

Universidad de Málaga  
Facultad de Ciencias de la Educación  
Departamento de Didáctica de las Lenguas,  
las Artes y el Deporte



MOTIVACIÓN, PASIÓN Y  
AUTOESTIMA EN LA DANZA: EL  
CASO DEL ALUMNADO DEL  
CONSERVATORIO SUPERIOR DE  
DANZA DE MÁLAGA

TESIS DOCTORAL  
2015

Eva de Alva Cobos





**TESIS DOCTORAL**



UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA

**UNIVERSIDAD DE MÁLAGA**

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

*Departamento de Didáctica de las Lenguas, las Artes y el Deporte*

**MOTIVACIÓN, PASIÓN Y AUTOESTIMA  
EN LA DANZA:  
EL CASO DEL ALUMNADO  
DEL CONSERVATORIO SUPERIOR  
DE DANZA DE MÁLAGA**

**Doctorando:**

**Eva de Alva Cobos**

**Directores:**

**D. José Luis Chinchilla Minguet**


**Dña. Ana María Díaz Olaya**





UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA

AUTOR: Eva de Alva Cobos

 <http://orcid.org/0000-0003-1073-422X>

EDITA: Publicaciones y Divulgación Científica. Universidad de Málaga



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode>

Cualquier parte de esta obra se puede reproducir sin autorización pero con el reconocimiento y atribución de los autores.

No se puede hacer uso comercial de la obra y no se puede alterar, transformar o hacer obras derivadas.

Esta Tesis Doctoral está depositada en el Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga (RIUMA): [riuma.uma.es](http://riuma.uma.es)





UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA

MÁLAGA 2015

# UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

## FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

*Departamento de Didáctica de las Lenguas, el Arte y el Deporte*

D. José Luis Chinchilla Minguet y Dña. Ana María Díaz Olaya, profesores del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga

EXPONEN:

Que son los directores de la tesis titulada “MOTIVACIÓN, PASIÓN Y AUTOESTIMA EN LA DANZA: EL CASO DEL ALUMNADO DEL CONSERVATORIO SUPERIOR DE DANZA DE MÁLAGA” que ha realizado el doctorando: Eva de Alva Cobos, con D.N.I. 25719789Q y domicilio en C/Petirrojo 6B, 29130, Málaga.

HACEN CONSTAR

Que la citada tesis doctoral reúne todos los requisitos científicos para su lectura y defensa ante el tribunal cuya composición se adjunta.

Málaga a 13 de Noviembre de 2015

UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA

Fdo. Dra. Dña. Ana María Díaz Olaya.

Fdo. Dr. D. José Luis Chinchilla Minguet





UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA

A mis abuelos, a mis padres, a mis hijos, a mi familia y amigos.  
A los que miran desde el cielo y a los que miran desde el corazón.





UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA



## Agradecimientos

No es fácil encontrar las palabras que definan la gratitud por las mil circunstancias que han rodeado la realización de este trabajo sin dejarme a nadie en el camino.

Pero sin duda, dar las gracias a mi directora Dña. Ana María Díaz Olaya por su apoyo e infinita confianza; a mi director D. José Luis Chinchilla Minguet por sus palabras de ánimo y comprensión; a los alumnos y alumnas del Conservatorio Superior de Danza de Málaga por las lecciones que me dan en cada uno de mis pasos como docente, por prestarme sus pasiones, motivaciones y valías; a mis compañeros y compañeras de batalla, docentes del Conservatorio Superior de Danza de Málaga, por prestarse con fe ciega a ésta, una de mis locuras y a la dirección de este centro, por permitírmelo.

Gracias a mis padres, Salvador y Francisca, por darme la capacidad de no desistir ante nada en la vida; a mi marido Juanma y mis hijos Juanma y Ana, por padecer mis horas de insomnio y abstracción y porque lo son todo y más.

Gracias a mi “maestro” Domingo por sus consejos “olvidados”; a Mati, por conseguir que lo difícil sea fácil; a Marcela, porque ante mis dudas, duda conmigo; a Nuria, porque nunca es demasiado lejos ni demasiado tiempo; y a vosotras dos, por tanto.

Gracias a todos los que de algún modo me habéis ayudado en el camino; a todos, por darme el amor necesario para mirar la vida con pasión; y a la Danza, por dármele todo.

Porque sin todos ellos, nada de lo que ha sido parte de mí y de este trabajo habría sido posible.....GRACIAS.



UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA

**MOTIVACIÓN, PASIÓN Y AUTOESTIMA EN LA  
DANZA:  
EL CASO DEL ALUMNADO  
DEL CONSERVATORIO SUPERIOR DE DANZA  
DE MÁLAGA**



UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA

## Tabla de contenidos

<b>Tabla de contenidos</b> .....	<b>11</b>
<b>Listado de tablas</b> .....	<b>17</b>
<b>Listado de Figuras</b> .....	<b>20</b>
<b>Listado de Anexos</b> .....	<b>24</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>25</b>
<b>PRIMER BLOQUE:</b> .....	<b>33</b>
<b>MARCO CONCEPTUAL</b> .....	<b>33</b>
<b>CAPÍTULO 1: LA DANZA EN LAS ENSEÑANZAS SUPERIORES DE ANDALUCÍA</b> .....	<b>35</b>
<b>1.1. EN TORNO AL CONCEPTO DE DANZA</b> .....	<b>37</b>
1.1.1. Breve recorrido histórico de la danza .....	37
1.1.2. La danza desde diferentes vertientes.....	39
1.1.3. Estilos y formas de danza .....	42
1.1.4. La danza en la sociedad .....	44
1.1.5. La danza en la educación .....	45
<b>1.2. LAS ENSEÑANZAS SUPERIORES DE DANZA</b> .....	<b>49</b>
1.2.1. Antecedentes en relación a la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores (EEAASS) .....	49
1.2.2. Antecedentes en relación a la ordenación de las enseñanzas superiores de danza .....	51
1.2.3. Currículo de las enseñanzas superiores de danza en Andalucía .....	55
1.2.4. Estructura de las enseñanzas superiores de danza en Andalucía acorde a la LOE y la LEA impartidas en el Conservatorio Superior de Danza de Málaga Ángel Pericet.....	56
1.2.5. Conservatorio Superior de Danza de Málaga .....	62
1.2.6. Alumnado del Conservatorio Superior de Danza de Málaga.....	64
<b>CAPÍTULO 2: VARIABLES DE LA INVESTIGACIÓN</b> .....	<b>67</b>
<b>2.1. LA MOTIVACIÓN</b> .....	<b>69</b>
2.1.1. La motivación en la danza: estado de la cuestión .....	73
2.1.2. Hacia el concepto de motivación .....	82
2.1.3. Teorías de la motivación .....	85
2.1.3.1. Teoría del reforzamiento de Skinner (1938) .....	90
2.1.3.2. Teoría de jerarquía de necesidades de Maslow (1943) .....	91

2.1.3.3. Teoría de motivación de logro de Atkinson (1964) y McClelland (1961, citado por Reeve, 2003).....	93
2.1.3.4. Teoría de la Atribución Causal (Weiner, 1986).....	97
2.1.3.5. Teoría de la motivación basada en expectativas: teoría de autoeficacia de Bandura (1977, 1986, 1997 citado por Reeve, 2003).....	98
2.1.3.6. Teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 1985; 1991; 2000).....	100
2.1.3.6.1. La Teoría de la evaluación cognitiva (Deci, 1975; Deci y Ryan, 1985; Ryan, 1982).....	101
2.1.3.6.2. Teoría de la integración organísmica.....	102
2.1.3.6.3. Teoría de las necesidades básicas.....	105
2.1.3.1.4. Teoría de los contenidos de meta.....	105
2.1.3.6. 5. Modelo jerárquico de la motivación intrínseca y extrínseca (Vallerand, 1997, 2001).....	106
2.1.4. Tipos de motivación.....	107
2.1.4.1. Motivación básica-Motivación cotidiana.....	109
2.1.4.1.1. Factores que determinan una motivación básica elevada.....	110
2.1.4.1.2. Factores que determinan una motivación cotidiana elevada.....	111
2.1.4.2. Motivación Interna-Motivación Externa.....	112
2.1.4.3. Motivación orientada al ego-Motivación orientada a la tarea.....	113
2.1.4.4. No motivación.....	115
2.1.5. Indicadores de motivación.....	115
2.1.6. Motivación en la danza.....	117
<b>2.2. LA PASIÓN HACIA UNA ACTIVIDAD: PASIÓN HACIA LA DANZA.....</b>	<b>119</b>
2.2.1. La Pasión hacia la danza: estado de la cuestión.....	122
2.2.2. Hacia el concepto de pasión: su definición.....	128
2.2.3. Modelo dualístico de la pasión.....	131
2.2.4. La pasión y el flow disposicional (como estado de óptimo rendimiento).....	135
2.2.5. La pasión y la motivación.....	137
2.2.6. La pasión y la danza.....	140
<b>2.3. LA AUTOESTIMA EN LA DANZA.....</b>	<b>141</b>
2.3.1. La autoestima en la danza: estado de la cuestión.....	143
2.3.2. Hacia el concepto de autoestima.....	146
2.3.3. La autoestima desde diferentes teorías psicológicas.....	152
2.3.3.1. Interaccionismo simbólico.....	152
2.3.3.2. Corriente fenomenológica.....	152
2.3.3.3. Psicología humanista.....	152
2.3.3.4. Corriente conductista.....	153
2.3.3.5. Enfoque cognitivo.....	153
2.3.4. Características de la autoestima.....	153

2.3.5. Componentes de la autoestima.....	154
2.3.5.1. El componente cognitivo.....	155
2.3.5.2. El componente afectivo.....	155
2.3.5.3. Componente conductual.....	155
2.3.6. Formación de la autoestima.....	156
2.3.7. Niveles y dimensiones de la autoestima: tipos de autoestima.....	158
2.3.7.1. La autoestima alta o positiva.....	159
2.3.7.2. La autoestima baja o negativa.....	160
2.3.7.3. Autoestima media o moderada.....	161
2.3.8. Factores que influyen en la autoestima.....	165
<b>2.4. EL RENDIMIENTO ACADÉMICO .....</b>	<b>167</b>
2.4.1. El rendimiento en la danza: estado de la cuestión.....	168
2.4.2. Hacia el concepto de rendimiento académico.....	171
2.4.3. El rendimiento académico en las enseñanzas superiores de danza.....	173
2.4.4. Factores que inciden en el rendimiento académico.....	174
2.4.5. Las calificaciones como medida del rendimiento.....	177
2.4.6. La medida del rendimiento en el Conservatorio Superior de Danza de Málaga.....	178
<b>SEGUNDO BLOQUE: MARCO METODOLÓGICO .....</b>	<b>183</b>
<b>CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>185</b>
<b>3.1. CUESTIONES DE INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>187</b>
3.1.1. Primera fase de la investigación.....	187
3.1.2. Segunda fase de la investigación.....	188
<b>3.2. OBJETIVOS O FOCOS DE ATENCIÓN.....</b>	<b>188</b>
3.2.1. Primera fase de la investigación: perfil motivacional del alumno y alumna del CSDM.....	188
3.2.2. Segunda fase de la investigación: motivación, pasión y autoestima.....	190
<b>3.3. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>193</b>
<b>3.4. PROCESO DE INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>198</b>
3.4.1. Proceso seguido en la primera y segunda fase de la Investigación.....	198
<b>3.5. CONTEXTUALIZACIÓN .....</b>	<b>201</b>
3.5.1. Población.....	202
3.5.1.1. Características de la muestra.....	202
3.5.1.1.1. Alumnos del Conservatorio Superior de Danza de Málaga.....	202
3.5.1.1.2. Docentes del Conservatorio Superior de Danza de Málaga.....	203
<b>3.6. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS .....</b>	<b>205</b>
3.6.1. Primera fase de la investigación.....	205



3.6.1.1. El cuestionario de preguntas abiertas (Thomas y Nelson, 2007) destinada a discentes (Anexo II) .....	205
3.6.1.2. La entrevista semiestructurada (Elliot, 1993; Colás Bravo y Buendía Eisman, 1994; Rodríguez, Gil y García, 1996; Perpiñá, 2012) destinado a docentes (Anexo III).....	206
3.6.1.3. Proceso de diseño, aplicación y recogida de datos.....	207
<b>3.6.2. segunda fase de la investigación .....</b>	<b>212</b>
3.6.2.1. Escala de Motivación Educativa (EME-E) de Vallerand (2001) en su versión española de Núñez Alonso, Martín-Albo y Navarro Izquierdo (2005) y adaptado a la danza.....	212
3.6.2.2. Escala de la Pasión de Vallerand et al (2003) en su versión española de Orgambídez-Ramos, Borrego-Alés y Gonçalves (2014) .....	212
3.6.2.3. Escala de Autoestima de Rosenberg (1965) en su adaptación española de Martín Albo y col (2007).....	213
3.6.2.4. Expediente académico/Actas de evaluación.....	214
3.6.3. Triangulación de datos .....	217
<b>3.7. TEMPORALIZACIÓN .....</b>	<b>217</b>
<b>CAPÍTULO 4: ANÁLISIS DE DATOS.....</b>	<b>221</b>
<b>4.1. PRIMERA FASE DE LA INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>223</b>
4.1.1. Existencia de motivación en el alumnado del CSDM .....	223
4.1.1.1. Existencia de motivación general en el alumnado del CSDM hacia la danza.....	223
4.1.1.1.1. Motivación hacia la danza .....	223
4.1.1.1.2. Desmotivación hacia la danza. ....	225
4.1.1.1.3. Resultados acerca de la motivación del alumno del CSDM hacia la danza. ....	226
4.1.1.2. Existencia de motivación hacia los estudios superiores de danza en los alumnos y alumnas del CSDM.....	229
4.1.1.2.1. Motivación actual. ....	230
4.1.1.2.2. Desmotivación actual .....	232
4.1.1.2.3. Resultados acerca de la existencia de motivación/desmotivación actual en el alumnado del CSDM .....	233
4.1.1.2.4. Motivación cotidiana .....	237
4.1.1.2.5. Desmotivación cotidiana .....	238
4.1.1.2.6. Resultados acerca de la motivación cotidiana .....	239
4.1.1.3. Disposición del alumnado del CSDM al abandono de los estudios superiores de danza. ....	241
4.1.1.3.1. Disposición positiva al abandono de los estudios superiores de danza.....	241
4.1.1.3.2. Disposición negativa al abandono .....	242

4.1.1.3.3. Resultados acerca de la disposición del alumnado del CSDM al abandono de los estudios superiores.....	242
4.1.1.4. Resultados comparativos de motivación hacia la danza y motivación hacia los ESD.....	246
4.1.2. Tipo de motivación en el alumnado del CSDM.....	247
4.1.2.1. En función del locus de control sea interno-externo .....	247
4.1.2.1.1. Motivación intrínseca. ....	247
4.1.2.1.2. Motivación extrínseca.....	249
4.1.2.1.3. Resultados acerca de la Motivación Interna-Externa .....	249
4.1.2.2. En función de la orientación del motivo: motivación de logro hacia la tarea frente a motivación de logro hacia el ego.....	253
4.1.2.2.1. Resultados acerca de la orientación de la motivación .....	254
4.1.2.3. Motivación por expectativas de eficacia. ....	254
4.1.2.3.1. Resultados, acerca de la Motivación de expectativas de eficacia.....	255
4.1.3. Factores que median en la motivación de los alumnos del CSDM.....	256
4.1.3.1. Factores influyentes en la motivación en el alumnado del CSDM. ....	257
4.1.3.2. Factores no influyentes en la motivación del alumnado .....	258
4.1.3.3. Factores de influencia indeterminada.....	259
4.1.3.4. Resultados y conclusiones acerca de los factores influyentes en los alumnos y alumnas del CSDM.....	260
4.1.3.5. Resultados acerca de los factores de influencia en la motivación del alumnado del CSDM .....	269
4.1.4. Evolución de la motivación en el alumnado del CSDM.....	269
4.1.4.1. Resultados acerca de la evolución de la motivación en los alumnos y alumnas del CSDM .....	270
<b>4.2. SEGUNDA FASE DE LA INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>272</b>
4.2.1. Descriptiva de los cuestionarios.....	272
4.2.1.1. Escala de Motivación Educativa (EME-E) .....	273
4.2.1.1.1. Factor Amotivación. ....	275
4.2.1.1.2. Factor Regulación externa.....	276
4.2.1.1.3. Factor Regulación introyectada. ....	277
4.2.1.1.4. Factor Regulación identificada.....	277
4.2.1.1.5. Factor Motivación intrínseca de conocimiento. ....	278
4.2.1.1.6. Factor Motivación intrínseca de logro.....	279
4.2.1.1.7. Factor Motivación intrínseca de experiencias estimulantes. ....	280
4.2.1.2. Cuestionario de Pasión (Vallerand et al., 2003) adaptado a la práctica y dedicación a la danza.....	283
4.2.1.2.1. Pasión armoniosa.....	284
4.2.1.2.2. Pasión obsesiva.....	285
4.2.1.3. Escala de Autoestima de Rosenberg (1965). (EAR) .....	286

4.2.2. Análisis de la motivación, la pasión y la autoestima en función del curso.....	288
4.2.2.1. Escala de Motivación Educativa (EME-E) .....	289
4.2.2.2. Cuestionario de Pasión (Vallerand et al, 2003) adaptado a la práctica y dedicación a la danza.....	292
4.2.2.3. Escala de Autoestima de Rosenberg (EAR).....	293
4.2.3. Análisis de la motivación, la pasión y la autoestima en función del estilo de danza .....	293
4.2.3.1. Escala de Motivación Educativa (EME-E) .....	293
4.2.3.2. Cuestionario de Pasión (Vallerand et al, 2003) adaptado a la práctica y dedicación a la danza.....	295
4.2.3.3. Escala de Autoestima de Rosenberg (EAR).....	295
4.2.4. Asociación entre las variables de los tres cuestionarios. ....	296
4.2.5. Influencia de la motivación, la autoestima y la pasión en el rendimiento. ....	304
4.2.5.1. Predicción del rendimiento en las materias teóricas (RT).....	307
4.2.5.2. Predicción del rendimiento en las materias prácticas (RP). ....	308
4.2.5.3. Predicción del rendimiento en las materias teórico-prácticas (RTP). ....	308
<b>CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN FINAL .....</b>	<b>311</b>
<b>CAPÍTULO 6: LIMITACIONES .....</b>	<b>335</b>
<b>CAPÍTULO 7: FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>339</b>
<b>CAPÍTULO 8: REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>343</b>
<b>9. ANEXOS.....</b>	<b>363</b>

## Listado de tablas

Tabla 1: Materias y asignaturas (y su carácter) ofertadas en el currículo del CSDM en relación a la especialidad y estilo de danza .....	57
Tabla 2: Materias y asignaturas y su carácter, ofertadas por el CSDM en relación a las especialidad.....	58
Tabla 3: Materias y asignaturas optativas del currículo del CSDM en relación a la especialidad de danza .....	59
Tabla 4: Materia de Didáctica y Metodología para la enseñanza de la danza en relación a los diferentes estilos de danza y del itinerario de Danza social .....	60
Tabla 5: Carga lectiva reflejada en horas presenciales y de trabajo autónomo en función del carácter de la asignatura. Plan de estudios del CSDM .....	61
Tabla 6: Diferencias más significativas entre los dos grandes enfoques teóricos de la Motivación, extraído de Martínez Domínguez (2005) sección dossier, gráfico 1.....	87
Tabla 7: Relaciones de fundamentación de nuestro estudio con respecto a las perspectivas contemporáneas en el estudio de la motivación. Elaboración propia.....	89
Tabla 8: Teorías de la Motivación con su referencia básica sobre las que sustenta este trabajo de investigación, enmarcadas en su enfoque teórico correspondiente. (elaboración propia).....	90
Tabla 9: Continuum de conductas según Deci y Ryan (1991) .....	103
Tabla 10: Factores que determinan una elevada motivación básica y cotidiana a partir de Fuentes (2007) pp. 17-25.....	110
Tabla 11: Perfiles motivacionales resultantes de la combinación de la orientaciones hacia la tarea y hacia el yo de la teoría de orientaciones de la motivación a partir de García-Mas y Gimeno (2008).....	114
Tabla 12: Expresiones de la Motivación a partir de Reeve (2003).....	116
Tabla 13: Total de carga lectiva semanal de los estudios oficiales de danza .....	120
Tabla 14: Características propias de los individuos con alta y baja autoestima citados por Álvarez Torres (2013).....	162
Tabla 15: características de los individuos con alta, media y baja autoestima: aportaciones a los autores anteriores .....	162
Tabla 16: Perfiles de alumnos y alumnas en función del currículo ofertado en el CSDM.....	180

Tabla 17: Relación entre las cuestiones y objetivos de la primera fase de esta investigación. ....	189
Tabla 18: Relación entre las cuestiones de investigación y los objetivos de la segunda fase de esta investigación. ....	191
Tabla 19: Número de alumnos participantes en el estudio según curso, especialidad y estilo de danza .....	203
Tabla 20: Número de profesores y profesoras participantes en el estudio organizados según el departamento de origen al que pertenecen (elaboración propia). ....	204
Tabla 21: categorización establecida en el estudio para el análisis e interpretación de datos .....	209
Tabla 22: Categorización establecida en el estudio para el análisis e interpretación de datos .....	227
Tabla 23: resultados en frecuencia absolutas, relativas y porcentajes de la Motivación actual hacia los estudios superiores de danza.....	234
Tabla 24: resultados obtenidos en la motivación/desmotivación cotidiana.....	239
Tabla 25: Resultados de la Motivación/Desmotivación acumulada del alumnado del CSDM hacia los ESD.....	246
Tabla 26: Disposición positiva y negativa del alumnado del CDM al abandono de los estudios superiores de danza.....	243
Tabla 27: Factores mediadores en la motivación del alumnado del CSDM desde la opinión propia de los discentes .....	260
Tabla 28: Factores mediadores de la motivación del alumnado del CSDM desde la opinión del docente .....	261
Tabla 29: Interés y motivación del alumno del CSDM hacia las asignaturas en función de su carácter.....	266
Tabla 30: Resultados de las gráficas más recurrentes en la tendencia motivacional del alumnado del CSDM .....	271
Tabla 31: Análisis descriptivo. Descriptivo de los ítems del EME-E (N=61).....	274
Tabla 32: Análisis descriptivo. Variables de los factores del Cuestionario EME-E de Motivación (N=61) .....	281
Tabla 33: Análisis descriptivo. Descriptivos de los ítems del EME-E (N=61).....	284
Tabla 34: Análisis descriptivo. Puntuación total en EAR (N=61).....	286
Tabla 35: Análisis descriptivo. Descriptivos de los ítems del EAR (N=61) .....	287
Tabla 36: Análisis descriptivo. Puntuación .....	288

Tabla 37: Test de diferencias de medias. Diferencias en Motivación (EME-E) en función del curso.....	291
Tabla 38: Test de diferencia de medias. Diferencias en Pasión por la práctica y dedicación a la danza en función del curso.....	292
Tabla 39: Test de diferencias de medias. Diferencias en Autoestima (EAR) en función del curso.....	293
Tabla 40: Test de diferencias de medias. Diferencias en Motivación (EME-E) en función del estilo de danza.....	294
Tabla 41: Test de diferencias de medias. Diferencias en Pasión por la práctica y dedicación a la danza en función del estilo de danza. ....	295
Tabla 42: Test de diferencias de medias. Diferencias en Autoestima (EAR) en función del estilo de danza.....	296
Tabla 43: Coeficientes de Correlación. Asociación entre Motivación y Pasión .....	302
Tabla 44: Coeficientes de correlación. Asociación entre Autoestima y Pasión. ....	303
Tabla 45: Coeficientes de Correlación. Asociación entre Motivación .....	303
Tabla 46: Análisis descriptivo. Rendimiento (N=61).....	306
Tabla 47: Regresión lineal univariante. Capacidad predictiva de la Motivación, la Autoestima.....	307
Tabla 48: Regresión lineal univariante. Capacidad predictiva de la Motivación, la Autoestima.....	308
Tabla 49: Regresión lineal univariante. Capacidad predictiva de la Motivación, la Autoestima.....	309

## Listado de Figuras

Figura 1: Pirámide de las Necesidades de Maslow (1943).....	92
Figura 2: Teoría de las necesidades de McClelland (1965, citado por Acero, 2013). Fuente: Acero (2013).....	94
Figura 3: Relación entre las orientaciones de metas disposicionales y el concepto de habilidad (Jiménez, 2004, p.19).....	97
Figura 4: modelo jerárquico de la motivación intrínseca y extrínseca (Vallerand, 2001).....	107
Figura 5: Triangulación de datos de nuestro estudio, derivado de la triangulación de datos establecida por Denzin (1970) .....	196
Figura 6: proceso metodológico (elaboración propia).....	199
Figura 7: Existencia de motivación/desmotivación en el alumnado del CSDM hacia la danza.....	229
Figura 8: gráficas de los resultados obtenidos de la existencia de motivación/desmotivación en la motivación actual desde la opinión contrastada de discentes y docentes. ....	237
Figura 9: existencia de motivación/desmotivación cotidiana en el alumnado del CSDM .....	240
Figura 10: Gráficas comparativas entre la Motivación/Desmotivación del alumnado del CSDM hacia la danza y hacia los ESD.....	247
Figura 11: disposición positiva/negativa del alumnado del CSDM al abandono de los estudios superiores de danza des de el punto de vista de discentes y docentes.....	244
Figura 12: motivos intrínsecos y extrínsecos aportados por los discentes en su acceso y permanencia en los estudios superiores de danza.....	250
Figura 13. Expectativas de futuro de los alumnos y alumnas.....	250
Figura 14: opinión de los docentes acerca de la motivación intrínseca y extrínseca de los alumnos y alumnas. MA= motivación alta; MM= Motivación media; MB= motivación baja. ....	252
Figura 15: percepción de los discentes del CSDM con respecto a su capacidad para afrontar los estudios superiores de danza .....	256
Figura 16: Factores mediadores en la motivación del alumnado del CSDM desde la opinión del propio discente.....	262
Figura 17: factores mediadores en la motivación del alumnado del CSDM desde la opinión del docente .....	262



Figura 18: opinión comparada de docentes y discentes con respecto a la influencia de determinados factores sobre al motivación del alumnado del CSDM.....	265
Figura 19: Interés del discente por las asignaturas en función de su carácter .....	266
Figura 20: Importancia del carácter de la asignatura en la motivación desde la opinión del alumnado del CSDM con el porcentaje de alumnos y alumnas que supone cada uno de los cursos. ....	267
Figura 21: Inclinación del discente hacia determinadas asignaturas en función de su carácter con el porcentaje de alumnos y alumnas correspondiente a cada curso. ....	268
Figura 22: Gráficas más recurrentes en la evolución de la motivación en los alumnos y alumnas del CSDM.....	270
Figura 23: porcentaje dado a cada una de las gráficas más recurrentes dados por docentes y discentes a la motivación a lo largo del tiempo que llevan cursando los estudios superiores de danza. ....	271
Figura 24: Histograma. EME-E, Factor Amotivación.....	276
Figura 25: Diagrama de caja. EME-E, Factor Amotivación. ....	276
Figura 26: Histograma. EME-E, Factor Regulación externa.....	276
Figura 27: Diagrama de caja. EME-E, Factor Regulación externa. ....	276
Figura 28: Histograma. EME-E, Factor Regulación introyectada.....	277
Figura 29: Diagrama de caja. EME-E, Factor Regulación introyectada. ....	277
Figura 30: Histograma. EME-E, Factor Reulación identificada.....	278
Figura 31: Diagrama de caja. EME-E, Factor regulación identificada.....	278
Figura 32: Histograma. EME-E, Factor Motivación intrínseca de conocimiento. ....	279
Figura 33: Diagrama de caja. EME-E, Factor de Motivación intrínseca de conocimiento. ....	279
Figura 34: Histograma. EME-E, Factor de Motivación intrínseca de logro.....	279
Figura 35: Diagrama de caja. EME-E, Factor de Motivación intrínseca de logro. ....	279
Figura 36: Histograma. EME-E, Factor de Motivación intrínseca de experiencias estimulantes .....	280
Figura 37: Diagrama de caja. EME-E, Factor de Motivación intrínseca de experiencias estimulantes .....	280
Figura 38: Diagrama de medias. Perfil de la muestra en los factores del cuestionario EME-E.....	283

Figura 39: Histograma, Pasión armoniosa.....	285
Figura 40: Diagrama de caja. Pasión armoniosa .....	285
Figura 41: Histograma. Pasión obsesiva.....	285
Figura 42: Diagrama de caja. Pasión obsesiva. ....	285
Figura 43: Histograma. ERA, Puntuación total en la Escala de autoestima de Rosenberg. ....	288
Figura 44: Diagrama de caja. Puntuación total en la Escala de Autoestima de Rosenberg. ....	288
Figura 45: Gráfica de puntuaciones medias de los factores donde han resultado diferencias significativas con respecto al tipo de motivación existente en el alumnado del CSDM .....	292
Figura 46: Diagrama de dispersión. Amotivación con Pasión armoniosa.....	297
Figura 47: Diagrama de dispersión. Amotivación con Pasión obsesiva.....	297
Figura 48: Diagrama de dispersión. Regulación externa con Pasión armoniosa.....	297
Figura 49: Diagrama de dispersión. Regulación externa con Pasión obsesiva.....	297
Figura 50: Diagrama de dispersión. Regulación introyectada con Pasión armoniosa.....	298
Figura 51: Diagrama de dispersión. Regulación introyectada con Pasión obsesiva.....	298
Figura 52: Diagrama de dispersión. Regulación identificada con Pasión armoniosa.....	298
Figura 53: Diagrama de dispersión. Regulación identificada con Pasión obsesiva. ....	298
Figura 54: Diagrama de dispersión. Motivación intrínseca de conocimiento con Pasión armoniosa.....	299
Figura 55: Diagrama de dispersión. Motivación intrínseca de conocimiento con Pasión obsesiva.....	299
Figura 56: Diagrama de dispersión. Motivación intrínseca de logro con Pasión armoniosa. ....	299
Figura 57: Diagrama de dispersión. Motivación intrínseca de logro con Pasión obsesiva. ....	299
Figura 58: Diagrama de dispersión. Motivación intrínseca de experiencias estimulantes con Pasión armoniosa. ....	300
Figura 59: Diagrama de dispersión. Motivación intrínseca de experiencias estimulantes con Pasión obsesiva.....	300
Figura 60: Diagrama de dispersión. Autoestima con Pasión armoniosa. ....	300
Figura 61: Diagrama de dispersión. Autoestima con Pasión obsesiva. ....	300
Figura 62: Histograma. Rendimiento en materias Teóricas. ....	305

Figura 63: Diagrama de caja. Rendimiento en materias Teóricas. ....	305
Figura 64: Histograma. Rendimiento en materias Prácticas. ....	305
Figura 65: Diagrama de caja. Rendimiento en materias Prácticas. ....	305
Figura 66: Histograma. Rendimiento en materias Teórico-Prácticas. ....	306
Figura 67: Diagrama de caja. Rendimiento en materias Teórico-Prácticas. ....	306

## Anexos

Anexo 1: Carta de solicitud de realización de la investigación .....	365
Anexo 2: Carta de admisión de la solicitud de realización de la investigación.....	366
Anexo 3: Consentimiento de participación.....	367
Anexo 4: Carta de presentación .....	368
Anexo 5: Cuestionario de preguntas abiertas destinada a discentes del CSDM.....	369
Anexo 6: Cuestionario de preguntas abiertas destinada a docentes/guía de la entrevista .....	373
Anexo 7: Solicitud de acceso a los expedientes académicos y actas de evaluación del alumno matriculado en el CSDM .....	377
Anexo 8: Resolución a la solicitud de acceso a los expedientes académicos y actas de evaluación del alumnado matriculado en el CSDM .....	378
Anexo 9: Escala de Motivación educativa EME-E (Vallerand, 2001).....	379
Anexo 10: Cuestionario de pasión (Vallerand et al., 2003) adaptado a la práctica y dedicación a la danza .....	383
Anexo 11: Escala de autoestima de Rosenberg (1965). .....	385
Anexo 12: plan de estudios del CSDM.....	387

# INTRODUCCIÓN



UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA

Esta investigación aborda la danza en un contexto educativo tal y como son sus enseñanzas superiores en la provincia de Málaga. Se abordan las características psicológicas del alumnado de estas enseñanzas, con el fin último de dar claridad y comprensión al modo de pensar, sentir y actuar de este colectivo concreto: los alumnos y alumnas del Conservatorio Superior de Danza de Málaga Ángel Pericet (en adelante Conservatorio Superior de Danza de Málaga o CSDM). Al tratarse de una población singular, este estudio se encuadra dentro de una investigación de corte cualitativo de estudio de casos, a través del uso de una metodología mixta en la que se combinan los métodos cualitativo y cuantitativo. La intención del uso de esta metodología mixta es poder contar con las posibilidades que ambas nos ofrecen, ajustándonos a las características del fenómeno en sí y a los intereses propios del estudio (Ibáñez, 1985). De este modo, lo que en una primera fase abordamos a partir de datos cualitativos que nos aportan una visión general del perfil motivacional del alumnado del CSDM, se concretará a partir de la recogida de datos cuantitativos en una segunda fase, analizando y relacionando la motivación, la pasión y la autoestima y la posible influencia de estas tres variables en el rendimiento.

Si nos atenemos a los motivos que nos llevan a abordar esta temática, podemos decir que el principal se deriva de la formación doble en danza y psicología y el interés de poder aunar ambos campos en la investigación propia de este estudio.

A título personal, la danza ha sido parte de mi existencia desde que tengo uso de razón y aunque pueda percibirse como una exageración, es mi forma de vida y el lenguaje a través del cual me expreso. Comencé bailando en los escenarios de diferentes salas y teatros con 2 años y aun hoy día continuo disfrutando cuando “piso” un teatro, se encienden las luces, se abre el telón y me rindo al público que decide ver qué expreso con mi cuerpo. Por otro lado, mi abordaje de la psicología se dio con el objetivo de entregarme al continuo deseo de comprender la mente humana en forma de carrera universitaria, convirtiéndome de este modo en licenciada en Psicología, Titulada Superior en Danza Clásica en la especialidad de Coreografía e Interpretación y más recientemente, en Titulada Superior de Danza Contemporánea en la especialidad de Pedagogía de la Danza. Pero por encima de todo, a partir de esta doble formación en danza y psicología, surge la necesidad de conjugar mi formación personal y profesional con la continua pretensión de un mejor y mayor conocimiento de las dos disciplinas, aunando así, dos grandes pasiones: la danza y el misterio del comportamiento humano.



En el abordaje de la danza en el ámbito educativo, nos encontramos con una realidad que acompaña a esta forma artística desde sus orígenes: no se la considera como al resto de las artes ni como al resto de las formaciones del ser humano. De hecho, es considerada en muchas ocasiones como la menor de las artes de entre la pintura, la escultura, el teatro y la música. Es una formación extra a la general, obviando los beneficios que ésta aporta al desarrollo del ser humano y la extensa, compleja y diversa formación que requiere la carrera profesional del bailarín y bailarina, donde se conjugan la práctica y la teoría (que conllevan exigencias técnicas, expresivas, y físicas además de cognitivo conductuales), motivos por los cuales me supone un reto poder dar el lugar merecido a esta disciplina artística.

Una vez más, a título personal, desde que comenzase los estudios de psicología, la motivación, la creatividad y la autoestima han sido pensamientos continuos en mi quehacer cotidiano, quizá por las vivencias en las aulas del Conservatorio donde recibí formación, quizá por mi continua ansia de entender por qué determinados sujetos se comportan, piensan y sienten de un modo particular mientras que otros, con las mismas experiencias y mismas o similares circunstancias, lo hacen de otra. De esta inquietud personal surge la preocupación por entender qué ocurre en la mente de un bailarín y/o una bailarina para que se comporte, piense y sienta del modo en que lo hace. Y entender, por qué determinados estilos de enseñanza pueden llegar a provocar que un grupo entero de alumnos y alumnas muestren comportamientos, sentimientos y pensamientos característicos de una baja autoestima, relacionados con diferentes motivaciones y una continua alusión a la vocación y pasión hacia la danza.

Esta doble formación y pasión me lleva por tanto, de manera continua a valorar la importancia que el factor psicológico posee en la danza en sus diferentes ámbitos: en el artístico, en el pedagógico, en el investigativo, en el de la salud y, por supuesto, en cómo se llega a todos ellos, es decir, la importancia del factor psicológico en el aprendizaje y formación del bailarín y la bailarina, del docente, del danzaterapeuta, etc.; cuestiones que se trasladan a un contexto concreto al contar con la experiencia con alumnos y alumnas de enseñanzas superiores de danza en el CSDM.

Por otra parte, al entrar a formar parte del Claustro de profesores de los Conservatorios de Danza, mi preocupación continúa en la línea docente, girando en torno a estas inquietudes ¿qué debe realizar un docente para potenciar la autoestima, la motivación y la pasión? ¿qué tipo de pasión, de motivación y autoestima es la que beneficia al bailarín y/o la bailarina y

favorece su rendimiento? Así, surge la investigación que hemos llevado a cabo y desarrollamos en las posteriores líneas.

En otro término, la investigación en el campo de la danza está aun en sus primeros pasos, encontrándonos ante una explosión de estudios desde hace escasos años. Esto se debe, entre otros factores, a la implantación de los estudios superiores de danza en el marco de los estudios superiores de enseñanzas artísticas en el plan educativo existente (LOE, 2003, del 3 de mayo). La contemplación de una asignatura que acredite al alumno y/o alumna como pedagogo, pedagoga, coreógrafo, coreógrafa o intérprete en el currículo de estas enseñanzas, versa sobre la realización de un proyecto de investigación en el que se despierta, alienta y origina en el estudiante, la necesidad de investigar; todo ello, para comprender, conocer, demostrar y/o dar explicación, a los fenómenos que acompañan la disciplina y arte de la danza. Esto traspasa las fronteras del ámbito educativo y podemos encontrarnos con cada vez más cantidad de publicaciones, revistas especializadas, artículos científicos, y en definitiva, más danza en las investigaciones existentes en el panorama nacional (igualándonos a pequeños pasos al panorama internacional).

Así, con la creación de unas enseñanzas superiores que tienen como objeto algo más que la preparación y formación del estudiante como futuros pedagogos o pedagogas, intérpretes o creadores y creadoras de danza, se da la posibilidad de formar investigadores e investigadoras en este campo de las artes, favoreciendo la investigación dancística. Según se establece en el Real Decreto 632/2010 que regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores “Las enseñanzas artísticas de Grado en Danza tendrán como objetivo general la formación cualificada de profesionales que, partiendo de una formación práctica previa como base fundamental, poseen una completa formación práctica, teórica y metodológica, que les capacita para integrarse en los distintos ámbitos profesionales de esta disciplina” (RD 632/2010 de 14 de mayo, art. 3). “Es un arte escénico y, además, un poderoso instrumento para la acción-intervención socioeducativa” (RD 632/2010 de 14 de mayo, pres.).

Esta investigación, pretende ser parte de esta creciente necesidad de investigar, conocer y comprender lo que sucede en los diferentes ámbitos en los que se desarrolla la danza. Surge con la intención de otorgar la importancia que merece su investigación; y con el propósito de comprender la realidad del ámbito donde germina esta inquietud por la investigación: la educación superior de los bailarines y bailarinas, coreógrafos y coreógrafas así como de pedagogos y pedagogas.

Con todo ello, con este estudio pretendemos conocer la realidad de un colectivo olvidado en el ámbito dancístico, los estudiantes de danza en sus enseñanzas superiores, analizando su estado psicológico y emocional, entendiendo sus particularidades concretas y procurando establecer posibles repercusiones de la misma, en este caso, en su rendimiento académico. Esperamos que a partir de los resultados y datos recogidos, podamos abrir una puerta a futuras investigaciones que versen sobre el tema, entendiendo que el estado psicológico del bailarín y la bailarina es fundamental para una buena consecución de sus objetivos (ser buenos bailarines y bailarinas, coreógrafos y coreógrafas, pedagogos y pedagogas, investigadores e investigadoras y/o apasionados de la danza), siendo aun más importante el estado psicológico de un estudiante, ya que es esencial para su formación como futuro profesional de la danza y como futuro miembro de la sociedad.

Así, tal y como avanzamos en las primeras líneas de esta introducción, el presente estudio se estructura en dos fases diferenciadas y relacionadas donde se realiza un acercamiento al perfil psicológico del alumnado del Conservatorio Superior de Danza de Málaga.

En una primera fase, realizamos un diagnóstico inicial del estado y perfil motivacional del alumnado de dicho centro a partir de pruebas descriptivas y cualitativas. De este modo pretendemos un primer acercamiento al perfil motivacional del alumnado del Conservatorio Superior de Danza de Málaga Ángel Pericet (en adelante, Conservatorio Superior de Danza de Málaga o CSDM) con el objetivo de establecer un diagnóstico inicial del mismo a través de cuestionarios de preguntas abiertas dirigidas a todo el colectivo de alumnos y alumnas y profesores y profesoras del centro.

A partir de este primer diagnóstico motivacional, y derivado de los resultados obtenidos en el diagnóstico inicial, llevamos a cabo un análisis cuantitativo de las características motivacionales del alumnado del Conservatorio Superior de Danza de Málaga en relación a otras variables surgidas a partir de este primer acercamiento, tales como la pasión y la autoestima. En esta misma fase de la investigación, se relacionan las variables psicológicas analizadas con el rendimiento académico del alumnado, con la intención de comprobar el tipo de influencia que puede existir entre dichas variables (motivación, autoestima y pasión con el rendimiento mostrado).

Igualmente, esta investigación se estructura en dos bloques diferenciados. El primer bloque de contenidos atiende al marco conceptual sobre el que se fundamenta la investigación.

Comprende los dos primeros capítulos. El primero de ellos, versa sobre la danza y sus estudios superiores en Andalucía, enmarcando así al CSDM como único centro representativo de las enseñanzas superiores de danza en Andalucía, y su alumnado. Expondremos la estructura del currículo de las enseñanzas superiores y las características que le son propias y la caracterizan como enseñanzas superiores de danza.

El segundo capítulo de este primer bloque, aborda las diferentes variables que serán objeto de estudio de nuestra investigación: la motivación, la pasión y la autoestima y su relación al rendimiento en el alumnado del CSDM, así como los contenidos conceptuales relacionados con cada una de ellas. En el abordaje de las diferentes variables psicológicas, investigaremos acerca del concepto de motivación y todo lo que concierne al mismo y que resulta de interés para nuestra investigación. Dicho abordaje, se concretará en una revisión del material concerniente a la motivación en danza; el concepto de pasión y la autoestima en todas sus vertientes como base teórica donde se sustente la investigación; y la relación entre los conceptos anteriores así como su posible incidencia en el resultado académico del alumnado del CSDM, abordando, por tanto, el concepto de rendimiento académico.

En el segundo bloque de contenidos, abordaremos el marco metodológico o experimental de la investigación, comprendiendo los siguientes 6 capítulos de la misma. Así, en el tercer capítulo, planteamos la metodología que hemos seguido para llevar a cabo la presente investigación, abordando el tema objeto de estudio así como las cuestiones de investigación, que sustentan y guían la investigación hacia la consecución de los objetivos de la misma. Asimismo, se exponen en este capítulo las cuestiones referentes al contexto, la población o muestra participante, el diseño de investigación, la descripción de los instrumentos empleados y el proceso y temporalización que enmarca la investigación llevada a cabo.

En el cuarto capítulo inserto en este segundo bloque, abordaremos el análisis de los datos, cómo se ha llevado a cabo y los resultados a los que nos llevan, pasando por cada una de las variables estudiadas e intentando dar respuesta a las cuestiones planteadas en nuestra investigación.

El siguiente capítulo se destina a las conclusiones derivadas de los resultados obtenidos, conclusiones que harán referencia a cada uno de los objetivos que nos planteamos en nuestra investigación, que a su vez darán respuestas a las cuestiones que nos planteamos como inicio de la misma.

Por último, dedicaremos un capítulo a las limitaciones que hayamos podido encontrar en nuestra investigación así como a las futuras líneas de investigación que puedan quedar abiertas tras las conclusiones derivadas de nuestra investigación. Planteamos así la prospectiva de nuestro trabajo, esperando que sea de utilidad para futuras investigaciones en el campo de la danza.

**PRIMER BLOQUE:**  
**MARCO CONCEPTUAL**



UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA



**CAPÍTULO 1:**  
**LA DANZA EN LAS ENSEÑANZAS**  
**SUPERIORES DE ANDALUCÍA**



UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA

## 1.1. EN TORNO AL CONCEPTO DE DANZA

Sería imposible llevar a cabo una investigación en danza sin tratar de dar una definición de la misma. Llegar a su conceptualización no es tan fácil como podría aparentar, debido a diferentes factores que se concretan en las diferentes aproximaciones terminológicas e interrelaciones que se dan desde diferentes campos: antropológico, social, psicológico, pedagógico, artístico, musical (García Ruso, 1997); todo ello, en el intento de dar cobijo al arte del movimiento, a la esencia de lo artístico y subjetivo de la danza. Del mismo modo, ésta puede ser entendida desde diferentes perspectivas, como reglada o académica, artística o escénica, como mística, creativo-educativa, terapéutica, lúdica (Castañer, 2000) o igualmente, abordarse desde su entendimiento como medio de expresión y comunicación de ideas, sentimientos y sensaciones (Sousa, 1980) como esencialmente humana (Ñeco, 2014), como fenómeno antropológico (Peterson Royce, 2002), como hecho cultural y artístico e incluso como fenómeno universal (García Ruso, 1997).

A pesar de que el término es bastante amplio, vamos a intentar dar una definición a partir de aproximaciones desde su historia, desde sus diferentes dimensiones, formas y estilos hasta llegar a formarnos un concepto propio de lo que entendemos o podríamos entender por danza.

La idea de definición es que se podría establecer una equivalencia completa (...) de enunciados (...) no es posible definir en este sentido un concepto complejo como “danza (para no decir cosas como “arte”, “vida” o “belleza”) (...). Es por esto que es más prudente tratar de determinar en general, más bien el campo semántico del término “danza”. Es más útil establecer cómo usamos habitualmente esta palabra, con qué otras nociones o actividades o establecer ciertos criterios que limiten su uso (...). Lo importante es saber aproximadamente de qué se está hablando e irlo precisando por el camino (Pérez Soto, 2008, p.17 ).

### 1.1.1. Breve recorrido histórico de la danza

“La danza, que muchos historiadores han señalado como la más antigua de las artes, es paradójicamente, en su forma culta, la de más reciente aparición entre nosotros” (Corrales Salguero, 2010, p.1). Esta expresión artística, está presente en la historia del hombre desde sus orígenes, formando parte de la humanidad desde épocas primitivas. “La danza se ha caracterizado a lo largo de los siglos por la continuada variación del objetivo con que se

realizaba, concretándose en momentos históricos” (Corrales Salguero, 2010, p.1). Comienza siendo parte de la expresión del ser humano, “una expresión espontánea de la vida colectiva” (Calvo y León, 2011, p.18) convirtiéndose en lenguaje social y religioso. “Si la danza tiene un efecto socializante y unificador, su origen es por lo tanto de orden utilitario. Se danza para obtener la curación de enfermedades, para pedir la victoria en los combates, para asegurar una caza fructífera, etc.” (Calvo y León, 2011, p.18).

Recordemos las más primitivas, indivisiblemente unidas a una visión ritual del acontecer humano: danzas para el nacimiento y la muerte, para la salud y la enfermedad, para el matrimonio y la fertilidad, para aplacar o adorar a las fuerzas ocultas de la naturaleza o a las deidades que regían los destinos del hombre (Ivelic.K., 2008, p. 27).

Más tarde, pasa a ser un medio de expresión con fines mágicos y litúrgicos. Y de modo gradual, se convierte en momentos de ocio y placer, propiciando las relaciones sociales formando parte de eventos de sociedad hasta paulatinamente ir convirtiéndose en un medio de comunicación, expresión y al mismo tiempo, un modo de entretenimiento y ocio (Markessinis, 1995; Salazar, 2003; Abad Carlés, 2004). Tanto es así, que “Actualmente, tiene un significado artístico más profundo, mayor carga expresiva y de comunicación” (Calvo y León, 2011, p.18).

Teniendo en cuenta las diferentes referencias históricas consultadas (Markessinis, 1995; Salazar, 2003; Abad Carlés, 2004; Esteban Cabrera, 1993), así como la danza evoluciona en sus fines, evoluciona en su uso y destino. Comienza siendo del pueblo, realizada por y para el mismo, para gradualmente convertirse en un arte y un oficio al alcance de la nobleza, realizada por profesionales y destinada a pudientes. Hasta llegar a nuestros días en los que se realiza por profesionales en calidades artísticas, por un lado, y por aficionados y amantes de la danza, por otro. Se devuelve así al pueblo y a la naturaleza humana aquello que le pertenecía pero con la evolución paralela de una forma de danza reglada, codificada y con una técnica depurada, al servicio de años de formación y experiencia.

Por otra parte, la danza tal y como hoy día la entendemos, en su vertiente más artística y formalizada, tiene sus orígenes en las Cortes del Renacimiento, allá por el siglo XVI, donde por primera vez se utiliza el movimiento como expresión sin necesidad de una intención más allá del puro placer. Anteriormente, prehistóricos, egipcios, hititas, griegos, fenicios y romanos, entre otros, la utilizarían en la plástica del cuerpo, en la guerra y en la festividad. Y

en la Edad Media, formaría parte de las fiestas religiosas a las que acompañaban, adquiriendo un carácter mayoritariamente pagano (Corrales Salguero, 2010).

Se convierte entonces en un movimiento de sociedad, de reunión y entretenimiento, utilizando el cuerpo para expresar emociones e interpretar historias ante un público que aplaude y comparte dichas intenciones. Será igualmente, el primer momento en que comienza a ser reglada y codificada: aparecerán las primeras escuelas especializadas (concretamente la Real Academia de Danza de París) y los primeros documentos escritos que identifican y especifican los pasos que comprenden cada uno de los diferentes tipos de danza existentes en la sociedad del momento. Paulatinamente, se irá convirtiendo en virtuosismo hasta llegar a un punto de inflexión con la llegada del posromanticismo (Markessinis, 1995; Salazar, 2003; Abad Carlés, 2004).

En este punto, donde este arte se vuelve cada vez más superficial, encuentra su camino la danza contemporánea. Con ella, se vuelve a un concepto más natural, a una danza más expresiva y comunicacional y menos superficial, volviendo a su etapa más primitiva, donde se busca expresar ideas, sentimientos y emociones a través del cuerpo sin una intención estrictamente codificada y de estética bellamente preestablecida (Colomé, 2007).

### **1.1.2. La danza desde diferentes vertientes**

Desde todas sus vertientes, la danza es el modo en que el cuerpo se expresa; con una música, con el sonido, con el sonido del silencio; con diferentes intenciones, para contar una historia, para expresar emoción, sentimientos o ideas; con pasos codificados o movimientos naturales; con fines terapéuticos, artísticos o de ocio; en un determinado estilo o con la improvisación de movimientos. Considerándose en ocasiones como la más pequeña y olvidada de las artes (Abad Carlés, 2015) pero al mismo tiempo, fenómeno universal porque es de todos y para todos (García Ruso, 1997).

Ñeco (2014) la define desde diferentes vertientes: como esencialmente humana, como individual y grupal, como conexión psicofísica, como comunicación y como hecho escénico, lo que nos aporta un marco en el que definirla a partir de sus diferentes dimensiones.

Como esencialmente humana: Desde el momento en que el ser humano utiliza la danza como medio de expresión, de comunicación, de relación social, de intención curativa, o de súplica, se convierte en parte esencial del ser humano: tal y como el ser humano respira, baila. Por

tanto, no es de extrañar que desde los orígenes de la humanidad, ya en la Prehistoria, se utilizasen movimientos y danzas que servían para alentar la caza, agradecer la lluvia, etc. (Bonilla, 1964). Desde el momento en que deja de ser funcional (tal y como sucedía en épocas primitivas) y se convierte en arte, donde la intención es lúdica o hay inexistencia de intención para bailar, se convierte en una expresión del ser humano. Pero lo que realmente la convierte en algo esencialmente humano es el momento en que la utilizamos para aquello que queramos (necesidad, arte, terapia) o incluso como necesidad emergente frente a diferentes e inespecíficas situaciones danzando según sintamos (donde entra el componente psicofísico) (Ñeco, 2014).

Como individual y grupal: es del propio individuo y al mismo tiempo es colectiva. Es la expresión del ser humano como único y expresión del individuo como comunidad.

Como conexión psicofísica: se convierte en un medio de conexión con el propio yo (de ahí derivan las diferentes vertientes que se dirigen hacia la terapia y a los aspectos que relacionan estado psíquico con el movimiento) y en un medio de conexión con el otro (acercándonos a esta forma de arte con intención lúdica, como algo social). También es un medio de conexión con el contexto, con el entorno y con la naturaleza. Desde esta vertiente, se convierte en un medio de estar conectado con todo aquello que rodea al ser humano y con todo aquello que el ser humano es (Ñeco, 2014). Cuando se aborda la danza desde una vertiente de conexión psicofísica o cuando nos referimos a la relación cuerpo mente, se nos viene ante todo esa conexión natural entre el movimiento y aquello que somos y que surge desde lo más profundo de nuestra psique y que defienden las diferentes corrientes danzaterapéuticas (DMT, Danzaterapia de María Fux). Es lo que en la actualidad nos está llevando a la búsqueda de la calidad de vida y el bienestar a través del movimiento. Desde la aceptación de esa conexión cuerpo-mente, y como legado de Marian Chace, entendemos el movimiento y la danza como un medio de conocerse a sí mismo y conocer a los demás y su entorno (Rodríguez Cigarán, 2009).

Como comunicación: Toda comunicación implica la existencia de un emisor, un mensaje y un receptor que en este caso, serían el bailarín y/o bailarina, la danza y el público que observa. De este modo, se convierte en un lenguaje cargado de significado y que utiliza el movimiento para la expresión de ideas, sentimientos, emociones, y/o argumentos.

Como hecho escénico: A través del hecho escénico se exponen todas las características de la danza y los elementos que hacen posible el hecho escénico (Ñeco, 2014). El coreógrafo y/o coreógrafa, el bailarín y la bailarina, la puesta en escena, la coreografía, el movimiento y la

danza son en su globalidad resultado del ser humano como grupo, y de las características y decisiones del individuo (elección de un tema, elección de un movimiento, interpretación o percepción de una intención coreográfica o de la puesta en escena, los movimientos del bailarín y la bailarina).

Por otro lado, García Ruso (1997) citando a Batalha (1983<sup>a</sup>) y Xarez et al (1992) nos habla de las diferentes dimensiones de la danza, englobando la dimensión de ocio (que hemos denominado anteriormente como lúdica); dimensión artística (entendiéndola como forma de arte y derivando en los principios y normas que orientas las actividades artísticas, es decir, creaciones coreográficas, puestas en escena, etc.); dimensión terapéutica (orientadas a formación y terapia); y dimensión educativa (centrada en el logro de determinadas intenciones educativas, cumpliendo con una serie de funciones: de conocimiento, lúdico-recreativa, estéticas y expresiva, catártica y hedonista, anatómico-funcional y cultural).

Una tercera propuesta, se centra en la contemplación de la vertiente artística y la vertiente creativa (propuestas desde las diferentes formas de danzaterapia).

Desde la vertiente artística, la danza se convierte en técnica, en expresión artística, donde el bailarín y bailarina, ponen al servicio de un público sus capacidades interpretativas y sus habilidades técnicas en el estilo que es aprendido, desde muy temprana edad, y es perfeccionada con años y años de entrenamiento. El fin de la danza artística es el reconocimiento del público y la puesta en escena, así como la búsqueda de una estética, sea cual sea, donde se crea un especial vínculo entre danzante-público a través de una historia o a través del movimiento recreado por medio de efectos visuales y sonoros que sumergen al público en un mundo de sensaciones y emociones (Jacob, 2001).

Se convierte en creativa cuando permite el conocimiento del cuerpo a través de la de la asimilación de los elementos principales que rigen el movimiento mediante el estudio, la improvisación y la creatividad; es la más primitiva y actual al mismo tiempo; y permite la búsqueda de los propios potenciales de expresividad natural y espontánea del cuerpo a partir de pautas dadas, que sirven a modo de estímulo para el movimiento, ya que cada ser humano tiene un modo particular de sentir, de pensar, de actuar que es propio de sí mismo y que se hará reflejo en el modo particular de moverse y de danzar (Wengrower y Chaiklin, 2008).

### 1.1.3. Estilos y formas de danza

García Ruso (1997) propone varias clasificaciones de las diferentes formas de danza que podemos encontrar. Así, citando a Willen (1985) expone tres diferentes: a) danza de base, con formas básicas e importancia de la expresión de sensaciones y emociones; b) danza académica, caracterizada por la idealización del cuerpo, elitismo y perfeccionamiento técnico; y c) danza moderna, caracterizada por la exploración continua de movimientos y expresiones corporales.

Igualmente, Quebec (1981, citado por García Ruso, 1997) habla de 5 formas diferentes: a) danza primitiva, con movimientos naturales repetitivos, prevaleciendo el contenido mágico y lo ritual; b) danza clásica, caracterizada por la búsqueda de la plasticidad, máxima amplitud articular y lo estético, a través de movimientos técnicos, específicos y codificados; c) danza folklórica, como reflejo de los valores culturales que se transmiten de una generación a otra; d) danza contemporánea, como aquella que nace contra los artificios del ballet y busca la plasticidad y sensaciones, partiendo del centro corporal; e) y danza jazz, típicamente estadounidense con raíces de la cultura negra.

Lo que García Ruso (1997) denomina forma de danza, nosotros, ajustándonos a lo establecido en el currículo de las enseñanzas superiores de danza, lo entendemos como estilo (Decreto 258/2011, de 26 de julio) referenciando a sus características técnicas y descriptivas: “Las diferentes exploraciones de la corporalidad y el movimiento han originado diferentes estilos dancísticos, algunos de los cuales, emergen como respuesta, transformación o apropiación de corrientes anteriores o de una mezcla de ellas” (Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 2010-2015, p. 13). Según establece este mismo organismo, las delimitaciones o fronteras rígidas son imposibles, llegando hasta continuas fusiones e hibridaciones entre los diferentes estilos que podamos encontrar.

Teniendo en cuenta que podríamos hablar de multitud de estilos presentes en nuestra sociedad (danza urbana, formales, lúdicas, regladas) vamos a distinguir a continuación los cuatro estilos en los que se centra el desarrollo de esta investigación y que se recogen en la normativa que rige las enseñanzas de danza de nuestro país: la Danza Clásica, la Danza Española, el Baile Flamenco y la Danza Contemporánea.

Tanto en el Decreto 258/2011, de 26 de julio, por el que se establecen las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Danza en Andalucía, en su artículo 6 del capítulo II, como en la Orden de 24 de Junio por el que se desarrolla el currículo de las enseñanzas elementales



de danza, se enmarcan estos cuatro estilos que formarán parte de nuestra investigación. Para su definición, nos ceñimos a las dadas por la Orden de 24 de Junio por la que se desarrolla el currículo de las enseñanzas elementales de danza:

La Danza Clásica según se establece en la orden 24 de junio de 2009 por la que se desarrolla el currículo de las enseñanzas elementales de danza:

aparece en Europa en el siglo XVII, siendo el XIX el de mayor difusión. En la actualidad, se considera la disciplina universal que todo bailarín y bailarina debe adquirir para realizar cualquier tipo de danza escénica. En ella, los bailarines y bailarinas desarrollan sus movimientos de la forma más perfecta, elegante y depurada (Orden 24 de junio de 2009, anexo I).

Tiene como características, el uso de una técnica de posiciones y movimientos codificados que se desarrollan y conforman desde su origen en el siglo XIV en la Italia del Renacimiento, hasta nuestros días con la creación de diferentes escuelas (Rusa, Francesa, Inglesa, Cubana, Americana, Balanchine). Le es característica un tipo de indumentaria muy definida como son las puntas y el tutú, y movimientos estilizados, bellos y gráciles.

Por otra parte, la Danza Española “se podría definir como la síntesis del folclore, la escuela bolera, el flamenco y la danza estilizada. Esta última surge de la estilización y codificación de las tres primeras y discurre paralelamente a la corriente musical colorista del siglo XIX” (Orden 24 de junio de 2009, anexo I).

Atendiendo a la definición del Baile Flamenco:

(...) es una manifestación muy antigua circunscrita al ámbito andaluz. Sus raíces son inciertas y; aunque las primeras manifestaciones conocidas surgen a finales del siglo XVIII, se supone que ya existía mucho antes. Se admiten tres periodos bien diferenciados. El primero, podría considerarse como de configuración del flamenco. El segundo, considerado de difusión, en el que se siguen manteniendo los valores populares y se ejecuta en los cafés cantante o cafés concierto. Y el tercero, que podríamos denominarlo periodo escénico por su proyección teatral, y caracterizado por la estilización de formas y las novedades que introduce: Se rompen con los modelos tradicionales y la creación coreográfica sustituye a la improvisación (Orden 24 de junio de 2009, anexo I).

Y la Danza Contemporánea, uno de los estilos de reciente inclusión en las enseñanzas regladas, se define como “la libertad de movimiento, a través del control corporal, la búsqueda personal de la energía y el espíritu de investigación que domina nuestro tiempo, llevándonos a desarrollar diferentes lenguajes artísticos” (Orden 24 de junio de 2009, anexo I). Tiene sus orígenes a finales del siglo XIX, principios del siglo XX. Desde sus orígenes hasta hoy día, se caracteriza por abogar por la libertad, la comunicación y la expresión de sentimientos, ideas y emociones, sin importar lo bello, lo feo, lo bueno o lo malo.

#### **1.1.4. La danza en la sociedad**

Desde sus orígenes, la danza ha servido como instrumento de comunicación entre individuos, un lenguaje no verbal pero igual de poderoso que el mismo que adquiere un importante papel en la sociedad en diferentes momentos socio-históricos y culturales, tal y como podemos observar en las manifestaciones dancísticas de diferentes culturas. Ya en las antiguas comunidades tribales, era un medio para comprender y orientar el ritmo del Universo. Se utilizaban con un fin colectivo y social en pro de la comunidad tribal, como por ejemplo sucedía con las “Danzas de la lluvia”, o las utilizadas para celebración y agradecimiento de éxito en la caza y la buena cosecha o apareamiento (Bonilla, 1964). Asimismo, encontramos “Las danzas religiosas y espirituales de Oriente” donde el espectador busca enriquecerse espiritualmente y vivir una experiencia más mística como parte esencial de su patrimonio cultural. Por otra parte en la cultural occidental, la danza se consideraba parte esencial en la vida de la sociedad. En la antigüedad egipcia, formaba parte ceremonias religiosas, funerales y fiestas populares (Calvo y León, 2011) y en la Antigua Grecia, se congraciaba con la mayor de las fuerzas, las divinidades, considerando a Terpsícore como la musa griega de la danza (Ríos Casanova, 2009). Si nos atenemos a su importancia en la sociedad, podemos mencionar como hito cultural relevante, la *Danza de S. Vito*, o “tarantismo” (Highwater, 1978, citado por Wengrower y Chaiklin, 2008), donde la gente bailaba ante la desolación de la muerte acaecida por la peste negra en Europa, tal vez como reacción grupal ante los duros acontecimientos. Tal y como expone Ivelic “la danza revela la idiosincrasia de los pueblos, su identidad y su cultura” (2008, p.27), convirtiéndose una vez más en signo y símbolo social.

En la sociedad actual, se considera la danza como un arte cada vez más demandado (atendiendo al dato de aumento de escuelas registradas en España en los últimos años, publicados en el registro de Cifras y datos [Ministerio de Educación Cultura y Deporte]) por parte de generaciones de niños que acuden a la danza como formación extra a su formación

básica y general (ya sea en escuelas oficiales o privadas), sin embargo, a su vez, entramos en la paradoja de que continúa siendo un arte olvidado o dejado en un segundo plano, como expusimos en párrafos anteriores. Al mismo tiempo, en la sociedad actual, la danza se considera, cada vez en mayor medida, desde su parte más cercana a la calidad de vida, a la necesidad de expresión y comunicación a través del movimiento y cada vez, con mayor repercusión, desde su lado más terapéutico, o danza-terapia, donde ésta se convierte en un instrumento para el bienestar físico e intelectual del ser humano de nuestra sociedad actual.

Entender de danza es entender a la especie humana; a través de ella todas las civilizaciones dejaron la impronta de su cultura y sociedad. Cualquier detalle está recogido: desde la insignificancia de un amor juvenil a la caída de un imperio, todo reflejado en el espejo de Terpsícore pero además detallado con el dibujo de la figura humana, solo que impregnado de sentimientos y emociones (Estébanez, s.f., parr. 2).

### **1.1.5. La danza en la educación**

“Gran parte de los educadores modernos coinciden en afirmar que la Danza tiene un gran poder educativo” (Batalla, 1997). Sin embargo, el abordaje de su perspectiva educativa como nos adelanta esta misma autora no es tarea fácil debido a la complejidad del fenómeno en sí y a la escasez de autores que la desarrollan. A pesar de ello, este arte ha estado presente en el ámbito educativo de un modo u otro, desde que comenzara la necesidad de profesionalización, donde surgirían los primeros escritos, maestros y alumnos. Los primeros vestigios de la misma, aparecen en la antigüedad egipcia, donde “Comienzan lo que podemos llamar las escuelas de danza y comienzan también las primeras profesionales a realizar su trabajo de forma remunerada, aunque la remuneración fuera en especias, tales como habitáculo y comida” (Calvo y León, 2011, p.21). Sin embargo, los primeros escritos existentes, datan de la época renacentista, en las Cortes italianas del Quattrocento donde Doménico Da Piacenza o Doménico da Ferrara (primer maestro de danza reconocido) escribe su obra *De arte saltandi el choreas ducendi* en el que se exponían las diferentes formas de danzar y dirigir conjuntos de danza (Esteban Cabrera, 1993). Esta obra se crea con el fin de armonizar el movimiento de los bailarines y bailarinas, que cada vez requerían de una mejor y mayor técnica debido a la creciente complejidad de las danzas de corte. Así como de las demandas de la nobleza de maestros y coreógrafos, que cada vez gozarían de mayor reconocimiento entre la nobleza. Le seguirían muchos otros escritos, algunos de los cuales,

resaltan la importancia de la educación en danza dentro de los programas educativos. Ejemplos de estos tratados, muchos de ellos con vocación pedagógica son: *Il ballarino* (1581) de Fabritio Caroso da Sarmoneta, *Orchésographie* (1588) de Thoinot Arbeau, *Le gratie d'amore* (1602) de Cesare Negri, y un ejemplo de tratado en España, *Discursos sobre el arte del dançado* (1642) primera obra española de este tipo publicada en Sevilla por Juan Esquivel y Navarro (Esteban Cabrera, 1993). Comienza a considerarse como imprescindible en la educación del joven noble, siendo símbolo de buen gusto y refinamiento (Fuentes Serrano, 2006). Se incluirá dentro de los programas educativos al mismo nivel que otros más intelectuales y se les asigna una triple dimensión: a) como medio de relajación de los quehaceres cotidianos; b) como contribución al desarrollo integral del individuo; c) y como posibilidad de expresión de la personalidad humana (Fuentes Serrano, 2006).

La primera escuela será la Real Academia de Danza creada por el Rey Sol, Luis XIV donde Carlo Blasis, maestro de la escuela, creará y fundará los principios básicos de la danza en *Code of Terpsichore* (1829) (Abad Carlés, 2004). Es entonces cuando comienza a ser reglada y su camino en la educación de los bailarines y bailarinas comenzaría siendo relevante y definitorio, requiriendo cada vez de mayor formación, de ejecuciones más precisas y de mayor dificultad. Al mismo tiempo, comienza a ser parte de la educación integral del niño y adolescente incluyéndose en formaciones militares, en escuelas jesuitas y centros escolares como parte de la educación física (Fuentes Serrano, 2006).

Para algunos grandes pedagogos, el cultivo del cuerpo era importante en cuanto que aportaba una formación integral a los jóvenes. Por ejemplo, Locke defendía que “El baile supone una cualidad necesaria para el caballero, procura el hábito de movimientos graciosos, el aire viril y la seguridad que conviene a los jóvenes” (Fuentes Serrano, 2006, p. 354); Según este mismo autor, Bassedow consideraría la educación del cuerpo como parte esencial de su plan educativo armónico e integral; Pestalozzi creía que la danza aportaba, en la educación infantil alegría, salud y despertaba sentimientos de fraternidad. Durante el siglo XVIII y XIX se consideraban ejercicios nobles dentro de la educación la esgrima, la equitación y la danza. Y será a partir del Siglo XIX cuando se fue integrando cada vez con mayor importancia en el ámbito escolar. Si tenemos en cuenta la información que nos proporciona este autor, por un lado estarían las escuelas propias de preparación para bailarines y bailarinas con clases impartidas por profesores y profesoras en pos de una mayor profesionalización de los mismos; y por otro lado, la danza en el ámbito escolar.

En la enseñanza obligatoria actual, según expone Ortiz (2015) bajo la Ley Orgánica 8 /2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), la danza forma parte de los contenidos insertos en diferentes áreas presentes en la enseñanza general, específicamente, en primaria y secundaria de enseñanza obligatoria. Aunque con menor presencia que en las anteriores leyes (Ortiz, 2015), la danza se enmarca en las áreas de Educación Física, Educación Artística y Música. En las enseñanzas obligatorias de primaria, la danza se enmarca dentro del área y asignatura de Educación Física, de carácter obligatorio, donde se la contempla dentro de una de las cinco acciones motrices en las que se agrupa la programación de Educación Física: las acciones motrices en situaciones de índole artística o de expresión. Dentro de la Educación Artística (contemplada como asignatura de libre elección) la danza ocupa un lugar en el área de Música en su bloque tercero: La música, el movimiento y la danza donde, junto con la expresión corporal, atiende al desarrollo de capacidades expresivas y creativas. A su vez, en la enseñanzas obligatorias de secundaria podemos encontrarla en Educación Física, ubicándose al igual que en primaria, dentro de las acciones motrices en situaciones de índole artística o de expresión. Y por último, en el segundo ciclo de la enseñanza secundaria, surge una nueva asignatura que aborda la danza directamente (y de forma más específica en su tercer bloque de contenidos): Artes escénicas y la Danza (Ortiz, 2015). Hemos de tener en cuenta, que la LOMCE está actualmente en pleno proceso de implantación, conviviendo en la actualidad con la Ley Orgánica de Educación, por lo que nos parece interesante contemplar su presencia en la misma. Así, bajo la Ley Orgánica de Educación 2/2006 (LOE), la danza se contempla como parte de los contenidos insertos en las áreas de Educación Física (bloque de contenidos de Actividades físicas artístico-creativa, en primaria; y en el bloque de contenidos de Expresión Corporal en secundaria); Música (como parte de los bloques de contenidos de Interpretación (bloque 2) y Creación (bloque 3), en secundaria); y Educación Artística (en el bloque de contenidos de Interpretación y creación musical, en primaria) (Ortiz, 2015). Con ello, podemos observar que, tal y como expone la misma autora, la danza tiene una menor presencia en la enseñanza obligatoria actual, dando un paso atrás al avance que permitió, en dicho sentido la instauración de la LOE. Pese a ello, la danza en la enseñanza obligatoria se acerca desde esta perspectiva, a la expresión corporal, a la danza social, como apoyo al desarrollo psicomotriz y como recurso para el trabajo de la creatividad del estudiante. Teniendo en cuenta que además, continuará en escuelas especializadas, oficiales o privadas, escuelas, salas y conservatorios.

Actualmente, en la otra vertiente, las escuelas destinadas a la formación y profesionalización del bailarín y/o la bailarina reguladas son las que quedan recogidas en las diferentes leyes

educativas que integran la danza. Se contemplan dentro de la categoría de régimen especial, estructurándolas en enseñanzas elementales e iniciación, profesionales y superiores (LOE 2003, de 3 de mayo). Estas escuelas son oficiales, regladas por las comunidades competentes y se denominan Conservatorios Profesionales y Superiores de Danza. Además, actualmente se da un auge en escuelas, academias y salas, donde se imparten diferentes estilos (urbana, social, danza-jazz, español, clásico, contemporáneo, latinos, flamenco...)(Ministerio de Educación Cultura y Deporte) que son escuelas privadas o dependientes de organismos locales u homologadas.

Finalizamos esta revisión del concepto, con un llamamiento de Abad Carlés cuando en una entrevista realizada por Leticia Peciller, refiriéndose a la danza, comenta lo siguiente:

Me parece fundamental transmitir la pasión, el amor y el respeto por este arte que ha tenido artistas maravillosos que las nuevas generaciones parecen desconocer. Debemos un respeto a las bailarinas y bailarines que nos precedieron, a las coreógrafas y coreógrafos que legaron sus repertorios; debemos ser conscientes de que la danza es una forma de expresión, una forma de entender el mundo y que, como tal, está abierta a muchas visiones y muchos puntos de vista (Abad Carlés, 2015).

Aunando los diferentes enfoques recogidos, podemos llegar a definir la danza como un medio de expresión y comunicación que sustituye la palabra por el movimiento y cuyo instrumento es el cuerpo. Puede ser movimiento, arte, terapia, deporte...pero en todas sus acepciones, es un lenguaje corporal que puede apoyarse en la música, en el sonido o en el silencio con una determinada intención, ya sea comunicar, expresar sentimientos ideas o emociones o simplemente disfrutar del mero hecho de bailar (García Ruso, 1997). El término de danza abarca desde ciertas prácticas naturales e instintivas de algunos animales, como la “danza de las abejas” hasta un sistema codificado del movimiento como estética y resultado de un elaborado trabajo corporal. Una de sus características fundamentales es que se da en un determinado espacio, momento y tiempo concreto, lo que nos lleva a concluir que la danza es efímera (tal y como defendiera Cunningham en los principios básicos que dejó como legado) expuesto asimismo, como anuncio de su compañía en una temporada del City Center neoyorkino “Ese instante efímero en que uno se siente vivo” (*Merce Cunningham*, 2014); además de cambiante y subjetiva “La danza es un arte que se debe al cambio y que es en esencia cambiante” (Ñeco, 2014, p.37).

## **1.2. LAS ENSEÑANZAS SUPERIORES DE DANZA**

El Conservatorio Superior de Danza de Málaga es el único centro oficial que aborda las Enseñanzas Superiores de Danza en Andalucía. Las enseñanzas Superiores de Danza se enmarcan bajo el rótulo de enseñanzas artísticas superiores (en adelante EEAASS) junto con las enseñanzas artísticas superiores de Música, Arte Dramático y Bellas Artes.

### **1.2.1. Antecedentes en relación a la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores (EEAASS)**

Las EEAASS tienen su antecedente más cercano en un texto redactado bajo la Ley Moyano, en Septiembre de 1987. En esta primera contemplación de las EEAASS se recogía en un texto por primera vez bajo el rótulo de “Bellas artes”, las enseñanzas de pintura, escultura, arquitectura y música (dentro de ésta, música y declamación) (Lemes, 2010).

El siguiente documento que se puede encontrar como rastro normativo de las enseñanzas de danza, será ya en el siglo XX con la ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y financiamiento de la Reforma Educativa (en adelante, LGE) (LGE 14/1970 de 4 de agosto). En la citada ley aparecían materias como la Música y la Plástica en las enseñanzas generales y se defendía la integración de las antiguas Escuelas de Bellas Artes, de los Conservatorios de Música y las Escuelas de Arte Dramático y Danza en la Universidad, considerando el carácter superior de este tipo de enseñanzas: “Las Escuelas Superiores de Bellas Artes, los Conservatorios de Música y las Escuelas de Arte Dramático se incorporarán a la Educación universitaria en sus tres ciclos, en la forma y con los requisitos que reglamentariamente se establezcan” (LGE 14/1970, disposición transitoria segunda).

Fruto de esta disposición, las Escuelas de Bellas Artes se integrarían en la enseñanza universitaria reconvertidas en Facultades de Bellas Artes quedando fuera de esta consideración Música, Danza y Arte Dramático. A pesar de ello, esta disposición ya supone un primer reconocimiento al carácter de educación superior de los centros de enseñanzas artísticas.

El siguiente precedente, como hito normativo en este tipo de enseñanza será la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (en adelante, LOGSE). Esta ley Orgánica, que establece la ordenación general del sistema educativo,



contemplaba las enseñanzas artísticas fijando en su título segundo las características básicas de las enseñanzas de danza.

Con esta nueva ley de ordenación general, las enseñanzas artísticas serán reconocidas en mayor medida incluso como parte de la enseñanza obligatoria, aumentando su presencia en el calendario escolar (mayormente música y artes plásticas, algo menos la danza y el teatro) y además, posibilita la obtención de un título de Bachiller en Música y Danza, el denominado Bachiller de artes escénicas. Con esta opción, los estudiantes que cumplieren una serie de requisitos podrían obtener su título de Bachiller en Música o Danza, requisitos que suponían cursar y superar las asignaturas consideradas comunes correspondientes a Bachiller y superar las enseñanzas profesionales de danza o música. Y por último, se crea la especialidad de Educación musical dentro de la rama de magisterio.

Por último, esta nueva ley, la LOGSE, en su artículo 42.3. otorgaba el reconocimiento de estudios superiores estableciendo la equivalencia de los Títulos Superiores a los de Licenciatura en el caso de Danza, Música y Arte Dramático y de Diplomatura en el caso de Conservación y Restauración de bienes Culturales y Diseño: “Quienes hayan cursado satisfactoriamente el grado superior de dichas enseñanzas (música o danza) tendrán derecho al título superior en la especialidad correspondiente, que será equivalente a todos los efectos al título de Licenciado Universitario” (LOGSE, 3 de Octubre de 1990, art. 42.3).

Derivado de este reconocimiento y equivalencia de estudios a los de Licenciado y Diplomado, se insta a las Administraciones Públicas a celebrar convenios con las Universidades para la organización de estudios de tercer ciclo (Programas de Doctorado) accesibles a los titulados en estas enseñanzas artísticas: “Las Administraciones educativas fomentarán convenios con las universidades a fin de facilitar la organización de estudios de tercer ciclo destinados a los titulados superiores a que se refiere el apartado anterior” (LOGSE, 3 de Octubre de 1990, art. 42. 4).

Por tanto, podemos considerar esta ley como hito fundamental en el crecimiento y especialmente, en el reconocimiento de las enseñanzas denominadas artísticas entre las que se incluye la danza.

La siguiente consecuencia de esta ley será la creación de Centros Superiores de enseñanzas artísticas que hasta ese momento no habían existido tales como los de Cerámica, Diseño y Vidrio y la consolidación de los existentes, como las Escuelas Superiores de Arte Dramático.



El siguiente hito normativo en las enseñanzas superiores Artísticas, y en consecuencia, enseñanzas Superiores de Danza, se realizará para dar fomento a la vertiente de investigación en las artes. Más concretamente, la disposición adicional cuarta de la Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, sobre participación, evaluación y gobierno de los centros docentes (en adelante, LOPEGC) establece que “Los centros superiores de enseñanzas artísticas fomentarán los programas de investigación en el ámbito de las disciplinas que les sean propias” (LOPEGC 9/1995 de 20 de noviembre, disposición adicional, 4ª).

Con esta ley se reconoce por un lado, la capacidad investigadora de los Centros Superiores de enseñanzas artísticas, y por otro, la necesidad y obligatoriedad de establecer programas de investigación relativos a las disciplinas que constituyen las EEAASS. De hecho, gracias a esta ley, la investigación en arte ha ido teniendo cada vez mayor presencia en el campo científico donde la Danza, la Música, el Teatro así como las Artes Plásticas encuentran un lugar para investigar temas afines y que enmarcan dentro de los diferentes paradigmas investigativos.

“La Educación Superior en Arte ha favorecido una veloz consolidación de la tarea investigadora (...) reseñamos el fuerte impulso que las Enseñanzas Artísticas Superiores han favorecido al contemplar en sus diseños curriculares de grado, la competencia investigadora, por la cual los alumnos/as debemos defender para graduarnos, nuestro proyecto de investigación. La investigación dentro del ámbito de las artes es un hecho vivo que está presente en la actualidad académica de las más importantes universidades del mundo. Según la Agence bibliographique de l'enseignement supérieur [abes] (2011), sólo entre las universidades de Francia se han publicado en los últimos 10 años más de 1450 tesis sobre danza de las cuales más de 130 han sido publicadas este último año 2013. De entre todas, la Université Le Mirail Toulouse II, con 18 tesis sobre danza, ha sido la que mayor número de tesis doctorales ha publicado en este ámbito en el último año” (Arroyo et al., 2013, p.7).

### **1.2.2. Antecedentes en relación a la ordenación de las enseñanzas superiores de danza**

La situación de la enseñanza de la danza ha evolucionado en positivo a lo largo del siglo XX y en la primera década del XXI. Esta progresión influye tanto a aspectos técnicos-coreográficos, como al aspecto administrativo e institucional.

A lo largo de la historia, la enseñanza reglada de la danza se ha visto demorada y frenada por circunstancias diversas y circunstancias históricas particulares de nuestro país que impedían la organización y ordenación de las mismas, en cuanto a contenidos e incluso en la concreción y desarrollo de las diferentes especialidades de danza (Moreno Bonilla, 2008). De hecho, aun a día de hoy en Andalucía concretamente, se continua en la creación de especialidades como la danza contemporánea y el baile flamenco, existiendo la especialidad únicamente en tres de las seis provincias que cuentan con Conservatorios de Danza). Dichas circunstancias se centran en la falta de atención legislativa y una “orientación fundamentalmente profesionalizadora y tradicional de la enseñanza” (De las Heras Monastero, 2009/2010, p. 308).

Los primeros vestigios de una enseñanza reglada de danza se dará con la sección femenina, institución creada en la guerra civil para instruir a la mujer en educación física considerando que a falta de esta formación, su aprendizaje sería incompleto. La danza formaba parte del principal eje formativo del método de trabajo de esta institución, que se considera como representantes del concepto nacional de la danza en España (Martínez del Fresno, 2012).

En la Orden de 1941, se ordenan las enseñanzas de danza en cinco cursos poniendo énfasis en las danzas folclóricas y en las que las alumnas debían someterse y superar una reválida para el acceso a estas enseñanzas (Moreno Bonilla, 2008).

A partir de los años 50, estas enseñanzas hasta entonces regladas según la estructura del momento, comienzan a evolucionar integrándose en Conservatorios Superiores de Música y Escuelas Superiores de Arte Dramático, pero aun dependientes de estos y no con un centro organizativo propio. Este hecho provoca de alguna manera que la danza se viese envuelta en un vacío legislativo que impedía varias circunstancias:

- La imposibilidad de obtener un título oficial y en consecuencia, la homologación de los mismos (De las Heras Monastero, 2009/2010).
- La dependencia de otros centros, tal y como refleja Díaz de Alcaraz (1999) “las enseñanzas de danza no se iniciaron en centros propios y específicos sino que han ido anejos a otros centros como las escuelas de arte dramático y los conservatorios de música” (p.126).
- Falta de regulación y acuerdo en el modo de acceso a estas enseñanzas
- Se crean decretos que no se llegan a desarrollar por el Ministerio
- En cuanto al profesorado, no se crean titulaciones específicas ni se realiza concurso de oposiciones hasta 1982.

Será a partir de la mencionada Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo cuando comiencen a regularse las enseñanzas de danza dentro del sistema educativo como tal, ya no supeditadas a otras enseñanzas artísticas y con una mención específica a la misma, quedando atrás la dependencia absoluta de otros centros como ocurría hasta el momento. Por primera vez se regularían de forma extensa las enseñanzas de música, de arte dramático, de artes plásticas, diseño y de danza, atendiendo así a las demandas de la población general y el aumento del interés de la sociedad hacia estas disciplinas artísticas (De las Heras Monastero, 2009/2010).

Con la nueva reforma, el sistema educativo se dividiría entre enseñanzas de régimen general y enseñanzas de régimen especial. Será en el Título II de la LOGSE (régimen especial) en su Capítulo I (dedicado a las enseñanzas artísticas) específicamente en su sección primera, donde se recoge la estructura y ordenación de las enseñanzas de danza, estableciendo en su artículo 38 la finalidad de éstas: “proporcionar a los alumnos/as una formación artística de calidad y garantizar la cualificación de futuros profesionales de la danza” (LOGSE, 3 de Octubre de 1990, art. 38). En el artículo 39 del Capítulo I se fija su estructura en tres grados diferentes. Será la primera vez que se separen estas enseñanzas (junto con las de Música) por grados: Grado elemental, que tendrá 4 años de duración; Grado medio, estructurado en tres ciclos de dos cursos de duración cada uno de ellos; y Grado Superior, estructurado en un único ciclo cuya duración se determinaría más adelante en función de las necesidades y características de estas enseñanzas. Finalmente quedaría fijado en cuatro cursos de duración estructurado en único ciclo.

Esto a su vez, trajo como consecuencia la creación de los Conservatorios Superiores de Música y Danza, que impartirían únicamente el grado Superior, reservando el grado Elemental y Profesional a los Conservatorios Profesionales de Música y de Danza, respectivamente. Así comienza el proyecto para la creación de un Conservatorio Superior de Danza de Málaga que no abrirá sus puertas hasta el año 2002.

Los criterios de organización y elementos básicos del currículo quedaban recogidos en el Real Decreto 755/1992 de 26 de Junio, por el que se establece los aspectos básicos del currículo de los grados elemental y medio de las enseñanzas de danza y el Real Decreto 1463/1999 de 27 de septiembre por el que se establecen los aspectos básicos del grado superior de las enseñanzas de danza.

Debido al bajo rendimiento del alumnado español, en comparativas con otros países miembros de Europa, el estado español decide desarrollar una nueva ley educativa que paliara estas deficiencias (Moreno Bonilla, 2008). De este modo, en 2002 se aprueba la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) de 23 de diciembre de 2002 publicada en el BOE del 24. Esta nueva ley, que entraría en vigor el mismo año, y aun llena de buenas pretensiones fue paralizada en el año 2004 “por cambios políticos en el gobierno de la nación (...) y no fue sustituida por una nueva ley de educación hasta el año 2006” (Moreno Bonilla, 2008, p. 21). Esta medida drástica ocasionó gran desconcierto entre docentes y discentes acogidos al nuevo plan de estudios y en el ámbito de la danza supuso mantenerse en el plan de LOGSE hasta la aprobación de la nueva ley en 2006.

La Ley Orgánica de Educación del 2/2006 de 3 de Mayo (LOE) establece que corresponde al Gobierno, previa consulta con las comunidades autónomas y Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas definir la estructura y contenido básico de los diferentes estudios de enseñanzas artísticas superiores (LOE 2/2006 de 3 de mayo). La LOE persigue como objetivo principal sentar las bases de un sistema educativo que pudiese hacer frente a los desafíos que la educación española tenía ante sí y el modo será incorporar todos aquellos aspectos que demostraron su validez e incorporar cambios en aquellos otros que requirieran supervisión (Moreno Bonilla, 2008).

La LOE comienza a aplicarse a partir del curso 2007/2008 (De las Heras Monastero, 2009/2010). La LOE, recoge en el título primero, en su Capítulo IV los aspectos relacionados con las enseñanzas artísticas y dedica su sección tercera de éste a las enseñanzas superiores. En el artículo 45 hace mención a la finalidad de las enseñanzas de danza, manteniendo en su esencia la misma que la ley anterior. Con esta nueva ley, tal y como se establece en el artículo 45, aparecen las enseñanzas artísticas de música y danza estructuradas en Enseñanzas elementales, que comprenden dos ciclos de dos cursos de duración cada uno de ellos; Enseñanzas profesionales, estructuradas en seis cursos de duración; y las Enseñanzas Superiores de Danza, que comprenden cuatro cursos de duración quedando en un total de 14 años hasta la obtención del Título Superior de Danza en las especialidades de Pedagogía para la Danza y Coreografía e Interpretación de la Danza.

Concretan aun más, el Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación y el Real Decreto 632/2010, de 14 de mayo, por el que se regula el

contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Danza, establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Éste último aclara y define un mínimo común normativo a fin de garantizar la validez en todo el territorio nacional de los títulos a cuya obtención conducen estas enseñanzas. Otra de las aportaciones de esta nueva ley será la consideración de las enseñanzas superiores como EEAASS, pasando a denominarse como tal.

Desde el año 2010, siguiendo las instrucciones dadas en el Real Decreto 1614/2009 de la LOE, se ordenan las citadas enseñanzas en consonancia con los principios del Espacio Europeo de la Educación Superior acogándose al plan Bolonia que establece la enseñanza estructurada por el crédito Europeo y estructurando el curso académico por semestres. La definición del contenido y de la evaluación de las EEAASS se hará en “el contexto de la ordenación de la educación superior española en el marco europeo, con la participación del Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas y, en su caso, del Consejo de Universidades” (RD 1614/2009 del 26 de Octubre, prólogo). Este Consejo Superior de enseñanzas artísticas superiores, se crea y regula en marzo del 2007 como órgano consultivo y de participación en estas enseñanzas (Bas, 2014). Del mismo modo, se estructuran las enseñanzas artísticas superiores en Grado y Postgrado, contemplando en este último las enseñanzas de Máster y estudios de doctorado en convenio con las Universidades. A su vez, esta nueva perspectiva permite al alumnado de danza, participar del programa Erasmus o de movilidad a otros países en convenio, lo que les posibilita poder ampliar y enriquecer su formación y ampliar sus experiencias artísticas en el conocimiento de la cultura de otros países asociados.

la incorporación del sistema europeo de reconocimiento, transferencia y acumulación de créditos ECTS, como la unidad de medida que refleja los resultados del aprendizaje y el volumen de trabajo realizado por el estudiante para alcanzar las competencias de cada enseñanza y la expedición del Suplemento Europeo al Título a fin de promover la movilidad de estudiantes y titulados españoles en el espacio europeo de la enseñanza superior (RD 1614/2009 del 26 de Octubre, prólogo).

### **1.2.3. Currículo de las enseñanzas superiores de danza en Andalucía**

Si pasamos a centrarnos en las Enseñanzas Superiores de Danza en Andalucía, el Decreto 258/2011 de 26 de julio, establece las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Danza en

Andalucía y establece el plan de estudios del Título de Graduado o Graduada en Danza, en sus dos especialidades, Coreografía e Interpretación y Pedagogía de la Danza.

Se contemplan así en el ámbito andaluz, unos estudios que se reconocen como superiores y que otorgan una “Titulación Superior en Música o Danza en la especialidad de que se trate, que será equivalente a todos los efectos al título Universitario de Licenciado o el Título de Grado equivalente” (LOE, 2003 del 3 de mayo).

Estas enseñanzas Superiores de Danza, se impartirán en un centro único en Andalucía desde su ordenación en 2002 en la provincia de Málaga, compartiendo edificio con las enseñanzas elementales y profesionales de dicha ciudad.

Recientemente, compitiendo a las enseñanzas en Andalucía se aprueba la ley Educativa Andaluza (LEA) con intención de atender las necesidades particulares de la Comunidad Autónoma Andaluza y atender a las carencias existentes en el sistema educativo andaluz tras la comparativa que demuestra que Andalucía se encuentra a la cola en muchas materias referentes a la educación, de hecho “Canarias, Baleares y Andalucía son las regiones donde los alumnos obtienen menos conocimientos y donde se da menor “excelencia educativa” – entendida como los parámetros más altos en el informe PISA, elaborado por la OCDE” (García Pedraz, 2012, p. 1).

#### **1.2.4. Estructura de las enseñanzas superiores de danza en Andalucía acorde a la LOE y la LEA impartidas en el Conservatorio Superior de Danza de Málaga Ángel Pericet**

En la LOE, las actuales Enseñanzas Superiores de Danza serán determinadas a partir del RD 1614/2009 en el que se ordenan las EEAASS desde la doble perspectiva de su integración en el sistema educativo y planteamiento global del conjunto de las EEAASS dotándolas de un espacio propio y flexible en consonancia con el Espacio Europeo de la Educación Superior. “Las Administraciones educativas, en el ámbito de sus competencias, aprobarán el plan de estudios correspondiente a cada título, de acuerdo con lo establecido en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y en el presente real decreto” (RD 1614/2009 de 26 de Octubre).

El Conservatorio Superior de Danza de Málaga, tal como establece en su plan de centro y acorde a lo establecido, teniendo en cuenta el R.D 1416/2009 así como los correspondientes Decreto 258/2011, de 26 de julio, por el que se establecen las enseñanzas artísticas superiores

de Grado en Danza en Andalucía, oferta en sus enseñanzas cuatro estilos (Danza contemporánea, Danza clásica, Danza española y Baile flamenco) dos especialidades (Coreografía e Interpretación y Pedagogía de la Danza) y cuatro Itinerarios (Interpretación, Coreografía, Docencia para Bailarines y Danza social, educativa y para la salud). Todo ello estructurado en cuatro cursos, cada uno de ellos con un máximo de 60 créditos, cursando en su totalidad un total de 240 créditos. A lo largo de estos cuatro cursos, el alumno y alumna recibe una formación integral que le procurará un buen desarrollo profesional posterior en diferentes ámbitos de la danza. Esta estructura (anexo 12), establecida por plan de centro, será la guía para el posterior análisis por grupos que establecemos en este estudio.

En el currículo de danza del CSDM, a tenor de lo dispuesto en el Decreto 258/2011, de 26 de julio, por el que se establecen las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Danza en Andalucía en su anexo I, se ofertan asignaturas de diferentes características englobadas por materias, tal y como podemos ver en las tablas 1, 2, 3 y 4 resaltadas en negrito. En ellas, se exponen las diferentes materias encabezando las asignaturas que engloban junto con el carácter de las mismas (prácticas, teórico-prácticas y teóricas)

*Tabla 1 Materias y asignaturas (y su carácter) ofertadas en el currículo del CSDM en relación a la especialidad y estilo de danza*

<b>MATERIAS DE LA ESPECIALIDAD DE COREOGRAFÍA E INTERPRETACIÓN</b>		<b>MATERIAS DE LA ESPECIALIDAD DE PEDAGOGÍA DE LA DANZA</b>	
<b>D. Clásica</b>	<b>Técnicas de Danza y movimiento (P)</b>		
	<b>D. Española</b>	<b>D. Contemporánea</b>	<b>Baile flamenco</b>
Danza clásica I, II, III y IV	Base académica aplicada a la danza española I y II	Base académica aplicada a la D. contemporánea I y II	Base académica aplicada al B. flamenco I y II
Técnicas de Danza contemporánea para D. clásica I y II	Danza española I y II	Danza contemporánea I, II, III y IV	B. flamenco I, II, III y IV
Técnicas específicas del bailarín y/o la bailarina I y II	Técnicas del varón para danza española y baile flamenco	Expresión corporal y D.	Técnicas del varón para danza española y baile flamenco
Danzas de carácter Paso a dos	Escuela bolera I y II	Técnicas de acrobacia	Danza española para baile flamenco
	Folclore español I y II	Técnicas de contacto en d. contemporánea	Técnicas de danza contemporánea para B. flamenco I
	Danza estilizada I y II	Técnicas de improvisación de la Danza contemporánea	
	Baile flamenco para D. española	Preparación específica el bailarín y la bailarina de D. contemporánea	
	Técnicas de Danza contemporánea para D. española I	Jazz	

*Nota:* D.=danza; P=prácticas; B. =Baile; elaboración propia a partir del PCC



Tabla 2: Materias y asignaturas y su carácter, ofertadas por el CSDM en relación a las especialidad

MATERIAS DE LA ESPECIALIDAD DE COREOGRAFÍA E INTERPRETACIÓN	MATERIAS DE LA ESPECIALIDAD DE PEDAGOGÍA DE LA DANZA	CR CT
Técnicas de Danza y movimiento	Técnicas de Danza y movimiento	P
Prácticas	Prácticas	P
Prácticas externas I y II	Prácticas externas I y II	
	<b>Ciencias de la salud aplicadas a la danza</b>	T/P
	Anatomía y Biomecánica	
	Fisiología humana y del ejercicio aplicado a la danza	
	Técnicas corporales. Danza Y Salud	
<b>Música y lenguajes sonoros aplicados a la danza</b>	<b>Música y lenguajes sonoros aplicados a la danza</b>	
Música I y II	Música I y II	
Música y Danza	Música y Danza	T/P
Laboratorio musical	Laboratorio musical	
<b>Trabajo Fin de Grado</b>	<b>Trabajo Fin de Grado</b>	T/P
	<b>Organización, gestión y elaboración de proyectos artísticos</b>	T/P
	Diseño y elaboración de proyectos artísticos/educativos	
	Producción y gestión cultural	
	Psicología de los grupos y de las organizaciones	
	<b>Análisis y práctica de las obras coreográficas y del repertorio</b>	T/P
	Técnicas y lenguajes de la puesta en escena (T)	y T
	Evolución histórica del repertorio (T)	
	Análisis del repertorio de la danza (por estilos) (T)	
	Interpretación y escenificación del repertorio de las danzas (por estilo) (T/P)	
	Análisis del repertorio de las Danzas Históricas (T/P)	
<b>Técnicas de composición coreográfica y de improvisación. Sistemas y herramientas de creación</b>	<b>Psicopedagogía de la danza</b>	T/P y T
Interpretación I (T/P)	Psicología de la Educación (T/P)	
Improvisación (T/P)	Psicología del desarrollo (T/P)	
Taller de composición (T/P)	Procesos psicológicos básicos (T)	
Notación coreográfica I (T/P)	Teorías y Sociología de la Educación (T)	
Composición (T)	Didáctica general (T)	
<b>Tecnologías aplicadas a la danza</b>	<b>Herramientas de creación</b>	T/P
Nuevas tecnologías aplicadas a la D. I (T)	Improvisación (T/P)	y T
Nuevas tecnologías aplicadas a la D. II (T/P)	Notación coreográfica I (T/P)	T/P
<b>Escenificación y Dramaturgia</b>	<b>Didáctica y metodología para la enseñanza de la danza</b>	y T
Espacio escénico (T)	Didáctica de la Danza(T/P)	
Dramaturgia aplicada a la Danza I (T/P)	Didáctica de la Danza educativa	
Escenificación(T/P)	Didáctica y metodología de la Danza por estilos I y II (T/P)	
<b>Técnicas de investigación</b>	<b>Técnicas de investigación</b>	T
	<b>Historia de la Danza y Humanidades</b>	T
	Arte, cultura y sociedad	
	Historia de la Danza	
	Historia de la Danza en España	
	Historia de la danza moderna y contemporánea	

Nota: P=prácticas; T=teóricas; T/P=teórico-prácticas; CRCT= Carácter. . Elaboración propia a partir del PCC.



Tabla 3: Materias y asignaturas optativas del currículo del CSDM en relación a la especialidad de danza

<b>MATERIAS OPTATIVAS DE LA ESPECIALIDAD DE COREOGRAFÍA E INTERPRETACIÓN</b>	<b>MATERIAS OPTATIVAS DE LA ESPECIALIDAD DE PEDAGOGÍA DE LA DANZA</b>	<b>C</b>
		P
<b>Técnicas de Danza y movimiento</b> Base académica aplicada III	<b>Técnicas de Danza y movimiento</b> Base académica aplicada III Expresión corporal y danza	
	<b>Ciencias de la salud aplicadas a la danza</b> Preparación física	T/P
		T/P
<b>Tecnologías aplicadas a la danza</b> Nuevas tecnologías aplicadas a la danza I (T) Nuevas tecnologías aplicadas a la Danza II (T/P)	<b>Música y lenguajes sonoros aplicados a la danza</b> Música y movimiento Estudio del cante y la guitarra de acompañamiento al baile	
	<b>Análisis y práctica de las obras coreográficas y del repertorio</b> Interpretación y escenificación del repertorio de la danza II (por estilos) (T/P) Análisis del repertorio de la danza II (por estilos) (T)	T/P y T
<b>Psicopedagogía de la Danza</b> Psicología de la Danza	<b>Psicopedagogía de la danza</b> Organización de centros educativos (T) Psicología de la creatividad (T) Técnicas de control y reducción de estrés (T) Diversidad funcional y sociocultural (T)	T/P y T
<b>Técnicas de composición coreográfica y de improvisación. Sistemas y herramientas de creación</b> Caracterización (P) Recursos de creación (T/P) Interpretación II (T/P) Notación coreográfica II (T) Escenografía e iluminación (T) Indumentaria (T)	<b>Técnicas de composición coreográfica y de improvisación. Sistemas y herramientas de creación</b> Técnicas interpretativas (T/P) Nuevas tendencias en la danza (T/P)	T/P y T
<b>Escenificación y Dramaturgia</b> Dramaturgia aplicada a la Danza II Nuevos modelos escénicos (T)	<b>Herramientas de creación</b> Recursos de creación Creación y composición con niños y adolescentes	T/P y T
<b>Historia de la Danza y Humanidades</b> Cultura Dramática	<b>Historia de la Danza y Humanidades</b>	T

Nota: C=Carácter; P=prácticas; T=teóricas; T/P=teórico-prácticas. Elaboración propia a partir del PCC

Tabla 4: Materia de Didáctica y Metodología para la enseñanza de la danza en relación a los diferentes estilos de danza y del itinerario de Danza social

<b>MATERIAS DE LA ESPECIALIDAD DE PEDAGOGÍA DE LA DANZA</b>			
<b>Didáctica y metodología para la enseñanza de la danza</b>			
<b>D. Clásica</b>	<b>D. Contemporánea</b>	<b>D. Española</b>	<b>Baile Flamenco</b>
Estudio de las diferentes escuelas	Estudio de las diferentes técnicas Fundamentos de la Danza contemporánea	Estudio de las castañuelas	Estudio técnico de la bata de cola
Metodología específica del bailarín y bailarina Danza española		Estudio de los elementos	
Didáctica y metodología de la danza III por estilos Talleres pedagógicos por estilos			
<b>Itinerario Danza social</b>			
Danzas del mundo Didáctica Danza Educativa II Danza Comunitaria Danza y movimiento en procesos terapéuticos			

*Nota:* D.=Danza; P=prácticas; T=teóricas; T/P=teórico-prácticas. Elaboración propia a partir del PCC.

Dichas asignaturas, además de permitir la cualificación y especialización del alumnado, permite formar al alumno y alumna en materias y asignaturas que atienden a las necesidades teórico-prácticas del mundo de la danza. Tal y como se establece en el artículo 3 del Decreto 258/2011, de 26 de julio, por el que se establecen las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Danza en Andalucía “Las enseñanzas artísticas de Grado en Danza tienen como objetivo general la formación cualificada de profesionales que posean una completa formación práctica, teórica y metodológica, que les capacita para integrarse en los distintos ámbitos profesionales de esta disciplina” (Decreto 258/2011, de 26 de julio, art. 3).

Para el logro de esta completa formación y cualificación, dentro de las asignaturas presentes en el currículo de las Enseñanzas Superiores de Danza encontramos diferentes caracteres de asignaturas. Así, en las tablas anteriores (1,2,3 y 4), tal y como hemos visto, en la columna de la derecha, reseñadas con las siglas T, T/P y P se atiende al carácter de las asignaturas según sean de mayor carácter teórico o práctico. Encontramos así:

- Asignaturas eminentemente prácticas (P): que son aquellas cuyos objetivos y contenidos son de mayor carácter práctico, donde la actividad práctica será el eje fundamental, tales como las correspondientes a las materia de Técnicas de Danza y

Movimiento y a la materia de Prácticas externas tanto de la especialidad de Coreografía como de Pedagogía de la Danza.

- Asignaturas teórico-prácticas (T/P) cuyos contenidos se abordan de manera teórica y práctica al mismo tiempo. Son asignaturas que además de abordar los contenidos de forma teórica, posibilitan al docente y alumno y alumna aplicar los mismos de un modo más práctico. Dentro de este ejemplo tenemos asignaturas englobadas en la materia de Música y lenguajes sonoros aplicados a la danza con sus 4 asignaturas y en la materia de Organización, gestión y elaboración de proyectos artísticos/educativos, entre otras.
- Y por último, asignaturas eminentemente teóricas (T) que se caracterizan por abordar los contenidos y lograr los objetivos a partir de la teoría de conceptos, tales como las asignaturas englobadas dentro de la materia de Historia de la danza e Historia del arte la materia de Técnicas de Investigación, entre otras.

Estas asignaturas se diferencian entre ellas asimismo por tener asignadas un número de horas de asistencia diferentes en función del carácter. Las de mayor presencialidad serán las asignaturas de carácter práctico, seguidas por las de carácter teórico y por último, las asignaturas teóricas que disponen de un número mayor de horas contempladas como trabajo autónomo del alumno y alumna, tal y como se puede observar en la tabla 5. En la primera columna aparece el carácter de la asignatura y en la última columna podemos observar el porcentaje asignado a la presencialidad y al trabajo autónomo del alumnado, todo ello establecido en función de los créditos europeos correspondientes y las horas totales en la columna central junto con las horas de presencialidad y trabajo autónomo en las dos últimas columnas.

*Tabla 5 Carga lectiva reflejada en horas presenciales y de trabajo autónomo en función del carácter de la asignatura. Plan de estudios del CSDM*

TRABAJO PRESENCIAL Y TRABAJO AUTÓNOMO				
<u>Tipo de asignat.</u>	<u>ECTS</u>	<u>Total horas</u>	<u>Horas presenc.</u>	<u>Trabajo autón.</u>
Teórica	3	90	39 (43%)	51 (57%)
Teórica	6	180	78 (43%)	102 (57%)
Teórica/Práctica	3	90	44 (49%)	46 (51%)
Teórica/Práctica	6	180	88 (49%)	92 (51%)
Teórica/Práctica	4	120	59 (49%)	61 (51%)
Práctica	3	90	68 (75%)	22 (25%)
Práctica	6	180	136 (75%)	44 (25%)
Práctica	9	270	204 (75%)	66 (25%)

### **1.2.5. Conservatorio Superior de Danza de Málaga**

El edificio que alberga al Conservatorio Superior de Danza de Málaga, actualmente situado en el centro histórico de la ciudad, es un centro relativamente nuevo en su construcción. Abre sus puertas en el año 2001 tras una historia de idas y venidas acordes a las leyes vigentes hasta la fecha e instauración de la LOGSE (como hemos abarcado en apartados anteriores). Tal y como reseñamos, hasta la creación de la nueva ley, la danza había compartido centros con el Conservatorio de Música y Escuelas de Arte Dramático.

Con todo ello, y ahondando de forma tímida en la historia, encontramos que en 1880 se inaugura el Real Conservatorio de Música de Málaga sito en el antiguo convento de S.Francisco ubicado en el centro histórico de la ciudad. Más tarde en 1947, nace la escuela superior de arte dramático como una sección del Conservatorio Superior de Música de Málaga uniéndose algo más tarde la sección de danza dentro del mismo.

Será en 1971/72 cuando este Conservatorio, que ya albergaba las tres disciplinas artísticas bajo un mismo techo pase a contemplar en su nombre las mismas, pasando a denominarse Conservatorio Superior de Música y Escuela Superior de Arte Dramático y Danza de Málaga coincidiendo con el emplazamiento del conservatorio a un nuevo edificio construido en la Plaza Maestro Artola ubicado en el campus universitario de El Ejido. (Escuela Superior de Arte Dramático, s.f.; Conservatorio Profesional de Danza de Málaga, 2014).

En 1988, se da la primera separación de estas tres disciplinas a nivel institucional creándose por un lado el Conservatorio Superior de Música y por otro la Escuela Superior de Arte Dramático y Danza con su primer director (D. José Oscar Romero) (ESAD, s.f.; CPD, 2014), aunque continuarán compartiendo el mismo edificio más otros adyacentes que posibilitaban el buen funcionamiento de la actividad artística (tales como el instituto Cánovas del Castillo y el instituto Louis Pasteur) (CPDM, 2014).

Será en 1995, con la entrada de la nueva Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) cuando se separan por completo las tres disciplinas dando un empujón al reconocimiento de verdaderos estudios superiores equiparándolos a licenciatura. Esta fecha supondrá la separación administrativa y parcialmente física de la danza con respecto a las otras enseñanzas artísticas con las que llevaba compartiendo historia y ubicación desde sus inicios (ESAD, s.f.).

Como último escalafón, con la entrada del reconocimiento de estudios superiores de música y danza, acaban separándose los conservatorios profesionales de los conservatorios superiores de ambas disciplinas. Como consecuencia, ya obtenido el reconocimiento merecido de las enseñanzas superiores de música, danza y arte dramático como EEAASS, sólo quedaba el emplazamiento de los mismos a sus respectivos centros. Ello se lleva a cabo, en primer lugar para danza (en 2001) y posteriormente para Arte Dramático en 2009 (ESAD, s.f.; CPDM, 2014). Así, actualmente, los centros de enseñanzas artísticas superiores de la ciudad de Málaga se encuentran en diferentes puntos de la ciudad: por un lado el Conservatorio Superior de Música continua ubicado en su segundo emplazamiento en el campus universitario de El Ejido en la Plaza Maestro Artola; la Escuela Superior de Arte Dramático, en el campus universitario de Teatinos y Danza, a la espera de su prometido centro propio, en el edificio que actualmente comparte con el Conservatorio Profesional de Danza en el centro de la ciudad en el barrio del perchel. El CSDM, por tanto, comparte edificio aunque no así la gestión del mismo, con el Conservatorio Profesional de Danza de Málaga Pepa Flores. Tal como hemos dicho, el edificio abre sus puertas en 2001 pero no será hasta el curso académico 2002-2003 cuando el CSDM comience su andadura.

En cuanto a su localización, el CSDM se ubica en una zona centro de la ciudad de Málaga, bien conectada con los transportes públicos que facilita la comunicación entre los estudiantes de este centro y sus ciudades origen (teniendo en cuenta que al ser el único centro de Andalucía que imparte las enseñanzas superiores de danza provienen de muy diferentes puntos de la geografía andaluza y nacional). Igualmente, se encuentra situado cerca de otros centros culturales de la ciudad tales como el Centro de Arte Contemporáneo, Museo Pompidou, Museo Thyssen, Museo Pablo Picasso y salas de teatro tales como Teatro Echegaray, Sala María Cristina y Teatro Cervantes, lo que permite dotar al centro de una importante vida cultural y artística. En contrapartida, linda con una zona “conflictiva”, hecho que se atiende con la ayuda de la presencia de la policía local, especialmente en horarios de intensa actividad de asistencia de alumnos y alumnas al centro.

Debido a sus relativos pocos años de existencia, el edificio dispone de una calidad de infraestructura idónea así como recursos materiales suficientes para desarrollar una adecuada labor garantizando el proceso de enseñanza-aprendizaje. Está distribuido en tres plantas de 206 metros cuadrados cada una. Dispone de un número elevado de aulas, 31 en total: 1 aula de maquillaje 3 aulas teóricas 2 aulas de música y 15 aulas equipadas con material suficiente

para la práctica de la danza. Siete de ellas cuentan con piano, lo que beneficia la práctica educativa. Además, el centro cuenta con un salón de actos y/o sala cultural “la sala Gades” de la que se puede hacer uso para sus clases prácticas y las puestas en escena de los alumnos y alumnas. El edificio dispone de una sala de biblioteca equipada con ordenadores, dos aseos por planta más uno de minusválidos, 4 vestuarios por planta (equipados con todo lo necesario para los alumnos y alumnas: taquillas, bancos, duchas, lavabo y espejo) un gimnasio y una sala de proyecciones, además de diferentes estancias reservadas para la administración del centro. Asimismo, el centro dispone de una sala destinada a la asociación de madres y padres de alumnos (AMPA), cuya actividad beneficia a la comunidad educativa en gestiones variadas entre las que se podría destacar la de las actividades extraescolares (información recogida del plan de centro del CSDM y CPD).

### **1.2.6. Alumnado del Conservatorio Superior de Danza de Málaga**

Desde su creación en el año 2002, el Conservatorio Superior de Danza de Málaga abre sus puertas a un alumnado variado en su formación, en su procedencia y en sus aspiraciones cuyo rango de edad abarca desde la mayoría de edad (18 años) en adelante.

El acceso a los estudios superiores de danza queda regulado por la Orden de 18 de abril de 2012, por la que se regulan las pruebas de acceso a las enseñanzas artísticas superiores y la admisión del alumnado en los centros públicos que imparten estas enseñanzas. En dicha orden se establece que el acceso de los alumnos y alumnas debe estar acorde a una serie de requisitos:

Estar en posesión del título de Bachiller o haber superado la prueba de acceso a la Universidad para mayores de 25 años, pudiendo presentarse asimismo quienes no reúnan dichos requisitos mediante una prueba adicional de madurez; y Superar la prueba específica reflejada en el caso de danza en el anexo V de dicha orden.

La prueba específica se realizará ante un tribunal compuesto por miembros del Claustro de profesores del centro. Esta prueba consta de cuatro ejercicios. El primero consiste en una prueba escrita relacionada con algún aspecto de la danza que permitirá comprobar el grado de formación artística de la persona aspirante a través de la utilización del lenguaje, la comprensión de conceptos y la capacidad de relacionar y sintetizar (Orden 18 de Abril, 2012). El segundo ejercicio se basa en la realización de una clase práctica del estilo al que opte el

alumno y alumna. En el tercer ejercicio, el aspirante deberá realizar una variación de su propia elección con un máximo de cinco minutos de duración. Y el cuarto y último ejercicio varía en función de la especialidad. Para los alumnos y alumnas que aspiren a la especialidad de Pedagogía de la Danza, se realizará una entrevista donde expliquen didácticamente los ejercicios propuestos por el tribunal; y para los que opten a la especialidad de Coreografía o Interpretación de la Danza, el ejercicio consistirá en una entrevista donde han de responder a las preguntas realizadas por los miembros del tribunal sobre una improvisación previa que el alumno o alumna realizará con una música propuesta (Orden 18 de Abril, 2012).

Las circunstancias que rodean el acceso a los estudios superiores de danza se definen a partir de determinados aspectos: en su mayoría se trata de alumnos y alumnas que acceden tras diez años de estudios, alumnos y alumnas que provienen de diferentes puntos de la geografía andaluza y española y que se enfrentan a pruebas de acceso con alto nivel de exigencia, para continuar con otros cuatro años de estudios que conllevan sacrificios familiares, sociales y económicos.

Estas características que se acaban de mencionar, son las que precisamente llevan a priori a la lógica de la existencia de una motivación y de pasión hacia a aquello que realizan, al menos inicialmente, de los alumnos y alumnas de estas enseñanzas superiores, si tenemos en cuenta lo siguiente:

Al ser alumnos con mayoría de edad se presupone que acceden a estos estudios por voluntad propia lo que cumple con una de las características de la alta motivación, la libre voluntad de elección (Huertas, 1997) y de pasión si tenemos en cuenta el esfuerzo que conlleva y las altas horas de dedicación (Vallerand et al., 2003).

Al tratarse de alumnos y alumnas que proceden de diferentes ciudades y provincias, e incluso comunidades autónomas, se presupone un alto esfuerzo en muchos aspectos (lo que cumpliría con otro de los factores propios de una elevada motivación y de sentimiento de pasión):

- en el aspecto económico, el gasto que conlleva el alquiler, comida, ...
- en el esfuerzo personal ya que al estar fuera de casa, lejos de sus familias, sus amistades y su entorno habitual supone un esfuerzo extra al que ya conlleva la realización de unos estudios superiores.

- en el coste temporal teniendo en cuenta que el tiempo que dedican a estos estudios conllevan muchas horas de estudio y dedicación.

Lo que este estudio, por tanto proporciona es, en cierto modo atender a estas circunstancias que a priori nos llevan a esperar que el alumnado de danza sea un alumno y/o alumna motivado y con pasión hacia aquello que realizan; todo ello, a partir de la medida de la motivación, los resultados que la autovaloración nos proporcione, las medidas de pasión y el rendimiento consecuente.

Por otro lado, no podemos prever la percepción de valía que el alumnado de danza tiene de sí mismo y queremos comprobar cómo puede verse afectado o influir en el resto de las variables contempladas.



## **CAPÍTULO 2**

# **VARIABLES DE LA INVESTIGACIÓN**



UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA

## 2.1. LA MOTIVACIÓN

Como justificación de la contemplación de esta variable en esta investigación, hemos de tener presente que durante los estudios de danza, el alumno y/o alumna pasa por diferentes etapas psicológicas relacionadas con su edad, con su bienestar físico y psíquico, logros alcanzados o metas no logradas, entre otros aspectos, que pueden llevar a diferentes estados motivacionales con respecto a la práctica y abordaje de la danza. En las enseñanzas superiores, los alumnos y alumnas, en su mayoría llevan ya diez cursos académicos formándose en el estilo de danza elegido (específicamente en sus seis años de enseñanza profesional) y comienzan una nueva etapa en la que los estudios prácticos se aúnan y equilibran a los estudios teóricos. En otros casos, en menor porcentaje, los alumnos y alumnas acceden a estas enseñanzas tras años de experiencia artística (como bailarines y bailarinas o coreógrafos y coreógrafas de una compañía) o como alumnos y alumnas o docentes en escuelas de ayuntamientos o centros privados, pudiendo variar los años de estudio previo. Teniendo presente todas las circunstancias posibles de acceso a estos estudios, para todos los casos, las enseñanzas superiores suponen un cambio importante que puede afectar al estado motivacional del alumnado. Uno de los motivos principales es el hecho de que la teoría comienza a cobrar una importancia que hasta el momento no ha tenido y los alumnos y alumnas se ven inmersos en una estructura organizativa muy diferente a la llevada por los estudios elementales y profesionales, sin dejar de lado el cambio en la dinámica establecida por las escuelas y centros privados y compañías de danza. El Real Decreto 632/2010, de 14 de mayo, por el que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Danza establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, establece que:

Una formación de calidad de los futuros profesionales de la danza debe suponer la articulación de extensos conocimientos prácticos propios de la danza de nivel superior con conocimientos teóricos y de otra índole para desarrollar capacidades, habilidades y destrezas propias de la danza y actitudes que faculten para el ejercicio profesional. Así, las Enseñanzas Superiores de Danza deberán garantizar una formación integral y potenciar el análisis crítico y la reflexión tanto en los aspectos prácticos o puramente técnicos como teóricos, lo que contribuirá a que los estudiantes elaboren criterios y juicios propios (RD 632/2010 de 14 de mayo).

Por otro lado, este cambio y este nuevo reto en su formación como estudiantes de danza, se une al factor edad del alumnado de la formación superior en danza, ya que el acceso a estos estudios requiere la mayoría de edad. Así, el alumnado de las enseñanzas superiores de danza es adulto, con unas características psicológicas propias y que van definiéndose en mayor medida hacia un determinado perfil psicológico ya más estable. Su motivación cambia, los intereses y expectativas de futuro, también.

Con esta investigación, lo que se pretende es abordar, entre otros factores psicológicos implicados en el estudio de la danza, la motivación; en un contexto determinado como son los estudios superiores de danza en Andalucía y ajustándose a las características propias del funcionamiento y currículo ofertado por los Conservatorios Superiores de Danza de esta comunidad así como a las características propias del alumnado que accede a las Enseñanzas Superiores de Danza.

Muchos pueden ser los aspectos psicológicos que tengan relevancia en todo el recorrido del profesional de la danza. Si tenemos en cuenta a los referenciados por Fuentes (2007), se pueden contemplar 5 factores psicológicos presentes en los estudios y estudiantes de danza: la autoconfianza, el nivel de activación, la concentración, la motivación y el control del estrés. Así, Fuentes (2007) considera la motivación como el factor clave de todos ellos y de los que dependen los demás “es una de las más importantes, porque sin ella es muy difícil que persistamos en nuestro deseo de ser bailarines” (p.9).

Podemos igualmente, aportar otras afirmaciones de la motivación en el ámbito académico o escolar, tales como la que lleva a cabo González (2005) cuando defiende que “la importancia de la motivación se pone de manifiesto cuando se observan los modelos teóricos explicativos del aprendizaje académico: en todos ellos, sin restarle protagonismo a otras variables, se le reconoce un papel vital a la motivación” (p. 15). Por otro lado, Ball (1988) defiende que “la motivación es un concepto vital en cualquier teoría pedagógica. Cuando algo falla en un sistema de educación se culpa a menudo a la motivación” (p.13); con ello, se puede concluir la importancia real de la motivación en el ámbito educativo, cuanto más en el contexto de la danza teniendo en cuenta todos los sacrificios y esfuerzos que conlleva.

Por tanto, podemos admitir que la motivación es uno de los factores más influyentes en cualquier proceso de enseñanza aprendizaje, y por tanto, es un concepto fundamental en el aprendizaje y en los estudios de danza. Es por todo ello por lo que nuestro estudio aborda esta

variable psicológica entre otras, aunque de forma más detenida: el estado motivacional en las enseñanzas superiores de danza, más concretamente, la motivación en los estudios superiores de danza en el alumnado del Conservatorio Superior de Danza de Málaga Ángel Pericet.

De hecho, son muchos los aspectos psicológicos que están presentes en el abordaje de la danza en todos sus ámbitos pero es la motivación el que, para el interés de esta investigación, se presenta como de elevada relevancia junto con la autoestima y la pasión, teniendo en cuenta afirmaciones como las de Fuentes (2007) quien considera la motivación como el factor fundamental que sirve de motor para que el alumno y/o alumna realice sus estudios, ame la danza y persista; traspasándolo a las enseñanzas superiores, podemos afirmar que asimismo, será el factor fundamental para que el alumno y/o alumna realice los estudios superiores de danza, ame lo que hace y persista en ellos hasta su finalización y en su posterior desarrollo profesional dentro de ésta. Por otro lado, tal y como exponen Taylor y Taylor (2008) tanto los aprendices como los profesionales de la danza muy motivados, se caracterizan por una destacada capacidad para persistir ante el aburrimiento, la fatiga, el dolor o el deseo de hacer otras cosas así como por un elevado nivel de persistencia en su entrenamiento diario.

La motivación supone un factor fundamental a tener en cuenta como docentes de danza, ya que ésta puede ser trabajada, a través de una metodología adecuada que procure un mejor rendimiento y un mejor clima de trabajo, a nivel individual y en consecuencia, a nivel grupal. Si el docente cuenta con la información precisa sobre el estado motivacional de sus alumnos y alumnas (junto con el resto de variables contempladas en este estudio), en una mayoría estandarizada, podría servirse de ello para un mejor ajuste de su intervención en el aula, que en definitiva, forma parte del proceso de enseñanza aprendizaje. De este modo, se atendería a una de las finalidades más relevantes de la didáctica, organizar la labor docente teniendo en cuenta la realidad con la que se va a trabajar.

Así, el docente ha de tener presente cómo funciona la motivación del alumnado y ha de conocer los diferentes modos que tiene un alumno y/o alumna de afrontar nuevos retos y la solución de problemas que puedan aparecer a partir de su atribución, de su expectativa de eficacia, y en definitiva, el tipo de motivación que mueve al alumno y/o alumna a realizar las actividades y estos estudios. Todo ello cobra importancia si nos atenemos a lo que se establece ya en el preámbulo de la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de Mayo de Educación “Los centros y el profesorado deberán esforzarse por construir entornos de aprendizaje ricos, motivadores y exigentes” (LOE, 2003 del 3 de mayo, preámbulo) cuando habla de los tres

principios que sustentan la Ley de Educación. Así, entendemos que el docente debe utilizar una metodología motivadora, construyendo un clima motivacional adecuado para el desarrollo de la labor docente pero ¿cómo aborda el docente dicha tarea sin conocer qué tipo de motivación es la que mueve a su alumnado de danza?

A título personal, en mi labor como docente y en mi experiencia con alumnos y alumnas del Conservatorio Superior de Danza de Málaga, así como en mi experiencia como alumna en un centro superior de danza de similares características, me planteo, teniendo en cuenta lo anterior, los cambios que pueden darse en la motivación de alumnos y alumnas que pasan de un currículo basado en la práctica diaria de un elevado número de horas, a otro en el que la teoría comienza a ser parte importante de la formación, ocupando gran parte de las horas que contempla el total de la asistencia diaria a clase de danza. Y por otra parte, el cambio a la mayoría de edad, se prevé como un cambio hacia la madurez que se puede reflejar en la preocupación y motivación por un futuro profesional que cada vez se les antoja más cercano. Por tanto, mi preocupación como docente abarca el hecho de reflexionar y cuestionar qué es lo que mueve a los alumnos y alumnas a estos estudios superiores de danza, a iniciarlos, continuarlos y finalizarlos y con qué tipo de expectativas.

Si realizase una reflexión basada en la observación con los alumnos y alumnas y en la relación e intercambio de experiencias con otros docentes, en el contexto objeto de estudio, el Conservatorio Superior de Danza de Málaga Ángel Pericet, podría llegar a las siguientes observaciones y conclusiones no científicas: el abandono en alumnos y alumnas con cualidades, la persistencia en alumnos y alumnas que no presentan cualidades, la existencia de desmotivación/ motivación muy variable e influenciada por factores muy diversos, el abordaje de nuevos estudios, el cambio de una motivación que se presume necesariamente como interna para abordar este arte a una motivación externa y la desgana por bailar.

En todas estas reflexiones se encuentra una cuestión fundamental y que va a suponer el último factor que justifica y da sentido a la primera fase de esta investigación ¿existe motivación en el alumnado de danza en su formación superior? ¿existe motivación y de qué tipo en el alumnado del CSDM? ¿qué factores afectan mayormente a esta motivación?

### 2.1.1. La motivación en la danza: estado de la cuestión

En el ámbito de la investigación la motivación ha estado presente en numerosos estudios abordándose desde el ámbito psicológico y pedagógico a partir de diferentes y cuantiosas perspectivas y teorías. Desde que surgieran a mediados del siglo XX las teorías socio-cognitivas, al interesarse por la conducta del ser humano en contextos sociales, son numerosas las investigaciones que se llevan a cabo en el ámbito educativo, planteándose el concepto de clima motivacional en el aula, la motivación en la práctica del deporte, en la práctica de las aulas de primaria, secundaria y estudios superiores; así como investigaciones que plantean la intervención en el aula a través de programas motivacionales o derivados del análisis motivacional del alumnado.

En el ámbito educativo general, podemos encontrar diferentes y numerosas investigaciones que abordan la motivación como parte fundamental de la formación del alumnado desde diferentes vertientes y en diferentes áreas educativas. De entre estas investigaciones, destacamos algunos ejemplos cercanos a nuestra investigación: la motivación y su importancia en el ámbito educativo (en nuestro caso, un ámbito educativo en danza), así como aquellas que podrían servirnos de referencia para futuras aplicaciones.

Así, Pardo Merino (1988) aborda la importancia de la motivación en el proceso de enseñanza aprendizaje ciñéndose a la motivación de logro. Desde esta investigación se nos acerca al marco teórico de la motivación de logro y su importancia en el aprendizaje. Tras los primeros resultados, Pardo Merino (1988) lleva a cabo un programa de intervención tras el cual, se obtienen claros resultados de la influencia positiva que el entrenamiento de la motivación de logro tiene sobre el trabajo cooperativo de la educación (tan habitual en la danza).

El manual-investigación desarrollado por Tapia (2007) aúna diferentes instrumentos de medida de la motivación enfocados a diferentes sectores del ámbito educativo. Por un lado, plantea diferentes instrumentos de medida de la motivación de los alumnos y alumnas; por otro, plantea diferentes instrumentos de medida que valoran las características del entorno educativo que afectan a la motivación, entre ellos, el clima motivacional; y por último, plantea diferentes instrumentos que miden las características de los profesores y profesoras que afectan a su forma de motivar. Esta investigación nos sitúa en la posibilidad real de la preocupación que padres y docentes poseen acerca de la motivación de sus hijos e hijas-alumnos y alumnas. Como nos dice Tapia (2007) “Uno de los problemas a los que se hace

referencia a menudo en el ámbito escolar es la desmotivación en los alumnos y alumnas, la falta de interés y esfuerzo por adquirir los conocimientos y competencias que se pretende que adquieran” (p.1). Por otro lado, Tapia (2007) plantea un problema muy cercano a este estudio “Cómo evaluar las características mencionadas es el problema al que se intenta dar respuesta” (p. 1); y por último, destaca la influencia de la labor docente en la motivación del alumnado.

Estas son sólo algunas de las muchas investigaciones que podemos encontrarnos en el ámbito de la motivación educativa o académica, y que se acercan de un modo u otro a nuestro objeto de estudio, la motivación en el ámbito educativo de la danza. Con ellas nos acercamos a la importancia que puede tener la motivación para los estudiantes de danza y su influencia en factores relacionados como el rendimiento, la autoestima y el autoconcepto del alumnado y factores influyentes como puede ser la labor docente.

Por otra parte, asombra ver la gran cantidad de estudios referidos a la motivación en el ámbito del deporte, la actividad física y las clases de educación física en los diferentes niveles de estudios obligatorios, que de algún modo se acerca a los niveles de exigencia física que conlleva la práctica de la danza. Reflejaremos a continuación las que nos han parecido de mayor interés y afinidad a nuestro estudio, teniendo presente que son numerosas las investigaciones llevadas a cabo en el ámbito del deporte relacionadas con la motivación, con diferentes teorías de la motivación aplicadas al deporte, con el clima motivacional y programas de intervención entre otros aspectos.

Moreno, Gil y García (2008) se plantean como objetivo principal, el establecimiento de perfiles motivacionales de deportistas federados de salvamento. Se analizan variables como percepción del clima motivacional, motivación intrínseca y extrínseca, desmotivación y flow disposicional. Los resultados revelan tres tipos de perfiles motivacionales en función de las variables analizadas, autodeterminado, no autodeterminado y pobremente motivado. Así como perfiles motivacionales bajos en niveles de competición altos. Para ello se utilizaron instrumentos de medida tales como el Cuestionario de Percepción del Clima Motivacional en el Deporte-2 (PMCSQ-2), la Escala de Motivación Deportiva (SMS) y la Escala de Flow Disposicional (DFS) a una muestra de 283 deportistas federados, 141 hombres y 142 mujeres, de edades comprendidas entre los 14 y los 38 años.

Por otra parte, Joloy (2006) investiga la existencia de correlación entre expectativas de eficacia percibida por estudiantes universitarios que practican deportes y la motivación que



presentan ante su práctica deportiva. Se les aplica a la muestra de 17 deportistas universitarios la Physical Self Efficacy Scles de Ryckman y la escala de motivación deportiva (EMD) llegando a la conclusión de no correlación entre ambas pero destacando su importancia por separado. Con ésta adelantamos un posible factor que se valorará en nuestra investigación, la relación entre la autoeficacia (capacidad percibida por el alumnado de danza) y la influencia en la motivación.

En otro trabajo de investigación, los autores trataron de aportar información acerca de la relación existente entre la práctica deportiva, la motivación y el flujo disposicional o flow basándose en la teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan, (1980, 1985, 1991). Para ello utilizaron dos instrumentos de medida diferentes que aportan datos del tipo de motivación existente en la muestra analizada a través de la Escala de Motivación Deportiva (EMD) y del flujo disposicional en motivación a través del Cuestionario de Flujo Disposicional (Dispositional Flow Stay, DFS) (Moreno Murcia, Cervelló Gimeno y González-Cutre Coll, 2006). Los resultados revelan una relación directa de la motivación intrínseca y extrínseca con el flujo disposicional, a mayor motivación, mayor flujo disposicional. Asimismo, concluyen en una menor motivación en deportistas de género masculino, en jóvenes cuyos padres no practican deporte y mayor motivación en los deportistas más jóvenes y que dedican mayor tiempo a su actividad (tanto de tipo extrínseco como intrínseco).

Moreno y Martínez (2006), por otra parte, resaltan la importancia de la teoría de la autodeterminación en el ámbito de la práctica físico-deportiva (lo que sustenta el uso de la misma en nuestra investigación). En su investigación “Importancia de la Teoría de la Autodeterminación en la práctica físico-deportiva: fundamentos e implicaciones prácticas” Moreno y Martínez (2006) concluyen la coherencia, lógica y validez del uso de la teoría de la autodeterminación como modelo de estudio de la motivación en la práctica físico deportiva.

Almagro Torres (2013) realiza su tesis doctoral en un ámbito deportivo concluyendo diferentes perfiles motivacionales de los practicantes de diferentes modalidades de deportes competitivos con edades comprendidas entre los 12 y los 17 años de edad. Los jóvenes deportistas participantes del estudio, mostraron dos perfiles diferenciados: un perfil de motivación autodeterminada-no autodeterminada (con motivación intrínseca y regulación Identificada y por otro lado regulación Introyectada y externa) y otro perfil moderadamente motivado; las puntuaciones de mayor satisfacción de necesidades básicas y de clima motivacional percibido correspondería al primero de los perfiles expuestos. De la misma

manera, se concluye que la motivación intrínseca influye en la decisión de la dedicación a actividades físicas en el futuro.

Estos estudios nos acercan a la realidad de las asignaturas de mayor carácter práctico que se enmarcan en el currículo de las enseñanzas superiores de danza. Nos ofrecen la posibilidad de medida de la motivación en un ámbito deportivo, con actividades similares a la danza en horas de dedicación, esfuerzo físico y constancia y con una población de edad adulta, como es el caso de nuestra población destino de este estudio. Asimismo, las investigaciones se abordan desde una teoría de la motivación cercana a la danza, la autodeterminación y a través de instrumentos de medida que podrían servirnos de base para la elaboración de nuestro cuestionario de medida de la motivación en una muestra de danza. Por otro lado, en el caso de la investigación de Joloy (2006) nos acerca a uno de los factores que se atenderán en nuestra investigación, contemplando la percepción del alumno y/o alumna de su propia capacidad hacia los estudios superiores de danza y la motivación.

Pasando al ámbito artístico, se lleva a cabo una búsqueda de datos de estudios previos relativos a la motivación en las artes como un punto de acercamiento más a nuestra investigación.

Martin & Cutler (2002) analizan el flow disposicional y las características motivacionales de 40 actores de teatro. Los resultados de su estudio, muestran una alta motivación hacia la actuación por la satisfacción y porque actuar les resulta excitante y estimulante, es decir, una alta motivación intrínseca. Del mismo modo, los resultados muestran que se da una relación entre la motivación intrínseca, la percepción de capacidad de logro y el flow, siendo estos predictores de un mayor esfuerzo y persistencia en la actividad, de manera que se propone que los directores deben potenciar experiencias de flow para potenciar a su vez la motivación intrínseca y asegurar actores más entregados a la acción actoral.

Tomando como población objeto de estudio el Conservatorio Profesional de Música de las Palmas de Gran Canaria y del Conservatorio Superior de Música de Canarias, Valencia Déniz (2011) analiza las propiedades psicométricas de diferentes instrumentos de medida adaptados al contexto de la educación musical y establece un modelo donde se relacionaran diferentes variables presentes e influyentes en el estado psicológico saludable de los estudiantes del Conservatorio Profesional de Música de las Palmas de Gran Canaria y Conservatorio Superior de Música de la misma ciudad. Sus resultados derivan en una serie de conclusiones de las que

nos interesa, por hacer referencia a la variable motivación, la que concluye en un mayor bienestar psicológico en aquellos alumnos y alumnas que presentan una mayor motivación intrínseca derivada de la satisfacción de la necesidad básica de competencia. Esta a su vez, se deriva a su vez de un clima tarea generado en el aula propicio (un adecuado clima motivacional). Por tanto, relaciona así la motivación de tipo intrínseco con el bienestar, y la percepción de competencia.

Madariaga y Arriaga (2011) en su estudio “Análisis de la práctica educativa del profesorado de música y su relación con la motivación del alumnado” analizan la influencia del profesorado en la motivación del alumnado de música. Los resultados muestran diferencias significativas en relación a las diferentes formas de actuación del profesor y profesora, encontrando una mayor motivación en aquellos alumnos y alumnas cuyos profesores y profesoras muestran más afectividad y accesibilidad y presentan la tarea de un modo más estructurado, fragmentado y con ayudas. Estos alumnos y alumnas a su vez, percibían la asignatura de música como más fácil que aquellos cuya motivación era más baja.

Por otra parte Rodríguez Bailón (2012) lleva a cabo un estudio con alumnos y alumnas asistentes a la asignatura de música, para comprobar la motivación que los alumnos y alumnas de diferentes centros de la provincia de Málaga mostraban hacia la misma, tanto en la propia asignatura impartida en sus centros escolares como en actividades extraescolares. Para ello, se elaboró un cuestionario de preguntas cerradas a través de diferentes técnicas de recogida de datos tales como el cuestionario, encuestas y el grupo de discusión. Los objetivos que se plantearon en esta investigación fueron referentes a la indagación de las actitudes mostradas por los alumnos y alumnas hacia la música; conocer las motivaciones y preferencias de actividades en el tiempo libre y causas de abandono; y comprobar la influencia de los agentes de socialización en la adquisición, cambio y mantenimiento de los hábitos de la práctica de actividades. Se concluye la alta influencia del profesorado en la motivación de los alumnos y alumnas especialmente en función de “su propia formación docente, de la rigurosidad en su trabajo, del entusiasmo por su materia, por el deseo de perfeccionamiento de su labor pedagógica y por la ayuda prestada a sus estudiantes” (Rodríguez Bailón, 2012, p.535).

Con estas investigaciones, comenzamos a acercarnos al ámbito al que se dirige nuestro estudio, el de las enseñanzas artísticas. A partir de ellas, podemos comprobar la preocupación existente en la valoración de la medida e influencia de la motivación en las enseñanzas

artísticas, incluso en poblaciones cercanas a la que será objeto de nuestro estudio (centros oficiales de música). Asimismo se reflejan otros factores relevantes en el estudio de la motivación (clima motivacional, autoconcepto, atribuciones causales, que podrían ser futuros ámbitos de aplicación de nuestro estudio).

Por último, nos acercamos al campo de la investigación de la motivación en danza. Se revisa la base de datos de tesis española, así como diferentes revistas de interés en el panorama de la investigación de la danza nacionales e internacionales tales como Danza a escena, Danzaratte, Danzaría, danza.es, International Association for dance medicine and Science, Dancers voice magazine y Revista Iberoamericana de psicología del ejercicio y el deporte, entre otras (expuestas en el capítulo referente a la metodología de investigación). Por otro lado, nos ponemos en contacto con la bailarina e investigadora Ana García Dantas, actualmente doctorada por la Universidad de Sevilla, cuyos trabajos de investigación se han centrado en la danza y determinadas variables psicológicas implicadas en su enseñanza y aprendizaje, entre las que se encuentra la motivación. Exponemos a continuación las investigaciones encontradas, algunas de las cuales se acercan en gran medida a nuestro trabajo de estudio, las primeras, al reflejar el interés que la motivación suscita en las aulas de danza y el rendimiento del profesional de este arte; las segundas, más cercanas a nuestro estudio, reflejan la medida de la motivación en contextos educativos similares a la muestra objeto de este estudio, Conservatorios y escuelas de danza.

Uno de los primeros estudios que encontramos referentes a la motivación en la danza es el llevado a cabo por Nieminem (1998). Esta autora presenta un estudio donde se analizan los motivos que practicantes de danza de diferentes modalidades o estilos (como el folk, moderno y danza clásica) en diferentes niveles de profesionalización, tienen para realizar danza. Los motivos que aparecen como más significativos son la expresión a través de la danza, las relaciones sociales que permite la práctica de la danza, el rendimiento y entrenamiento físico, Por otra parte se encontraron otros motivos relevantes como el romper con la rutina diaria y preparación para una carrera.

Shen, Chen y Tolley (2003) analizan las diferencias que existen en la motivación hacia el aprendizaje de danza en función del género, encontrando diferencias significativas siendo más alta en el género femenino. Sin embargo, se iguala en hombres y mujeres el interés situacional una vez dentro de las aulas de danza. Se utilizó una muestra de 600 alumnos y alumnas de una

escuela de enseñanzas medias de Washington, a los que se les pasaron diferentes instrumentos de medida del interés personal, una escala de medida de interés situacional y una escala de medida del conocimiento de la motivación externa.

En su relación con la autoestima, hallamos un trabajo de investigación que aborda ambas variables como parte de los factores psicológicos que mejoran el proceso de enseñanza aprendizaje de la danza. En este trabajo de tesis doctoral, Megías Cuenca (2009) contempla el factor motivacional dentro de un programa de optimización de los procesos cognitivos que subyacen a la práctica de la danza, aplicado a alumnos y alumnas de danza de la localidad de Almansa (Valencia) de edades comprendidas entre 6 y 10 años. El instrumento utilizado, para la medida de la motivación es un cuestionario elaborado para la investigación específicamente, donde se valora la motivación general de los alumnos y alumnas con respecto a los pasos y la práctica de la danza. Esta investigación nos alienta dando un valor añadido a la importancia del conocimiento del estado motivacional del alumnado de las enseñanzas superiores de danza y su influencia positiva en el proceso de aprendizaje dentro de estos estudios.

Encontramos, por otra parte, una serie de estudios que relacionan las variables o tipos de motivación relacionados con la teorías de la autodeterminación. En cada uno de estos estudios Amado, Leo, Sánchez, Sánchez y García (2010; 2011a; 2011b; 2012), concluyen una serie de cuestiones referentes a la motivación en la danza (la relación de la motivación con el flow disposicional, entendiéndola como situación de óptimo rendimiento, con la ansiedad y con las estrategias de afrontamiento del estrés). Del mismo modo, realizan una serie de análisis en función de la modalidad de danza practicada en poblaciones de estudiantes y profesionales.

En la primera de estas investigaciones, Amado, Leo, Sánchez, Sánchez y García (2010) llevan a cabo un estudio donde examinan la relación entre la teoría de la autodeterminación y las estrategias de afrontamiento de estrés en practicantes de danza. La muestra se representa por bailarines y bailarinas de diferentes edades, desde los 11 años hasta los 55. Los resultados muestran una relación positiva entre la motivación intrínseca e identificada y la satisfacción de necesidades de competencia, autonomía y relaciones sociales con estrategias orientadas hacia la tarea. Por otro lado, se hallan resultados donde se relaciona la desmotivación con estrategias de evitación. La motivación intrínseca y la percepción de competencia aparecen en este estudio, como mayores predictores del uso de estrategias orientadas a la tarea en los bailarines y bailarinas.

Al siguiente año, Amado, Leo, Sánchez, Sánchez y García (2011a) publican un nuevo estudio en el que relacionan los diferentes tipos de motivación contempladas en la teoría de la autodeterminación con la fluidez disposicional (como estado de rendimiento óptimo) estudiadas en una población de 48 alumnos y alumnas practicantes de danza clásica y 48 de danza contemporánea, concluyendo que los alumnos y alumnas de danza con mayores niveles de autodeterminación, tienen mayor predisposición a experimentar el estado de fluidez o de rendimiento óptimo.

Estos autores, publican un nuevo trabajo donde relacionan la motivación (desde la teoría de la autodeterminación) con el flow disposicional y las estrategias de afrontamiento de estrés, esta vez, en función del estilo de danza practicado. En este estudio, (Amado, Leo, Sánchez, Sánchez y García (2011b) encuentran una mayor motivación intrínseca en los practicantes de danza clásica frente a los de danza contemporánea, así como un mayor nivel de competencia percibida, mayor nivel de relaciones sociales, mayor flow disposicional y mayor uso de estrategias de afrontamiento de la tarea, concluyendo en la necesidad de intervenir en estos mismos aspectos en el estilo de danza contemporánea.

Igualmente, en otro estudio llevado a cabo por los mismos autores, Amado, Leo, Sánchez, Sánchez y García (2012) concluyen la predisposición positiva de los bailarines y bailarinas hacia la alta competencia y ésta como anticipadora de la motivación intrínseca. Asimismo, concluyen en la relación existente entre la motivación intrínseca y niveles altos de flow y ansiedad, lo que conlleva que el alumnado de danza, quizá debido a su alta auto-exigencia, pueda convivir con estas dos experiencias de manera simultánea: el flow como situación de óptimo rendimiento y la ansiedad ante la realización de una determinada tarea.

Otro estudio que aborda la motivación en danza es el llevado a cabo por Andrzejewski, Wilson & Henry (2012) en el que se reconsidera la importancia de la teoría de metas (Atkinson, 1964; Nichols, 1984, citado por Reeve, 2003; Reeve, 2003) aportando datos de las metas de rendimiento y maestría a partir de la metodología utilizada por una profesora de danza. En esta investigación se corrobora la importancia de metas de maestría en los ámbitos educativos de danza: conservatorios o escuelas privadas de danza; a su vez destaca la importancia que pueden tener las metas de rendimiento en ciertos ámbitos como el de la competición: en los concursos de danza o audiciones. Explora así mismo la motivación en la coreografía, en la improvisación y en la creación, aportando datos que pueden orientar la práctica docente.

Por otro lado, el 6 de Abril del pasado año 2014, nos ponemos en contacto con la bailarina e investigadora en danza, Ana García Dantas, quien nos informa de su labor especializada en motivación y nutrición en bailarines y bailarinas y nos aporta enlaces interesantes que nos llevan a un mayor interés por encontrar artículos publicados, bajo su autoría y de otros compañeros y compañeras mencionados, que refieran a la motivación. Así, encontramos en revistas de investigación en deporte y jornadas de educación física artículos que hacen referencia a este tema en cuestión, acercándose al contexto al que se enfoca nuestro estudio, los Conservatorios, como instituciones oficiales de danza en España.

El primero de los artículos de investigación publicados por García Dantas y Caracuel Tubío (2011a) analiza los factores principales que influyen en el abandono de los estudios de danza de los alumnos y alumnas del Conservatorio Profesional de Sevilla medidos a través del cuestionario de Motivación, Presión, Ejecución, Clima de clase (MEPC) elaborado y adaptado por los autores. El resultado se traduce en que la competencia percibida, la motivación y el apoyo del profesorado son los factores de mayor influencia en el abandono. Cuanto más se avanza en los cursos mayor es el índice de abandono por el estrés. De este estudio nos interesan los resultados, pues pueden servirnos como índices comparativos de las enseñanzas Profesionales y Superiores.

El análisis de las interacciones entre docentes y discentes de un Conservatorio Profesional de Danza, los estilos docentes y la motivación cotidiana para asistir a las clases de dichos docentes son los principales factores que García-Dantas y Caracuel-Tubío (2011b) abordan en un estudio publicado en el mismo año como comunicación. A través del uso de la adaptación del cuestionario Coaching Behavior Assesment System (CBAS) (Smith, Smoll, Hunt, 1977) y un cuestionario creado específicamente para el estudio, hallan resultados que arrojan las siguientes conclusiones: el estilo docente que acompaña a una alta motivación del alumnado se caracteriza por mayor frecuencia de instrucciones, mayores conductas de apoyo con refuerzos positivos y menor frecuencia de castigos. Se concluye asimismo la importancia de la labor docente como factor de influencia en la motivación.

García-Dantas y Caracuel Tubío (2011c) publican una nueva investigación cuyo objeto de estudio se centra en valorar las relaciones existentes entre el nivel de activación de los alumnos y alumnas y el estatus social en estudiantes del Conservatorio Profesional de Danza de Sevilla. Utilizando un cuestionario de Motivación, Presión, Ejecución y Clima de clase (MEPC) centrandolo la atención en los niveles de activación y estatus social, concluyen una



relación negativa entre dichas variables, de manera que los alumnos y alumnas con mayor nivel de activación (entendida como un predictor de la persistencia en la actividad y baja disposición al abandono) se perciben de menor status social.

Atendiendo a la importancia de la labor docente en la motivación de los alumnos de danza, García-Dantas, Caracuel Tubío y Peñaloza Gómez (2012) llevaron a cabo el diseño de un programa de formación para el profesorado de Conservatorios Profesionales de Andalucía, con el objetivo de valorar si su labor influye en el estado motivacional de sus alumnos y alumnas. Para ello se utilizaron diferentes instrumentos de medida, como el Coaching Behaviour Assesment System (CBAS) que valora la conducta de instrucción del docente en el aula y un cuestionario de Motivación para estudiantes de danza. Los resultados llevan a la conclusión de que la motivación tanto de alumnos y alumnas así como de profesores y profesoras, se ven modificadas hacia la mayor motivación tras la intervención del programa.

Todos estos estudios y publicaciones, hacen referencia a la motivación en la danza, tal como pretende esta investigación. Los cuatro últimos además, enfocan su trabajo al estudio de la motivación en las enseñanzas de danza en Andalucía. Sin embargo, estos se centran en el estudio de la motivación en las enseñanzas básicas y profesionales utilizando instrumentos de medidas ajustados a estos contextos e incidiendo en la importancia de la labor docente sobre la motivación del alumnado de enseñanzas profesionales.

Por todo ello, podemos concluir que este tema que intentamos abordar puede y/o pretende aportar nuevos datos que aunque han sido abordados en el ámbito de la danza, no lo han sido en el contexto educativo de unas enseñanzas superiores de danza con las características específicas que le acompañan.

### **2.1.2. Hacia el concepto de motivación**

La definición del concepto de motivación, lejos de ser sencilla, se complica con el entrecruzado de otros conceptos tales como intereses, actitudes, autoestima, aspiraciones, rendimiento... conceptos a los que la motivación se encuentra ligada pudiendo incluso confundirse entre ellas.

No es sólo un factor el que nos hace complicada la definición de la motivación sino varios factores que nos llevan a la dificultad de conceptualizarla, tales como:



El hecho de que como tal, la motivación no es una variable directamente observable, por lo que supone un hecho inferido de conductas observables o manifestaciones externas de la conducta, lo que lleva a diferencias en su abordaje (motivación-rendimiento) (motivación-interés) “el término motivación hace referencia a una idea multifacética (...) pero, precisamente ese “hacer referencia” nos indica que el término motivación, en sí mismo, es un concepto no observable directamente” (Arbinaga, 2008, p. 25).

Por otro lado, la motivación no es un hecho aislado, sino que aparece ligado a otros factores de tipo personal, afectivos, cognitivos o de personalidad; factores sociales, pertenencia a grupos, inclusión social; y la mayoría de las teorías que abordan la motivación, no lo hacen de un modo aislado sino que relacionan la motivación con algunos de estos factores, no en la globalidad de los mismos.

Desde otro punto, la motivación no es estable en el tiempo y depende de la individualidad de la persona, pudiendo cambiar en breves períodos de tiempo desde un extremo a otro (sube, baja, desaparece, aparece a veces con motivo, en ocasiones, en apariencia, sin motivo alguno). Y, por último, la motivación varía entre las personas, es decir, aquello que motiva a un individuo no tiene por qué motivar a otro (Reeve, 2010).

A pesar de ello, para que nos sirva como base fundamental para el desarrollo de esta investigación, se procurará el acercamiento a una conceptualización a partir de la revisión de manuales referidos a la motivación y a las diferentes teorías que la abordan, reflejando aquellas que más se acerquen a nuestro objetivo de investigación.

Por tanto ¿Qué es la motivación? Para comenzar el camino de la definición de motivación se va a recurrir en primer lugar a la aportada por la Real Academia de la Lengua Española, RAE (2001). Esta entidad define la motivación como (a) acción y efecto de motivar; (b) motivo (entendiendo como tal, causa o razón que mueve para algo); (c) es un ensayo mental preparatorio de una acción para animarse a ejecutarla con interés y diligencia.

A esta definición, Huertas (1997) añade que la motivación es un proceso psicológico que determina la planificación y actuación de un sujeto, especificando que sólo se puede hablar de motivación si la acción del sujeto se lleva a cabo con un cierto grado de voluntad y dirigida hacia un propósito personal más o menos interno. Este autor añade un aspecto interesante al concepto de motivación al defender la idea de motivación como un proceso psicológico que no sólo se entiende desde la parte cognitiva sino que es reflejo de la parte cognitiva, afectiva y

emocional y del entorno social. Y al entenderlo como un proceso, deja entrever el carácter dinámico de la motivación, quedando lejos de ser un estado fijo y que se encuentra en constante cambio. Y para finalizar con el concepto que se nos ofrece desde este autor, para Huertas (1997) en el proceso motivacional se incluyen todos los factores cognitivos y afectivos que influyen en la conducta en su elección, iniciación, dirección, magnitud y calidad y en la persecución de un fin determinado. En resumen, la acción motivada según Huertas (1997) es un proceso dinámico; tiene cierto grado de voluntad aunque con cierta decisión interna; se dirige a una meta, se elige, dirige y persiste en la conducta para alcanzar un propósito determinado; e incluye factores cognitivos y afectivos influidos por el entorno social.

Cercano a este concepto de motivación encontramos el que nos da Rotger Amengual (1969): “Se entiende por motivación el conjunto de variables intermedias que activan la conducta y/o la orientan en un sentido determinado para la consecución de un objetivo “ (p. 125). Una vez más nos habla de la motivación como aquello que genera la conducta, que la orienta y la dirige hacia un propósito determinado. Este mismo autor, habla de los motivos como aquellos determinantes que incitan a la acción y defiende que estos motivos pertenecen a tres ámbitos: a la naturaleza de lo que se hace y a la clase de acción que se realiza, a las causas que explican la actividad misma y a la finalidad/es de la actividad ejecutada.

Desde esta perspectiva, Rotger Amengual (1969) habla de dos componentes fundamentales de la motivación: (a) El componente energético, es decir, la intensidad y persistencia de la conducta o fuerza con la que se entrega el sujeto a la acción y (b) el componente direccional o estructural o variables reguladoras de la conducta (objetivos y motivos a los que se aplica).

Similar a este último concepto de la motivación, encontramos la definición de motivación que nos ofrece Reeve (2010) “se refiere a aquellos procesos que dan energía y dirección al movimiento” (p. 6). En esta definición se identifica la motivación como el factor que consigue que la conducta sea fuerte y persistente en el tiempo (energía) y que se dirija hacia una determinada acción y no a otra (dirección). Hace alusión, a dos cuestiones fundamentales: (a) por qué se hace lo que se hace, es decir, cuál es la causa de la conducta y (b) por qué cuando se hace, varía en intensidad, lo que conlleva al mantenimiento o no de la conducta.

Y por último hacemos referencia al concepto que nos llega de Arbinaga (2008) quien entiende la motivación como una idea multifacética que hace referencia a “todos los factores

determinantes de la acción, al conjunto de factores que rodean o influyen en la emisión de la conducta determinada en una situación concreta” (p. 25).

Y completa esta definición con la que acerca a la motivación al motor de la conducta relacionándola con dos aspectos del comportamiento; aprender y actuar. Parafraseando a Arbinaga (2008) para aprender algo hay que estar motivado y para poner en práctica algo ya aprendido, se ha de estar motivado.

Podemos ir concluyendo a partir de las definiciones anteriores, determinados aspectos que nos acercan al concepto de motivación: la motivación explica la conducta, la inicia, dirige, mantiene y orienta; con un determinado objetivo o propósito, a partir de factores psicológicos, emocionales, afectivos y sociales y por último, es un fenómeno de carácter dinámico, no fijo.

### **2.1.3. Teorías de la motivación.**

Como introducción a este apartado nos parece clarificador mencionar la opinión de Reeve (2003) con respecto a la necesidad de llegar al concepto de motivación a partir de la exposición de sus diferentes teorías “Para explicar lo que la gente hace y por qué lo hace necesitamos una teoría de la motivación” (p. 5).

Al realizar un análisis de las diferentes teorías de la motivación lo que se pretende es proporcionar un medio que nos ayude a comprender y explicar, en nuestro caso, conocer, las razones que mueven a nuestros alumnos y alumnas a estudiar danza en las enseñanzas superiores, por qué se inician en estos estudios y por qué se mantienen en ellos, así como qué es lo que les mueve en su futuro, es decir, cuál es su meta motivacional.

Son muchas las teorías que surgen para dar explicación al motivo que guía la conducta a pesar del relativamente escaso tiempo que la motivación ocupa un lugar de interés en la psicología (cuyo auge se da principalmente en el siglo XX). Y nos resulta interesante recalcar que no siempre, en este recorrido histórico, se mantuvo el término motivación, utilizando conceptos similares referentes al estudio de la motivación, como “disposición, activación, instinto, energización, estimulación, pulsión, impulso...” (Pérez Córdoba y Caracuel Tubío, 1997, p.15).

Si realizamos un breve recorrido histórico se observa una progresión desde las grandes teorías que surgen desde la etapa filosófica, hacia el surgimiento de mini teorías que llenan el panorama de las teorías actuales de la motivación (Reeve, 2003).

En términos generales, desde el siglo XVII hasta el siglo XX, las corrientes que predominan tienen un denominador común: la motivación no depende en absoluto de la persona sino que se tiene o no sin que se pueda controlar por el propio individuo. Según establece Fuentes (2007) se contemplan dentro de estos parámetros tres corrientes:

- Determinismo: predeterminación a actuar de una manera u otra sin que exista la libre voluntad.
- Conductismo: la conducta se ve condicionada por refuerzos externos que atienden a la ecuación de estímulo-respuesta.
- Subconsciente: la conducta es reflejo de impulsos, pulsiones que no pueden controlarse de manera consciente por el individuo.

A partir del surgimiento de las corrientes de la psicología cognitiva, se dará un cambio importante en las teorías y estudios de la motivación, ya que a partir de este momento comienza a defenderse la idea de que la conducta de las personas depende de pensamientos conscientes y controlables, es decir, la motivación va a depender de la propia persona, de factores internos y los procesos cognitivos implicados.

Si nos paramos brevemente en este recorrido histórico podemos hablar de tres grandes teorías que dan inicio al mundo de la búsqueda de los motivos que mueven al ser humano a actuar:

- La voluntad: Descartes, en el siglo XVI dará las primeras claves del concepto motivacional. Desde la filosofía, Descartes defiende la voluntad como “la facultad (una fuerza) de la mente que controla los apetitos y pasiones corporales” (Reeve, 2003, p. 30).
- El instinto: Darwin (1850, 1972, citado en Reeve, 2003) con sus teorías sobre la evolución del ser humano defendía los instintos como la fuerza principal que movía al ser humano hacia la conducta. Este instinto era innato, derivado de una herencia genética. Dentro de éstas surgirán las teorías asociacionistas.
- Las pulsiones: Freud (1910, citado por Reeve, 2003) y Hull (1943, 1952, citado por Reeve, 2003) ofrecen una teoría de la motivación acertada en sus hipótesis pero limitada en su aplicación. En su teoría de la pulsión (término posteriormente sustituido por el de impulso, Pérez Córdoba y Caracuel Tubío (1997) hablan de tres suposiciones

fundamentales: “a) La pulsión emergía de las necesidades corporales; b) la reducción de la pulsión se reforzaba y provocaba el aprendizaje; y c) la pulsión energizaba el comportamiento” (p.38).

A partir de mediados del siglo XX comenzarán a surgir las denominadas mini teorías (Reeve, 2003). Éstas se centran en fenómenos motivacionales específicos, explicando algunos comportamientos motivados, no todo el comportamiento general humano.

Será en esta segunda mitad del siglo XX cuando comienzan a surgir las teorías conductuales o conductistas y de forma paralela, las teorías cognitivas. La diferencia fundamental estriba en la atribución de la causa de la conducta fundamentalmente a factores externos, las primeras y factores internos, las segundas, tal como se observa en la tabla 6.

*Tabla 6: Diferencias más significativas entre los dos grandes enfoques teóricos de la Motivación, extraído de Martínez Domínguez (2005) sección dossier, gráfico 1.*

ENFOQUE CONDUCTISTA	ENFOQUE COGNITIVO
El estímulo dispara la respuesta de manera inmediata	El estímulo dispara una serie de mecanismos internos que mediatizan la respuesta
E-R	E-O-R
Interesa el producto o resultado	Interesa el proceso
Lo que mueve la conducta del ser humano fundamentalmente es la búsqueda del placer y el dolor	Lo que mueve la conducta del ser humano es de carácter más global, entrando en juego las atribuciones y expectativas.
Promueven la motivación extrínseca	Promueven la motivación intrínseca

*Nota:* E= estímulo; R= respuesta; O= organismo.

En términos generales, las teorías conductistas o basadas en el análisis comportamental de la motivación, se centran en la búsqueda de los factores que afectan al poder de reforzamiento de los estímulos. Qué reforzadores son los que motivan hacia la conducta y cuáles provocan que se deje de dar la conducta (Pérez Córdoba y Caracuel Tubío, 1977).

Y, por otro lado, las teorías cognitivas, se centran en las dimensiones cognitivas como activadoras de la conducta (Pérez Córdoba y Caracuel Tubío, 1977). Así, las teorías cognitivas ponen su atención en la motivación interna y en los procesos cognitivos

relacionados, englobando las expectativas e intereses tal y como se observa en la tabla anterior (6). Parafraseando a Arbinaga (2008) los orígenes de este enfoque cognitivo de la motivación se atribuyen a tres teóricos pioneros James, Tolam y Lewin. Éstos se acompañan del interés por estudiar situaciones específicamente humanas dando un mayor énfasis a los aspectos sociales de la conducta. Tal como establecen Pérez Córdoba y Caracuel Tubío (1997):

(...) bien sea en situaciones de aprendizaje o en conductas destinadas a conseguir una determinada meta, el individuo ha de interactuar con otros sujetos, debiendo realizar una conducta social incluso para la obtención de los reforzadores más primarios como el alimento (p 75).

Esto se traduce, asimismo, en la tendencia que se despierta hacia la aplicación de los estudios sobre la motivación al hecho social, es decir, preocupación hacia los motivos y motivaciones que se dan en las vidas de las personas y en entornos sociales, tal como establece Reeve (2003):

(...) los investigadores de la motivación comenzaron a concentrarse con mayor frecuencia en las preguntas y problemas socialmente relevantes (...) conforme los investigadores se dirigían de los animales a los humanos, descubrieron una veta de instancias de motivación que ocurrían fuera del laboratorio, sobre todo en terrenos como el logro y la afiliación, y en escenarios como en el trabajo y la escuela (p. 43).

Las perspectivas contemporáneas en motivación tienen características fundamentales que recogen de algún modo las anteriores y las amplían (Reeve, 2003):

- asumen que la motivación implica procesos cognitivos o pensamientos;
- la motivación no es sinónimo de otros comportamientos relacionados como aprendizaje, autorregulación y rendimiento pero sí se ven influenciadas entre ellas;
- admiten que la motivación es un complejo fenómeno que depende de una multitud de factores personales, sociales y contextuales;
- un cuarto punto es la creencia de que la motivación cambia con el desarrollo, lo que implica que la motivación de los estudiantes variará a medida que se hacen adultos; y

- asumen además que la motivación refleja diferencias individuales, grupales y culturales.

Todas estas acepciones más recientes fundamentan nuestro estudio tal y como se observa en la tabla 7. En ésta, podemos observar la relación que desde este estudio hemos establecido entre las características que desde la perspectiva contemporánea de la motivación se otorga a la misma y nuestro campo de estudio, de manera que afianza y justifica la relevancia que puede tener el mismo.

*Tabla 7: Relaciones de fundamentación de nuestro estudio con respecto a las perspectivas contemporáneas en el estudio de la motivación. Elaboración propia.*

<b>PERSPECTIVAS CONTEMPORÁNEAS</b>	<b>MOTIVACIÓN EN DANZA</b>
Asumen que la motivación implica procesos cognitivos o pensamientos	Existen procesos cognitivos implicados en la motivación de los estudiantes de danza
La motivación no es sinónimo de otros comportamientos relacionados como aprendizaje, autorregulación y rendimiento pero sí se ven influenciadas entre ellas	No podemos asumir que estar motivados implique un buen rendimiento, mejor aprendizaje y mecanismos de autorregulación pero sabemos que están asociados y necesitamos conocer esta motivación para poder relacionarlas con otras variables como las mencionadas
Asumen que la motivación es un complejo fenómeno que depende de una multitud de factores personales, sociales y contextuales	La motivación depende de factores múltiples que deberemos reflejar en nuestro instrumento de medida
Un cuarto punto es la creencia de que la motivación cambia con el desarrollo, lo que implica que la motivación de los estudiantes variará a medida que se hacen adultos	La necesidad de este estudio en cuanto que son alumnos y alumnas con mayoría de edad cuyas motivaciones difieren de grupos estudiantes de enseñanzas profesionales
Asumen además que la motivación refleja diferencias individuales, grupales y culturales.	Poder realizar un estudio comparativo si asumimos la existencia de diferencias no sólo individuales sino también grupales. Con todo ello, podemos asegurar que nuestro estudio se ajusta a la postura de estas nuevas corrientes contemporáneas en el estudio y abordaje de la motivación.

Analizando la tabla anterior (7), defendemos que nuestro estudio se ajusta a la postura de estas nuevas corrientes contemporáneas en el estudio y abordaje de la motivación por varios motivos: por un lado, sabemos que existen procesos cognitivos implicados en la motivación de los estudiantes de danza; no podemos asumir que estar motivados implique un buen

rendimiento, mejor aprendizaje y mecanismos de autorregulación pero sabemos que están asociados y necesitamos conocer esta motivación para poder relacionarlas con otras variables como las mencionadas igual que sabemos que la motivación depende de factores múltiples que deberemos conocer y pretendemos conocer en nuestro estudio; se defiende la necesidad de este estudio en cuanto que son alumnos y alumnas con mayoría de edad cuyas motivaciones difieren de grupos estudiantiles de enseñanzas profesionales y por último, permite poder realizar un estudio comparativo si asumimos la existencia de diferencias no sólo individuales sino también grupales.

En cualquier caso, como base teórica que sustentará nuestra investigación, revisaremos las teorías que consideramos de mayor relevancia para el estudio y que están relacionadas de algún modo con él, procurando insertarlas dentro del enfoque teórico sobre el que se sustenta y que podemos observar en la tabla 8. En dicha tabla se ha procurado tener presente además de lo expresado, el orden cronológico, reflejado de izquierda a derecha (por columnas) y de arriba abajo (por filas) orden que se seguirá en el posterior desarrollo de las mismas.

*Tabla 8: Teorías de la Motivación con su referencia básica sobre las que sustenta este trabajo de investigación, enmarcadas en su enfoque teórico correspondiente. (Elaboración propia).*

Enfoque Conductista	Enfoque socio-cognitivo	Actuales
T <sup>a</sup> del Reforzamiento (Skinner, 1938)	T <sup>a</sup> de Jerarquía de Necesidades (Maslow, 1943)	T <sup>a</sup> de la autodeterminación (Deci Y Ryan, 1991)
	T <sup>a</sup> de la motivación de logro (Atkinson, 1964) (Mc Clelland, 1961, citado por Reeve, 2003)	
	T <sup>a</sup> de la atribución causal (Weiner, 1986)	
	T <sup>a</sup> de la Autoeficacia (Bandura, 1977, 1986, 1997, citado por Reeve, 2003)	

*Nota:* T<sup>a</sup>= Teoría.

### 2.1.3.1. Teoría del reforzamiento de Skinner (1938)

El condicionamiento operante surge a partir de la ley del efecto de Thorndike, quien defiende que la conducta que tiene consecuencias agradables para el sujeto se ve fortalecida y tiende a repetirse, al tiempo que aquella que resulta desagradable tiende a debilitarse y a desaparecer.



Sobre esta teoría del reforzamiento se fundamenta la modificación de la conducta, es decir, la conducta se verá alterada siempre que se modifiquen las consecuencias de dicha conducta.

Skinner (1938) propone el moldeamiento, a través del cual se guía la conducta del sujeto por medio de recompensas (o refuerzos) y castigos. El refuerzo será aquel estímulo que favorezca la probabilidad de la repetición de la conducta. Y el castigo será aquel estímulo que de forma contraria provoque que disminuya la probabilidad o frecuencia de que se dé la repetición de la conducta. Normalmente, especialmente en educación, se distinguen dos grandes refuerzos:

Positivos: se otorga una recompensa cuando el sujeto lleva a cabo la conducta deseada. Si esto lo trasladamos a la danza, el refuerzo positivo podría darse, a modo ejemplo, cada vez que se aplique correctamente una determinada corrección, cuando se ejecute correctamente un determinado paso o se haya respetado el turno de participación en la coreografía o secuencia de clase. Aunque en principio es el mecanismo más rápido y eficaz de aprendizaje, para que el refuerzo positivo sea eficaz deben darse varias circunstancias: a) cuanto mayor es la recompensa mayor es el esfuerzo realizado; b) no puede existir excesivo tiempo entre que se da la conducta y el refuerzo; y c) se ha de conectar con claridad la conducta y el refuerzo, especificando la conducta que se considera deseada.

Negativo: Se otorga una recompensa desagradable o castigo ante la no realización de la conducta deseada. A modo de ejemplo, en danza podría darse un refuerzo negativo en caso de que el alumno o alumna no participe de la coreografía en su preparación, con la no interpretación de la misma en la puesta en escena. Este tipo de refuerzo tiende a inhibir la conducta pero no a extinguirla y puede llevar a conductas no deseadas aun más duraderas como la frustración y la agresividad pudiendo perjudicar el proceso de aprendizaje.

### 2.1.3.2. Teoría de jerarquía de necesidades de Maslow (1943)

Más conocida como la Teoría de Jerarquía de necesidades o Pirámide de Maslow, propuesta por el psicólogo Abraham Maslow en su trabajo de 1943 *Una teoría sobre la motivación humana*. En éste, el autor de la teoría, concibe las necesidades humanas bajo una jerarquía que representa en forma de pirámide tal y como se refleja en la figura 1:



*Figura 1:* Pirámide de las Necesidades de Maslow (1943)

Según Maslow (1943, 1991), a medida que se satisfacen necesidades básicas, los seres humanos desarrollan necesidades y deseos cada vez más elevados (reflejadas en la figura 1) desde la base de la pirámide hacia arriba. De este modo, según se satisfacen las necesidades más básicas, estas dejan de actuar como motivadoras, pasando a serlo necesidades más elevadas (representadas por encima en la pirámide de las jerarquías) (Pérez Córdoba y Caracuel Tubío, 1977).

Así, Maslow (1943, 1991) establece las siguientes necesidades humanas básicas:

Necesidades primarias de orden inferior o necesidades básicas: (reflejadas en color verde)

- Necesidades Fisiológicas: Maslow incluye dentro de estas, las necesidades básicas para el sustento de la vida humana: alimentos, calor, sueño, etc. Mientras estas necesidades no sean satisfechas en el grado indispensable para la conservación de la vida, serán las principales motivadoras de los individuos.
- Necesidades de seguridad: necesidad de sentirse seguros y protegidos, dentro de las cuales se incluyen la seguridad física, de empleo, de ingresos y recursos, moral

y fisiológica, familiar, de salud, contra el crimen de la propiedad personal y de autoestima.

Necesidades secundarias de orden superior: (reflejadas en la figura 1 en color azul)

- Necesidades sociales (de asociación, aceptación o pertenencia): Se relacionan con el desarrollo afectivo del individuo. En tanto que somos seres sociales, los individuos desarrollamos una acusada necesidad de pertenencia al grupo, de ser aceptados por los demás individuos y mantener relaciones humanas armoniosas a través del cariño y afecto de familiares, amistades, parejas...
- Necesidades de estimación o reconocimiento: Hace referencia a la necesidad de sentirse estimado, valorado por los demás. El individuo necesita ser reconocido por los demás, en su trabajo en su vida, de manera que se asocia a la autoestima en cuanto que el ser humano necesita sentirse digno, reconocido y valorado, tener prestigio, poder....
- Necesidades de autorrealización o de crecimiento: Es la que Maslow (1943) sitúa en la cúspide de la pirámide. El ser humano, a partir de su autonomía, independencia y autocontrol, logra satisfacer la necesidad de sentirse valioso a partir de un trabajo propio que surge del máximo aprovechamiento de su propio potencial, logrando conseguir algo que le es valioso, le gusta y que es capaz de lograr por sí mismo. Encuentra el mayor sentido vital a través de la satisfacción personal mediante el desarrollo de su potencial en una determinada actividad.

2.1.3.3. Teoría de motivación de logro de Atkinson (1964) y McClelland (1961, citado por Reeve, 2003)

McClelland (1961, citado por Reeve, 2003), como uno de los representantes de la motivación de logro junto a Atkinson (2004), estableció que la motivación de un individuo podría estar causada por la búsqueda de satisfacción de tres necesidades, que podemos observar en la figura 2, que conllevan una serie de características en el individuo.

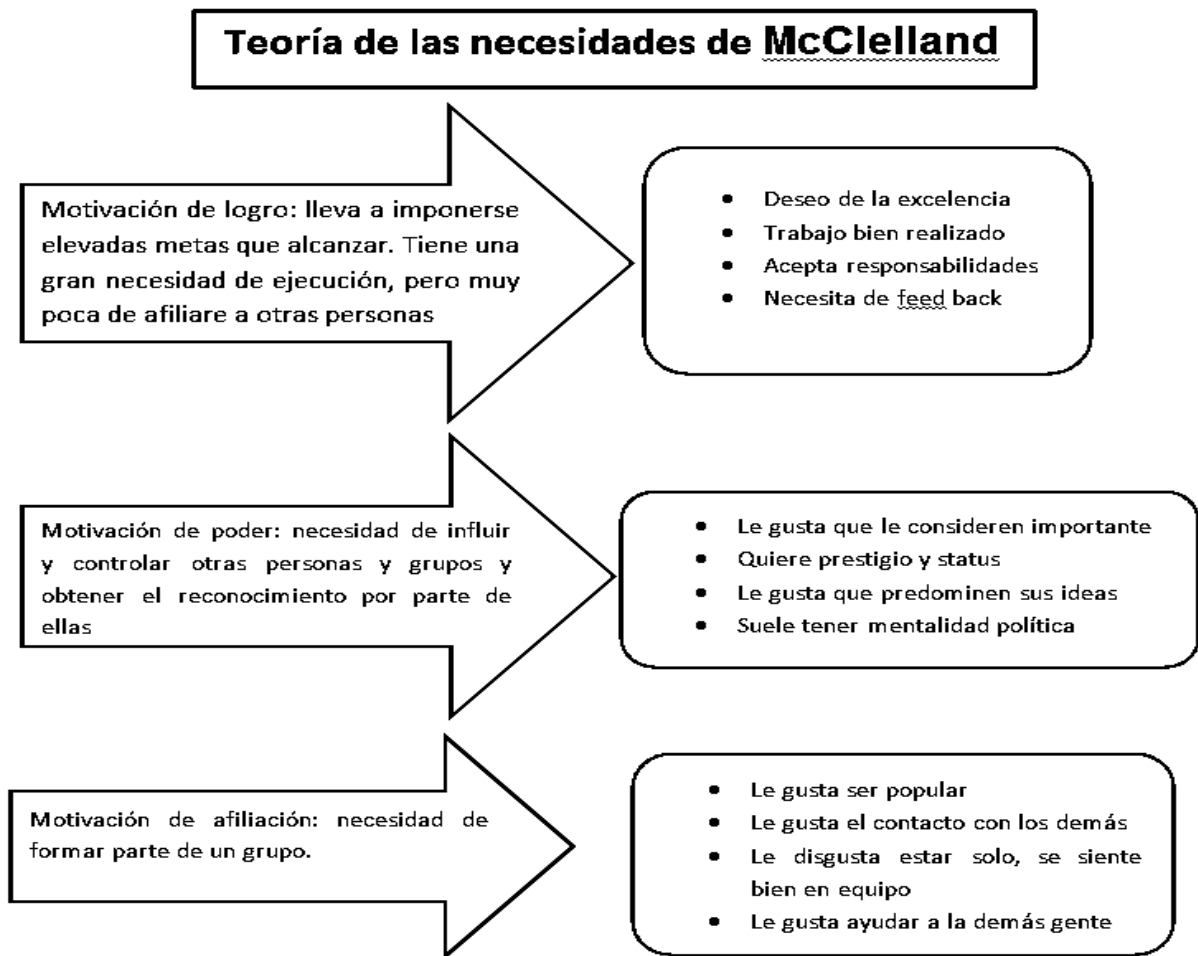


Figura 2: Teoría de las necesidades de McClelland (1965, citado por Acero, 2013). Fuente: Acero (2013).

Así, las necesidades de logro se refieren al deseo de realizar las cosas bien con estándar de excelencia, que abarcaría la competencia en una tarea, la competencia del yo o la competencia por encima de otros o contra otros; las necesidades de poder se traducen en el gusto por cargos de responsabilidad, ya sea de poder personal (influencia sobre otras personas) o institucional (organización de labores o esfuerzos de otros en pro de una organización); y por último, las necesidades de afiliación, que hacen referencia a la búsqueda del sujeto a participar de buenas relaciones interpersonales, con el consecuente deseo de gustar y sentirse aceptado (Arbinaga, 2008).

En las investigaciones llevadas a cabo con la motivación de logro se llegaron a conclusiones en dos términos diferentes, que pueden resultarnos de interés en la valoración de la motivación de los alumnos y alumnas:

Elección de tareas y persistencia en la tarea: Las personas que mostraron una alta motivación de logro solían persistir más en la tarea a pesar de los inconvenientes o problemas que pudieran surgir, en tareas de dificultad intermedia mientras que los que mostraban una baja motivación de logro solo persisten si logran un buen resultado en tareas de dificultad alta. Atkinson(1964) relacionó este hecho con la realización de tareas inacabadas, concluyendo que se recuerdan mejor las tareas inacabadas frente a las acabadas.

Las teorías de logro, que pueden encuadrarse dentro de la motivación de expectativas, fueron evolucionando desde una visión más clásica hasta las actuales teorías que conjugan las anteriores con las teorías de carácter más cognitivo (Arbinaga, 2008).

Con Atkinson (1964) se llega a la visión clásica de la teoría de la motivación de logro, que abarca un modelo de dinámica de acción. En este modelo, la conducta de logro se debe a tres factores: excitación, inhibición y consumación. La primera se corresponde con la tendencia a acercarse al éxito (Ts), la segunda con la tendencia a evitar el fracaso (Taf) y la tercera con la tendencia a que se mantengan o persigan tareas de logro en función de las fuerzas motivadoras o inhibitoras (fuerzas consumidoras) (Reeve, 2003). Por tanto, Atkinson (1964) define la motivación de logro como una disposición relativamente estable de búsqueda del éxito. La motivación de logro estaría determinada por el binomio

búsqueda de éxito - evitación del fracaso

El individuo determinaría su conducta en la elección de la ruta psicológica de estas dos tendencias. Según Atkinson (1964) la fuerza de motivación de un individuo, en este caso, un alumno o alumna, estaría determinada por dos fuerzas contrapuestas de algún modo, pero que actúan como factores que son relativamente estables dentro de la personalidad del alumno o alumna:

Por un lado, la tendencia a buscar el éxito, tratar de lograr éxito en las tareas académicas que se verbalizaría con el deseo de lograr, necesidad de conseguir, deseo de conseguir, todas ellas en la misma línea; Por otro lado, la fuerza de evitación, es decir, el alumno o alumna tenderá a no fracasar en esa búsqueda del éxito, que se verbalizaría con el “no deseo de fallar”.

Esto se traduce en que “la consecución del éxito producirá en el sujeto una sensación de orgullo y competencia mientras la no consecución llevará al sujeto a una sensación de fracaso” (Arbinaga, 2008, p. 104).

Y por último llegamos a la visión contemporánea e integrada donde cobra importancia el enfoque cognitivo. Comienza a preocupar el tipo de metas que se adoptan en situaciones de logro.

Así, Atkinson (1964) se propuso comprender si un sujeto se acercará al éxito o evitará el fracaso y si lo hace, comprender con qué intensidad, latencia y persistencia. Y los modelos más contemporáneos se preocuparán en saber por qué se da una conducta de logro y qué tipo de meta de logro se adopta por encima de otro (García-Mas y Gimeno, 2008). Se puede hablar de dos tipos de metas de logro:

De dominio: se busca mejorar la competencia. En determinados contextos, como en el educativo, que el que nos interesa, se relaciona con “formas positivas y productivas de pensar, sentir y comportarse” (Reeve, 2003, p. 177).

De rendimiento: se busca mostrar la competencia. “En el contexto educativo se relaciona con formas relativamente negativas e improductivas de pensar, sentir y comportarse” (Reeve, 2003, p. 177).

Todo ello nos hace llegar hasta la teoría de la orientación de la motivación de logro de Nichols (1984, citado por Reeve, 2003):

Orientación hacia la tarea, maestría o aprendizaje: donde la meta se refiere a la mejora de la competencia personal. Los sujetos con orientación hacia la tarea, tienen un alto grado de interés hacia el aprendizaje, hacia la cooperación, hacia la propia actividad, sintiendo que se ha logrado el éxito a base de esfuerzo y el dominio de la tarea o actividad. Esto se traduce en una alta motivación intrínseca. Este tipo de sujetos, además, perciben sus habilidades como modificables, es decir, sus habilidades pueden mejorarse, con esfuerzo y dedicación, con lo que su fracaso no se deberá a falta de habilidad sino a la necesidad de aprender y mejorar.

Orientación hacia el resultado, al ego o rendimiento: los sujetos con este tipo de orientación buscan el reconocimiento social, la popularidad con tendencia a la baja implicación y esfuerzo en la medida de lo posible y con una baja motivación por la actividad en sí misma. En este caso, se relaciona este tipo de motivación con una habilidad fija y estable, sólo valorable en la comparación con los demás.

En la figura 3 vemos qué relación se da entre las habilidades y el tipo de orientación de la meta, donde podemos comprobar qué tendencia se da en cada tipo de motivación u orientación de motivación de logro.

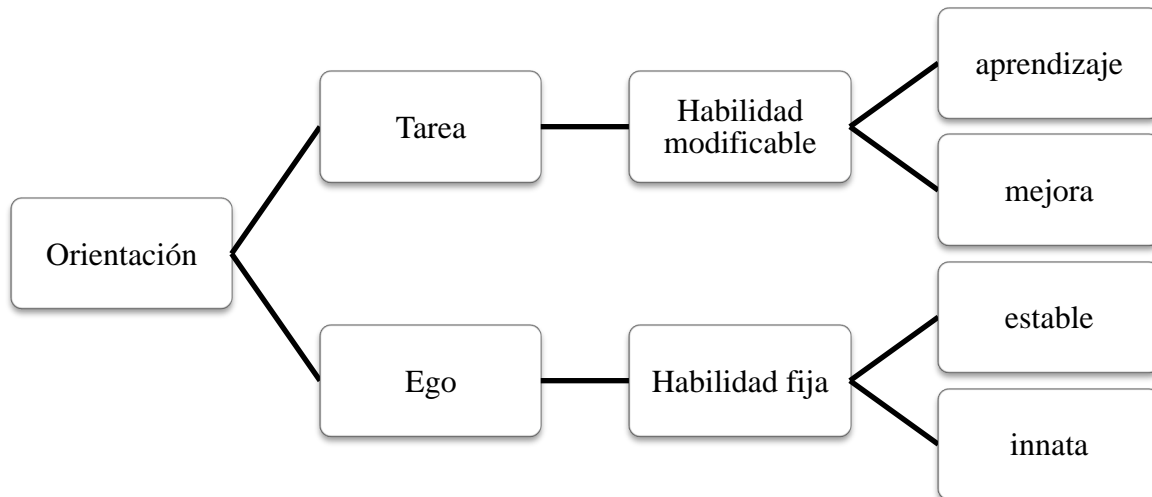


Figura 3: Relación entre las orientaciones de metas disposicionales y el concepto de habilidad (Jiménez, 2004, p.19).

#### 2.1.3.4. Teoría de la Atribución Causal (Weiner, 1986)

Esta teoría se sustenta en el hecho de que el individuo tiende a buscar el por qué de un comportamiento, del éxito o fracaso, de los triunfos, tragedias, aceptaciones y/o rechazos. El por qué de las causas que originaron un determinado acontecimiento relacionado con un comportamiento concreto. Es, por tanto, la tendencia del individuo a preguntarse por las causas o motivos que originaron un determinado acontecimiento.

Según Weiner (1986, citado en Arbinaga, 2008) estas causas a modo general, se pueden clasificar en tres grandes grupos:

- En función del locus control: Causas internas-externas, según la causa se encuentre dentro o fuera del individuo, dentro o fuera del alumno o alumna (ej. apruebo por el esfuerzo realizado o por la decisión del profesor y/o profesora al corregir de un modo u otro).

- En función de la estabilidad percibida con el paso del tiempo: Causas estables o inestables, según se considere que la causa puede variar o no con el tiempo (ej. La propia capacidad o la suerte).
- En función de la dimensión de control: causas controlables o incontrolables, según se perciba que puede controlarse (ej. El esfuerzo realizado que puede controlarse siendo mayor o menor o la ayuda del profesor y/o profesora que es algo que está fuera del control de uno mismo).

Tras investigaciones realizadas desde la teoría de la atribución, se llega a una serie de conclusiones relacionadas: normalmente se busca una explicación de aquello que resulta inesperado. Si esperamos aprobar y aprobamos, no nos preocupamos en conocer el motivo; si en contra partida, suspendemos, comenzaremos a preguntarnos el por qué. Y se tiende, igualmente a buscar explicaciones a las respuestas negativas, como en el ejemplo anterior. Igualmente, se buscan explicaciones de aquello que nos resulta importante, dejando de lado la búsqueda de las causas de aquello que nos resulta irrelevante (Arbinaga, 2008).

#### 2.1.3.5. Teoría de la motivación basada en expectativas: teoría de autoeficacia de Bandura (1977, 1986, 1997 citado por Reeve, 2003)

Las expectativas se consideran como una fuente importante de la motivación en cuanto que afecta a la intensidad y persistencia de la conducta humana. Una expectativa es una evaluación subjetiva de la probabilidad de alcanzar una meta concreta, según la definición de los psicólogos cognitivos. Esta expectativa es una estructura de conocimiento elaborada a partir de las experiencias previas, lo que permite al individuo a predecir la probabilidad de que se dé un determinado acontecimiento o una determinada consecuencia de los actos que realice.

Existen diferentes tipos de expectativas según (Bandura, 1977, 1986, 1997, citado por Reeve, 2003) y otros (Heckhausen, 1977; Peterson, Maier y Seligman, 1993, citados por Reeve, 2003) y ambas son determinantes causales de la conducta:

- Expectativas de eficacia: Relacionado con la creencia o juicio de una persona acerca de la seguridad de una persona de poder realizar con éxito una determinada conducta que le llevará a unos resultados esperados. En términos generales, cuanto más crea un individuo en su capacidad para desempeñar una determinada tarea de manera



adecuada, más dispuesto se está a persistir y se empleará mayor esfuerzo en mantenerse y sobrevenir las dificultades que conlleven tal acción (Reeve, 2003). En términos contrarios, cuanto menos capaz se crea, menos interés en participar, menos esfuerzo y menor es la persistencia en la tarea o conducta. Las expectativas de eficacia surgen de cuatro elementos:

- Experiencia propia (Pérez Córdoba y Caracuel Tubío, 1997) o historia del comportamiento personal: (Reeve, 2003) es el referente más directo para la construcción de la expectativa de eficacia. Cuanto más veces se haya repetido el éxito con una determinada conducta en veces anteriores, mayor será la expectativa de eficacia.
  - Experiencia indirecta: observar a otros realizar una determinada conducta con éxito aumenta la expectativa de eficacia. Esto resultará más efectivo cuanto más similitud se perciba entre el observador y la persona que observa y cuanto menor sea la experiencia de este último en la tarea o conducta realizada.
  - Persuasión verbal: llevada por padres y madres, docentes, entrenadores y entrenadoras, amistades y otras fuentes que provocan que el sujeto se centre más en sus habilidades potenciales y menos en sus deficiencias o fracasos anteriores. Influye pese a la evaluación del propio individuo sobre sí mismo y “puede ser beneficiosa en cuanto de cara a que el sujeto se motive a realizar una conducta pese a su escasa autoconfianza” (Pérez Córdoba y Caracuel Tubío, 1997, p.91).
  - Estado fisiológico: el cansancio, el dolor, los nervios, entre otros, son estados fisiológicos que afectan a la expectativa de eficacia, de manera bidireccional, es decir, el dolor y el cansancio (que pueden aparecer de manera habitual en los estudiantes de danza por la sobrecarga y lesiones derivadas de la práctica dancística) provocan una percepción menor de eficacia en la conducta o tarea y esta perspectiva de eficacia negativa, acaba causando signos fisiológicos negativos como temblores, nervios, cansancio, etc., a modo de círculo vicioso.
- Expectativas de resultado: es la estimación que realiza el sujeto de que una determinada conducta tendrá resultados esperados, es decir, se refiere a los resultados

que el sujeto espera tras una determinada conducta, no a la eficacia o ineficacia con que pueda llevarla a cabo.

”Si bien las expectativas de eficacia implican un juicio respecto al grado de maestría con que puede llevar a cabo un curso de acción, las expectativas de resultado involucran el juicio sobre si dicho curso de acción producirá un resultado deseable” (Reeve, 2003, p. 237)

Los factores que influyen en las expectativas de resultado son:

- El feedback de resultado (Pérez Córdoba y Caracuel Tubío, 1997) o historia personal de resultado (Reeve, 2003): la información del resultado tras la conducta que puede venir de forma directa u objetiva que uno valora por sí mismo (si se logra llegar a un determinado punto del aula con pasos cortos como se estableció) o de forma indirecta o subjetiva si es otro el que te da la valoración (lo has hecho bien, no está mal...).
- Dificultad de la tarea: Si la tarea se percibe como difícil, el sujeto puede generar bajas expectativas de resultado.
- Información derivada de la comparación social: la expectativa de resultado se verá parcialmente afectada por el conocimiento que posee de los resultados obtenidos por otros.
- Factores de personalidad: Permiten establecer diferencias individuales con respecto a la expectativa de resultado. El optimismo y el pesimismo de una determinada persona afecta a la expectativa de resultado (Pérez Córdoba y Caracuel Tubío, 1997); la necesidad de logro elevada predispone al sujeto a expectativas demasiado optimistas; la baja autoestima se relaciona con expectativas de resultado bajas (Reeve, 2003).

#### 2.1.3.6. Teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 1985; 1991; 2000)

La Teoría de la Autodeterminación (SDT: Self-Determination Theory), expuesta por Deci y Ryan, (1985; 1991; 2000), Ryan y Deci (2000) es una macro-teoría que se centra en explicar el funcionamiento de la motivación en contextos mayormente sociales, estableciendo el grado

en que los comportamientos humanos son volitivos o autodeterminados, es decir, en qué medida las personas realizan acciones por propia voluntad.

Esta teoría se basa en la premisa de que el ser humano es un organismo activo que tiene tendencia a crecer y desarrollarse psicológicamente, esforzándose por dominar desafíos y conseguir cierta maestría en determinadas actividades, tendencias que pueden ser apoyadas o no por el contexto social del individuo.

Según la Teoría, los seres humanos tienen una serie de necesidades psicológicas básicas que son innatas, universales y esenciales para la salud y bienestar: la necesidad de autonomía, de sentirse competente y de relacionarse con los demás. Según el sujeto perciba que satisface sus necesidades, así será el tipo de motivación y grado que tenga en una situación u otra. La necesidad de autonomía hace referencia a la capacidad del sujeto de tener la iniciativa en sus propias acciones, en la decisión y/o voluntad de realizarla (de Charms, 1968); la necesidad de competencia es la de sentirse competente en su contexto social; y la de relación se refiere al deseo de sentirse unido y aceptado por los demás (Richer y Vallerand, 1998; Ryan, 1993).

Esta teoría se alimenta de otras cuatro mini-teorías, las cuales, tratan de explicar los diferentes postulados que plantea este marco teórico, facilitando en su conjunto, la comprensión de la teoría que nos ocupa:

#### 2.1.3.6.1. La Teoría de la evaluación cognitiva (Deci, 1975; Deci y Ryan, 1985; Ryan, 1982).

Esta teoría surge con el objetivo de dar explicación a la variabilidad de la motivación intrínseca. Explica cómo afectan los acontecimientos y recompensas externas en la misma. En los estudios de Deci (1971) se demuestra que la motivación intrínseca disminuye cuando se administran recompensas externas para participar en una determinada actividad. Si lo trasladamos al mundo de la danza, podría significar en un ejemplo determinado, que en el momento en que se le paga a un bailarín y una bailarina, su motivación intrínseca se verá afectada; y en el caso de los estudiantes de danza, que la obtención de una titulación superior puede afectar a su motivación intrínseca hacia la danza y los estudios de danza.

La teoría de la autodeterminación propone cuatro motivos que ayudan a explicar y predecir el nivel de motivación intrínseca de un sujeto: el control, factores extrínsecos, la competencia y la orientación (Moreno y Martínez, 2006). De este modo, la motivación intrínseca será mayor cuanto más control perciban los sujetos de la actividad realizada, cuanto más competentes se

perciban en la misma, cuando los factores externos se refieran a feedback positivo y niveles de competencia óptimos y cuando el sujeto esté orientado hacia la tarea.

Asimismo, la motivación intrínseca se verá influenciada por el nivel de autonomía que perciba el sujeto, de manera que cuanto más autonomía perciba este en la actividad realizada, mayor será su autodeterminación.

Esta mini-teoría defiende que los contextos sociales pueden aumentar o disminuir la motivación intrínseca, presentando ciertos factores contextuales que la favorecen: contextos que apoyen la autonomía del sujeto, contextos estructurados que refuercen las conductas positivas y donde las expectativas y refuerzos estén claros; y contextos donde existen buenas relaciones sociales (Deci y Ryan, 1991).

#### 2.1.3.6.2. Teoría de la integración organísmica

Con esta mini-teoría se intenta dar explicación a la motivación externa, entendiéndola como motor de acción en numerosas circunstancias y situaciones. Así, Deci y Ryan (2000), a través de esta teoría, detallan las diferentes formas de motivación extrínseca y los factores contextuales que promueven o impiden la interiorización e integración de éstos en la regulación de las conductas (Deci y Ryan, 2000).

Según esta sub-teoría, la motivación es un continuo con diferentes niveles de autodeterminación, un continuum de conductas que están desde nada determinadas a muy determinadas y que se resumen en la tabla 9, donde podemos observar una serie de conductas que el individuo establece como controlables, propias o determinadas por otros o por sí mismo.

En esta misma tabla (9), observamos cómo, desde esta mini teoría, Deci y Ryan (2000) estructuran la motivación en tres grandes bloques que corresponden a diferentes tipos de motivación y diferentes percepciones de determinación o regulación de la conducta: desmotivación o amotivación ( en la columna de la izquierda); Motivación Extrínseca y Motivación Intrínseca (en la columna de la derecha). Y subcategorías de tipos de motivación extrínseca (que vemos en las tres columnas centrales).

Tabla 9: Continuum de conductas según Deci y Ryan (1991)

<b>Comportam.</b>	Nada autodeterminadas		En continuum hasta		Muy determinadas
<b>Motiv.</b>	No Motiv		Motiv Ext		Motiv Int
<b>Estilo reg.</b>	No autodeterminada	R. Externa	R. Introyectada	R. Identificada	R. Interna
<b>Lugar percibido de causalidad</b>	Impersonal	Externo Se percibe la conducta como impuesta. No se tiene control alguno	Algo ext Se percibe la conducta como impuesta pero con cierto control	Algo Int. La conducta se controla desde fuera pero el individuo lo hace por decisión propia	Int. La conducta se realiza para Conocer Conseguir cosas Estimulación
<b>Proceso reg.</b>	No intencional	Sumisión, recompensas y castigos ext.	Autocontrol, ego involucrado, recompensas y castigos internos	Importancia personal, valoración consciente Porque es bueno	Interés, satisfacción inherente

*Nota:* Motiv= motivación; Ext= externa; Int= Interna; R.= Regulación. Elaboración propia basada en la teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan (1991).

En la tabla 9, vemos cómo en la columna izquierda se refleja la desmotivación o amotivación (que abordaremos más adelante en la clasificación de los tipos de motivación) se corresponde con la conducta no determinada, donde la intención de realizar la conducta se escapa del propio individuo. Se relaciona asimismo, con la falta de motivación para realizar una tarea o inexistencia de motivación.

- La motivación extrínseca hace referencia a motivos externos al sujeto y a la propia actividad. La mayoría de los autores coinciden en la estructuración de la motivación externa en tres tipos en función de la autorregulación (reflejados en la tabla en las tres columnas centrales).

- La regulación externa: se corresponde con la motivación menos autodeterminada. La conducta se produce para satisfacer una demanda externa, una recompensa, o con el fin de conseguir un premio. El locus de control es externo y el individuo lo que quiere es conseguir premios o evitar castigos (Deci y Ryan, 2000). Un ejemplo sería aquellos alumnos y/o alumnas que van a bailar o estudiar danza porque sus padres le obligan y temen que hay un castigo si no lo hacen.
  - La regulación introyectada es aquella en la que el locus de control sigue siendo externo pero la motivación se deriva de presiones más internas al sujeto como los sentimientos de culpa, el reconocimiento social (García Calvo, 2009). Un ejemplo sería aquellos bailarines y/o bailarinas que si no bailan o estudian danza se sienten culpables o creen que no están haciendo lo correcto.
  - La regulación identificada se da cuando hay cierta identificación de forma consciente con la actividad, percibiendo un alto grado de autonomía (Deci y Ryan, 2000). En este tipo de motivación, el sujeto considera la actividad como importante y la valora. Por ello, realizará la actividad porque sabe que es beneficioso psicológica y físicamente, aunque no le resulte agradable (Moreno y Martínez, 2006). Un ejemplo sería aquel que estudia danza porque sabe que en el futuro le reportará beneficios.
  - Posteriormente, Deci y Ryan (2000) añadirían un último tipo de motivación extrínseca, de regulación integrada, donde el locus externo es menor y la conducta está con un alto grado de autodeterminación.
- Por último la motivación interna o autodeterminada. La actividad es en sí misma un fin y el sujeto la realiza por propia voluntad. El motivo es interno al sujeto.

La teoría de la autodeterminación de la motivación de Deci y Ryan (2000), por tanto,

“determina en qué medida las personas se involucran o no libremente en la realización de sus actividades, teniendo en cuenta una serie de mecanismos psicológicos reguladores de la conducta, y buscando en la medida de lo posible una mayor orientación hacia la Motivación Autodeterminada”  
(Moreno y Martínez, 2006, p. 2)

Lo que se traduce en una búsqueda de una mayor motivación intrínseca o interna al sujeto.

En cuanto a la estructura o subdivisión de los tipos de motivación intrínseca encontramos más diferencias en función del autor que aborde su conceptualización (Montero Carretero, 2010). Sin embargo, para los autores de esta subteoría, la motivación interna o autodeterminada, a pesar de contemplar diferentes motivos internos, no es un continuo de conductas, ni se da una evolución en la regulación de las mismas, considerando la motivación intrínseca como un constructo unitario (Deci y Ryan, 2000).

Aun así, nos parece interesante contemplar la perspectiva de Vallerand (2001) quien aporta tres tipos diferentes de motivación intrínseca, la motivación intrínseca hacia el conocimiento, hacia la ejecución y hacia la estimulación (Moreno y Martínez, 2006) que aparecen en la columna derecha de la tabla anterior (9) y que analizaremos más adelante en su modelo jerárquico de la motivación.

#### 2.1.3.6.3. Teoría de las necesidades básicas

Esta subteoría defiende que el individuo se sentirá motivado en la medida en que las tres necesidades básicas de autonomía, competencia y relaciones sociales se vean cubiertas (Deci y Ryan, 2000; 2002) relacionando las mismas con el bienestar del sujeto. Es decir que la motivación será intrínseca, extrínseca o amotivacional en función de que el individuo se sienta más o menos capacitado para tomar decisiones (autónomo); se sienta más o menos competente y eficaz en su interacción con el contexto (competente); y según la relación que establezca con el contexto y personas en las que se desarrolla la actividad (Montero Carretero, 2010).

#### 2.1.3.1.4. Teoría de los contenidos de meta

Esta subteoría es de reciente creación. GCT; Ryan et al., 2009; Vansteenkiste, Niemiec, y Soenens, 2010, citados por Almagro Torres, 2013). En ella se defiende la existencia de dos tipos de metas relacionadas con la motivación, y en consecuencia, el bienestar de la persona. Así, esta teoría surge para abordar las diferencias entre las metas intrínsecas y extrínsecas y valorar la influencia que estas tienen en la motivación y el bienestar de la persona. Esta teoría se ha aplicado recientemente al ámbito de la actividad física demostrando que el tipo de metas que posea el sujeto, influye en el nivel de práctica de la actividad “ya que predicen el comportamiento activo a través de las formas más autodeterminadas de motivación hacia el ejercicio” (Almagro Torres, 2013, p. 36).

En nuestra investigación, abordaremos la teoría de la autodeterminación desde el modelo jerárquico de la motivación intrínseca y extrínseca de Vallerand (1997, 2001), por lo que a continuación abordaremos la perspectiva de este modelo que se encuadra dentro de la teoría de la autodeterminación.

#### 2.1.3.6.5. Modelo jerárquico de la motivación intrínseca y extrínseca (Vallerand, 1997, 2001).

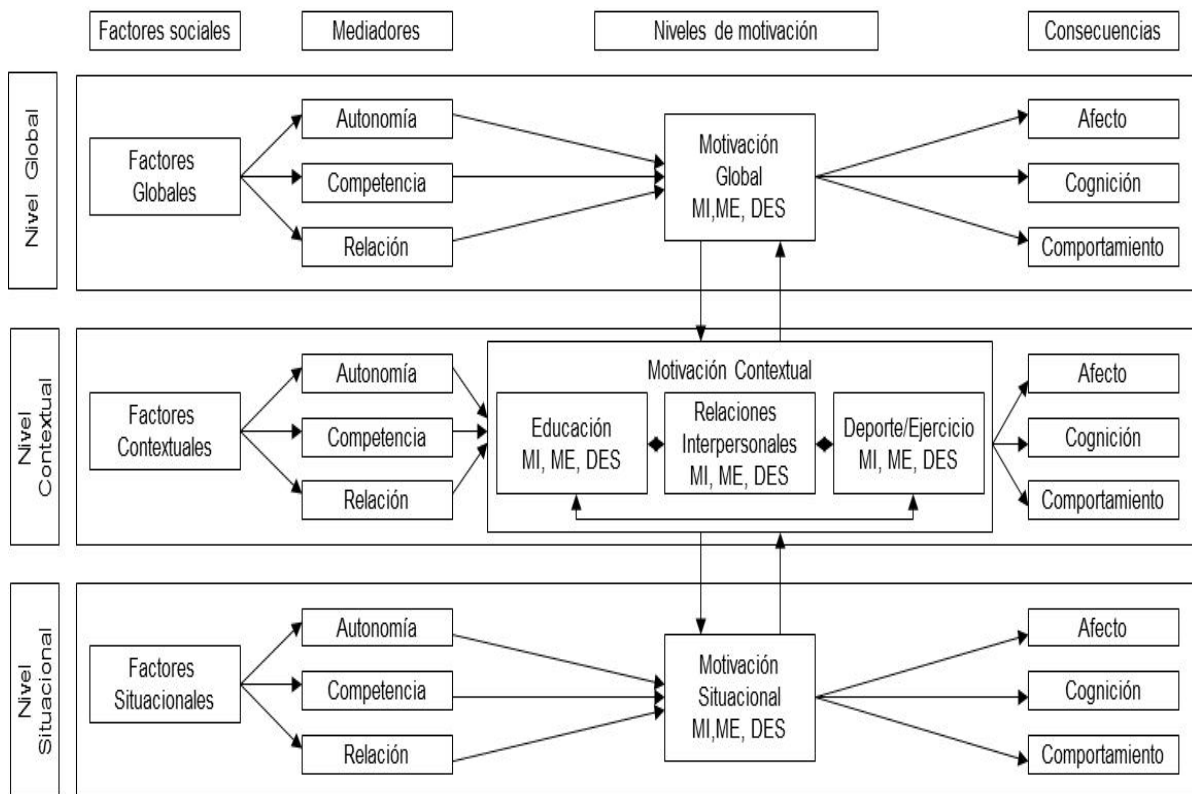
Partiendo de la teoría de la autodeterminación, Vallerand (1997, 2001) da un paso más en el estudio de la motivación. Vallerand (1997, 2001) establece un modelo donde la motivación se produce en diferentes niveles jerarquizados que se relacionan entre sí. Los postulados de esta teoría son los siguientes (Almagro Torres, 2013):

- Un completo análisis de la motivación ha de tener en cuenta los tres tipos de motivación básicos: motivación intrínseca, motivación extrínseca y desmotivación. Un sujeto amotivado o desmotivado es aquel que tiene sentimientos de incompetencia, de falta de control y falta de motivación para realizar la actividad; un sujeto motivado extrínsecamente es aquel que se centra en los beneficios que puede obtener al realizar la actividad; y un sujeto intrínsecamente motivado, se involucra en la actividad por propia elección y sentimientos de libertad, disfrute y relajación que le producen la realización de la actividad. Vallerand (2001), además de contemplar los subtipos de motivación extrínseca que ya expusieran Deci & Ryan (1985; 1991; 2000) desarrolla el concepto de motivación intrínseca reconociendo tres subtipos:
  - motivación intrínseca al conocimiento: se relaciona con la cognición del sujeto y hace referencia al placer y satisfacción que siente el sujeto al realizar una actividad mientras aprende, explora o comprende la misma.
  - Motivación intrínseca al logro: placer y satisfacción que siente un sujeto al intentar superar o lograr algunas metas o crear algo, importando más el proceso de dicha creación que el resultado. Se relaciona con la motivación de efectividad, maestría, desafíos internos y orientación a la tarea.
  - Motivación intrínseca a las experiencias estimulantes: el sujeto se involucra en una actividad por el placer que le proporciona la misma. Se relaciona con el flujo, con la búsqueda de sensaciones y experiencias.
- Los diferentes tipos de motivación se dan en tres niveles de generalidad: global (o motivación general de la persona), contextual (orientación hacia un contexto



específico, como en nuestro caso la danza) y situacional (dependiente de una determinada actividad).

- La motivación se determina por factores sociales
- En un nivel inferior se ve influenciada e influye en la motivación en un nivel superior y viceversa.
- La motivación produce una serie de consecuencias cognitivas, afectivas y conductuales.



MI: motivación intrínseca, ME: motivación extrínseca, DES: desmotivación

Figura 4: modelo jerárquico de la motivación intrínseca y extrínseca (Vallerand , 2001)

Tal y como vemos en la figura 4 (de izquierda a derecha) que exponemos más abajo, el modelo jerárquico establece por tanto, tres niveles interrelacionados: el global, contextual y situacional, siendo este último el más bajo de todos ellos. Se puede considerar más un estado que un rasgo y se corresponde a la motivación precisa en un momento preciso de la actividad. El segundo nivel, el contextual, hace referencia a la motivación en un contexto determinado, como es el caso de las clases de danza. Y el primer nivel correspondiente al más general, o global, corresponde a la motivación que el sujeto tiene de forma general en su vida, y que

tiene mucho que ver con aspectos familiares, personales y culturales. Es una orientación motivacional, una tendencia general del individuo que se considera como un rasgo de personalidad.

En la misma figura 4, observamos que en cada nivel, los factores sociales serán considerados por este autor como determinantes de la motivación. Cada uno de ellos influiría en las necesidades psicológicas básicas de competencia, relaciones sociales y autonomía y tendrán consecuencias cognitivas, conductuales y afectivas. Carratalá (2003, citado por Almagro Torres, 2013) incluye la atención, la memoria y la concentración como las consecuencias cognitivas más estudiadas; dentro de las consecuencias afectivas: la diversión, satisfacción y aburrimiento; y como las más estudiadas de las consecuencias conductuales, la persistencia en la tarea, la intensidad, el rendimiento y la elección de la conducta.

#### **2.1.4. Tipos de motivación**

En primer lugar, debemos tener en cuenta que la motivación no es unidimensional, como hemos dicho anteriormente, no es un hecho aislado y tiene un alto componente emocional. Además, es dinámico, fluctúa en la misma persona incluso en diferentes momentos del día. Podemos decir que la motivación es diferente de manera intrapersonal (entre diferentes individuos) e interpersonal (diferencias en la misma persona). Algunos teóricos defienden que estas diferencias se dan a nivel de intensidad, es decir, se trataría de responder a la pregunta ¿cuánto? sin embargo, podemos hablar de diferentes pautas dentro de un comportamiento general de personas que podrían llegar a definir diferentes tipos de motivación, con lo que estaríamos hablando de qué tipo de motivación posee un determinado individuo (Fuentes, 2007).

“es útil saber que una persona está experimentando una intensa emoción, pero ayuda aun más el conocer cuál es la emoción que experimenta. Por tanto, un análisis motivacional completo del comportamiento responde ambas preguntas: ¿cuántas? y ¿qué tipo?” (Reeve, 2003, p. 20)

Fuentes (2007) lleva esta idea a un punto más, cuando defiende que los diversos tipos de motivación se pueden dar de forma diferente o tener mismo tipo de motivación pero variar en intensidad.

Teniendo claro, por tanto la existencia de diferencias en intensidad y tipos de motivación, es importante distinguir y conceptualizar los que podemos encontrarnos en nuestra muestra.

Atendiendo a Reeve (2003), los diferentes tipos de motivación surgen a partir de las diferentes teorías y teóricos de la motivación “por ejemplo, Deci (1992a) diferenció entre motivación intrínseca y extrínseca. Ames y Archer (1988) distinguen entre motivación por aprender y motivación por realizar. Atkinson (1964) clasificó la motivación de aproximación al éxito y la motivación de evitar el fracaso” (p. 19).

Para la realización de nuestro estudio, nos hemos basado en las diferentes tipologías de la motivación defendidas por Fuentes (2007), considerándolas como las más cercanas al ámbito de la danza de todos los manuales revisados y que además, aglutina los diferentes tipos de aproximaciones al concepto de motivación abordados en nuestro marco conceptual. Según esta autora, se pueden clasificar los diferentes tipos de motivación en tres dimensiones que reflejan dos opuestos de esta variable, teniendo en cuenta que:

“En una misma persona se pueden dar (de hecho se suele dar) los dos opuestos al mismo tiempo, aunque con diferentes intensidades. Cada tipo de motivación sirve para un propósito, y lo ideal es conocer y aprovechar lo que cada una ofrece” (p. 15)

Además de todo ello, hemos tenido en cuenta los diferentes tipos de motivación defendidos por la teoría de la autodeterminación y el modelo jerárquico de motivación intrínseca y extrínseca (los cuales se han desarrollado en párrafos y apartados anteriores).

#### 2.1.4.1. Motivación básica-Motivación cotidiana

La motivación básica hace referencia a la base más estable de la motivación y que dependerá de múltiples factores, como el rendimiento, intereses, expectativas... Dentro de este tipo de motivación se contemplan aspectos referidos a por qué se estudia, por qué se baila, por qué se matricula el alumno o alumna, qué provoca que se continúe en los estudios de danza y qué se pretende alcanzar.

La motivación Cotidiana se refiere a la inmediatez de la actividad, a la satisfacción del momento y al interés por la actividad diaria. Para medir este tipo de motivación se utilizan aspectos referidos a la satisfacción diaria de asistir a clase, la excitación por participar en una

determinada actividad de una asignatura, por terminar el día feliz de haber logrado lo que se pretendía, etc.

Según defiende Fuentes (2007) estos dos tipos de motivación se relacionan de manera que la motivación básica sostiene y procura la motivación cotidiana, ya que sin que exista la primera es difícil que pueda desarrollarse la segunda.

Buceta (2006 citado por Fuentes, 2007) defiende una serie de factores determinantes de los dos diferentes tipos de motivación y que serán objeto de análisis de nuestra investigación. Tal y como vemos en la tabla 10, estos factores hacen referencia a las necesidades, consecuencias, actitudes que deberían estar presentes para lograr tener una motivación básica y/o cotidiana elevada.

*Tabla 10: Factores que determinan una elevada motivación básica y cotidiana a partir de Fuentes (2007) pp. 17-25.*

Motivación Básica	Motivación Cotidiana
Necesidades personales de autorrealización	Motivación básica elevada
Metas atractivas, alcanzables, concretas y específicas	Interés, variedad y contenido en la actividad cotidiana
Consecuencias interesantes de los logros	Reforzamiento social
Equilibrio entre costes y beneficios	Percepción de dominio de tareas y del progreso
Valoración positiva de la inversión realizada	Satisfacción personal
Alta implicación personal en el proyecto vital de la danza	

#### 2.1.4.1.1. Factores que determinan una motivación básica elevada.

Necesidades personales de autorrealización. Basándose en la teoría de necesidades de Maslow (1943) (véase la pirámide de las necesidades de Maslow en la figura 1) las necesidades que se

relacionan con una motivación básica elevada en su aplicación al mundo dancístico encontramos que en su mayor parte, se apoyan en una elevada motivación de autorrealización (la situada en la cúspide de la pirámide de Maslow, véase figura 1). En el caso de los bailarines y bailarinas, estas necesidades pueden verse mermadas por no tener cubiertas las necesidades básicas o primarias “es una profesión relativamente mal pagada, con alto nivel de desempleo” (Fuentes, 2007, p. 18),

Metas atractivas, alcanzables, concretas y específicas. Otro factor relevante en estos dos opuestos, basándose en la teoría de logros, es la necesidad de que una actividad suponga un reto personal para que una persona pueda mantener la actividad en el tiempo (alude a la persistencia de la tarea reflejada en la teoría de Atkinson [1964]). Las metas que el bailarín y la bailarina se deben establecer deben ser concretas, específicas y posibles de lograr aunque desafiantes (Fuentes, 2007).

Consecuencias interesantes de los logros. Buceta (2006, citado por Fuentes, 2007) defiende que es importante para la motivación básica que el estudiante conozca qué puede lograr con la actividad cotidiana, es decir, ha de encontrar utilidad en los estudios que realiza, en este caso, conocer qué puede lograr en cada actividad, asignatura o semestre.

Equilibrio entre costes y beneficios. Valoración de los beneficios por encima de los costes o equilibrio entre ambas. En este caso, atendiendo a la teoría de autodeterminación de Deci y Ryan (1991) si existen costes elevados, el alumno y/o alumna debe asumirlos de manera personal y concienciada, convirtiéndolo en un motivo externo identificado.

Valoración positiva de la inversión realizada. La valoración positiva de todo lo que se ha conseguido tras años de estudio y constancia en la danza juegan un papel fundamental. Teoría de expectativas (será una base positiva sobre la que asentar la experiencia de expectativa futura).

Alta implicación personal. Una alta disposición a emplear el tiempo, el esfuerzo y la dedicación a las tareas y actividades relacionadas con la danza.

#### 2.1.4.1.2. Factores que determinan una motivación cotidiana elevada.

Motivación básica elevada: se torna fundamental para la existencia de la cotidiana.

Interés, variedad y contenido en la actividad cotidiana: que se genera a partir del propio alumno o alumna, no sólo a través de un buen clima motivacional generado por el docente y el centro.

Reforzamiento social. Si recordamos los refuerzos positivos avalados por la teoría del reforzamiento de Skinner (1938) como facilitadoras de la conducta, se puede afirmar que si se siente el apoyo de familiares, amistades y en las edades de los alumnos y alumnas del CSDM, parejas, es más probable que exista motivación cotidiana y por ende, básica.

Percepción de dominio en la tarea y en el progreso. Locus de control. Si se percibe que se tiene control sobre la interpretación, el progreso, la asistencia y mejora en las clases de danza, la motivación cotidiana será más alta.

Satisfacción personal. Si existe una alta satisfacción en la realización y relación con la danza, la motivación básica será elevada.

#### 2.1.4.2. Motivación Interna-Motivación Externa

Esta clasificación es la más repetida y general en el estudio de la motivación y se basa en la determinación de si las causas de la conducta se encuentran en el sujeto o fuera de éste. Desde este concepto surgen multitud de variantes que ya hemos analizado con anterioridad y en la mayor parte de manuales e investigaciones aparecen estos dos tipos de motivación como referentes básicos, considerándose como “las más importantes y las que más influyen en cualquier tipo de actividad” (Fuentes, 2007, p. 24). Si nos atenemos a la definición que da Fuentes (2007), por ser el origen más cercano al estudio de la motivación en danza, podemos definir estos dos tipos de motivación del siguiente modo:

- Motivación interna. Se refiere a la gratificación que el profesional de la danza encuentra en la danza misma sin necesidad de más motivos. Esta motivación se traducirá en respuestas que se refieran al placer de bailar por sí mismo, sin necesidad de refuerzos o recompensas externas. La motivación interna florece en contextos donde se siente la necesidad de ser competente en aquello que se hace, tener autonomía y control sobre lo que se hace y sentir que los demás escuchan (Deci y Ryan, 1985, citado por Fuentes, 2007).

- Motivación externa. Hace referencia a la recompensa que el profesional de la danza obtiene a través de factores externos como reconocimiento social, medallas, premios, notas, dinero, títulos, etc. Se traduce en respuestas que otorguen importancia al título, al reconocimiento de familiares y amistades y/o a la obtención del título al finalizar los estudios, entre otros.

Los bailarines y bailarinas parecen estar más guiados por motivos intrínsecos, lo que se traduce para la mayor parte de las investigaciones en la más positiva, al favorecer más autonomía y control, adherencia a la actividad y satisfacción por la propia actividad de la danza (Fuentes, 2007). Sin embargo, la motivación extrínseca podría ser positiva si ayuda a que el bailarín y/o bailarina o estudiante de danza continúe y se vea reforzado hacia la práctica de la danza y su desarrollo dentro de ésta. Esto será positivo siempre que el bailarín y/o la bailarina no pase a depender exclusivamente de estos factores externos. (Fuentes, 2007).

#### 2.1.4.3. Motivación orientada al ego-Motivación orientada a la tarea

Se fundamenta en la Teoría de logros, en la orientación a la tarea de Nicholls (1984, citado por Fuentes, 2007) desarrollada anteriormente en el marco conceptual. Acercándonos al campo de la motivación en danza, la misma autora, distingue entre estos dos tipos de motivación del siguiente modo:

- Orientación al ego. El bailarín y bailarina o estudiante de danza estaría preocupado por el resultado, por ganar, por conseguir buenas notas, por la aprobación, etc. El alumnado orientado al ego, estaría a su vez, pendiente de los resultados de los demás, pues su éxito estará en la comparación con sus compañeros y/o compañeras, necesitando estar por encima del resto. Al tener asociado la habilidad de carácter estable y fijo (como se observa en la figura 3) realizan un bajo esfuerzo en la actividad. Esto, en danza se traduce en que piensan que el talento se tiene o no se tiene con lo que son propensos a decepcionarse y abandonar en caso de orientación hacia el ego. También se traduce en una baja autoestima pues su aprobación depende de los demás y de lograr mejores resultados que otros por encima de mejorarse a sí mismo.
- Orientación a la tarea. El bailarín, la bailarina o estudiantes de danza se centran en la ejecución de una determinada actividad o tarea sin preocuparse en exceso por el

resultado final. Para este tipo de perfil, es motivación suficiente lograr ser un buen bailarín y/o bailarina, sin necesidad de compararse con otros. El estudiante de danza orientado a la tarea cree que esta depende de su esfuerzo y tesón, con lo que lo guía es el desarrollo de su propia competencia en danza. Para este tipo de bailarín y bailarina lo más importante es la formación y el desarrollo personal y profesional.

Fuentes (2007) defiende que lo habitual es que se den los dos tipos de motivación pero en diferentes niveles, pudiendo darse cuatro posibilidades que pueden observarse en la tabla 11 y que predispone al individuo hacia una determinada disposición motivacional. La orientación de la motivación dependerá de la orientación personal y de la situación concreta, de manera que en función de estos dos factores predominará una u otra.

*Tabla 11: Perfiles motivacionales resultantes de la combinación de la orientaciones hacia la tarea y hacia el yo de la teoría de orientaciones de la motivación a partir de García-Mas y Gimeno (2008).*

	ALTO-EGO	BAJO-EGO
ALTO-TAREA	1	2
	ALTO-TAREA	ALTO-TAREA
	ALTO-EGO	BAJO-EGO
	Alta motivación de	Sujetos motivados desde una
	Orientación General	perspectiva interna
BAJO-TAREA	3	4
	BAJO-TAREA	BAJO-TAREA
	ALTO-EGO	BAJO-EGO
	Sujetos muy competitivos	Baja Orientación
	Preferentemente motivados	Motivacional General
	desde una perspectiva	
	externa	

Un bailarín y/o bailarina irá pasando de manera continua por ambos tipos de forma natural, si tenemos en cuenta además que la danza es un mundo competitivo en cierta manera. En el día a día de las clases de danza, por ejemplo, un estudiante de danza desea aprender, mejorar su técnica, conocer más sobre la teoría de la danza, etc. Pero en el momento en que haya necesidad de evaluación, estará más centrado en los resultados. Un intérprete de danza, en su diario estará centrado en la mejora de sus capacidades físicas pero en el momento en que asista a una audición, se preocupará por el resultado (Fuentes, 2007).



#### 2.1.4.4. No motivación.

Desde la teoría de la autodeterminación de Deci Y Ryan (1991) se determina una tercera posibilidad, la de que no exista ningún tipo de motor motivador que genere la conducta del sujeto o que exista una escasa motivación en la que el bailarín y/o bailarina no contemplaría motivación alguna por la actividad, los estudios de danza o la danza en sí misma. En nuestro estudio no esperamos encontrar este tipo de motivación por el alto esfuerzo que conlleva, económico, personal, temporal y por las características de la propia profesión y estilo de vida que se relaciona con la danza así como por la edad de los estudiantes de las enseñanzas superiores, ya adultos que deciden por su propia voluntad acceder a estos estudios. Sin embargo, hemos de contemplarla dentro de nuestro estudio para valorar la existencia real de amotivación en el alumnado objeto de nuestra investigación.

#### 2.1.5. Indicadores de motivación

Según Huertas (1997) el comportamiento motivado presenta una serie de indicadores directos que podremos tener presentes para la posterior medida de la motivación de los alumnos y alumnas de danza en su formación superior.

- Las acciones de elección: en situaciones donde se elige una determinada acción frente a otra, surgen las motivaciones e intereses siempre y cuando éstos sean de libre elección y no impuesta por otros.
- Persistencia en la tarea: el hecho de persistir en una determinada tarea implica un mínimo de activación, dedicación y puesta en marcha de recursos, lo que se traduce en motivación.
- Esfuerzo mostrado
- Expresiones emocionales

Según Reeve (2003) estudiar la motivación implica que junto a la direccionalidad y energía de la conducta donde se englobaría la motivación intrínseca y extrínseca, se ha de estudiar cómo la motivación se expresa por sí misma. Para Reeve (2003) las expresiones de la motivación se englobarían en tres factores, que podemos observar en la tabla 12.

Tabla 12: Expresiones de la Motivación a partir de Reeve (2003).

Conductuales	Autovalorativas	Fisiológicas
Se lleva a cabo la valoración a partir de la observación de la conducta del individuo motivado	Autovaloración del individuo motivado	Valores fisiológicos
Esfuerzo: A mayor esfuerzo e intensidad en la conducta mayor motivación.	Entrevistas	Cardiovascular
Latencia: A menor latencia de respuesta mayor motivación.	Cuestionarios	Plasma
Persistencia: A mayor persistencia en la tarea o actividad, mayor motivación.		Ocular
Elección: Si existe una elección libre frente a otra se infiere la motivación de la persona		Electrotérmico
Probabilidad de respuesta: Existe mayor motivación cuanto mayor sea el número de respuestas dadas ante una misma situación.		Actividad muscular esquelética
Expresiones faciales: Expresión de las emociones que se asocian a la motivación: alegría, atención, concentración, interés...		
Expresión corporal: Los cambios de peso, el cruce de piernas y brazos y la mayor distancia entre el discente y el docente indica menor motivación hacia lo que se está comunicando.		

En nuestro estudio, tendremos presentes, las expresiones conductuales de la motivación y las autovalorativas, mayormente éstas últimas, ya que se realizará una medición de la motivación a través de la observación generada en el docente en su experiencia con el alumnado (donde podrán aparecer las expresiones que se reflejan en la primera columna de la tabla como de conducta) y la autovaloración del alumno y/o alumna de sus propios intereses y motivos, que vemos en la segunda columna de la misma tabla 12.

Según Arbinaga (2008) existen una serie de características propias de la conducta motivada, características que tendremos en cuenta en nuestro estudio:

- **Activación.** Hace referencia a la energía necesaria para iniciar una conducta (aunque más tarde, como nos dice Arbinaga (2008) pase a considerarse como la energía necesaria para llevar a cabo un cambio de conducta entendiendo que el organismo siempre está activado). En cualquier caso, si lo llevamos a nuestra investigación, podría hacer referencia a la energía necesaria para llevar a cabo los estudios de danza.
- **Persistencia.** Alude al mantenimiento de la conducta a lo largo del tiempo, que para nuestra investigación se traduce en el mantenimiento o persistencia del alumnado en los estudios de danza.
- **Vigor.** Se relaciona con la intensidad con que se realiza una determinada actividad. En nuestra investigación, es la intensidad que se da en la conducta a lo largo de los estudios de danza.
- **Direccionalidad.** Se refiere a que la conducta se dirige hacia una meta determinada. En nuestro estudio, se referirá a la meta u objetivo que el alumno y/o alumna tiene al finalizar los estudios superiores de danza.

Todos estos factores deberemos tenerlos en cuenta en la medición de la motivación de nuestra población, algunos en mayor medida que otros. Hemos de tener presente asimismo, que en la primera fase de la investigación, nos acercaremos al problema basándonos mayormente en la autovaloración del individuo sobre su motivación y los factores que como docentes, se hayan podido tener en cuenta para concluir sobre la percepción de la motivación del alumnado del CSDM; y en una segunda fase, la medida a través de cuestionarios, contemplando así las diferentes formas contempladas por Reeve (2003) reflejadas en la tabla 12.

### **2.1.6. Motivación en la danza**

Una de las acepciones de la motivación, a la que podemos llegar tras este recorrido sobre su concepto, es que la motivación es un proceso psicológico que nos impulsa a realizar una determinada actividad y a persistir en ella al margen de las dificultades y obstáculos que podamos encontrarnos para ello. Igualmente, acercándonos a las teorías multidimensionales de la motivación, Roberts (1995, citado por Armenta, 2004) señala que la personalidad, variables sociales, y/o cogniciones son factores que intervienen cuando una persona realiza una tarea que posteriormente va a ser evaluada, ya sea a través de calificaciones, de

competiciones, casting o público, como ocurriría en el caso de la danza (en los estudios, en los casting, en las audiciones, en los concursos coreográficos, entre otros) o intenta lograr cierto nivel de maestría, como sucede en los estudios superiores de danza.

Si tenemos en cuenta que la danza exige años de sobreesfuerzo, años de constancia y exigencias desde el punto de vista físico y psíquico, unido a la precariedad del futuro laboral del bailarín y bailarina, es lógico pensar que aquel que llega a superar todos estos obstáculos y llega a finalizar sus estudios y desarrollarse profesionalmente en su carrera de danza, tenga un alto nivel de motivación además de otros factores, entre los que se podría mencionar los que Fuentes (2007) destaca como “grandes dosis de energía, motivación y capacidad de sacrificio” (p.7). Desde este punto de vista, podemos considerar la motivación como un factor psicológico fundamental para la práctica de la danza. Tal como nos dice esta misma autora, refiriéndose a la motivación en la danza “es una de las más importantes, porque sin ella es muy difícil que persistamos en nuestro deseo de ser bailarines” (p.9).

Siguiendo una vez más a Fuentes (2007) podemos afirmar que la clave principal que se asocia al trabajo de la motivación en la danza es ¿por qué se baila? (atendería a la motivación básica del estudiante y profesional de danza).

Y dos preguntas más terminarán de completar la definición de la motivación de cada estudiante y profesional de la danza.

- ¿quién persevera ante la adversidad que se pueda encontrar en el camino del desarrollo profesional? (atendería al factor de la relevancia de la motivación en la persistencia del camino hacia el desarrollo profesional de danza)
- ¿cómo lo consiguen? (atendería a qué tipos de motivos son los que posibilitan que se superen los obstáculos del camino hacia el desarrollo profesional de la danza).

Es la respuesta a estas preguntas y a otras referentes a los motivos reales que mueven al alumnado de danza en sus enseñanzas superiores, la que nos interesa responder a través de esta investigación y otras futuras que aborden la temática de la motivación en los estudiantes de danza.

## 2.2. LA PASIÓN HACIA UNA ACTIVIDAD: PASIÓN HACIA LA DANZA

La pasión hacia una determinada actividad se corresponde con un fuerte compromiso hacia la misma, asociándose a diferentes modos de entender la actividad y de afrontarla, derivando en determinados comportamientos, afectos y cogniciones.

Son varios los motivos que nos llevan a plantearnos la importancia de la pasión en la danza y en los estudios superiores de danza:

1. Por un lado, es un factor que aparece de manera constante en las afirmaciones del alumnado del CSDM en diferentes ámbitos:
  - a. Aparece en un alto porcentaje como uno de los motivos que llevan a los alumnos y alumnas a acceder a los estudios superiores de danza y motivo por el que no dudan en dedicarse a la danza.
  - b. La pasión hacia la danza es una de las afirmaciones generales de los alumnos y alumnas del CSDM en las evaluaciones iniciales que se realizan al inicio del curso académico o impartición de la asignatura que corresponda. Estas evaluaciones iniciales se realizan por parte de la persona que investiga este estudio y al mismo tiempo, se corrobora por sondeo realizado al profesorado del CSDM. Los alumnos y alumnas acceden a estos estudios superiores de danza y se dedican a la danza por la pasión que sienten hacia ella en una gran mayoría. Incluso, muchos afirman haberse dedicado a la danza desde pequeños a pesar de los impedimentos y reticencias por parte de sus familiares, afirmando que no podrían vivir sin la danza y que sienten pasión hacia todo lo que se relacione con el ámbito dancístico.
2. Por otro lado, al indagar sobre el término de “pasión” hacia una determinada actividad, descubrimos que es un factor de reciente interés en el campo de la psicología y aun más reciente en la implicación educativa de este término.

Los estudios de artes escénicas (danza, música y arte dramático) suponen una gran dedicación independientemente de si se realizan en escuelas oficiales (Conservatorios de Música, Conservatorios de Danza o Escuelas de Arte Dramático, escuelas municipales) o escuelas privadas o academias de danza.

Tal y como se recoge en las diferentes normativas que establecen la ordenación y currículo de las enseñanzas elementales, profesionales y superiores de música y danza, los estudios oficiales se desarrollarán en el Conservatorio en un total de 14 cursos distribuidos en 4 de enseñanzas básicas, 6 que corresponden a enseñanzas medias o profesionales y 4 cursos de enseñanzas superiores, que completarían la formación del artista en danza, arte dramático o música, equivalentes a los estudios de grado.

Si concretamos aun más, en danza, las horas que un alumno y/o alumna dedica a su formación suponen un total de horas lectivas que van desde un promedio de 10 horas semanales en las enseñanzas básicas de danza; un promedio de 18 horas lectivas en las enseñanzas profesionales de danza y un promedio de 25 horas semanales en las enseñanzas superiores de danza. En la siguiente tabla (13) podemos observar el número total de horas lectivas semanales que dedica el alumno y/o alumna de danza en cada uno de sus 14 cursos (Orden 24 de junio de 2009; Orden 25 de octubre de 2007; Decreto 258/2011, de 26 de julio).

*Tabla 13: Total de carga lectiva semanal de los estudios oficiales de danza*

ENSEÑANZAS	ELEMENTALES				PROFESIONALES						SUPERIORES			
	1º	2º	1º	2º	1º	2º	3º	4º	5º	6º	1º	2º	3º	4º
<b>CURSO</b>														
<b>H.SEMANALES</b>	5	6'5	8	10	14	15	17	18	21'5	22	25	25	25	25

Por tanto, la dedicación que un niño asigna a sus estudios de danza desde que se inicia en los mismos (que suele ser a los 8 años de edad, en estudios oficiales) hasta que los finaliza, es muy alta, todo ello compaginado con los estudios obligatorios (primaria, secundaria e incluso estudios superiores o universitarios). Si además tenemos en cuenta que estos alumnos y alumnas dedican sus días a la danza, ya no sólo en la asistencia a sus clases oficiales sino también con actuaciones, ensayos, cursillos y asistencia a espectáculos de danza, podemos pensar que cuando un alumno o alumna persiste en estos estudios es porque existe motivación y porque sienten interés hacia la danza, un interés que queda muy cerca de convertirse en pasión, si tenemos en cuenta las afirmaciones de Vallerand et al (2003) con respecto a la misma y observando el valor que se le otorga a la actividad, la dedicación y el alto compromiso con ella, que en este caso se presupone como valor muy alto dadas las circunstancias descritas con anterioridad.

Esta alta dedicación implica a su vez, que los alumnos y alumnas de danza se desarrollen no sólo como profesionales de la danza sino también como personas. Este desarrollo, en conjunto con la dedicación a su actividad, implica el desarrollo de emociones, afectos, cogniciones y comportamientos asociados entre los que asociamos la autoestima, la motivación y la pasión.

Tal y como expusimos en su conceptualización, la danza es un arte, y los estudios de danza, enseñanzas artísticas superiores. Atendiendo al término de pasión, podemos decir, que esta está implícita en la práctica de cualquier disciplina artística. Si entendemos la pasión como una fuerte inclinación hacia una determinada actividad, estaríamos prácticamente definiendo la dedicación que conllevan los estudios de danza. Cualquier disciplina artística requiere de entrega, gusto e interés por la actividad que se realiza así como de un alto compromiso en su práctica y dedicación. Por ende, si nos atenemos a ello, dedicarse a la danza, implica sentir pasión por todo lo que rodee a la misma, Más aun teniendo presentes los innumerables sacrificios que los alumnos y alumnas, bailarines y bailarinas realizan a lo largo de toda su formación y carrera profesional para poder dedicarse a lo que le gusta (Vallerand, Mageau, Elliot, Dumais, Demers y Rosseau, 2008).

Algunos testimonios de estudiantes de danza del CSDM incluyen el sacrificio de dejar a un lado su vida social para poder dedicarse a la danza; contravenir los deseos de familias y parejas; sacrificios que conllevan faltas de sueño, de alimentación y otras necesidades básicas. Por tanto, podríamos asegurar que existe esa fuerte inclinación y persistencia aun a pesar de las desaveniencias, de los bailarines y bailarinas, coreógrafos y coreógrafas, investigadores de la danza, estudiantes de danza y docentes de danza, hacia una determinada actividad, que es la danza en sí misma.

Sin embargo, pocos son los estudios y manuales que abordan este concepto en el ámbito dancístico, lo que nos ha extrañado enormemente. Quizá uno de los motivos que podemos exponer, es el relativo creciente interés por la pasión entendida como la inclinación hacia una actividad, es decir, la pasión por una actividad, y no como parte del afecto amoroso pasional. Otro de los motivos por los que podemos encontrar escasos estudios de la pasión en la danza atiende al hecho de que es un término muy utilizado coloquialmente pero de escasa consideración científica; y por último, quizá al presuponer que en la danza existe pasión ¿para qué estudiarla? no atendiendo a un planteamiento científico de la reflexión. Ante esta circunstancia, encontramos el modelo dualístico de la pasión, que nos abre nuevas vías de

estudio de la misma en el ámbito educativo de las enseñanzas superiores de danza (y otros) pudiendo contemplar incluso diferentes tipologías y no sólo la existencia de la misma.

Todo ello, nos lleva a afirmar la relevancia de estudiar la existencia de pasión en los alumnos y alumnas que son objeto de nuestra investigación, los alumnos y alumnas del Conservatorio Superior de Danza de Málaga Ángel Pericet; qué tipo de pasión y si se relaciona con la motivación existente y con otras variables psicológicas tales como la autoestima. Y cómo este perfil psicológico puede influir en el rendimiento mostrado en estos estudios superiores que cursan.

### **2.2.1. La Pasión hacia la danza: estado de la cuestión**

Tal y como avanzamos en el apartado anterior, son escasas las investigaciones que hemos podido encontrar cuyo objeto de estudio sea la pasión hacia la danza como eje vertebral y más aun, en relación a las variables que exponemos en nuestro estudio. Sin embargo, muchos son los estudios que la abordan desde su perspectiva de pasión hacia una determinada actividad o que procuran la definición de sus diferentes tipos y que refuerzan la teoría expuesta por el modelo dualístico de la Pasión de Vallerand et al (2003).

Si pasamos a analizarlas, cada una de ellas nos aporta datos relativos a la pasión, en diferentes ámbitos como son el deporte (Vallerand et al, 2003; Vallerand, Rousseau, Grouzet, Dumais, Grenier, & Blanchard, 2006; Amiot, Vallerand, & Blanchard, 2006; Philippe, Vallerand, Andrianarisoa, & Brunel, 2009; Zazo y Moreno-Murcia, 2014), el teatro y la música (Bonneville-Roussy & Lavigne, 2010) como más cercanos a nuestro ámbito de la danza. De hecho, como antecedentes más cercanos vamos a considerar, al igual que hicimos cuando abordamos el tema de la motivación en la danza, aquellos estudios realizados en el ámbito artístico pero haremos una aproximación desde los estudios que hemos considerado más relevantes sobre la pasión, pasando por aquellos estudios que la analicen en ámbitos similares como el de la educación física, para posteriormente pasar a valorar aquellos que se centran en la danza.

Sin embargo, antes de abordar los estudios de pasión en estos diferentes ámbitos, nos parece interesante exponer el estudio que da origen al modelo que sustenta nuestra investigación, el modelo dualístico de la Pasión de Vallerand et al (2003). Y estudios que hacen referencia a su concepto (dado que es un concepto de relativa reciente incursión en los estudios psicológicos, educativos y sociales).



Vallerand et al (2003) proponen una escala de medida y su validación a partir del análisis de los dos tipos de pasión que defienden en su modelo dualístico (obsesiva y armoniosa), en cuatro poblaciones diferentes. En el primer estudio, valoran el tipo de pasión existente en una población de estudiantes encontrando que tal y como esperaban aparecen los dos tipos contemplados, siendo la de tipo armonioso la que genera emociones positivas, flow y mayor concentración. En el segundo estudio, se valora el tipo de pasión existente en jugadores de fútbol a lo largo de una temporada, encontrando que la de tipo armonioso se asocia a emociones positivas durante la temporada, al contrario que la de tipo obsesiva. Sin embargo, encuentran que con ambos tipos, la intención de permanecer en la siguiente temporada es alta, siéndolo aun más en los de tipo obsesivo, lo que se explica con la hipótesis de que la pasión obsesiva se asocia a una persistencia rígida en la actividad, independientemente de las circunstancias. En el tercer estudio se realizó una investigación similar, esta vez, con población de deportistas ciclistas demostrando, como preveían, que la pasión obsesiva se asocia a una persistencia rígida. Y por último, el cuarto estudio, valora el tipo de pasión existente en jugadores compulsivos que tuvieron que ser expulsados de los casinos y habituales de los casinos encontrando que los primeros tenían una mayor pasión obsesiva que los segundos. Este estudio, en el que se da a conocer la escala de medida de la pasión y se da veracidad al concepto que defiende el modelo dualístico, es el que da inicio a otros muchos otros de similar temática.

Relacionados con el concepto de pasión y variables del mismo encontramos un estudio realizado a niños y adolescentes de Mageau, Carpentier, & Vallerand (2011) donde se concluye a partir de cuatro estudios diferentes que la identificación con la actividad, la especialización en la misma, la evaluación que realicen los padres de la actividad y la autonomía percibida, son predictores del desarrollo de la pasión.

Otro estudio que nos acerca a su concepto es el llevado a cabo por Vallerand y Verner-Filion (2013) quienes demuestran a partir de diferentes estudios la importancia de la pasión en la Psicología Positiva ya que, más concretamente la de tipo armonioso, se relaciona con conceptos como el flow y emociones positivas, bienestar psicológico, salud física, buenas relaciones y rendimiento.

Por otra parte, encontramos estudios que relacionan la pasión con determinadas actividades y poblaciones, que además valoran y analizan la influencia que esta pueda tener en diferentes aspectos.

En esta línea, encontramos varios artículos de investigación que hacen referencia a la pasión en el ámbito laboral. En una de ellas, Thorgren & Wincent (2013) analizan los diferentes tipos en la posible influencia que pueda ejercer sobre las nuevas oportunidades y las tensiones y conflictos que puedan surgir en el trabajo. Este estudio concluye la relación entre ambas variables y la pasión obsesiva pero encuentra no relevante la influencia entre el tipo de pasión y las oportunidades que se puedan dar de trabajo.

La pasión también ha sido estudiada en poblaciones donde la entrega a la actividad puede derivar en problemas como son las personas que dedican gran parte de su tiempo a los juegos de azar o juegos online. Tal es el caso de la investigación llevada a cabo por Rosseau, Vallerand, Ratelle, Mageau, & Provencher (2002) en el que se valida una escala específica para este tipo de población. También encontramos otra investigación en la que la población estudiada son jugadores online que se dedican plenamente al juego. En este estudio se encuentra que la pasión de los dos tipos se asocia a satisfacción en el juego pero a diferencia de la armoniosa, la obsesiva se relaciona con afectos negativos y comportamientos de exceso en el juego, gastando mucho tiempo en el juego y síntomas negativos durante el mismo (Lafreniere; Vallerand, Lavigne, 2009).

En el ámbito educativo se ha estudiado la importancia que tiene el desarrollo de la pasión armoniosa para el proceso de enseñanza aprendizaje. Así, Carbonneau, Vallerand, Fernet, & Guay (2008) centran su estudio en la valoración de los diferentes tipos de pasión en 494 profesores y profesoras durante un periodo de tres meses y la influencia de ésta sobre la satisfacción en el trabajo, que repercute a su vez, en un mejor proceso de enseñanza aprendizaje. Con este estudio, los investigadores encuentran que la pasión armoniosa se relaciona con una mayor satisfacción y la obsesiva con una mayor presencia de síndrome de burnout. De la misma manera, se demuestra a partir de este estudio, la importancia que ambos tipos tienen en una mejor percepción del comportamiento del estudiante a lo largo del tiempo, corroborando la importancia que la pasión tiene en la docencia, y por supuesto la importancia que puede tener este dato para los estudiantes de danza del Conservatorio Superior de Danza, en cuanto que se forman (algunos de ellos) para ser futuros pedagogos y pedagogas.

Dentro del ámbito educativo, encontramos otro estudio donde se relaciona la pasión con la motivación en un espacio universitario. “Passion and Motivation for Studying: Predicting Academic Engagement and Burnout in University Students” (Stoeber, Child, Hayward & Feast, 2011) analiza la relación existente entre los dos tipos de pasión, armoniosa y obsesiva,

con el compromiso académico, analizando por un lado variables de compromiso (vigor, dedicación y absorción) y por otro, variables de agotamiento o desgaste (exhaustividad, cinismo e ineficacia) encontrando resultados que asocian la pasión armoniosa con una alta dedicación a los estudios y un bajo cinismo; y la obsesiva, con una alta absorción por los mismos. Ambos tipos de pasión, a partir de los resultados encontrados, se consideran predictores de una baja ineficacia en los estudios y un alto vigor. Por tanto ambos tipos de pasión se relacionan con la motivación autónoma y controlada o la motivación autodeterminada y a su vez, con un alto compromiso académico.

Abordando los estudios de la pasión en ámbitos deportivos, considerándolo un ámbito cercano al de la danza en cuanto a exigencia física y dedicación a la actividad, encontramos varios estudios donde esta se valora en cuanto a la importancia que tiene en deportes como el fútbol, como ya vimos antes en el estudio de Vallerand et al (2003). Otros, estudian la pasión con diferentes poblaciones del mundo deportivo, como el atletismo. La investigación llevada a cabo por Vallerand, Rousseau, Grouzet, Dumais, Grenier, & Blanchard (2006) relaciona la pasión armoniosa con el trabajo autónomo y altos niveles de valoración deportiva; en otro estudio, se analiza la pasión en el ámbito del hockey profesional y el atletismo, ambos abordados desde un mismo estudio llevado a cabo por Amiot, Vallerand, & Blanchard (2006). En esta investigación se concluye que en ambos deportes la presencia de una pasión de tipo armonioso se relaciona con un mejor ajuste psicológico de los deportistas.

Un estudio que nos ha llamado la atención es el de Philippe, Vallerand, Andrianarisoa, & Brunel (2009) en el que abordan la pasión en relación a las experiencias cognitivas y afectivas de árbitros de diferentes deportes, encontrando que existe una relación clara entre los niveles de pasión y factores como la edad, género, el tipo de deporte y el tiempo que lleven arbitrando aunque no resulta tan clara la relación con respecto al nivel de la liga en el que arbitran Otro estudio, es el llevado a cabo por Zazo y Moreno-Murcia (2014) en el que se realiza un análisis de la pasión en practicantes de actividades físico-acuáticas encontrando que la pasión armoniosa se relacionaba con el bienestar psicológico de los participantes en el estudio.

Acercándonos al ámbito artístico encontramos un estudio que revela la influencia de la pasión en la creatividad, factor esencial en las disciplinas artísticas. Luh (2012) concluye en su estudio, que la pasión armoniosa se relaciona con formas de pensamiento creativas e innovadoras a diferencia de la de tipo obsesivo.

Vallerand, Mageau, Elliot, Dumais, Demers y Rosseau (2008) abordan la pasión relacionada con dos de las variables de nuestra investigación, la motivación desde las metas de logro (como en la investigación anterior) y el rendimiento. Estos investigadores concluyen que la pasión armoniosa se relaciona con las metas de logro de maestría, mientras que la obsesiva se relaciona con los dos tipos de metas de logro. Por otro lado, defienden la práctica deliberada como un factor de alta influencia en el rendimiento de practicantes expertos (en este caso, atletas) entendiendo por tal, una actividad altamente motivada con el objetivo principal de la mejora del rendimiento. Concluyen que ambos tipos de pasión están relacionadas con dicha práctica deliberada, y por tanto, con niveles de rendimiento elevados.

En un estudio llevado a cabo por Bonneville-Roussy & Lavigne (2010) se trata la pasión en un ámbito ya más cercano al de la danza, un ámbito artístico donde se analiza el tipo de pasión existente en músicos expertos y músicos de élite en relación al tipo de metas. A partir de este estudio, se concluye que se dan dos caminos diferentes vinculados al tipo de pasión y los músicos de élite, determinando que la de tipo armoniosa es la más adaptativa. Así, se concluye que los músicos expertos que muestran pasión armoniosa presentan metas de logro, ejecución y maestría, hábitos de ensayo y un alto nivel de ejecución; mientras que los que tienen pasión obsesiva presentan metas de acercamiento y evitación, teniendo ambas un impacto negativo en el logro de la ejecución.

Ya en el ámbito de la danza, encontramos estudios que analizan el tipo de pasión existente en poblaciones de danza, tanto en estudiantes como en practicantes y bailarines y bailarinas profesionales. Sin embargo, no son muchos los estudios que hemos podido encontrar, debido probablemente a los motivos que expusimos anteriormente.

El estudio llevado a cabo por Rip, Fortin y Vallerand (2006) analiza la influencia de los diferentes tipos de pasión en la determinación de diferentes perfiles de lesiones y comportamientos de afrontamiento de las mismas. Concluyen a partir de este estudio, realizado a 81 estudiantes de danza, que los estudiantes que sienten una pasión armoniosa, suelen ser estudiantes con lesiones de evolución aguda, con mejores comportamientos de afrontamiento y pensamientos menos negativos para su cura así como con buena disposición al tratamiento; sin embargo, los estudiantes con pasión obsesiva suelen sufrir lesiones que se vuelven crónicas con pensamientos más rígidos con respecto a su lesión y menos disposición a seguir el tratamiento adecuado. Con ello, se concluye que el tener una pasión de tipo

armonioso es el mejor predictor de la salud en la danza, no solo física sino también, psicológica.

El único estudio nacional encontrado atiende al análisis y estudio de carácter descriptivo de la variable. Chamarro, Martos, y Parrado (2011) analizan el tipo de pasión existente en una muestra de 120 sujetos, 88 de los cuales eran aficionados a la danza y 32 de ellos, profesionales de la danza con edades comprendidas en una media de 19.47 años. Este estudio demuestra que la pasión que sienten los sujetos participantes es mayormente de tipo armonioso, siendo mayor la pasión de este tipo cuanto más tiempo lleven practicando danza, no cumpliendo con las expectativas de los autores de mayor pasión obsesiva relacionada con un mayor tiempo de dedicación a la danza (por la dependencia hacia la misma).

En el estudio de Akehurst & Oliver (2014), las investigadoras realizan un análisis de la existencia de los dos tipos de pasión en una muestra de 100 bailarines y bailarinas profesionales así como su relación con comportamientos de riesgo y la dependencia insana de la actividad. Concluyen a partir de esta investigación, la existencia de los dos tipos de pasión, tanto obsesiva como armoniosa, concluyendo que ambas se relacionan con una alta dependencia de la danza, pero en el primer caso se asocia a comportamientos de riesgo diferenciándose así de la pasión armoniosa. Fuera de lo esperado, ambos tipos de pasión se relacionan con la satisfacción de necesidades básicas.

Todos estos estudios nos acercan al concepto de pasión, demostrando que existen los dos tipos de pasión propuestos por Vallerand et al (2003) y que a su vez, en la mayor parte de los estudios expuestos, la pasión armoniosa se relaciona con una mayor satisfacción, afectos positivos, una mejor ejecución de la actividad, menores niveles de estrés, mejor comportamiento en la solución de posibles conflictos y mejora en las relaciones interpersonales....aspectos que nos interesan que aparezcan en la población objeto de estudio para promover un mejor aprendizaje, una mejor entrega a la actividad, ya sea la danza y/o los estudios superiores de danza y un mejor desarrollo de la misma.

Por otro lado, al no encontrar estudios que se hayan realizado en el ámbito educativo de danza en las enseñanzas superiores de danza en España, así como su relación con otras variables asociadas, pasamos a analizar el concepto de pasión y las relaciones que se dan entre esta y otras contempladas en nuestra investigación.

### 2.2.2. Hacia el concepto de pasión: su definición

Para abordar este concepto, volvemos a lo que anteriormente hemos asociado a la motivación del bailarín y la bailarina: la realización y persistencia en la danza al margen de las dificultades y obstáculos que puedan encontrarse para ello; la sobre exigencia que conlleva la danza y los sacrificios que comporta; así como la necesidad de constancia y alta dedicación que demuestran los bailarines y bailarinas. Con todo ello, nos acercamos al mismo tiempo al concepto de pasión, un sentimiento que los bailarines y bailarinas mencionan sentir hacia la danza y todo lo que se relaciona con la misma. Por tanto, se nos hace necesario acercarnos al concepto de pasión entendiéndolo como uno más de los factores relevantes en el desarrollo profesional y personal del estudiante y profesional de danza.

Cuando tratamos de definir el concepto de pasión, lo primero con lo que nos encontramos es una cierta dificultad en acercarnos a nuestro objeto de estudio: la pasión hacia la danza. Más aun, decir que existe cierta dificultad en acercarnos al término de pasión como emoción y sentimiento hacia una actividad. Esto se debe, fundamentalmente, a que el término pasión suele abordarse desde la vertiente religiosa o pasional amorosa con tendencia al comportamiento obsesivo y patológico. No obstante, nos parece adecuado abordar el concepto desde todas sus vertientes hasta acotar la que será de nuestro interés.

De este modo, nos acercamos en primer término al concepto de Pasión a partir de las definiciones que nos ofrece la Real Academia de la Lengua Española. Así, encontramos dos acepciones claras con respecto al mismo:

1. Por un lado, se hace referencia a la Pasión desde una vertiente más religiosa, siendo la pasión parte de cada uno de los cuatro Evangelios que describe la Pasión de Jesucristo y sermón sobre los tormentos y muerte del Salvador, que se predica el Jueves y Viernes Santo.
2. Por otro lado, la pasión se define desde una vertiente más afectiva, emocional y característica del individuo. Desde esta vertiente, la pasión se define como la emoción o sentimiento hacia una persona, tema, idea u objeto, una emoción intensa que engloba el entusiasmo o deseo por algo. El término también se aplica a menudo a un vivo interés o admiración por una propuesta, causa, actividad, y otros. Se dice que a una persona le apasiona algo cuando establece una fuerte afinidad, a diferencia del amor que está más bien relacionado con el afecto y el apego.

En el sentido clásico, la pasión designa todos los fenómenos en los cuales la voluntad es pasiva, es decir, cuando un individuo es pasivo por oposición a los estados en los cuales él mismo es la causa, relacionado con los impulsos del cuerpo. Desde la Real Academia de la Lengua Española (RAE, 2001) se relaciona con lo que definen como “estado pasivo en el sujeto” (RAE, 2001, parr. 4).

En cambio, en un sentido moderno, la pasión es una inclinación exclusiva hacia un objeto, un estado afectivo duradero y violento en el cual se produce un desequilibrio psicológico. Desde la Real Academia de la lengua Española incluso, se hace referencia a la pasión como “acción de padecer” (RAE, 2001, parr.1) “perturbación o afecto desordenado del ánimo” (RAE, 2001, parr.5).

Estas dos acepciones encuadradas dentro de la vertiente emocional y afectiva, nos llevan a una definición de la pasión como sentimiento de deseo fuerte hacia una persona, tema, animal y, como es en nuestro caso, hacia una determinada actividad pero abordada desde una vertiente más cercana a lo patológico y de voluntad externa al sujeto que lo siente.

Por otra parte, al acercarnos al término de pasión, nos damos cuenta de que a pesar de que el término ha generado mucho interés en el campo de la filosofía, ha recibido escasa atención y suscitado poco interés en el campo de la psicología (Mageau, et al., 2009) así como en el de la pedagogía (Vallerand et al, 2003).

Desde la filosofía, se aborda el término pasión desde dos vertientes diferenciadas (Rony, 1990). Tal y como recogen Vallerand et al (2003), en el siglo XVII la pasión se entendía como una emoción fuera del control y la voluntad del sujeto, mermando su capacidad de decisión. Así el individuo se convierte en sujeto pasivo y esclavo de su pasión. Sin embargo, se puede encontrar asimismo acepciones algo más positivas como en la “Passions of the<sup>1</sup> soul” de Rene Descartes (citado por Vallerand et al, 2003) donde la pasión se entiende como una fuerte emoción con tendencias de comportamiento que pueden ser positivas en la medida en que se dominen desde la razón.

Desde la vertiente psicológica, más reciente en la historia del concepto, encontramos referencias sobre estudios llevados a cabo de la pasión relacionados con otros aspectos psicológicos tales como la motivación (Frijda, Mesquita, & Sonnemans, 1991); aspectos referidos a la dependencia positiva y negativa (Glasser, 1976, citado por Vallerand et al,



2003) la pasión asociada a las adiciones (Sach, 1981, citado por Vallerand et al, 2003); otros aspectos como la creatividad (Goldberg, 1986) y la importancia del amor pasional en las relaciones íntimas (Vallerand et al, 2003). Sin embargo, en su mayor parte, tal y como nos expresan (Chamarro, Martos, & Parrado, 2011):

“hasta hace relativamente poco, los únicos estudios empíricos que se habían realizado sobre el tema tenían como objeto de estudio la pasión romántica o amorosa (...) pero ha sido recientemente cuando la pasión por las actividades se ha convertido en objetivo de investigación empírica” (p.343).

Con esta última afirmación, hacen referencia a los estudios donde la pasión se contempla como inclinación hacia una determinada actividad, acercándonos así al concepto cercano al propósito de nuestra investigación, la pasión hacia la danza y los estudios de danza. Al mismo tiempo, hacen referencia a los primeros estudios de Vallerand et al (2003) donde no sólo se aborda el término de pasión hacia una determinada actividad, sino que dicho abordaje contempla el aspecto positivo del mismo, dando un giro al concepto de pasión desde un sujeto pasivo y esclavo de la misma. Tal y como expresan Vallerand et al (2003) “an important change is taking place in psychology”<sup>2</sup> (p.756). Abordan el término de la pasión como posible respuesta al cómo las personas pueden hacer que su vida merezca la pena y sean más felices, desde lo que denominan “the new<sup>3</sup> positive psychology” (Vallerand et al, 2003, p.343).

Esta Psicología Positiva, comienza a marcar tendencia hace unos años centrándose en encontrar aquello que hace más feliz al individuo y que logre una vida más satisfactoria poniendo énfasis en las conductas que se relacionan con estados positivos en las personas. Estas conductas hacen referencia en nuestro caso, a actividades que hacen felices a las personas que la practican, más concretamente, a personas que disfrutan y son felices dedicándose a la danza, lo que nos sitúa en el concepto de pasión armoniosa.

Dentro de este abordaje empírico de la pasión hacia una determinada actividad, se contempla la pasión desde el objeto que causa dicha inclinación, el modo en que se vive dicha pasión y la forma en que se practica (Chamarro, Martos, & Parrado, 2011).

Teniendo en cuenta todo lo anterior, nos parece adecuado abordar el término de pasión hacia la danza desde el modelo dualístico de la pasión de Vallerand et al. (2003) considerándolo como un buen marco conceptual para el estudio de la pasión hacia la danza por varios motivos:



- es un estudio pionero y precursor en el abordaje del concepto de la pasión hacia una determinada actividad en el que se basan gran parte de los estudios relacionados con la pasión hacia actividades de diversa índole (algunos de los cuales hemos referenciado en párrafos anteriores);
- contempla perspectivas de carácter tanto negativo y positivo de la pasión;
- aborda el concepto de la pasión cercano a la teoría de la autodeterminación de Decy & Ryan (1985) defendiendo que el tipo de compromiso que tengan las personas hacia una determinada actividad, influye en el tipo de pasión que puede emerger (Mageau, et al., 2009);
- aporta un cuestionario validado que mide los dos diferentes tipos de pasión que podemos encontrar en nuestros alumnos y alumnas de danza (Mageau, et al., 2009);
- y por último, apoyándonos en lo que Mageau et al. defienden “This model was thus chosen as the theoretical framework of choice to study passion”<sup>4</sup> (2009, p.603).

Por todo ello, podemos considerarlo como una buen marco teórico sobre el que sustentar nuestra investigación.

### **2.2.3. Modelo dualístico de la pasión**

El modelo dualístico de la Pasión se basa en la observación de que aunque muchas personas sientan pasión por aquello que realizan o por aquello a lo que se dedican, algunas se sienten felices y son capaces de desligarse de dicha actividad en el momento en que lo decidan y otras, sin embargo, se sienten tan atrapadas por la actividad que realizan, que acaban sintiéndose insatisfechas e infelices (Moss, 2013) y con una alta dependencia no sana hacia la actividad.

Desde este modelo, la pasión se define como una fuerte inclinación de la persona (Vallerand et al, 2003) y preferencia (Chamarro, Martos, & Parrado, 2011) hacia una determinada actividad que resulta importante en su vida, que le gusta, que la autodefine (Chamarro, Martos, & Parrado, 2011) y en la cual, gasta su tiempo y energía (Vallerand, 2003).

Por otro lado, uno de los aspectos de la pasión que nos resulta de igual interés al ser cercano al concepto de autodeterminación de la motivación según Decy & Ryan (1985) es cómo la pasión llega a ser parte de la identidad de la persona (Bonneville-Roussy & Lavigne, 2010). Para estos autores, la actividad llegará a formar parte importante de la manera de ser de la

persona en función del valor y lugar que ésta le dé a la actividad. Es decir, si a la actividad se le da un gran valor, se ama y se convierte en parte de la propia identidad de la persona, se podrá hablar de pasión. Bonneville-Roussy & Lavigne (2010) nos dan el ejemplo transposable a la danza “ someone who is passionated about plying clarinet does not consider him/ herself only as someone who plays the clarinet, but defines him/herself as a ‘clarinetist’”<sup>5</sup> (p.124). Así, podemos decir que a quien le apasiona la danza se define como bailarín y/o bailarina no como alguien que ama la danza. El valor que se le otorga a la actividad, por tanto, se convierte en un aspecto fundamental en cuanto que “es un proceso clave en la transformación del interés por una actividad en pasión” (Chamarro, Martos, & Parrado, 2011, p. 344) .

Del mismo modo, Vallerand et al. (2003) defienden dos tipos de pasión: Pasión armoniosa y Pasión Obsesiva. Estos dos tipos de pasión se asocian a diferentes modos de cognición, estados afectivos y a modos de actuar (Mageau, et al., 2009) pensar y vivir la actividad e igualmente, se asocian al modo en que se interioriza la actividad con la propia identidad del sujeto.

La pasión armoniosa se identifica con un tipo de pasión interna al sujeto. En este tipo de pasión, el sujeto elige el grado de compromiso con la actividad sin presiones externas ni internas (Bonneville-Roussy & Lavigne, 2010). Es resultado de la internalización de la actividad en la propia identidad sin importar que pueda ser aceptada o rechazada por el entorno social. Este tipo de pasión produce un fuerte pero controlable deseo de compromiso con la actividad (Mageau, et al., 2009). La importancia de este tipo de pasión radica en que se integra con otros aspectos de la propia identidad y forma parte de la misma. Nos sirve de ejemplo el que expusimos anteriormente dado por Bonneville-Roussy & Lavigne (2010, p. 124) en el que se asocia la autodefinición del bailarín como tal y no como alguien que toca el instrumento. Asimismo, la pasión armoniosa también se relaciona con un modo de entender la actividad en equilibrio y armonía con el resto de la vida del sujeto. No es aplastante y deja espacio libre a otro tipo de intereses de diferentes ámbitos de la vida de la persona, lo que conduce a un tipo de persistencia flexible (Chamarro, Martos, & Parrado, 2011); lo que conlleva a su vez que si en algún momento la actividad resulta nociva en algún aspecto, el compromiso con ésta se limita o incluso se elimina, abandonando la actividad en el momento que el sujeto quiera.

En contraste, la pasión obsesiva se caracteriza por un compromiso extremo hacia la actividad, normalmente asociado a un detrimento de la atención a las necesidades internas del propio

individuo cuyo resultado es la internalización de presiones externas, internas o ambas (Mageau, et al., 2009). Estas presiones pueden venir de la necesidad de aceptación social, de aspectos relacionados con la autoestima, de un deseo de excitación incontrolable derivado del compromiso hacia la actividad o presiones provenientes del entorno social del individuo. (Mageau, et al., 2009). En cualquier caso, este tipo de pasión se asocia a una sobre identificación con la actividad que resulta apasionante, de tal manera, que llega a ocupar todos los pensamientos de la persona y desborda su propia identidad (Rip & Fortin, 2006). Este tipo de pasión lleva al individuo a valorar la actividad por encima de otras facetas e intereses de su vida. Con la pasión obsesiva existe cierto descontrol por parte del sujeto con respecto a la actividad, es más bien la actividad quien controla al sujeto. Existe cierta presión interna para comprometerse con la actividad llegando a crearse conflicto entre la actividad que apasiona y otras actividades e intereses (Chamarro, Martos, & Parrado, 2011). Pueden llegar incluso a aparecer pensamientos obsesivos y negativos en torno a la actividad (Chamarro, Martos, & Parrado, 2011) llegando hasta lo que Vallerand et al (2003) denominan una persistencia rígida, donde se persiste en la actividad incluso aunque permanecer en ella suponga altos costes personales e interpersonales (Rip & Fortin, 2006; Chamarro, Martos, & Parrado, 2011). Del mismo modo, el verse obligado a dejar de dedicarse a la actividad conlleva pensamientos negativos y poco saludables para el individuo.

A modo de ejemplo podemos citar el que nos ofrecen (Bonneville-Roussy & Lavigne, 2010):

For example, a clarinetist with an obsessive passion for the instrument will continue playing the clarinet even if he or she has a bad injury (e.g. tendinitis), with the deplorable consequence of slowing or stopping the healing process. If he or she is prevented from practicing for a period of time, this musician may feel guilty for not improving, or feel worthless because of the impossibility to engage in the only important activity in his or her life. Consequently, OP is associated with less positive outcomes than HP and sometimes leads to negative consequences” (p. 125)<sup>6</sup>

Si todo esto lo traspasamos al terreno de la danza, la pasión armoniosa se relaciona con pensamientos, sensaciones y comportamientos positivos que caracterizan a la persona que practica danza en cualquiera de sus vertientes. Una persona que podría dejar de bailar si practicar la danza estuviese resultando perjudicial para ella en cualquier sentido, que siente un fuerte compromiso pero controlable hacia la práctica dancística y que en definitiva, alcanza

una sensación de bienestar cuando practica danza haciéndola compatible con otras facetas e intereses de su vida (vida social, otros estudios, etc...).

Si alguien que practica danza tiene pasión hacia la misma pero de tipo obsesivo, sentiría un compromiso fuerte e incontrolable a practicar danza, no pudiendo desligarse de dicha práctica incluso si supone un alto coste, sea del tipo que sea (incluso si una lesión le impide el buen ejercicio y afecta a su salud); se siente comprometido por contingencias internas o por presiones externas (en danza suele darse el caso de insistencia por parte de familiares, altos niveles de competencia por llegar a ser primera figura de una gran compañía de danza o ser el mejor de la clase de danza); no poder dedicarse a la danza en cualquier momento puede provocar sentimientos de culpa, malestar físico y psíquico, incluso, desligarse de la danza puede llegar a suponer depresiones y sentimientos negativos.

Los dos tipos de pasión, por tanto, conllevan un alto compromiso con la actividad y un alto grado de persistencia en la misma, en este sentido no difieren la una de la otra. Sin embargo, las diferencias radican en el momento en que dicha persistencia conlleva una serie de sentimientos, pensamientos y conductas asociadas a los tipos de pasión. Es decir, cada tipo de pasión, armoniosa y obsesiva, se asocia a diferentes modos de sentir, pensar y comportarse, como adelantamos anteriormente.

Por un lado, la pasión armoniosa se relaciona con sentimientos de orgullo, felicidad y vitalidad; estados cognitivos de fluidez o “flow” que incrementan el estado subjetivo de bienestar que se traslada al ámbito social y familiar del sujeto de manera positiva y suelen ser sujetos más felices y menos estresados, incluso con menos dolencias físicas tales como dolores de cabeza, insomnio y dolores musculares (Rip & Fortin, 2006). Y por último, las personas que experimentan una pasión armoniosa hacia la actividad suelen tener comportamientos relacionados con un mejor control de las emociones y mayor autoeficacia que llevan a una mejor resolución de problemas. “La pasión realmente puede hacer que la gente tenga vidas que merezcan la pena en la medida en que dicha pasión sea de naturaleza armónica” (Vallerand y Verner-Filion, 2013, P.35).

Por otro lado, la pasión obsesiva se asocia a estados afectivos negativos tales como sentimientos de culpabilidad, tensión, pensamientos obsesivos y falta de concentración creando incluso dependencia obsesiva y de carácter negativo hacia la actividad (Rip & Fortin, 2006). De la misma manera, la pasión obsesiva se ha relacionado con desajustes psicológicos

y emociones negativas en la vida cotidiana del individuo que lo siente. También se ha asociado a una alta persistencia pero con comportamientos no apropiados (como podrían ser los problemas con el juego) (Rip & Fortin, 2006).

En el abordaje del concepto de pasión encontramos otros aspectos y variables que se relacionan de un modo u otro con el término y sentimiento de pasión, tales como el flow, la motivación, la autoestima y el bienestar del sujeto. Aspectos que se han podido ver relacionados o incluso mezclados con el término de pasión y que aparecen de manera continua en estudios educativos, siendo factores de alto interés en el proceso de enseñanza aprendizaje.

#### **2.2.4. La pasión y el flow disposicional (como estado de óptimo rendimiento).**

Si tenemos en cuenta que la pasión armoniosa se relaciona con una pasión derivada de la elección propia de una determinada actividad a la que se le dedica tiempo, energía y a la que se ama de un modo gratificante y placentero, se puede afirmar que cuando un sujeto se involucra en una determinada actividad que es objeto de pasión, puede entrar en un estado de flow (término introducido por el psicólogo húngaro Mihály Csíkszentmihályi). “La persona está en flow cuando se encuentra completamente absorbida por una actividad durante la cual pierde la noción del tiempo y experimenta una enorme satisfacción” (Csíkszentmihályi, s.f. citado por Turanzas, 2013, parr. 5).

El concepto de flow se encuadra dentro de la corriente actual de la Psicología Positiva (al igual que el modelo dualístico de la pasión. Se basa en las teorías humanistas (Maslow, 1943, 1968/2007; Rogers, 1961, 1963, citados por Fernández, Pérez y González, 2013) y en las teorías motivacionales de mitad del siglo XX y se considera un estado de óptimo rendimiento en la persona que lo siente, motivo por el que hemos decidido contemplarlo en nuestro marco teórico.

Cuando un sujeto siente pasión armoniosa, se siente libre de las demandas externas y por tanto, puede olvidarse de su entorno y dedicarse plenamente a la actividad, por lo que el sujeto podría entrar en estado de flow, entendiéndolo como un estado donde el sujeto puede concentrarse, perder la noción del tiempo y la consciencia del propio ser. Por el contrario, si el sujeto siente pasión obsesiva, las contingencias del entorno cobran un valor mayor y no se sienten libres, obligándoles a estar en continua alerta con lo que ocurre a su alrededor y

llevándole a una falta de concentración intermitente que le alejaría del estado de flow (Moss, 2013). De este modo, podemos asociar la pasión armoniosa con el flow, pero no podemos decir lo mismo del flow y la pasión obsesiva, tal y como demuestra el estudio de Lavigne, Forest y Crevier-Broud (2012, citado por Moss, 2013).

Existen similitudes o aspectos muy relacionados entre el término de flow y la pasión. Tanto cuando la persona está en estado de flow como cuando realiza una actividad que es objeto de pasión, la lleva a cabo porque le gusta e invierte su tiempo y energía en su realización. Asimismo, cuando un sujeto se encuentra en estado de flow está dedicando su tiempo a algo que él mismo ha elegido y que ha decidido realizar, al igual que ocurre cuando una persona siente pasión armoniosa hacia una actividad. De la misma manera, el estado de flow es un proceso más interno, asociado a la motivación intrínseca tal y como sucede con la pasión armoniosa. Otro aspecto más de similitud es que el concepto de flow, al igual que el de pasión armoniosa, se engloba dentro de la denominada Psicología Positiva en cuanto que ambas se acercan al tratamiento de la satisfacción del sujeto en su vida diaria y abarcan la dedicación a una determinada actividad que causa felicidad y placer en el sujeto mientras la realiza.

Otro aspecto en el que ambos conceptos se acercan es en la alta implicación que el sujeto siente hacia la actividad, diferenciándose en cuanto que el estado de flow es un estado temporal y la pasión armoniosa tiene un carácter más duradero.

Por otro lado, cuando un sujeto se encuentra en estado de flow, es capaz de estar realizando una determinada actividad el tiempo que sea necesario sin apenas desgaste psicológico o físico puesto que se encuentra en un estado donde todo lo que va sucediendo fluye sin sobre esfuerzo ni apenas consciencia real: “el flujo o estado de flow es un estado subjetivo que las personas experimentan cuando están completamente involucradas en algo hasta el extremo de olvidarse del tiempo, la fatiga y de todo lo demás, excepto de la actividad en sí misma” (Csíkszentmihályi, 2009, citado por Fernández, Pérez y González, 2013).

Para que se dé este estado de flow, en cualquier caso, tal y como defiende Csíkszentmihályi (2009, citado por Fernández, Pérez y González, 2013), la actividad debe suponer retos y desafíos que se encuentren en equilibrio con las capacidades y habilidades de quien se halle en estado de flow. Las metas que se propongan deben ser realistas y la tarea debe no resultar ni demasiado difícil ni demasiado fácil y deben estar en armonía con las propias habilidades del individuo. Con esta concreción nos acercamos a conceptos asociados a la motivación

(motivación de logro, [Atkinson, 1964]; motivación hacia la tarea [Nicholls, 1984, citado por Reeve, 2003]).

Por último y para terminar de definir el estado de flow en relación a la pasión, los estudios de Csíkszentmihályi, en este caso, Jackson y Csíkszentmihályi, (1999/2002, citados por Fernández, Pérez y González, 2013) determinan que el estado de flow abarca nueve dimensiones “equilibrio desafío-habilidad; fusión acción-atención; metas claras; feedback sin ambigüedad; concentración en la tarea encomendada; sensación de control; pérdida de conciencia del propio ser; transformación del tiempo y experiencia autotética” (p. 73). Algunas de estas dimensiones se relacionan con algunas teorías motivacionales (motivación de logro de Atkinson [1964] y motivación autorregulada Deci y Ryan [2000]). Por tanto, al relacionar la pasión con el estado de flow, estamos dando a entender que si nos encontramos con un alumno y/o alumna apasionado y con una alta motivación, está muy cerca de poder sentir este estado de relajación, entrega y armonía con la actividad deseable, que se traduce a su vez, en un buen rendimiento y un buen afrontamiento del proceso de aprendizaje y de afrontamiento de todos los sacrificios que comporta la carrera de danza.

### **2.2.5. La pasión y la motivación**

La pasión (siempre entendida como pasión hacia una actividad) y la motivación, están estrechamente relacionadas si tenemos en cuenta que el individuo que siente pasión hacia una determinada actividad, consecuentemente, se encontrará motivado a participar, iniciar y persistir en ella. Si bien, el que el individuo esté motivado a realizar una determinada actividad no implica necesariamente que sienta pasión hacia la misma. Es interesante conocer la relación existente entre estas dos variables y la importancia que tiene en el proceso de enseñanza aprendizaje, es decir, conocer la relación existente entre la motivación y la pasión que pueden sentir los alumnos y alumnas de danza y determinar la influencia que puede tener en el rendimiento del alumno y/o alumna en sus estudios así como la influencia en otro tipo de variables (expectativas, competencia percibida) que pueden influenciar su autoestima y otros parámetro psicológicos.

Por otro lado, pueden darse diferentes formas de relación en función de los diferentes tipos de pasión y de motivación y nos resulta de interés en la investigación valorar y conocer qué tipo de motivación y de pasión puede beneficiar el buen desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje en los estudios superiores de danza y poder actuar en consecuencia.



Tanto la Pasión como la motivación suelen estar presentes en las personas que realizan actividades a las que dedican tiempo, que les gusta y en las que persisten. Por ello, las personas que se dedican al arte, y más concretamente a la danza, teniendo en cuenta los factores que hemos mencionado anteriormente, dedicación, esfuerzo, sacrificios, etc. se presuponen personas que llevan estos dos conceptos unidos a su actividad.

La distinción entre motivación y pasión no es fácil porque ambas son fuerzas que acompañan al individuo en la persistencia de una determinada tarea o actividad. Urbina-Cárdenas & Ávila-Aponte (2013) afirman que para que exista pasión debe haber motivación intrínseca. Esta afirmación nos acerca a la unión de la pasión y la motivación siempre que exista una motivación de carácter interno al sujeto, es decir, si el sujeto está motivado hacia una actividad por el placer de realizar la actividad en sí misma, puede sentir pasión hacia esta. Por otra parte, la motivación hace referencia a razones o factores que llevan al sujeto a realizar una determinada actividad, pudiendo encontrar factores internos o externos al sujeto, tales como la importancia dada a las notas, la obtención del título al finalizar la carrera de danza, la opinión de los padres acerca de los estudios que se están realizando, el querer conocer, saber, realizar, etc.

Desde otra perspectiva, hemos de tener presente que motivación y pasión no es lo mismo. Israeli (2013) define la motivación como el motor que lleva al individuo al movimiento y la pasión como la gasolina que alimenta al motor. Esta metáfora da a entender que la motivación es la razón que impulsa al sujeto a realizar una determinada actividad o tarea y la pasión es aquello que hace que crezca y se mantenga esa motivación; “at the core of the motivation lies the passion”<sup>7</sup> (Israeli, 2013, p. 1).

Cuando nos acercamos al término de pasión, otros se entremezclan como la vocación (voluntad propia del sujeto por una determinada actividad), la inteligencia pasional, la alegría, la satisfacción cuando se realiza una actividad, la relajación, la libertad (términos cercanos al estado de flow referidos anteriormente); que lleva al sujeto a la satisfacción por saber, conocer y ser mejor persona, que lleva al compromiso, a la dedicación, al esfuerzo y al trabajo duro según expone Urbina-Cárdenas & Ávila-Aponte, (2013). Todos ellos, emociones que acaban influyendo en la cognición, en la conducta y en la emoción. Cuando estos autores hablan de pasión lo hacen desde la subjetividad de una serie de estudiantes entrevistados que pretender dar sentido al concepto de pasión, más concretamente pasión por aprender, llegando a definir la pasión por aprender como:



“un acto autopoietico, un conatus natural y permanente, donde el sujeto aprendiente compromete todos sus sentidos -vista, oído, gusto, olfato, tacto y goce- para complejo en el cual participan las dimensiones afectiva, cognitiva y procedimental del sujeto- estudiante” (Urbina-Cárdenas & Ávila-Aponte, 2013, p. 806).

Por otro lado, la teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan (2000) perteneciente a las teorías motivacionales más recientes, está muy cercana al modelo dualístico de la pasión de Vallerand et al (2003) y ambas pueden servirnos como marco teórico para el abordaje de este tema objeto de interés en nuestra investigación. Robert Vallerand, psicólogo Canadiense y estudioso de la Motivación, de la Pasión, de la identidad del individuo y enmarcado dentro de la Psicología Positiva, relaciona la motivación y la pasión a partir de su modelo dualístico de la Pasión Vallerand et al. (2003) y la teoría de autodeterminación (motivación) de Deci y Ryan (2000). La mayor parte de los resultados y estudios de Vallerand (2001) se centran en la motivación intrínseca y extrínseca y en los determinantes y consecuencias de ambas (Vallerand, 2001). A partir de dichos estudios e investigaciones, llega a la formulación de un modelo jerárquico de motivación intrínseca y extrínseca que aporta una determinada estructura de estos dos tipos de motivación con el fin de aportar organización y comprensión de los mismos. Dicho modelo permite a su vez, estudiar la motivación desde un punto de vista multidimensional y a partir de jerarquías establecidas en función de la autonomía que el individuo otorgue a la realización de una determinada actividad, es decir, los grados en que realizan la actividad por propia voluntad (tal y como vimos en el apartado correspondiente).

El modelo dualístico de la Pasión de Vallerand et al (2003) relaciona la pasión armoniosa con la máxima regulación interna de la actividad, lo que nos acerca a la teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan (2000) y más concretamente, al modelo jerárquico de la motivación intrínseca y extrínseca de Vallerand (2001). Si entendemos la pasión en estos términos, la de tipo armonioso se acercaría a la motivación intrínseca y autorregulada donde el individuo tiene una regulación interna de la actividad, realizando la tarea o actividad movido por factores internos y controlables por el sujeto y por el placer de realizar la actividad en sí misma; mientras que la pasión obsesiva, tal y como se entiende desde el modelo dual de la pasión de Vallerand et al (2003) con un máximo de locus de control externo, se acercaría a la motivación extrínseca.

Esto nos permite utilizar ambas teorías como marco teórico y como fundamento para la aplicación posterior de los instrumentos utilizados: EME, escala de Motivación hacia los Estudios de Vallerand (2001) y escala de la pasión (Vallerand et al, 2003).

### **2.2.6. La pasión y la danza**

En todos los aspectos, alcanzar la excelencia en aquello que se realiza es cuestión de largas horas de estudio y/o dedicación; la danza no es una excepción. Ya hemos comentado que la dedicación a la danza requiere de horas de estudio, años de trabajo y compromiso con actividades y tareas, con la meta clara de lograr la excelencia en aquello que se quiere realizar. Basándonos en afirmaciones de diferentes autores que abordan la pasión en diversos ámbitos (Vallerand, 2008; Vallerand, Mageau, Elliot, Dumais, Demers y Rosseau, 2008) y en su aplicación al ámbito de la danza, podemos afirmar que el motivo que lleva a los bailarines y bailarinas, estudiantes de danza, profesionales de la misma a no desistir y gastar horas, días y años dedicados a mejorar y lograr la excelencia, podría ser, entre otros, la pasión. Si tenemos en cuenta que los bailarines y bailarinas, dedican gran parte de su tiempo a la práctica y conocimiento de la danza, o en ocasiones, toda su vida, podemos argumentar que cumplen, mínimamente, con dos de las características de la actividad apasionada, la persistencia y la afinidad con la actividad, que en este caso es la danza. (Vallerand et al., 2003; Vallerand, 2008).

La pasión armoniosa se relaciona con sentimientos y emociones positivas que acercan al individuo que las siente al bienestar, a la satisfacción y aspectos positivos (Vallerand et al., 2003) relacionados con factores como la autoestima (Mageau, Carpentier, & Vallerand, 2011), la motivación intrínseca, el aumento del interés y concentración en una actividad, la persistencia (Vallerand et al, 2003), la creatividad (Liu, Chen y Yao, 2011, citados por Moss, 2013) y la autonomía (Mageau, et al., 2009). Todos estos factores están íntimamente relacionados con el proceso de enseñanza aprendizaje de cualquier estudio pero aun más, con el proceso de enseñanza aprendizaje en las artes escénicas y en la danza, por la dedicación, esfuerzo y sacrificios que conlleva así como con la importancia del trabajo autónomo, el desarrollo de la creatividad y el alto interés que requieren. Esta formación se verían prácticamente imposible de abordar si el estudiante de danza no mostrase alguno de los dos aspectos a los que nos referimos (pasión y motivación). Sin embargo, nos interesa conocer cuál es la pasión que los estudiantes de danza sienten hacia la misma y los estudios de danza

que cursan para comprender qué factores pueden verse afectados en función del tipo de pasión existente.

Tal y como hemos podido defender, la motivación y la pasión son conceptos muy relacionados cuando hablamos de la realización de una determinada actividad, y más concretamente cuando nos referimos a una actividad artística tal y como lo es la danza. Por ello, esta investigación atiende al estudio de estas dos variables (entre otras) en el ámbito donde germina toda la dedicación, formación y entrega del bailarín y bailarina, en los estudios de danza en sus enseñanzas superiores. Más aun, atiende a una variable que se torna fundamental y escasamente abordada en el panorama dancístico educativo tal y como es la pasión.

### **2.3. LA AUTOESTIMA EN LA DANZA.**

Los estudiantes de danza están continuamente sometidos a presiones comparativas, altas exigencias físicas y psíquicas así como estéticas (Fuentes, 2007). El bailarín y/o bailarina, ha de cumplir con unos cánones estéticos propios de su estilo. Así, los bailarines y bailarinas de danza clásica deben tener musculatura alargada, ser gráciles, delgadas, fuertes anatómicamente y delicadas en sus pasos (similar a los de danza española). Los bailaoras y bailaoras de flamenco, aun no teniendo tan claro el estereotipo físico, han de ser fuertes, temperamentales y estéticamente bellos. Y los de danza contemporánea, han de ser flexibles pero al mismo tiempo fuertes. Por otra parte, los bailarines y bailarinas comienzan sus estudios a muy temprana edad, por lo que la formación de su auto-concepto así como de su autoestima dependerá en gran medida de las experiencias que tenga en las clases de danza.

Por otro lado, al tratarse de alumnos y alumnas con mayoría de edad, entendemos que la autoestima está ya conformada pero puede modificarse en función de las experiencias, éxitos, fracasos, verbalizaciones y conductas de compañeros, compañeras, profesores y profesoras, cumplimiento de expectativas, etc., por lo que es importante el abordaje de la autoestima dentro del ámbito educativo que pretendemos abordar, el de las enseñanzas superiores de danza.

Del mismo modo, la escuela es fundamental, por lo cual los sistemas educativos también se han visto envueltos en este importante rol y han comenzado a asumir la responsabilidad de enseñarles a los individuos que ellos son valiosos, para aumentar sus sentimientos de utilidad (Steiner, 2005)

La autoestima, en términos generales, es una actitud que determina la cognición, la conducta y la emoción; es la forma habitual de pensar, amar, sentir y comportarse consigo mismo. La autoestima, a su vez, no es adquirida genéticamente sino que es resultado de la historia de cada uno (Alcántara, 1995. Adquiere importancia en el ámbito educativo en cuanto que afectará la atención, la conducta del estudiante en el aula y en consecuencia, el rendimiento académico. “En danza, el alumno y/o alumna o profesional, que valore positivamente sus cualidades y su forma de bailar trabajará y rendirá más, obteniendo mejores resultados que afianzarán aun más su autoestima” (Megías Cuenca, 2009).

Si asumimos que una autoestima sana influye de manera positiva a nivel cognitivo, afectivo y conductual, para un bailarín y/o bailarina será fundamental tener una buena autoestima. En la danza, la autoestima juega un papel fundamental asociada a la autoimagen corporal debido a diferentes factores que acompañan la práctica dancística como el hecho de tener un feedback continuo a través de los espejos, las exigencias de una estética determinada y el trabajo constante con el cuerpo como herramienta de trabajo (Megías Cuenca, 2009). Del mismo modo, a nivel cognitivo la autoestima se torna fundamental si tenemos en cuenta los continuos retos y sacrificios que conlleva la entrega al trabajo que requiere la formación del bailarín y la bailarina. Se añade, la necesidad de una buena autoestima que genere pensamientos positivos hacia su propia persona, que le dé confianza y le permita avanzar en el buen desarrollo de su persona y su perfil de bailarín y/o bailarina.

Todo ello, le posibilitará, adoptando las características que diferentes autores asumen que poseen las personas con autoestima positiva (tabla 14) tener mayor confianza en sí mismos y en su trabajo; ser creativos; expresarse de manera adecuada a través del lenguaje verbal y mayormente, corporal; valorarse de manera positiva (en los bailarines y bailarinas, la valoración pasa necesariamente por la imagen corporal al tratarse de su herramienta de trabajo, con lo que se asocia a una adecuada percepción de su imagen corporal); tener iniciativas (que les posibilitará emprender nuevos trabajos); tener buenas relaciones sociales que le ayudarán a formar parte de un colectivo de estudiantes de danza, compañías de danza, o claustro de profesorado de danza; y valorarse a sí mismos y a su trabajo.

Potenciar la autoestima en un aula de danza se torna fundamental, si tenemos en cuenta todo lo anterior; pero se añade el hecho de que a la autoestima se le atribuyen cualidades de transferencia y generalización (Alcántara, 1990) que conllevan que el alumno y/o alumna con una mejor autoestima en danza, adquiera habilidades y desarrolle conductas que le permitan

afrontar y enfrentarse a la “vida compleja y cambiante” (Megías Cuenca, 2009, p.300). Esta misma autora defiende que cuando la autoestima es positiva, los sujetos solemos actuar con confianza, y conseguir mayor éxito, por tanto, en danza, el alumno y/o alumna o profesional que valore positivamente sus cualidades y su forma de bailar trabajará y rendirá más, obteniendo mejores resultados que afianzarán aún más su autoestima.

Con todo ello, y teniendo en cuenta a su vez que en la primera fase de la investigación, la autoestima aparece como uno de los factores personales de influencia en la motivación del estudiante de danza, hemos considerado el análisis de esta variable como parte importante e interesante de nuestra investigación, considerando su importancia y relevancia en el proceso de enseñanza aprendizaje en los estudios superiores de danza.

### **2.3.1. La autoestima en la danza: estado de la cuestión**

Muchos son los errores que han llevado a una falta de rigor en las investigaciones realizadas sobre la autoestima (Tiscar, 2014). Entre dichos errores se encuentra el hecho ya mencionado de utilizar diferentes y múltiples términos para referirse a la misma (autoimagen, autoconcepto, concepto de sí mismo, autoconsciencia, y otros). Por otro lado, es frecuente la referencia a la autoestima únicamente en términos positivos.

La autoestima, debe emanar no sólo de los aspectos y cualidades positivas del sujeto, sino también de aquellos aspectos negativos y limitaciones que se incluyen como parte esencial de él mismo. Es decir, la persona con una «alta autoestima» no es aquella que siempre es competente y muestra conductas y habilidades positivas y adecuadas en todo momento y en todas las situaciones, sino que la persona con una «adecuada autoestima» es aquella que, por supuesto, va a valorarse de forma positiva pero además se acepta y se siente bien con el tipo de persona que es (Tiscar, 2014, p. 6).

Otra cuestión que dificulta el rigor en los estudios realizados es asumir que la autoestima es signo de alta competencia social y un rasgo de autoafirmación hacia los demás. En cualquier caso, desde los años cincuenta a los setenta se dio un importante crecimiento de investigaciones sobre la autoestima. Tras un pequeño estancamiento, la investigación de dicha variable, alcanza gran importancia en la actualidad, abordándose como variable dependiente e influyente de otros factores psicológicos, aumentando su interés mayormente en la investigación social y educativa (Ortega Ruíz, Mínguez Vallejos, & Rodas Bravo, 2001).

De la misma manera, las investigaciones realizadas de autoestima en danza son escasas, por los mismos motivos que venimos reflejando en los anteriores apartados; por lo que nos aproximaremos, como en el resto de los capítulos, recopilando aquellas investigaciones que se acercan a nuestro tema objeto de estudio, la autoestima en la danza y que nos aporten datos de interés relacionados con los propósitos de nuestra investigación.

En la revisión y búsqueda en diferentes revistas especializadas, recursos electrónicos y bases de datos especializadas, hemos encontrado algunas investigaciones donde se atiende al concepto de la autoestima, a la importancia que ésta tiene en diferentes áreas y a la consecuente necesidad de mejora de la misma. Así encontramos algunos estudios cuyo propósito es la descripción de los niveles y dimensiones de autoestima de la población estudiada, tales como la de Herrera et al. (2003). En su estudio “La autoestima como predictor de la calidad de vida en los mayores” valoraba diferentes dimensiones de la autoestima tales como la autoestima familiar, autoestima social, autoestima emocional, autoestima intelectual, la autoestima física y autoestima global, en una muestra de 50 mayores, con edades comprendidas entre 63 y 85 años, habituales de un Centro de Día en el que se involucran en numerosas actividades, tanto educativas y psicomotricidad, como de ocio y tiempo libre. Los resultados obtenidos evidenciaron que la autoestima familiar y social fueron las mayores puntuadas, frente a la autoestima intelectual, física y emocional.

Las investigaciones de autoestima llevadas a cabo en el ámbito educativo ponen de relieve la importancia que la autoestima tiene en diferentes factores: con el bienestar del alumno y/o alumna, con la formación de su autoconcepto, con las relaciones sociales y especialmente con dos de las variables presentes en nuestro estudio, con el rendimiento académico (que veremos en el capítulo que le corresponde) y con la motivación. Un ejemplo sería la investigación llevada a cabo por Amador Muñoz (1998) en su estudio “Motivación en los estudiantes a distancia. Mejora del aprendizaje” donde aborda la motivación y el autoconcepto en estudiantes adultos (en educación a distancia) en la comunidad andaluza. Se estudian las características socio-ambientales, motivacionales, de autoconcepto, diferencias a través de la motivación y el autoconcepto de los estudiantes así como a los perfiles a los que dan lugar. Se llega hasta una serie de propuestas que abordan la necesidad de mejora en la elaboración de materiales, actuación institucional y socio-laboral así como una planificación más acertada de contenidos y objetivos, metodología y organización. Igualmente, concluyen la importancia de la evaluación y la figura del profesor-tutor para potenciar la motivación y el autoconcepto y autoestima del estudiante.

Derivados de las conclusiones de su importancia, encontramos investigaciones donde se llevan a cabo programas de intervención para la mejora de la autoestima como los de (Carlton, 1981; Marsh et al., 1986; Marsh y Roche, 1996; Marsh et al., 1997, citados por Ortega Ruíz, Mínguez Vallejos, & Rodes Bravo, 2001).

En el ámbito dancístico hemos podido encontrar diferentes investigaciones en los que se aborda la autoestima como variable dependiente, es decir, donde la danza se convierte en un instrumento de mejora de la autoestima tales como las investigaciones realizadas por Nanni (2005) quien en su investigación "La enseñanza de la danza en la estructuración/expansión de la conciencia corporal y de la autoestima del educando" a partir de revisiones bibliográficas concluye que la danza desarrolla la autoestima además de reforzar el autoconcepto y la conciencia corporal. Concluye igualmente, que los aspectos socio-afectivos-emocionales deben ser considerados como premisas necesarias para la mejoría del autoconcepto y la autoestima; en otra investigación, se estudia la mejora de la autoestima a través de la danza (Ríos Bustos, 2014), en esta ocasión, con estudiantes universitarios en un taller de jazz a través de innovaciones educativas, centradas en la impartición del taller de jazz con pautas de creatividad e inteligencia creativa y cambios en el rol del docente. A partir de estas, se obtiene el favorecimiento de la autoestima, la disminución de la ansiedad depresión, mejora de la reflexión y de la expresión de conocimientos y mejora del rendimiento académico, a lo que añaden, la consideración de la danza como fuente de alegría y disfrute. Por otro lado, encontramos así mismo la investigación llevada a cabo por South (2006), quien trata la mejora de la autoestima a través de la danza. En dicho estudio se concluye la mejora significativa de la autoestima en los niños participantes de la investigación.

Igualmente, en el ámbito dancístico encontramos diferentes estudios que valoran la autoestima desde diferentes vertientes. Hallamos así investigaciones de carácter descriptivo donde se pretende analizar la autoestima existente en diferentes poblaciones como la investigación de Añez (2011), quien relacionó la autoestima con diferentes estilos de danza. Para ello, tomó una muestra de 130 mujeres de entre 20 y 30 años de edad. Como primer aspecto a destacar, mencionar que se obtuvo una media de autoestima elevada. Analizando el nivel de autoestima en cada uno de los estilos de danza, se obtuvo que la danza árabe era el género en el que todos los sujetos mostraron una autoestima eficaz (100%); siendo a su vez el flamenco, el segundo estilo con mayor autoestima (66%). Sin embargo, en el ballet, baile contemporáneo y nacionalista, se hallaron una baja autoestima por parte de los participantes



(5%). Teniendo en cuenta el estado civil, se manifestó que las mujeres solteras mostraban una mayor autoestima (61%), que las casadas (18%); siendo los estilos con mejor autoestima, la danza árabe y el baile flamenco.

Por otro lado, encontramos investigaciones donde la autoestima se valora de manera singular, como en el caso de la investigación llevada a cabo por Cerny Minton (2001) donde se valora la autoestima a partir de la comparación del nivel de autoestima de bailarines y bailarinas; y no bailarines o bailarinas, encontrando que la participación en actividades de danza puede beneficiar de manera positiva la autoestima de los estudiantes.

Y otras investigaciones donde la autoestima se estudia en relación a otras variables de interés en el intérprete y/o estudiante de danza como es el caso de la investigación “Teaching the dance class: strategies to enhance skill acquisition, mastery and positive self-image” (Mainwaring, 2010) quien relaciona la autoestima con el autoconcepto, con el rendimiento y con la autoimagen (que analizaremos de forma detallada en el apartado referente a los factores influyentes en la autoestima del bailarín y/o la bailarina); en otro estudio, Kalliopusca (1989) analiza la autoestima en relación a la creatividad y la empatía de jóvenes estudiantes de danza de la escuela Finish National Opera encontrando una significativa diferencia entre los estudiantes del grupo control que bailan entre 4 a 5 noches a la semana. Estos estudiantes presentaban mayor autoestima, más empatía y tenían hobbies más creativos.

Al igual que con el resto de las variables, no hemos encontrado investigaciones que aborden la temática en el ámbito de las enseñanzas superiores de danza, lo que nos permite y alienta a continuar en el análisis de la autoestima a partir de aproximaciones terminológicas e implicaciones en el ámbito dancístico.

### **2.3.2. Hacia el concepto de autoestima**

El término de autoestima es uno de los más discutidos en el ámbito psicológico, considerándose a su vez como uno de los términos más ambiguos, confusos y poco concisos de la historia de la misma (Ortega Ruíz, Mínguez Vallejos, & Rodes Bravo, 2001). La autoestima es esencialmente humana y es “esencial para la supervivencia psicológica” (McKay & Fanning, 1991, p. 13) del individuo. Los orígenes de la autoestima se remontan a cuestiones filosóficas que atendían a dar respuesta a ¿quién soy yo? Desde los pensadores



griegos, muchos han sido los intentos por definir el conocimiento de uno mismo como individuo, otorgando multitud de vocablos, términos y conceptos (Sureda, 1998).

De hecho, muchos son los términos que encontramos asociados a la autoestima y que se utilizan de manera indistinta para hacer referencia al concepto, ya sea negativo o positivo, que un individuo pueda tener de sí mismo, tales como autoaceptación, autoajuste, autovaloración, autoestima, autoconcepto y autoimagen (Ortega Ruíz, Mínguez Vallejos, & Rodes Bravo, 2001). Es por ello que nos resulta imprescindible acotar el término de autoestima, realizando un breve recorrido histórico desde sus inicios hasta la actualidad así como aportar datos que nos acerquen al concepto de autoestima y que demuestren la importancia de la autoestima en el proceso de enseñanza-aprendizaje así como en el aprendizaje de la danza.

Por tanto, qué es la autoestima. Los primeros intentos que hallamos en relación a la definición de la autoestima, se dan en 1890, por parte de Williams James en su obra *Principles of Psychology*, donde describe la autoestima como el resultado de la proporción entre el éxito alcanzado y las pretensiones que se asientan en un individuo. Desde ese momento, muchos han sido los que han definido y utilizado el concepto de autoestima desde prácticamente todas las diferentes corrientes y perspectivas psicológicas, por lo que podemos encontrar multitud de concepciones de la misma (Tiscar, 2014).

Nos quedamos con aquellas que han ido aportando diferentes visiones del concepto hasta completar su definición, siguiendo un orden cronológico de las mismas. Así, comenzamos con la primera de las concepciones, en la que se considera la autoestima como un fenómeno afectivo de sensaciones y emociones en las que el éxito y el fracaso serán base para la mejora del individuo. De algún modo, Williams James basa el concepto de autoestima en la interacción del valor, el éxito y la competencia (1890, citado por Tiscar, 2014).

Nuestro sentimiento de self en este mundo depende enteramente de lo que apostemos ser y hacer por nosotros mismos. Está determinado por un ratio de nuestras cualidades y nuestras supuestas potencialidades; una fracción de la cual nuestras pretensiones configuran el denominador y nuestros éxitos el numerador (James, 1890, citado por Tiscar, 2014, p.296).

Tras los estudios de James, pasarán casi sesenta años en los que el interés por el concepto y tema de la autoestima quedaron relegados, debido probablemente a la insistencia conductual

en lo observable, medible y cuantificable (Mruk, 1998). A partir de los años 50 se dará un aumento notable en el interés y número de investigaciones sobre la autoestima según las revisiones bibliográficas de Wells y Marwell (1976) y de Wylie (1974, citados por Tiscar, 2014). “Después de un pequeño descenso en esa época, la producción científica no ha cesado, con más de siete mil artículos y seiscientos libros publicados sobre uno de los aspectos más atractivos y a la vez complicados” (Tiscar, 2014).

Posteriormente, Robert White (1963, citado por Tiscar, 2014) escribe una serie de artículos donde define la autoestima como un fenómeno afectado por la experiencia y que a su vez afecta al comportamiento. De este modo, la autoestima tendría una doble vertiente, una interna (valoración de un mismo) y otra externa (valoración de los demás). Desde esta perspectiva psicodinámica, la autoestima tiene como componente central la competencia, apareciendo además como fundamental, el valor de uno mismo con respecto al valor que los demás otorgan y aportan (Tiscar, 2014); desde esta concepción, se sigue entendiendo la autoestima desde su enfoque afectivo y dinámico (Mruk, 1998).

En los años 60 aparecen por primera vez documentos bibliográficos dedicados a la autoestima. En esta misma década encontramos las aportaciones de Morris Rosenberg (1967) quien define la autoestima como una actitud, sea positiva o negativa, sobre el sí mismo. “Por auto-estima entendemos la evaluación que efectúa y mantiene comúnmente el individuo en referencia a sí mismo: expresa una actitud de aprobación/desaprobación”(Coopersmith, 1967, p.5).

Con estas definiciones, se aportan diferentes perspectivas que se añaden a las anteriores. Por un lado, desde este enfoque sociocultural, la cultura, la sociedad, la familia y las relaciones interpersonales influirán sobre el valor que se da uno a sí mismo. La autoestima ya no es solo un “fenómeno personal y psicológico, también es siempre un fenómeno social” (Mruk, 1998, p. 26). Por otra parte, la autoestima estará mediada y en proporción al grado en que el individuo es capaz de medirse a sí mismo respecto a unos valores sociales y culturales. Además, con esta definición se atiende no sólo al aspecto afectivo de la autoestima sino también al proceso cognitivo que conlleva. De este modo, podemos ver que la autoestima “no es solo un sentimiento: implica todos los factores perceptuales y cognitivos involucrados en la formación de actitudes” (Mruk, 1998, p. 25). Para Rosenberg, estos valores sociales y culturales fundamentales, han sido desarrollados a través del proceso de socialización. Para este autor, en la medida que la distancia entre el sí mismo ideal y el sí mismo real es cada vez más pequeña, la autoestima es mayor; por el contrario, cuanto mayor es la distancia, menor

será la autoestima, aun cuando la persona sea vista positivamente por otros. Además, Rosenberg relacionaría la autoestima con la ansiedad y la depresión, dando importancia al efecto negativo que puede tener la falta de autoestima en el sujeto. En este enfoque, creencias y sentimientos serán el eje fundamental (Tiscar, 2014).

El siguiente hito importante en el desarrollo del concepto de la autoestima se dará con la publicación de *Los antecedentes de la Autoestima* (Coopersmith, 1967). Trató de estudiar las condiciones y experiencias que debilitan o fortalecen la autoestima incluyendo el éxito y la autovalía como indicadores de autoestima entendiendo la autoestima como una actitud y expresión de dignidad. Desde este enfoque la autoestima es adquirida a partir de la opinión de los demás, inicialmente de sus padres y posteriormente reforzado por otros; pero su mayor contribución a la conceptualización del término, será el merecimiento como parte de la creencia del individuo con respecto a sí mismo “indica la medida en que el individuo se cree capaz, significativo, con éxito y merecedor. En síntesis, la auto-estima es un juicio de la persona sobre el merecimiento que se expresa en la actitud que mantiene ésta hacia sí misma” (Coopersmith, 1967, p.5).

También en los años 60 Nathaniel Branden (1969, citado por Tiscar, 2014) desde la perspectiva humanista, llega a una definición de autoestima como necesidad básica haciendo hincapié en los sentimientos de autovalía y competencia con consecuencias graves para el desarrollo del individuo en caso de que se dé una falta de la misma. La autoestima es, desde esta perspectiva, un fenómeno dinámico que se fundamenta en el sentido de competencia, valor propio, autoconfianza y respeto hacia uno mismo. Incluirá por primera vez competencia y merecimiento. Con Branden (1969, citado por Tiscar, 2014) además, al definir la autoestima como convicción (lo que implica dedicación y acción) se añade un importante componente motivacional en el concepto de autoestima, además del componente cognitivo y afectivo referidos en definiciones anteriores.

Posteriormente, tras la explosión de definiciones de la autoestima en la década de los 60 (Mruk, 1998), aparecerán otros posteriormente que más que aportar novedades, procuran dar claridad a la definición y conceptualización del término.

Así, encontramos a Seymour Epstein (1985, citado por Tiscar, 2014) que aborda el término desde la perspectiva cognitivo conductual “considera la autoestima como una necesidad humana basada en la dignidad y que esta constituye una fuente de motivación para el

individuo” (Tiscar, 2014, p. 4). La autoestima es vista como consecuencia de un comprensión individual del mundo, de los otros y de quienes somos en relación a ellos. Epstein (1985, citado por Tiscar, 2014) revisa las perspectivas teóricas anteriores y sistematiza los postulados principales acerca de la autoestima proponiendo que es una teoría del sí mismo. Así, se revitaliza el interés por el autoconcepto y la autoestima en la psicología contemporánea, en cuanto que declara que ambos tienen todos los atributos de una teoría, la teoría del sí mismo, que servirá para asimilar el conocimiento, resolver problemas frente a la realidad y que consta de una serie de conceptos organizados jerárquicamente que, aunque cambiantes, se mantienen en cierto grado de estabilidad, lo que se corresponde con una teoría científica (González & Touron, 1994).

A su vez, distinguirá entre diferentes niveles de autoestima: global, que afecta al individuo en su conjunto; intermedia, que afectaría a áreas más específicas; y situacional, que sería afectada en el día a día.

En la actualidad, el estudio de la autoestima se aborda mayormente desde la perspectiva social y en los diferentes ámbitos que le competen entre los que se encuentra el educativo. De acuerdo con las afirmaciones de algunos autores interesados en este tema tales como Burns, (1990); Branden, (1997); Clark, Clemens y Bean, (2000); Clemens y Bean, (2001) citados por Tiscar (2014) existen aun en estos momentos, multitud de imprecisiones y revisiones del término autoestima, ya no sólo en su definición sino en el papel que la autoestima tiene sobre el comportamiento humano, su cognición y emoción.

En cualquier caso, lo que nos queda claro es que la autoestima es un fenómeno no solo individual sino también y siempre, un fenómeno social; que contempla valoraciones y evaluaciones del sí mismo, en el componente afectivo, cognitivo y comportamental; que conlleva una percepción de éxitos y fracasos en función de las competencias y asociado a una fuerte sensación del merecimiento. Del mismo modo, el estado de autoestima de un individuo afecta de manera positiva y/o negativa a diferentes áreas de su vida pudiendo llevar incluso a depresiones y ansiedades asociadas a una falta de la misma.

Por otra parte, son muchos los manuales y referencias que encontramos donde la autoestima queda tan ligada al término de autoconcepto que se solapan o se abordan indistintamente (González & Touron, 1994) o las diferencian en función del contexto de la investigación o especialidad científica a la que pertenece (Sureda, 1998); otros consideran la autoestima como

una parte más del autoconcepto, como la parte valorativa del mismo pero con igual tratamiento; y otros, han intentado distinguirlos diferenciando ambos conceptos entre sí (Rogers (1967); Oñate (1989); Coopersmith (1967); Alcántara (1990); Clemens y Bean (1993, citados por Sureda, 1998) “ la autoestima no es conocerse a sí mismo, aunque con frecuencia se confunden estos conceptos” (p.77). En cualquier caso, en gran parte de los manuales se entiende que son dos aspectos que suelen darse de manera inseparablemente unidos.

En el intento por definir la autoestima con respecto al autoconcepto (aun en el respeto de que algunos autores las contemplan como inseparables), entendemos que el autoconcepto es la percepción que una persona tiene sobre sí mismo y que se forma a partir de las experiencias personales y las circunstancias del entorno que le rodea (Shavelson, Hubner, & Stanton, 1976) y que se integra por múltiples percepciones, sentimientos y emociones que el sujeto puede tener sobre sí mismo (Garaigordobil, 2011). Por otro lado, la autoestima es la evaluación que el individuo realiza sobre sí mismo. (Garaigordobil, 2011). Podría definirse como la actitud hacia uno mismo, la forma habitual de pensar, amar, sentir y comportarse con su propia persona (Alcántara, 1990). Asimismo, esta actitud, proviene de la valoración o evaluación de la percepción que el sujeto tiene de sí mismo, es decir, una valoración positiva o negativa del autoconcepto. En función de dicha valoración, el sujeto se valora más o menos, tiene una mayor o menor autoestima, y en definitiva, determina que nos estimemos más o menos. Cuando la autoestima es positiva, los sujetos solemos actuar con confianza, y conseguir mayor éxito; y se llegará al fracaso si esta evaluación es negativa. Es decir, como individuos, nos formamos una imagen de nosotros mismos, nos definimos de una determinada forma y hacemos un valor positivo o negativo de esta percepción, pudiendo afectar en muchas áreas de nuestra vida. Sin embargo, tal y como expone Cardenal Hernaez (1999) el tratamiento de ambos conceptos va a quedar tan ligado, que en ocasiones es imposible tratarlos de forma indistinta.

Se considera al autoconcepto y la autoestima, diferentes pero inextricablemente unidos y relacionados. Por lo que no tiene sentido referirse a uno sin estar pensando automáticamente en el otro. La autoestima es la parte valorativa del autoconcepto (...). Pero cuando la persona se define, es decir, cuando explica su concepto de sí misma, siempre lo hace acompañándolo de valoraciones implícitas o explícitas. Lo cual demuestra que, rara vez, expone un concepto de sí mismo neutro y libre de todo juicio y opinión (Cardenal Hernaez, 1999, p. 54)

### 2.3.3. La autoestima desde diferentes teorías psicológicas

A partir de los orígenes del concepto de autoestima, con James y su obra *The Principles of Psychology* (1890, citado por 1988), calificada como el primer texto que introduciría la psicología general, se suceden una serie de teorías que abordan la autoestima desde diferentes perspectivas intentando dar una base científica al saber de la misma y que veremos de manera breve, reflejando las aportaciones de cada una de ellas. Basándonos en Sureda (1998):

#### 2.3.3.1. Interaccionismo simbólico

Para este enfoque, la autoestima adquiere un carácter eminentemente social. Cooley (1902), Mead (1934) y Goffman(1959; 1967, citados por Sureda, 1998) serán los máximos representantes de esta teoría que defiende que el autoconcepto y la autoestima surge de la interacción con los otros y es reflejo de las características, expectativas y evaluaciones que los otros le dan. La autoestima del sujeto, por tanto, dependerá de las interacciones del individuo y la sociedad, reflejando la interacción con los otros como personas y grupos y el contexto sociocultural.

#### 2.3.3.2. Corriente fenomenológica

Esta perspectiva, representada por Lewin (1936), Raimy (1948) y Combs (1949, citados por Sureda, 1998) darán un componente mayormente cognitivo e individual al concepto de la autoestima. Al igual que el interaccionismo simbólico, contempla la dimensión social de la autoestima pero ya no es esencial, sino que dependerá asimismo de la percepción individual que el sujeto tenga de esa sociedad y de aquello que le rodea. Se trata de la percepción que el sujeto tenga de la realidad más que de la realidad en sí misma, dando valor, por tanto, al significado personal que cada individuo dé a sus propias experiencias.

#### 2.3.3.3. Psicología humanista

Gracias a esta corriente surgida en los años 40, vuelve a darse un auge en el tratamiento de la autoestima. Desde esta corriente, Rogers (1959, citado por Sureda, 1998), como su máximo representante, plantea al individuo como organismo que funciona procurando dar congruencia ente el yo y las experiencias, mejorando aquellas que le aportan en positivo y rechazando aquellas que les ocasionan dudas sobre su competencia y valía personal. De este modo, con la corriente humanista se plantea al individuo como persona en desarrollo gradual de

conocimiento, reafirmación y autoaceptación de su propia persona aunque para ello requiera de asesores y técnicas efectivas semejantes al tratamiento psicoterapéutico.

#### 2.3.3.4. Corriente conductista

La autoestima contemplaría sólo aquello que puede ser medible y cuantificable, dejando a un lado la dimensión afectiva de la misma teniendo en cuenta el conjunto de expresiones verbales y conductuales reflejo de dicha autoestima. Sin mucha repercusión, esta corriente aporta la creación de instrumentos y procedimientos más operativos, precisos y sistemáticos (Sureda, 1998).

#### 2.3.3.5. Enfoque cognitivo

Markus y Sentis (1982, citados por Sureda, 1998) definirán la autoestima como un conjunto de estructuras cognitivas que influyen en la atención, organización y categorización del recuerdo y nuestros juicios. Kelly (1955, citado por Sureda, 1988) y Epstein (1985) también considerarán la autoestima como un conjunto de estructuras mentales que organizan las experiencias del sujeto, a partir de las cuales emergen autoesquemas que permiten al individuo realizar un proceso cognitivo que le lleva a valorar las experiencias, predecir conductas, actuar en consecuencia y emitir juicios de valor de las mismas que le llevan a diferentes decisiones de reestructuración y anticipación. En cierto modo, esta última perspectiva recapitula las anteriores en cuanto que es abierta, intenta comprender el concepto desde un enfoque multidimensional y que aborda el yo teniendo en cuenta, aspectos psicológicos y conductuales al mismo tiempo (Sureda, 1998).

### 2.3.4. Características de la autoestima

La autoestima presenta una serie de características que nos van a ayudar a delimitar aun más su conceptualización. Por un lado, la autoestima es relativamente estable en el tiempo (Coopersmith, 1996): aunque la autoestima pueda variar y fluctuar en función de diferentes factores, el sujeto mantendrá su autoestima en cierto grado de estabilidad.

Otra característica de la autoestima es su individualidad. La autoestima puede variar en función de las características del propio sujeto (edad y género entre otros) así como de las experiencias que el sujeto pueda vivir (Coopersmith, 1996). Dado que la autoestima es subjetiva, el resultado de la misma deriva de las experiencias individuales del sujeto y de su



forma de percibirse a sí mismo y valorarse con respecto a unos valores personales y estándares que le sirven para medir su valía.

Por otra parte, la autoestima no implica que el individuo tenga consciencia de sus actitudes hacia sí mismo, encontrándonos así con una autoestima que puede ser consciente o inconsciente (Cardenal Hernaez, 1999). Inconsciente en el sentido de que pueden existir factores que afecten la valoración del sí mismo sin que el sujeto lo perciba en su totalidad. Se puede entender así al no prestar atención plena al fenómeno de la construcción de su yo o del concepto de sí mismo; o bien porque la formación de este concepto y de su valoración se da en edades tempranas donde no se da consciencia absoluta de la formación de la personalidad y del individuo, donde enmarcaríamos la formación del autoconcepto y la autoestima.

Otra característica más de la autoestima es que es multidimensional, es decir, se compone de múltiples facetas. “Se trata de una organización jerarquizada de un conjunto de percepciones y valoraciones que abarcan los más variados aspectos, en lo que atañe a la manera en la cual la persona percibe o valora diferentes aspectos de su personalidad” (Cardenal Hernaez, 1999, p. 57). Sólo Rosenberg (1973, citado por Cardenal Hernaez, 1999) abordará la autoestima de un modo unidimensional, considerando la autoestima como la dirección de la actitud hacia sí mismo.

Y por último, considerar la autoestima y el autoconcepto inextricablemente unidos, por lo que su estudio nos lleva a la contemplación del concepto y de este hacia la autoestima. Tal y como reflejamos anteriormente, autoconcepto y autoestima se han ido abordando de manera diferente a lo largo de la historia del concepto, lo que tendremos en cuenta a la hora de abordarla y analizarla.

### **2.3.5. Componentes de la autoestima**

Muchos son los autores, estudios y artículos que abordan los componentes de la autoestima. Voli (1996) expone que la autoestima se constituye de cinco factores entre los que encontramos: seguridad, identidad, integración, finalidad y competencia. Estos factores aunque independientes entre sí, actúan de manera conjunta en el establecimiento de la identidad del sujeto influyéndose mutuamente positiva y negativamente.

La mayoría de autores, entre ellos Alcántara (1990); Mruk (1998); y Yáñez (2001, citado por Álvarez Torres, 2013) coinciden en que los componentes principales de la autoestima son



tres: el cognitivo, el afectivo y el conativo-conductual. Según Alcántara (1990) estos componentes están relacionados entre sí de tal modo que la modificación de uno de ellos acabaría afectando al resto. “es lo que la persona piensa de, siente respecto a y que le predispone a comportarse de una manera u otra” (Triandis, 1970, citado por González y Touron, 1994, p. 103).

#### 2.3.5.1. El componente cognitivo

Es el conocimiento o creencia que tiene el individuo sobre sí mismo; la opinión que el individuo tiene de su propia personalidad y conducta “es el componente de la autoestima que organiza las experiencias pasadas y son usadas para reconocer e interpretar estímulos relevantes en el ambiente social (Alcántara, 1993, p.37). Las creencias y opiniones de los sujetos irán formando autoesquemas, pero para que éstos generen un autoconcepto eficiente, deberán darse creencias sólidas e intensas para sobrevivir a los posibles ataques a las mismas.

#### 2.3.5.2. El componente afectivo

La autoestima también contempla un componente afectivo que hace referencia a la valoración y evaluación de la persona sobre sí misma. Se basa en la valoración de una autovaloración por parte de la persona (Mruk, 1998) en “la admiración de la propia valía personal” Pequeña y Escurra (2006, p.11). De hecho, cuando uno se refiere a sí mismo, su propia descripción va cargada de connotaciones evaluativas, emocionales y afectivas. En este componente evaluativo afectivo, aparecen juicios de valor que conciernen al aprecio y valor que el sujeto se otorga a sí mismo. Este juicio de valor estará influido por la propia observación del individuo, por un lado, y por otro, por la aceptación de ideas y opiniones que le lleguen desde los otros. En definitiva se trata de evaluar los aspectos positivos y negativos que el individuo cree tener.

#### 2.3.5.3. Componente conductual

Por último, la autoestima se compone de un elemento actitudinal que hace referencia a la predisposición comportamental que tiene el individuo derivado de la imagen y valor que tiene de sí mismo (Sureda, 1998). Consiste en la capacidad y esfuerzo que el sujeto demuestra para actuar conforme a su modo de verse, actuando de manera lógica y racional (Alcántara, 1990) y mostrando un comportamiento adecuado y positivo (Mruk, 1998).

A partir del estudio de estos tres componentes principales de la autoestima, otros autores han llegado a enumerar y analizar componentes de un modo más exhaustivo, como por ejemplo Schwarts (1998, citado por Álvarez Torres, 2013). Este autor defiende la existencia de seis componentes de la autoestima: la autoimagen, considerada como la capacidad de percibirse íntegramente; la autovaloración, que servirá como fundamento para la consideración del valor del propio sujeto y de aquellos que le rodean; la autoconfianza, que hace referencia a la seguridad que uno siente en sí mismo para realizar determinadas actividades de manera adecuada; el autocontrol, que servirá para el cuidado y el fomento del bienestar del propio individuo; la autoafirmación, lo que posibilitará que el individuo se sienta capaz de tomar sus propias decisiones; y la autorrealización, que hace referencia a la posibilidad de desarrollar positivamente sus capacidades.

Por otra parte, como componentes de la autoestima se exponen los que hacen referencia al autoconocimiento, es decir, el conocimiento que tenemos de cómo actuamos; la autoevaluación, consistente en la aprobación de nuestras habilidades y conocimientos; la autoaceptación, en cuanto a la capacidad de aceptarse a uno mismo tal como es; el autorespeto, muy relacionado con el anterior, en cuanto que si te aceptas, acabas respetándote a ti mismo y a los demás; y por último, el autoconcepto, que ha de ser positivo a partir de la honestidad, el coraje y el respeto (Álvarez Torres, 2013).

Por último, Branden (1995, citado por Álvarez Torres, 2013) aporta dos componentes más de la autoestima; la eficacia personal entendida como la confianza en el momento de pensar y tomar decisiones; y el respeto a uno mismo a partir del sentimiento de conformidad con lo que se es, se piensa y se necesita.

### **2.3.6. Formación de la autoestima**

La explicación de cómo se forma el autoconcepto y la autoestima varía en función del enfoque psicológico desde el que se pretende dar respuesta, pues cada uno de ellos otorga mayor o menor importancia a determinados factores que caracterizan la teoría en sí misma. En todo caso, coinciden en conceder el origen de la formación de la autoestima a tres factores fundamentales, que comparten en cierto modo los autores que se exponen a continuación.

Según González & Touron, “las principales fuentes de la autoestima son la valoración recibida de los demás, los éxitos o fracasos juzgados con referencia a criterios de valor

(centralidad psicológica), la comparación social y las atribuciones acerca de las causas de la conducta alcanzados” (1994, p. 145).

Goñi (1996, citado por Goñi, 2009) expone que la autoestima se origina a partir de las experiencias de éxito y fracaso que pueda tener el sujeto, generando sentimientos de valía y eficacia pero defiende a su vez, que tener éxito no garantiza que se genere un autoconcepto y autoestima positivo, ya que dependerá de otros factores autoevaluativos que acompañan a la conducta, por lo que lo primordial es el marco de referencia interno desde el que se valoran los éxitos y fracasos obtenidos. Otra fuente sería la comparación social. A partir de esta, el sujeto evalúa lo que es competente y lo que no lo es. Y por último, la construcción del marco de referencia, es decir, el reconocimiento y la recompensa se convierten también en fuentes de la formación del autoconcepto y la autoestima.

Para Cardenal Hernaez (1999), las fuentes de la formación de la autoestima, son igualmente tres, la opinión de los demás, la auto-observación y observación de las consecuencias que pueda tener la conducta de uno mismo sobre los demás y otros factores como el sexo, la clase social y raza o cultura. En gran medida, según expone esta autora, la formación de la autoestima vendrá determinada por la valoración y estima que los demás muestran hacia la persona, siendo los otros los que expresan y determinan lo que es valorable y digno de estima. Estas opiniones provienen de las personas que son significativas para el sujeto que está conformando su autoestima, a los que Cardenal Hernaez (1999) estructura en dos grupos, los padres y los otros significativos (profesores, educadores e iguales).

Por tanto, para esta autora cuatro serían las fuentes de la formación de la autoestima:

- los padres, entre los que destaca en primer lugar la opinión de la madre y posteriormente, a medida que avanza la formación de la autoestima, el padre y los hermanos;
- los otros significativos, serían personas de relevancia para el sujeto según la etapa que corresponda, profesores y profesoras, compañeros y compañeras o la propia sociedad, siempre representada por personas que son importantes para él. Esta misma opinión la comparten estudiosos del tema como Gordon quien afirma y defiende en su teoría que la autoestima se forma “a partir de la más tierna edad a través del proceso de socialización, y más particularmente vía las personas más significativas” (1968, citado por Cardenal Hernaez, 1999, p. 66);

- la autoobservación, incluyendo la experiencia propia y la inferencia. Esta autoobservación lleva al individuo a compararse con ciertos baremos de normas que va estableciendo a lo largo de su aprendizaje. En un segundo momento del proceso, se autoevalúa. Es este un momento de análisis y evaluación que le permitirá realizar un cambio o modificación en su autoestima. Y por último se llegaría a un momento de autorrespuesta (Bandura, 1978, citado por Cardenal Hernaez, 1999). Con esta tercera fuente de la formación de la autoestima se aporta un componente de control interno. Esta ya no sólo depende de lo que los demás valoren o estimen sino que además, está en manos del sujeto poder cambiarlas y establecer juicios más positivos (Cardenal Hernaez, 1999).
- Sexo, nivel social. Rosenberg (1965) realiza un estudio en el que valora la incidencia de la autoestima según la clase social del individuo, estableciendo que de los 8 a los 11 años no existen diferencias significativas; en la adolescencia es moderada y en las poblaciones adultas, sí existen diferencias en el nivel de la autoestima en función de la clase social a la que se pertenezca (Cardenal Hernaez, 1999).

Estas fuentes que conforman la autoestima actúan desde la infancia del niño, desarrollándose desde los primeros meses a través del contacto materno, evolucionando en gran medida en el momento en que se adquiere el lenguaje y son capaces de valorarse con respecto a lo que los demás le transmiten y modificándose en la adolescencia, en el momento en que los cambios hormonales provocan la reafirmación y conformación del sujeto. Esto no quiere decir que la autoestima quede estancada, ya que en la edad adulta, la autoestima podrá ir modificándose en función de las experiencias que rodeen al individuo.

### **2.3.7. Niveles y dimensiones de la autoestima: tipos de autoestima**

Cuando hablamos de autoestima, nos referimos por tanto a la percepción que tiene el sujeto de sí mismo, cargado de un juicio de valor positivo o negativo y que conlleva componentes cognitivos, afectivos y conductuales, influyéndose entre ellos mutuamente. Cuando aludimos a los diferentes niveles que puede tener la autoestima, estamos refiriéndonos a la consideración de la autoestima como positiva o negativa, derivando a su vez en tres tipos de autoestima, una autoestima baja (cuando el juicio de valor es negativo) y una autoestima alta (cuando la valoración es positiva) y una autoestima media (en niveles intermedios entre lo negativo y lo positivo). Los individuos, en función del nivel de autoestima que presenten,

experimentarán similares situaciones de forma muy diversa, tal y como dice Coopersmith (1996) porque cuentan con expectativas de futuro, reacciones afectivas y autoconceptos diferentes. Estos niveles caracterizan la conducta, pensamiento y sentimientos del individuo.

Según el mismo autor, las personas presentamos diversos niveles y formas de percibir que conllevan diferentes patrones de acercamiento y respuesta a los variados estímulos contextuales. Así, los diferentes tipos de autoestima se podrían considerar como parte de distintas dimensiones sociales y contextuales del individuo, tales como el área personal, académica, familiar y social; y podrían darse en diferentes niveles que no son estáticos y sí variables en función de los rasgos afectivos, las conductas anticipatorias y características motivacionales.

#### 2.3.7.1. La autoestima alta o positiva

Este tipo de autoestima conlleva una serie de elementos favorecedores de la buena salud y el bienestar, además de inferirse en las personas con autoestima alta, una formación de la personalidad consolidada.

En opinión compartida por diferentes autores, recopilados todos ellos por Álvarez Torres (2013) reflejados en la tabla 14, la alta autoestima conlleva una serie de características que la hacen positiva en cuanto que generan ciertos estados que favorecen la salud y bienestar del que la posee, otorga confianza interior en sí mismos y en las decisiones que pueda tomar y favorece conductas saludables y positivas que le apoyan en el afrontamiento de nuevos retos. Despierta un mayor respeto hacia uno mismo, mayor aceptación tanto de sus debilidades como de sus fortalezas y suelen ser, personas competentes. Además, una persona con autoestima elevada se percibe similar al resto de las personas, considerando adecuadamente las posibles y lógicas diferencias que pueden existir interpersonales (Aguilar, 1995, citado por Álvarez Torres, 2013). Una persona con una autoestima alta sabe escuchar, es optimista, tiene relaciones personales fructíferas, es creativa, cooperativa y segura de sí misma. Otras cualidades que algunos autores le asocian a las personas con alta autoestima son, mayor receptividad, iniciativa, asertividad, realistas, independientes, y son capaces de adaptarse más fácilmente a los cambios y de manejar críticas. Por último, destacamos la afirmación de Navarro (2009) quien defiende que las personas con una alta autoestima presentan un mayor rendimiento académico.

A todos estos autores añadimos la opinión de Coopersmith (1996) quien define a los individuos con alta autoestima como personas activas, expresivas, con éxitos académicos y sociales, fácilmente líderes. Así, defiende que confían en sus propias percepciones y confían en la calidad de sus trabajos, esperan que sus esfuerzos deriven el éxito con la expectación de realizar grandes trabajos en el futuro y suelen ser populares entre sus iguales.

Y la opinión de Craighead, McHeal y Pope (2001) quienes coinciden con lo anteriormente señalado, afirmando que los individuos con alta autoestima, reflejan un autoconcepto positivo sobre su imagen corporal, así como en relación a sus habilidades académicas, familiares y sociales. Suelen ser individuos seguros, capaces, dignos, acertados y eficientes, con capacidad para solucionar problemas y en el logro de metas y con buenas habilidades comunicativas. Suelen ser personas que se sienten bien consigo mismas y con sus trabajos y proyectos y muestran confianza en sus puntos fuertes trabajando sus puntos débiles para mejorarlos, siendo capaz de personarse cuando falla en algo que pretendía lograr.

#### 2.3.7.2. La autoestima baja o negativa

Diferentes autores, recopilados por Navarro (2009, citado por Álvarez Torres, 2013) reflejadas en la tabla 14, defienden que la autoestima es baja cuando la persona tiende a rechazarse a sí mismo, se menosprecia e infravalora. Se acompaña de pensamientos negativos hacia su propia persona como la autculpa y la auto-recriminación, lo que le lleva a caracterizarse por ser sujetos pasivos, con falta de iniciativa y faltos de ideas o con incapacidad de expresarlas. Suele acompañarse a su vez de ciertas conductas negativas tales como el miedo a hablar o actuar en público, malas relaciones personales con falta de cooperatividad y asertividad, lo que le conduce a cierto aislamiento social. No suelen tomar la iniciativa y les caracteriza la falta de toma de decisiones e insatisfacción con cualquiera de las que finalmente adopta, según estos autores. Del mismo modo, son personas que suelen ser tímidas e incluso agresivas, que tienen cierta necesidad de controlarlo todo con lo que no reaccionan bien ante cualquier cambio o modificación. Esta necesidad es debida a ciertos temores y miedos, a equivocarse o al fracaso, lo que les lleva a no tomar responsabilidades. Son personas que para su desarrollo personal y social, suelen ser dependientes de los demás, con pocas habilidades para expresar sus sentimientos y con falta de espontaneidad. No suelen reaccionar bien a los cambios o modificaciones. Y, atendiendo a una de las variables de nuestro estudio, según Camargo (1994, citado por Álvarez Torres, 2013) las personas con baja autoestima suelen mostrar un peor rendimiento.

A estos autores añadimos las definiciones de Coopersmith (1996), quien conceptualiza a las personas con un nivel de autoestima baja como aquellos individuos que muestran desánimo, depresión, aislamiento, se sienten poco atractivos, así como incapaces de expresarse y defenderse pues sienten temor de provocar el enfado de los demás. Suelen permanecer aislados, son sensibles a la crítica y tienen dificultades para establecer relaciones amistosas. Suelen ser personas que dudan de sus ideas y habilidades con lo que son sensibles a las críticas, opinando que sus trabajos son peores que los de los demás.

Craighead, McHeal y Pope (2001, citados por Steiner, 2005) añaden que los sujetos con autoestima baja pueden exhibir una actitud positiva pero artificial hacia sí mismos y hacia el mundo que les rodea, para hacer y hacerse ver, que es una persona adecuada dentro de la sociedad. Suelen ser retraídos, aislándose del resto por temor al rechazo. No suelen sentir orgullo de sí mismos. Suelen estar confusos, ser retraídos y sumisos, con dificultades para la solución de problemas, lo que acaba reforzando, al derivar en comportamientos erráticos, que se consolide su baja autoestima.

#### 2.3.7.3. Autoestima media o moderada

Se refiere a un tipo de autoestima situada entre la autoestima alta y baja. Según autores como Camargo (1994, citado por Álvarez Torres, 2013) tienen consecuencias en el individuo en cuanto a su indecisión, miedo al rechazo y la intensificación de los problemas que le rodea. Coopersmith (1996) afirma que las características de las personas con autoestima media son similares a las que pueden presentar las personas con autoestima alta pero se evidencia en menor magnitud. Así, pueden estar optimistas y satisfechos con un trabajo realizado pero mostrar inseguridad y dependencia de la aceptación social. Su nivel de aprecio hacia sí mismos es más moderado que en el de la alta autoestima y pueden variar según el contexto de las situaciones de auto-valía.

Tal y como hemos expuesto, son tres los niveles considerados en la autoestima, pero no todos los estudiosos del tema contemplan esta última y tercera categoría. En nuestra investigación, recogemos el concepto de autoestima de Rosenberg y los tres diferentes niveles de la misma.

A continuación exponemos en la tabla 14 una recopilación de los diferentes autores que aparecen citados por Álvarez Torres (2013) y las aportaciones de cada uno de ellos con respecto a una serie de características asociadas al nivel de autoestima que puede tener un sujeto.

Tabla 14: Características propias de los individuos con alta y baja autoestima citados por Álvarez Torres (2013)

	Personas con Autoestima alta	Personas con Autoestima baja
<b>Rosenberg y Simmons (1972)</b>	Impresión de bienestar Conducta positiva Se respetan y valoran a sí mismos Aceptan sus fortalezas y debilidades Son competentes.	Tienden a rechazarse a sí mismos Se menosprecian e infravaloran Tienen pensamientos negativos hacia su persona e insatisfacción consigo mismos. Tienen falta de confianza Indecisos Con miedo a equivocarse y expresar ideas Son pasivas y Sin iniciativa Tienen relaciones personales pobres
<b>Alcántara (1990)</b>	Son creativos Tienen buenas relaciones sociales	
<b>Camargo (1994)</b>	Capacidad de estimarse positivamente Son asertivos Se fían de sus decisiones	No se aceptan a sí mismos Insatisfacción consigo mismos Tienden a estar tristes y depresivos Suelen tener un bajo rendimiento
<b>Aguilar (1995)</b>	Saben escuchar Son optimistas y positivos Relaciones interpersonales sanas Son creativos y seguros de sí mismos	Tienen malas relaciones sociales Tienden a estar tristes y depresivos Temor al fracaso Tienden a autoculparse
<b>Branden (1995)</b>	Son realistas Son independientes y Cooperativos Se adaptan a las modificaciones	
<b>Robles (2004)</b>	Capacidad de resolver problemas	No se aceptan a sí mismos
<b>Alonso y Román (2005)</b>	Reconocen sus potencialidades y dificultades Tienen habilidades para enfrentan a retos y desafiarse Confían en sus propias decisiones Son iniciativos Se adaptan a los cambios Encajan bien las críticas	Suelen ser sujetos pasivos Son incapaces de amar y de expresar sentimientos Suelen depender de los demás para su desarrollo social y personal Tienden a estar tristes y depresivos No reaccionan bien ante los cambios Están faltos de curiosidad
<b>Pequeña y Ecurra (2006)</b>	Confianza interior	No son espontáneos Son tímidos
<b>Navarro (2009)</b>	Se estiman de manera positiva Reconocen sus capacidades y dificultades Son cooperativos	Falta de cooperación y responsabilidad Con continuos cambios de humor Culpabilidad continua hacia su persona

Nota: elaboración propia a partir de los autores citados por Álvarez Torres (2013).

A su vez, en la tabla 15, reflejamos las características atribuidas a los sujetos en función del nivel de autoestima que poseen, según diferentes autores recopilados de otras fuentes, cuya estructuración del nivel de autoestima incluye los tres niveles mencionados en las líneas anteriores.



Tabla 15: características de los individuos con alta, media y baja autoestima: aportaciones a los autores anteriores

<b>Nivel de Autoestima</b>			
	<b>Autoestima alta</b>	<b>Autoestima media</b>	<b>Autoestima baja</b>
Rosenberg (1973)	El sujeto se define a sí mismo como bueno y se acepta de forma plena	El sujeto no se considera superior a otros y no se acepta plenamente	El sujeto se considera inferior a los demás y se infravalora existiendo incluso desprecio hacia sí mismo
Coopersmith (1996)	Son personas activas, expresivas con éxitos académicos y sociales Son líderes natos Confían en sus propias percepciones Confían en la calidad de sus trabajos Esperan que sus esfuerzos deriven al éxito con la expectación de realizar grandes trabajos en el futuro Suelen ser populares entre sus iguales.	Similar a los de autoestima alta pero en menor magnitud Pueden estar optimistas y satisfechos con un trabajo realizado pero mostrar inseguridad y dependencia de la aceptación social. Su nivel de aprecio hacia sí mismos es más moderado que en el de la alta autoestima pueden variar según el contexto de las situaciones de auto-valoría.	Son desanimadas Depresivas Se aíslan Se sienten poco atractivos Son incapaces de expresarse y defenderse por miedo a enfadar al resto Son sensibles a la crítica Tienen dificultades para establecer relaciones amistosas. Dudan de sus ideas y habilidades Suelen opinar que son peores que los demás así como los son sus trabajos
Craighead, McHeal y Pope (2001)	autoconcepto positivo. Son seguros, capaces, dignos, acertados y eficientes Con capacidad de resolución de problemas Con buenas habilidades comunicativas Se sienten bien consigo mismas y con sus trabajos y proyectos Muestran confianza en sus puntos fuertes trabajando sus puntos débiles para mejorarlos		Pueden exhibir una actitud positiva pero artificial hacia sí mismos y hacia el mundo que les rodea para hacer y hacerse ver que es una persona adecuada dentro de la sociedad. Suelen ser retraídos, Temen el rechazo No suele sentir orgullo de sí mismos. Suelen estar confusos, son retraídos Son sumisos, Presentan dificultades para la solución de problemas

Nota: elaboración propia.

Pasando ahora a contemplar las diferentes dimensiones que pueden entenderse de la autoestima, encontramos diferentes tipos de la misma en función de la evaluación que el sujeto realiza de sí mismo con respecto a determinadas áreas de su vida cotidiana. De este modo, el individuo puede realizar su evaluación considerando su capacidad, productividad, importancia y dignidad

según su propia imagen corporal y cuidados personales (en el caso de la autoestima personal); según su desempeño en el ámbito escolar (en el caso de la autoestima en el área académica); según las interacciones que mantiene con el resto de los miembros familiares (en el caso de la autoestima en el área familiar); y según las interacciones sociales con amigos, amigas, compañeros y compañeras de escuela (en el caso de la autoestima en el área social).

Por otro lado, McKay y Fanning (1999) y Craighead, McHale y Pope (2001) defienden otro tipo de dimensiones de la autoestima que complementan las anteriores:

- una dimensión física: que contempla la valía que se da el sujeto en cuanto a su atractivo y apariencia física así como el valor y reconocimiento de sus propias cualidades y aptitudes físicas (donde también entraría el valor de su propia apariencia física, su belleza y estética corporal)
- la dimensión social: se refiere al sentimiento de pertenecer y ser aceptado como miembro de un grupo, la valoración que el sujeto realiza de su vida social, la satisfacción con respecto a esta y los sentimientos que tiene como amigo o amiga de otros, abarcando las necesidades sociales. Craighead, McHale y Pope (2001) incluyen la relación familiar, contemplando los sentimientos que tiene un sujeto de sí mismo como miembro de una unidad familiar, el valor que tiene dentro de la familia y el amor, afecto y respeto que sienten hacia él.
- la dimensión afectiva: que hace referencia a la auto-percepción de las diferentes características de la personalidad del sujeto.
- la dimensión académica que conlleva enfrentar con éxito la carrera, los estudios y la autovaloración de las propias capacidades intelectuales, la creatividad y la constancia en el trabajo, a lo que y Craighead, McHale y Pope (2001) añaden la percepción del nivel académico y conocimiento de sus estándares de logro académico
- dimensión ética o la autorrealización de los valores y normas establecidos por la sociedad

A estas dimensiones, Craighead, McHale y Pope (2001) añaden la siguiente:

- la dimensión global que se basa en la opinión que el sujeto tiene de sí mismo a partir de la evaluación de cada una de las otras dimensiones configurando su opinión personal.

Esta última dimensión es la que hemos considerado apropiada valorar en nuestra investigación por el hecho de que aglutina al resto sin centrarse en algunas que no han resultado de relevancia en la primera fase de la investigación (tal como la dimensión social).

Además de la consideración de diferentes tipos de autoestima en función del nivel y dimensión, algunos autores defienden otras relacionadas con otros aspectos psicológicos, perceptivos o cognitivos como los que amparan Gan y Soto (2007) quienes apuestan por la autoestima distorsionada y la autoestima impulsora. La primera de ellas es creada de manera errónea y se fundamenta en los deseos e ilusiones formulados con expresiones tales como “Soy el mejor” o “Eres perfecto”. Se podría decir que el sujeto cree algo falso sobre sí mismo, causando dificultad para mejorar. Sin embargo, la segunda es generada por la propia persona. Gracias a ésta, se constituirá la silueta de individuo activo y atrevido apto para enfrentar dificultades y alcanzar sus metas.

Mruk (1998), aparte de defender la autoestima elevada y negativa, opta por afirmar la existencia de un tipo de autoestima denominada “defensiva”, la cual presenta dos modelos: “narcisista” y “pseudoautoestima”. En la primera de ellas, los sujetos dispondrán de la capacidad para sentirse merecedores, negando al mismo tiempo de gozar de algún talento o habilidad positiva. Sin embargo, a partir de la segunda autoestima, los individuos sí presentan un potencial adecuado pero niegan o no asumen el mérito a sus acciones.

### **2.3.8. Factores que influyen en la autoestima**

La autoestima puede variar, aumentar o disminuir debido a múltiples sucesos y factores relacionados con diferentes ámbitos como el de la familia, amistades, compañeros y compañeras de trabajo, la escuela, la propia sociedad y el propio universo del individuo, dependiendo de la sensibilidad del propio sujeto (Acosta & Hernández, 2004). Esta sensibilidad puede llevar a que personas con un simple gesto desagradable, una mala palabra, un pequeño incidente entre las amistades o la familia, bajen su autoestima; frente a otros que ante las mismas circunstancias, no se ven afectados en absoluto. Los niños son especialmente susceptibles y ven afectada su autoestima muy fácilmente pudiendo variarla por motivos diversos: fracaso o éxito escolar, calidad de las relaciones con sus amistades y familiares y su propia percepción de los problemas (Acosta & Hernández, 2004).

En el ámbito educativo, son muchas las investigaciones que encontramos referentes a la autoestima y los factores que influyen en la misma, tales y como las que aparecen reflejadas

en el estudio de Ortega Ruíz, Mínguez Vallejos, & Rodes Bravo (2001) quienes realizan una revisión de las mismas. Este estudio nos adelanta que una de las direcciones más frecuentes de la investigación de la autoestima en el ámbito escolar es la identificar qué variables repercuten en el desarrollo de la misma, entendiéndola como fundamental en la construcción personal del individuo. Así nos exponen diferentes investigaciones como la de Marsh, (1992, 1993); Marsh y Roche, (1996); García Bacete y Musitu, (1993); Frías Navarro et al (1991), y Gimeno Sacristán (1976), quienes estudiaron la repercusión de la dimensión académica o autoconcepto académico en relación al rendimiento escolar; Brouphy y Good (1974); Burns (1982) se centraron en las expectativas de los profesores como detonantes de la mejora de la autoestima; de los padres (Coopersmith, 1967); y de los iguales (Seymour, 1986); por otra parte, García Bacete y Musitu (1993) reflejan el clima escolar como otro factor influyente (Ortega Ruíz, Mínguez Vallejos, & Rodes Bravo, 2001).

Tal y como vemos, son numerosos los factores que pueden influir en la autoestima de la persona, desde las fuentes que la originan y continuarán influyendo durante toda la vida al sujeto (opinión y valoración de los padres y madres, de los iguales, de los compañeros y compañeras de trabajo, de los compañeros y compañeras de estudios, la auto-observación y el nivel sociocultural del sujeto, además de su propio universo psicológico y emocional) a factores externos e internos del sujeto relacionados con el área donde se desenvuelve cotidianamente, como el ámbito educativo (reflejado en el párrafo anterior) y como son los estudios de danza a los que nos referimos en nuestra investigación.

Los factores que pueden influir en el estudiante de danza pasan por su percepción de la imagen corporal como hemos visto anteriormente y como corroboran estudios como el de Requena-Pérez, Martín-Cuadrado, & Lago-Marín (2015). Otro factor que puede influir en la autoestima del estudiante de danza es el estilo o técnica de enseñanza del profesor y/o profesora. Mainwaring (2010) propone tres guías de enseñanza que benefician la autoestima del estudiante en un estudio realizado donde relaciona la autopercepción, las habilidades del estudiante de danza y la imagen corporal, con los estilos de enseñanza y aprendizaje. Las guías de enseñanza que benefician la autoestima, según esta autora son la claridad de las metas y propósitos de estudio, el debate acerca de las influencias que afectan al estudiante de danza y la claridad en la estructura y contenido de la clase de danza.

Por todo lo referenciado anteriormente, la existencia de una adecuada autoestima en la danza es fundamental, por todos los beneficios asociados a la mismo, tal y como expusimos en el

primero de los apartados de este punto. Por lo que, conocer el nivel de autoestima de los alumnos y alumnas del CSDM así como los factores que pueden influenciar y verse influenciados por la misma, nos parece no sólo interesante sino fundamental para completar el perfil psicológico del mismo y poder actuar en consecuencia.

## **2.4. EL RENDIMIENTO ACADÉMICO**

Al abordar el perfil psicológico del alumnado del Conservatorio Superior de Danza de Málaga, se nos plantea una cuestión fundamental: la necesidad de comprobar si el alumno y/o alumna que dice estar motivado y lo está, cuya autoestima es alta y demuestra pasión, refleja su estado psicológico en el alto rendimiento mostrado a lo largo del curso académico.

Muchos son los estudios y autores que relacionan estas variables con el rendimiento de los estudiantes, si no todas, algunas de las mismas. Entendiendo que los estudios superiores de danza conllevan un gran sacrificio y una intensa dedicación, teniendo en cuenta que el rendimiento no sólo es a nivel técnico sino que contempla también conocimientos teóricos, prácticos y teórico prácticos, se nos revela interesante poder acceder a la posible influencia que pueden tener las variables analizadas con el mismo en función del carácter de las asignaturas que cursan los alumnos y alumnas del Conservatorio Superior de Danza de Málaga.

“Todos los modelos motivacionales más recientes destacan que la motivación (...) está en gran medida, mediada por las percepciones que los sujetos tienen de sí mismos y de las tareas a las que se ven enfrentados” (González & Touron, 1994, p. 285). El rendimiento se equivale a la necesidad de demostrar competencia en lo que se realiza “las metas generales de la conducta del rendimiento son el demostrar la competencia y el incrementar, o al menos proteger, los sentimientos de valía y autoestima” (González & Touron, 1994, p. 285). En esta afirmación encontramos el interés de relacionar estas variables, rendimiento, autoestima, pasión y motivación en la población que estamos abordando. Si bien nos vamos al campo de los estudios superiores de danza donde se espera que esta sensación de validez y muestra de la competencia sea aun mayor. Tal y como defiende Fuentes (2007), los bailarines y bailarinas se encuentran sometidos de manera continua a un proceso que conlleva enjuiciamiento por parte de los demás y en mayor medida, por sí mismos. El bailarín y/o la bailarina puede encontrarse enjuiciado por público, profesores y profesoras, ojeadores y ojeadoras,

seleccionadores y seleccionadoras de audiciones, compañeros y compañeras y por su propia voluntad de mejora y búsqueda de la perfección.

Para un estudiante de danza, esta sensación continua de mejora y búsqueda de perfección, se traduce en un buen rendimiento observable, medible y cuantificable en el conjunto de calificaciones que obtienen al finalizar el semestre o curso académico.

Pero lo primero que debemos realizar es definir el concepto de rendimiento académico y las posibles relaciones que pueda tener con las variables analizadas con anterioridad.

#### **2.4.1. El rendimiento en la danza: estado de la cuestión**

En el momento de abordar los diferentes estudios que tratan el rendimiento académico, nos encontramos con que en su mayoría, éste se estudia en relación a, o conjuntamente, con otros constructos, ya sean motivacionales o cognitivos, que influyen de algún modo en el rendimiento de los alumnos y alumnas o se ven influenciados por el mismo.

Por ello, este apartado no sólo aglutinará los estudios hallados de rendimiento académico y danza sino aquellos estudios en los que se aborda en relación a las variables estudiadas en nuestra investigación, es decir, estudios que traten sobre el rendimiento académico en relación o conjuntamente a la autoestima, a la motivación y/o a la pasión.

De todas las variables analizadas en esta investigación, tal y como hemos defendido en los anteriores apartados, la pasión hacia la actividad o hacia la danza en nuestro caso, es la que menos ha sido abordada en el panorama científico. Si bien, el resultado de la búsqueda ha sido diferente en el hallazgo de investigaciones que relacionan una o el conjunto de nuestras variables, autoestima y motivación con el rendimiento del bailarín y bailarina.

Tal y como hemos realizado con el resto de las variables, comenzaremos aportando datos sobre investigaciones en el ámbito educativo para posteriormente ir realizando un acercamiento progresivo al que es nuestro campo de investigación, la danza.

En el estudio llevado a cabo por Muñoz Sigüenza (2002) se atiende a la influencia que la labor docente (en cuanto al modo de gestionar la autoridad y en referencia a la interacción que puede darse en el aula en el aprendizaje) tiene sobre la motivación y la autoestima del estudiante. Los resultados aportan información relevante en cuanto a la importancia que tiene el docente (en el cambio dado tras la intervención en los aspectos que se estudiaban) en el

rendimiento académico, en la autoestima y la motivación del estudiante así como el efecto positivo que la intervención tuvo en las creencias sobre los métodos de enseñanza de los docentes que participaron. Con esta investigación nos adelantamos a la importancia que el factor de la labor docente pudiera tener en el proceso de enseñanza aprendizaje en los estudiantes de las enseñanzas superiores de danza, con respecto a las variables estudiadas.

Resultan interesantes las conclusiones a las que llega Rodríguez Fuentes (2009) en su tesis “Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de E.S.O”. A pesar de tratarse de una población diferente a la nuestra, Rodríguez Fuentes (2009) concluye una serie de factores que inciden en el rendimiento en el ámbito educativo, entre los que se encuentra la motivación. Concluye que la motivación intrínseca va disminuyendo a medida que avanzan de curso y pasan del primer ciclo al segundo ciclo de la E.S.O.; los estudiantes de primer ciclo presentan una mayor preocupación por la valoración social y presentan metas de rendimiento; las mujeres obtienen mejores calificaciones y presentan mayor motivación de competencia, percepción de control y reconocimiento social.

Córdoba (2010) aborda la autoestima desde información de la autoimagen, de la confianza, de las relaciones interpersonales y de las relaciones con la familia, analizando la influencia de la autoestima en el rendimiento escolar, en la responsabilidad para las tareas y en las calificaciones en el ámbito de la educación general. Concluye, como primer paso de acercamiento a nuestra investigación, la existencia de una notable influencia de la autoestima en el mismo.

En determinadas investigaciones, se ha comprobado una correlación positiva entre la autoestima académica, rendimiento escolar y ajuste psicosocial (García, 1989; García, Musitu y García, 1990; Rodríguez Espinar, 1982, citados por Ortega Ruíz, Mínguez Vallejos, & Rodes Bravo, 2001).

En el ámbito dancístico, *The Journal Dance Medicine & Science*, publica un estudio de Carr y Wyon (2003) en el que se analizan determinados factores relativos al clima emocional. Este estudio, analiza una muestra de estudiantes de una edad media de 18-19 años, matriculados en escuelas e instituciones de danza oficiales del Reino Unido. Se analizan factores relativos al clima motivacional que pueden influir en el rendimiento, en los niveles de ansiedad o grado de perfeccionismo de los estudiantes de estas instituciones. Los resultados apuntan a que la motivación de los alumnos y alumnas se ve influenciada por diferentes climas motivacionales



creados por profesores, entrenadores o guías a partir de su estilo de enseñanza, lo que nos acerca a los posibles factores que pueden influenciar a los alumnos y alumnas del CSDM.

El estudio de Tacconelli (2006), realizado desde una perspectiva cualitativa, se basó en la realización de una serie de preguntas acerca del concepto de autoestima, si asistían a clase con entusiasmo, si mantenían relaciones de amistad con sus compañeros y compañeras, si su relación con el docente influía en su autoestima, etc. El 100% de la muestra, respondió que sí tenían conocimiento de qué es la autoestima; que su relación con el maestro o maestra sí podía afectar en su nivel de autoestima; que el cariño recibido por el docente afecta a su entusiasmo por el estudio; y que al obtener una nota baja, su autoestima suele disminuir. Además, el 83% desarrollan unas buenas relaciones de amistad y un 67% asiste a clase con entusiasmo; entre otros datos. Como conclusión, se obtuvo que los alumnos y alumnas con bajo nivel de autoestima, suelen presentar un rendimiento y desempeño académico negativo, existiendo una correlación positiva.

En otro estudio, se concluye que el alumnado con una mayor autoestima, asimila mejor los contenidos y desarrolla procedimientos y actitudes positivas que le llevan a mejorar su rendimiento académico y personal, abordando el estado de flow disposicional como estado óptimo de rendimiento (Amado, Leo, Sánchez, Sánchez y García, 2010).

En su tesis doctoral, Requena Pérez (2014) analiza la incidencia de un programa de intervención para aumentar la motivación (general y específica), la autoestima, relacionándolo con los estilos de aprendizaje y su influencia en el rendimiento académico (en términos de calificaciones). Las conclusiones de esta investigación apuntan a una mejora de la autoestima, de la motivación y del rendimiento académico en la muestra, lo que apunta a una relación entre estas variables.

En un estudio realizado con 75 estudiantes del Conservatorio Profesional de Danza de Córdoba, Requena-Pérez, Martín-Cuadrado, & Lago-Marín (2015) los investigadores se proponen asociar los trastornos alimentarios con el autoconcepto o imagen corporal, la autoestima y la motivación y cómo estas influyen en el rendimiento. A partir de diferentes instrumentos y métodos de medida de trastornos alimentarios, de motivación general, de motivación específica hacia la danza, autoestima y niveles antropométricos y la implantación de un programa de intervención, concluyen la escasa existencia de población con problemas alimentarios, que atribuyen a un buen proceso docente. Concluyen, a su vez, en una alta



influencia de la autoestima y la motivación en el rendimiento del estudiante (siendo la autoestima familiar y general la que más influencia tiene sobre el rendimiento de los alumnos y alumnas de danza del Conservatorio de Danza de Córdoba). A su vez, concluyen en la consideración de la entrega al trabajo y el compromiso, como índices motivacionales. Asimismo, en sus resultados encuentran que la correlación entre la imagen corporal y la satisfacción con la misma con el rendimiento no es concluyente.

El rendimiento se analiza en conjunto con la pasión y la motivación en un estudio llevado a cabo por Vallerand, Mageau, Elliot, Dumais, Demers y Rosseau (2008). Tal y como expusimos en el apartado correspondiente, estos investigadores asocian el rendimiento con la pasión, considerando que ambos tipos (armoniosa y obsesiva) se asocian a la práctica deliberada, considerándola como un predictor de niveles de rendimiento elevados. Es decir, concluyen la influencia de los dos tipos de pasión sobre el buen rendimiento y ejecución.

Una vez más, al igual que con el resto de variables, no hemos podido encontrar estudios referentes a la relación de las variables con el rendimiento académico en el ámbito de las enseñanzas superiores de danza, lo que nos incentiva para continuar en el análisis de esta cuarta variable desde su aproximación terminológica. Así mismo, analizaremos el rendimiento dentro del ámbito dancístico de estas enseñanzas superiores de danza.

#### **2.4.2. Hacia el concepto de rendimiento académico**

El rendimiento hace referencia a la relación entre los medios que se emplean para conseguir algo y el resultado que finalmente se obtiene. El rendimiento académico sería por tanto, la relación existente entre los medios que ofrece una entidad educativa, el docente y los recursos con los que se cuentan para la enseñanza y la enseñanza en sí misma, y el resultado que se obtiene de este proceso de enseñanza y que se convierte en aprendizaje.

Sin embargo, el concepto de rendimiento académico es mucho más complejo de abordar dada su dimensión multifactorial y la cantidad de conceptos que se le asocian y que en ocasiones se utilizan de manera indistinta en el ámbito educativo. “En ocasiones se le denomina como aptitud escolar, desempeño académico ó rendimiento escolar, pero generalmente, las diferencias de concepto solo se explican por cuestiones semánticas” (Edel, 2003, parr.14).

El rendimiento académico constituye una de las piezas clave en el proceso de enseñanza aprendizaje (Edel, 2003) y hace referencia a la medida de las capacidades que el alumno y/o

alumna ha desarrollado a lo largo de dicho proceso. Pero parece adecuado llegar a un concepto de rendimiento más amplio acercándonos desde diferentes autores que definen este término aportando diferentes visiones del mismo.

Chadwick (1979, citado por Gómez Salinas, 2010) entiende por rendimiento académico, la expresión de capacidades y características psicológicas del estudiante que se ven modificadas y desarrolladas por el proceso de enseñanza aprendizaje y que le posibilitan para obtener un nivel de funcionamiento y logro académico a lo largo de un tiempo determinado, que se sintetiza en un valor final del nivel alcanzado o calificación. Añade este autor, que en su mayoría esta calificación suele ser de carácter cuantitativo.

Tourón (1984, citado por Requena, 2014) ofrece otra definición en la que el rendimiento académico es resultado del aprendizaje que se da en el estudiante y que se deriva de la acción o actividad educativa del profesor y/o profesora.

Natale (1999, citado por Gómez Salinas, 2010) define el rendimiento como un conjunto de habilidades, destrezas, hábitos de estudio e interés de un estudiante, utilizados con el fin de aprender. En este rendimiento afectarían muchas variables externas al sujeto (como la calidad del maestro, la familia, el grupo clase, el ambiente de la clase y el programa educativo); y otras variables internas al sujeto (como la actitud, la propia personalidad del estudiante, su autoconcepto y la motivación).

Requena Pérez (2014), a su vez, afirma que el rendimiento académico es producto del esfuerzo y la capacidad de trabajo del estudiante, horas de estudio, competencia y entrenamiento para la concentración.

De todas estas definiciones podemos llegar a un concepto propio que aglutina los anteriores: El rendimiento académico es el producto (Requena, 2014) de una serie de capacidades, habilidades y destrezas del estudiante (Natale, 1999, citado por Gómez y Salinas, 2010) que se da en el proceso de enseñanza aprendizaje (Natale, 1999; Chadwick, citados por Gómez y Salinas, 2010; Edel, 2003) donde participan docentes y discentes (Tourón, 1984, citado por Requena, 2014) determinado por factores externos e internos al mismo (Natale, 1999, citado por Gómez y Salinas, 2010) y que posibilitan el desarrollo de dichas capacidades, habilidades y destrezas sintetizadas en una calificación final que es evaluativa del nivel alcanzado (Chadwick, 1979, citado por Gómez y Salinas, 2010).

### **2.4.3. El rendimiento académico en las enseñanzas superiores de danza**

En las enseñanzas superiores de danza, no solo se contempla el rendimiento académico según los autores expuestos anteriormente, es decir, no solo se atiende a capacidades cognitivo-intelectuales, englobando el conjunto de conocimientos teóricos que pueda derivarse de las asignaturas de mayor carácter teórico e incluso teórico-prácticos (incluyendo aspectos emocionales, conductuales y cognitivos), sino que al mismo tiempo, y en mayor medida, el rendimiento académico de un estudiante de danza, pasa por un buen rendimiento físico (que engloba el rendimiento físico óptimo para el logro de una ejecución técnica, física, con el menor número de lesiones); y artístico (donde entran las capacidades expresivas y creativas del movimiento). De este modo, el cuerpo del estudiante de danza, se convierte en una herramienta más de trabajo que debe rendir en unas condiciones mínimas, cognitivas, intelectuales, físicas y expresivas, para lograr alcanzar el propósito fijado para el curso académico.

Este rendimiento físico hace referencia a la capacidad que tiene el bailarín y la bailarina de poner en marcha todos sus recursos y capacidades físicas y mentales bajo unas condiciones determinadas. En otras palabras, se trata de la capacidad de realización de actividades físicas con la mayor eficiencia. El rendimiento físico de un deportista, en este caso, de un bailarín y/o bailarina, está íntimamente ligado al desarrollo específico de capacidades físicas básicas como la fuerza, elasticidad y la resistencia muscular en el contexto de actividades con requerimientos motrices y energéticos muy variables. Esta enorme variabilidad en los requerimientos y escenarios de la danza (Calvo y Moreno, 2012), hacen que resulte pertinente caracterizar a las actividades de danza como un tipo específico y singular de actividad que se ubica en un territorio fronterizo entre la expresión artística y la acción motriz. Si nos atenemos a la clasificación de Parlebas (1988), la danza podría encuadrarse tanto en las actividades psicomotrices como sociomotrices, distinguiéndola de la actividad física al otorgarles elementos de carácter narrativo y expresivo.

De la misma manera, un buen rendimiento en su dimensión física, es la optimización de dichos recursos para lograr una mejor ejecución técnica. Haríamos referencia al momento en que la acción optimiza la relación entre las capacidades físicas de una persona y el ejercicio dancístico (deportivo) a realizar (Billat, 2002).

En el trabajo del cuerpo a través de la danza, se insiste en que el buen rendimiento físico pasa por una buena elongación o estiramiento muscular, una adecuada resistencia y potencia

muscular; un buen calentamiento antes de iniciar los ejercicios, una adecuada alimentación e hidratación y un adecuado uso de la respiración (en optimización de los recursos energéticos).

Así mismo, a este rendimiento físico, se une el componente expresivo y artístico de la danza, cuya valoración objetiva supone un enorme reto por parte del profesorado de danza. En este componente artístico expresivo se valora la creatividad, la creación, la composición, unido a la capacidad del alumno de expresar, interpretar a partir de su cuerpo, no sólo una técnica depurada, sino también un sentimiento, una emoción una idea, una sensación...que ha de llegar al espectador (ya sea al docente, el público o el compañero y/o compañera de clase).

#### **2.4.4. Factores que inciden en el rendimiento académico**

El concepto de rendimiento académico es multidimensional. Errores comunes que podemos encontrar en el momento de valorar el rendimiento es considerar que la capacidad cognitiva e intelectual garantiza el buen rendimiento académico. Según Jiménez (2000), se puede tener una buena capacidad intelectual y buenas aptitudes y sin embargo no estar obteniendo un rendimiento adecuado.

Son muchos los ejemplos de que esto no es así: Albert Einstein, a quien se le consideraba como estudiante mediocre en sus años de estudio; Giuseppe Verdi, a quien no se le admitió en el Conservatorio Superior de Música de Milán “La razón: haber superado los límites de edad y ¡adoptar una postura incorrecta de las manos sobre el piano!” (Sandri, 2013, p. 0); Picasso, e incluso en danza, Martha Graham, de quien su maestra Ruth Saint Denis decía: “¿Acaso no basta con mirarse al espejo para ver que no tiene caso? Ruth st. Denis a su partenaire Ted Shawn, expresando su desesperación acerca de aceptar a la joven Martha Graham en la escuela Denishawn” (Jacob, 2001, p, 26). Todos ellos, cada uno en su especialidad artística y creadora, llegarían a ser grandes genios a pesar de su bajo rendimiento escolar y académico.

Por tanto, la capacidad intelectual y las aptitudes no garantizan un buen rendimiento académico pero ¿podemos definir qué factores son los que influyen en el mismo, ya sea de forma negativa o positiva? La respuesta a esta pregunta la podemos encontrar en algunas investigaciones llevadas a cabo y que nos aportan diferentes factores influyentes del rendimiento.

Según Edel (2003) generalmente se consideran, entre otros, factores variados como la amplitud de programas educativos, las metodologías de enseñanza utilizadas, los conceptos previos del alumno y/o alumna, el nivel de pensamiento formal y la capacidad intelectual.

Por su parte, Vélez, Schiefelbein, & Valenzuela (1994) alegan como factores determinantes del rendimiento académico en la educación primaria los siguientes: las características del maestro o la maestra, las características de la escuela, materiales educativos, las prácticas pedagógicas (el tiempo aprovechable, la asignación de tareas) administración del centro y directiva del centro, experiencia de los estudiantes, salud y estatus socioeconómico de los estudiantes y sus familias.

Piñero y Rodríguez (1998, citados por Edel, 2003) postulan en su investigación sobre los insumos escolares en la educación secundaria y su efecto sobre el rendimiento académico del mismo, que la riqueza del contexto correlacionada con el nivel socioeconómico, incide de manera positiva en el rendimiento académico. Y “recalca la importancia de la responsabilidad compartida entre la familia, la comunidad y la escuela en el proceso educativo” (Edel, 2003, p.4).

Por otro lado, este mismo autor defiende que son tres los factores que tienen especial vinculación con el rendimiento académico:

La motivación: de forma innata, los seres humanos estamos motivados por la necesidad de exprimir nuestro potencial. Y explotar este potencial conlleva el éxito y la recompensa tras el esfuerzo llevado a cabo. Si no se da ni una cosa ni la otra, la motivación se irá deteriorando y no se podría trabajar hacia un objetivo de mejora de competencia. “El motor psicológico del alumno durante el proceso de enseñanza aprendizaje presenta una relación significativa con su desarrollo cognitivo y por ende en su desempeño escolar” (Edel, 2003, p. 96-97).

El autocontrol: basándose en las teorías de atribución del aprendizaje, Almaguer (1998, citado por Edel, 2003) defiende que cuando el estudiante percibe que el locus de control (es decir, a quien o a qué atribuye la persona su éxito o fracaso) es externo, sentirá que ha sido golpe de suerte cuando tiene éxito y se sentirá amargado si fracasa, porque cree no poder hacer nada para cambiarlo; y si percibe el locus de control como interno se sentirá orgulloso, aumentará su autoestima y tendrá expectativas positivas si tiene éxito y se hundirá o actuará en consecuencia del fracaso. De hecho, tal y como defiende Edel (2003) se han encontrado estudios donde se afirma que los alumnos y alumnas con locus de control interno tienen calificaciones más altas que los que tienen locus de control externo.

Habilidades sociales: los familiares, el contexto social de amistades así como de compañeros y compañeras tienen una influencia clara sobre el rendimiento académico. El estilo de autoridad de los padres, influye de manera positiva y negativa en el rendimiento de sus hijos según sean

más autoritarios o menos. Así, los niños que son incapaces de mantener relaciones sociales sanas con sus iguales (son rechazados, son agresivos...) suelen mostrar un peor rendimiento escolar Incluso, según Levinger (1994, citado en Edel, 2003) “la escuela (...) contribuye a neutralizar los efectos nocivos de un ambiente familiar y social desfavorables” (p.3).

Por tanto, factores determinantes del buen rendimiento son la motivación (Lozano Fernández, García-Cueto, & Gallo Álvaro, 2000); la autoestima, la alimentación (Casal Grau, 2012), motivación, autoestima y autoconcepto (Weiner, 1985, citado por Requena, 2014; Megías Cuenca, 2009), el autoconcepto (Shavelson, Hubner y Stanton, 1976); los conocimientos previos y la capacidad intelectual (Stenberg, 1999; García, 1994; Caballo y Buela, 1989), habilidades sociales (García, 1994; Caballo y Buela, 1989) y por último, los estilos de aprendizaje (Stenberg, 1999). Como determinantes del rendimiento físico, atendiendo a diferentes variables psicológicas (acercándonos a nuestra investigación), encontramos el autoconcepto (en este caso, incidiendo de manera positiva en el rendimiento motor)(Ayora, García y Rubio (1997); la motivación intrínseca de manera positiva y la ansiedad en influencia negativa (Vaquero, 2005); e incluso la percepción del deportista frente a los requerimientos del entrenador (Mahamud, Tuero y Márquez, 2005).

En el ámbito de la danza, son múltiples los factores que determinan el rendimiento, como la autoestima (Amado, Leo, Sánchez, Sánchez y García, 2014); la salud (en cuanto a la importancia de la prevención de lesiones) (La asociación cultural de amigos de la danza Terpsícore, 2013); la nutrición es otro factor relevante en el rendimiento óptimo del bailarín (Costa, 2009) así como una buena y adecuada hidratación (Sánchez Torres, 2009). Asimismo, se contemplan otros estudios donde se abordan diferentes factores fisiológicos que influyen en el rendimiento del bailarín y bailarina, como la fuerza muscular (según determinados estudios) (Calvo y Moreno, 2012), 20) y factores mencionados como la elongación o estiramiento muscular (Nisebe, 2007) así como un buen y adecuado calentamiento previo a los ejercicios.

Por tanto, ante la cantidad de factores que hemos podido asociar el rendimiento del bailarín y bailarina, podemos contemplar al mismo como multifactorial, es decir, dependiente de múltiples y variados factores, entre los que se encuentran los factores psicológicos que contemplamos en nuestra investigación: la motivación y la autoestima.

Resumidos en esta conclusión del estudio de Requena-Pérez, Martín-Cuadrado, & Lago-

Marín (2015) vemos cómo las variables de nuestra investigación se ven entremezcladas y relacionadas entre sí como parte del proceso de enseñanza aprendizaje (exceptuando la pasión, a la que daremos cobijo en nuestra investigación en la búsqueda de la relación existente de todas las variables implicadas en la misma):

Aquel estudiante capaz de desarrollar una imagen ajustada de sí mismo, afianzará su **autoestima** y su autoconcepto, factores determinantes de la **motivación** académica y de logro (Weiner, 1985) que influyen en el **rendimiento académico** (Lozano, 2000). Por el contrario, bailarines insatisfechos con su figura puede desarrollar una baja autoestima e incompetencia que, según Megías (2009), se traducen en bajo rendimiento y desmotivación hacia el aprendizaje (González y Tourón ,1992; Requena, Martín-Cuadrado, & Santiago, 2015)

#### **2.4.5. Las calificaciones como medida del rendimiento**

Lo primero que debemos tener en cuenta es que las calificaciones (o notas) son una parte más del proceso evaluativo del estudiante, el final de dicho proceso, en el que se establece un juicio de valor que resume y comunica el proceso evaluativo de los aprendizajes que se han dado a lo largo de un periodo de tiempo determinado. Dicho juicio de valor tiene importantes consecuencias psicológicas y sociales, lo que debe llevar a pensar al docente que la asignación de una calificación o nota no es algo arbitrario ya que tiene consecuencias antes y después.

De hecho, como hemos dicho, las calificaciones son el reflejo del rendimiento del estudiante lo largo de un determinado período de tiempo y el valor que las calificaciones tienen en nuestra sociedad conlleva que se le otorgue suma importancia por parte de diferentes organismos (en procesos selectivos, en concursos y premios otorgados por el estado), por parte de las familias y por parte del propio estudiante, considerándose como instrumento de medida del éxito académico e incluso personal del estudiante.

Cascón (2000, citado por Requena, 2014) desarrolla un análisis de la calificaciones escolares como criterio del rendimiento académico, la considera como una “carta de presentación” y certificado de aprovechamiento escolar para futuras instancias educativas y profesionales. Según este autor, en las calificaciones coexisten componentes educativos y emocionales y despiertan expectativas en el estudiante, por lo que se ratifica su especial relevancia.



“La calificación está en el límite entre las prácticas evaluativas del profesor y las consecuencias sociales y psicológicas para el alumno, su familia y la sociedad” (Requena, 2014, p.99).

Que el docente tenga en cuenta todas las implicaciones que tiene la asignación de una calificación a un aprendizaje que conlleva todo un proceso a lo largo de un tiempo, conlleva una responsabilidad que da significancia, relevancia y alcance verdaderamente pedagógico al proceso de evaluación.

Para todos los implicados, en el proceso de enseñanza-aprendizaje las calificaciones se tornan una realidad en la vida escolar: los padres quieren saber cómo van sus hijos y una calificación negativa les preocupa; los profesores acuden a las calificaciones para valorar la evolución y progreso del estudiante; y el alumno y/o alumna, lo toma como un reto, como un premio a su esfuerzo o como un fracaso o incompreensión cuando no se acerca a lo esperado. De hecho, esfuerzo y capacidad intelectual no son garantía de una buena calificación y se ha de tener especial cuidado con el hecho de que cuando lo que espera el estudiante es que se le califique según sus habilidades y capacidades intelectuales, el profesor o profesora asignará una calificación según el esfuerzo que el alumno y/o alumna muestre en el proceso de aprendizaje, lo que lleva a muchos alumnos a descuidar su aprendizaje o sobreesforzarse en el aula, en función del tipo de estudiante del que se trate.

#### **2.4.6. La medida del rendimiento en el Conservatorio Superior de Danza de Málaga**

Ya hemos definido anteriormente que el rendimiento y su medida objetiva, la calificación, forma parte del proceso evaluativo de las enseñanzas, en este caso, de las enseñanzas superiores de danza. Dicho proceso evaluativo viene determinado por el Decreto 258/2011, de 26 de julio, por el que se establecen las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Danza en Andalucía. En dicho Decreto, en su artículo 14, se recoge la evaluación de las enseñanzas superiores de danza en Andalucía, y por tanto, del Conservatorio Superior de Danza de Málaga, como único centro representativo de estas enseñanzas. En este artículo se establece que la evaluación del proceso de aprendizaje:

“se basará en el grado y nivel de adquisición y consolidación de las competencias transversales, generales y específicas definidas para los estudios superiores de Grado en Danza, será diferenciada por asignaturas y tendrá un carácter integrador en relación con las competencias definidas para



cada una de ellas en el plan de estudios. La evaluación y calificación del trabajo fin de grado será única” (Decreto 258/2011, de 26 de julio, art. 14).

La ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje de los alumnos y alumnas del Conservatorio Superior de Danza de Málaga se establece desde la Orden 6 de octubre de 2012. En dicha orden, en su artículo 4, se establece que la evaluación de las diferentes asignaturas, o nivel de aprendizaje del alumno y/o alumna en cada una de ellas, se expresa en una calificación numérica entre el 0 y el 10, admitiendo un decimal a excepción de las prácticas externas cuya calificación es cualitativa, estableciéndose dos medidas de Apto y No Apto, según se alcancen o no los propósitos propuestos para la misma. Cuando el alumno y/o alumna obtenga una calificación inferior a 5,0, tiene la consideración de calificación negativa, lo que conlleva la no superación de la misma. Las prácticas externas, al calificarse como Apto y No apto, no computan en el cálculo de la nota media (en el expediente académico final) (Orden del 6 de Octubre, 2012).

La persona encargada de asignar la calificación, es el profesor o profesora responsable de la asignatura, quien una vez finalice el semestre o el curso (según la duración de la asignatura sea semestral o anual) debe firmar el acta de calificación correspondiente a la misma (documento que se empleará para llevar a cabo esta investigación). Dichas actas de evaluación son publicadas y registradas en el plan de centro y posteriormente reflejadas en el expediente académico.

Estas enseñanzas superiores tienen la particularidad de ofertar un currículo variado en estilos e itinerarios, que genera actas de evaluación muy distintas, no sólo entre grupos clase, sino de un alumno y/o alumna a otro u otra. El currículo de danza se estructura en cuatro estilos diferentes, dos especialidades que se dividen a su vez en cuatro itinerarios. Por tanto, contamos con 16 opciones y perfiles de alumnos y alumnas, que observamos en la tabla 16. En ella, distribuimos los perfiles de alumnado en función de los estilos de danza, reflejados en la primera columna; las especialidades de danza, reflejados en la segunda columna; y los itinerarios de danza con sus correspondientes códigos asignados (que vemos en la tercera y cuarta columna).

Tabla 16: Perfiles de alumnos y alumnas en función del currículo ofertado en el CSDM

<b>ESTILO DE DANZA</b>	<b>ESPECIALIDAD DE DANZA</b>	<b>ITINERARIOS DE DANZA</b>	<b>CÓDIGOS ALUMNOS ALUMNAS</b>
Danza Contemporánea	Coreografía e Interpretación de la Danza	Coreografía de la Danza	CC
		Interpretación de la Danza	CI
	Pedagogía de la Danza	Docencia para bailarines Danza social, educativa y para la Salud	CP CS
Danza Clásica	Coreografía e Interpretación de la Danza	Coreografía de la Danza	CLC
		Interpretación de la Danza	CLI
	Pedagogía de la Danza	Docencia para bailarines Danza social, educativa y para la Salud	CLP CLS
Danza española	Coreografía e Interpretación de la Danza	Coreografía de la Danza	EC
		Interpretación de la Danza	EI
	Pedagogía de la Danza	Docencia para bailarines Danza social, educativa y para la Salud	EP ES
Baile flamenco	Coreografía e Interpretación de la Danza	Coreografía de la Danza	FC
		Interpretación de la Danza	FI
	Pedagogía de la Danza	Docencia para bailarines Danza social, educativa y para la Salud	FP FS

Nota: CC=Contemporáneo Coreografía; CI=Contemporáneo Interpretación; CP=Contemporáneo Pedagogía; CS=Contemporáneo Social;

A esto añadimos el hecho de que en el currículo de las enseñanzas superiores se destina un número de créditos a asignaturas optativas que pueden variar en número de créditos así como

en el carácter de las mismas. Y por último, si a esto agregamos el hecho de que son alumnos y alumnas que compaginan su formación en danza con otras labores formativas y/o laborales (formación universitaria, trabajos, docencia, ensayos, actuaciones de danza, etc) hemos de tener presente que cada uno de ellos de manera individual, cursa diferentes asignaturas, con diferentes créditos y diferente carácter. Por lo que la medida de la calificación a partir de las medias (medida que utilizaremos como reflejo del rendimiento) se realiza en el análisis de cada una de las asignaturas existentes en el expediente de cada uno de los 61 participantes.

Asimismo, según se establece en la orden 16 de octubre por la que se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado de las enseñanzas artísticas superiores de arte dramático, danza y música y se regula el sistema de reconocimiento y transferencia de créditos de estas enseñanzas, en su artículo 4, el sistema de calificaciones conlleva una serie de puntos a tener presentes: a) la obtención de créditos estará supeditada a la superación de las pruebas de evaluación correspondientes a la asignatura; b) el nivel de aprendizaje de los alumnos y alumnas se expresará mediante calificaciones numéricas en la escala del 0 a 10, con la expresión de un solo decimal, considerándose como negativas las inferiores a 5,0.

Por tanto, las calificaciones se reflejarán en el expediente académico del estudiante (que será utilizado como instrumento de investigación en nuestro estudio); la nota media de dicho expediente será resultado de multiplicar el número de créditos de cada asignatura por la calificación obtenida en la misma; d) los créditos obtenidos por reconocimiento de créditos no se calificarán numéricamente ni computarán a efectos de nota media; e) la mención de matrícula de honor podrá ser otorgada a un alumno y/o alumna que haya obtenido una calificación igual o superior a 9,0. Las prácticas externas se calificarán en términos de apto y no apto, por lo que no computarán a efectos de nota media (Orden, 2012 del 16 de Octubre de 2012, art. 4).

Para nuestra investigación, teniendo en cuenta que las calificaciones son sólo una parte cuantitativa del rendimiento académico del estudiante, en este caso, el estudiante de danza, se han tenido en cuenta las calificaciones obtenidas a lo largo del curso académico en el que se centra este estudio en relación a las variables estudiadas para analizar la posible influencia de las tres variables estudiadas en el rendimiento final del alumnado de danza.



UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA

**SEGUNDO BLOQUE:**  
**MARCO METODOLÓGICO**



UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA

# **CAPÍTULO 3**

## **METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN**



UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA



### **3.1. CUESTIONES DE INVESTIGACIÓN**

La investigación realizada la hemos llevado a cabo en dos fases diferenciadas y relacionadas, ya que la segunda de estas fases se deriva de las conclusiones de la primera, Por ello, distinguiremos cada una de las fases de este estudio en este y en los restantes capítulos que enmarcan las cuestiones de investigación, los objetivos, la metodología y los instrumentos de investigación.

#### **3.1.1. Primera fase de la investigación**

Lo primero que nos planteamos al realizar nuestra investigación es la necesidad de conocer ¿cuáles son las características motivacionales del alumnado de danza del Conservatorio Superior de Danza de Málaga? Al responder a esta pregunta alcanzaremos uno de los primeros objetivos que nos planteamos, realizar un diagnóstico inicial del estado y perfil motivacional de los alumnos y alumnas de danza del Conservatorio Superior de Danza de Málaga.

A partir de ahí, nos surgen una serie de cuestiones que nos llevarán a alcanzar el objetivo que nos planteamos como principal y general. Así, de este modo, nos planteamos en primer lugar lo siguiente ¿existe motivación en el alumnado del Conservatorio Superior de danza de Málaga? Al responder a esta cuestión estaremos alcanzando el logro del objetivo específico, conocer y evidenciar la existencia de motivación o desmotivación en el alumnado del Conservatorio Superior de Danza de Málaga.

Una tercera cuestión que nos planteamos desde este estudio es, en caso de la existencia de motivación, ¿qué tipo de motivación se da en el Conservatorio Superior de Danza de Málaga?

Nos planteamos una última cuestión ¿qué factores influyen mayormente en el estado motivacional de los alumnos y alumnas del Conservatorio Superior de Danza de Málaga? para conocer los factores que influyen en la motivación de los alumnos y alumnas del Conservatorio Superior de Danza de Málaga.

En la tabla 17 podemos ver cómo se relacionan nuestras cuestiones de investigación y los objetivos propuestos, de manera que vemos cómo respondiendo a estas cuestiones lograremos alcanzar nuestros objetivos.

### **3.1.2. Segunda fase de la investigación**

Para llegar a establecer los objetivos de la investigación de esta segunda fase, nos planteamos una serie de cuestiones a las que intentaremos dar respuesta a lo largo de todo el proceso de investigación.

Lo primero que nos planteamos es si existe motivación en el alumnado del CSDM y si la motivación que dicen tener los alumnos y alumnas y según la opinión de los profesores del CSDM se corrobora con los datos obtenidos en el cuestionario de preguntas cerradas ¿nos aporta valores similares que puedan refutar los resultados de la primera fase de la investigación?

Una segunda cuestión que nos realizamos es ¿qué tipo de motivación presentan los alumnos y alumnas del CSDM bajo la perspectiva de la teoría de la autodeterminación? Con respecto al resto de variables, nos planteamos una cuestión similar ¿qué tipo de pasión y nivel de autoestima presentan los alumnos y alumnas del CSDM? ¿varían estos datos en función del curso que realizan? ¿y en función del estilo de danza en el que están matriculados? ¿qué relación se da entre el tipo de motivación, tipo de pasión y tipo de autoestima presentes en el alumnado del CSDM?

Por otra parte, nos preguntamos en atención a la defensa de los alumnos y alumnas que dicen estar más motivados por las asignaturas prácticas y teórico prácticas ¿se traduce esta opinión en un mejor rendimiento en las asignaturas con este carácter?

Y por último, una última cuestión que nos planteamos ¿influyen el tipo de autoestima, motivación y pasión en el rendimiento del estudiante de las enseñanzas superiores de danza?

## **3.2. OBJETIVOS O FOCOS DE ATENCIÓN**

### **3.2.1. Primera fase de la investigación: perfil motivacional del alumno y alumna del CSDM**

Una vez realizada la revisión de estudios similares a este trabajo, atendiendo a las bases consultadas, podemos llegar a establecer una serie de objetivos que se persiguen lograr con el mismo. De manera general, en esta primera fase, se establece como finalidad realizar un diagnóstico inicial del estado motivacional de los alumnos y alumnas del Conservatorio

Superior de Danza de Málaga, como centro representativo de las enseñanzas superiores de danza en Andalucía.

Este objetivo central y general nos lleva a la necesidad de plantearnos una serie de objetivos más concretos y específicos que nos ayuden a alcanzar el anterior, como evidenciar la existencia o inexistencia de motivación en el alumnado de danza del Conservatorio Superior de Danza de Málaga.

Por otro lado, una vez que se alcance este objetivo nos planteamos un siguiente objetivo específico que será identificar qué tipo de motivación existe en el alumnado del Conservatorio Superior de Danza de Málaga y cuáles son los factores que influyen en la existencia de motivación y en el tipo de motivación que presentan.

En la tabla 17 podemos observar la relación existente entre las cuestiones de investigación y los objetivos planteados para la primera fase de la investigación.

*Tabla 17. Relación entre las cuestiones y objetivos de la primera fase de esta investigación.*

Cuestiones de Investigación	Objetivos
¿Cuáles son las características motivacionales del alumnado de danza del Conservatorio Superior de Danza de Málaga?	Realizar un diagnóstico inicial del estado y perfil motivacional del alumnado del Conservatorio Superior de Danza
¿Existe motivación o desmotivación en el alumnado del Conservatorio Superior de danza de Málaga?	Determinar la existencia o inexistencia de motivación/desmotivación en el alumnado de danza del Conservatorio Superior de Danza de Málaga.
¿Qué tipo de motivación se da en el Conservatorio Superior de Danza de Málaga?	Identificar qué tipo de motivación existe en el alumnado del Conservatorio Superior de Danza de Málaga
¿Qué factores influyen mayormente en el estado motivacional de los alumnos y alumnas del Conservatorio Superior de Danza de Málaga?	Identificar cuáles son los factores que influyen en la existencia de motivación y en el tipo de motivación que presentan.

### 3.2.2. Segunda fase de la investigación: motivación, pasión y autoestima.

Los objetivos que nos planteamos en esta segunda fase de la investigación giran en torno a las variables estudiadas, en primer lugar objetivos centrados en cada una de ellas, posteriormente en la relación entre sí y por último en la posible influencia que puedan tener cada una de ellas por separado y de manera conjunta sobre el rendimiento del alumnado del CSDM.

Derivados de las cuestiones de investigación nos planteamos los siguientes objetivos:

- Comprobar la existencia de motivación/desmotivación en el alumnado del CSDM.
- Identificar el tipo de motivación autodeterminada que posee el alumnado del CSDM.
- Establecer puntos de convergencia entre la primera y segunda fase de la investigación.
- Determinar la existencia de pasión hacia la danza en el alumnado del CSDM.
- Identificar el tipo de pasión existente en el alumnado del CSDM.
- Identificar el nivel de autoestima presente en el alumnado del CSDM.
- Conocer la relación existente entre cada una de las variables de forma independiente y de forma conjunta con respecto al alumno y/o alumna del CSDM.
- Determinar el nivel de autoestima y tipo de pasión y motivación del alumnado del CSDM en función del curso que realizan.
- Determinar el nivel de autoestima y tipo de pasión y motivación del alumnado del CSDM en función del estilo de danza.
- Conocer qué influencia se da de la motivación, la pasión y la autoestima, de manera aislada y en su conjunto, sobre el rendimiento académico del alumnado del CSDM.

En la siguiente tabla (18), hemos expuesto la relación existente entre las cuestiones de investigación y los objetivos planteados para esta segunda fase de la investigación.

Tabla 18: Relación entre las cuestiones de investigación y los objetivos de la segunda fase de esta investigación.

Cuestiones de Investigación	Objetivos
¿Existe motivación en el alumnado del Conservatorio Superior de Danza de Málaga?	Comprobar la existencia de motivación/desmotivación en el alumnado del Conservatorio Superior de Danza de Málaga.
¿Qué tipo de motivación existe en el alumnado del Conservatorio Superior de Danza de Málaga?	Identificar el tipo de motivación autodeterminada que posee el alumnado de danza del Conservatorio Superior de Danza de Málaga.
¿Existe concordancia con los datos aportados en la primera fase y la segunda fase de esta investigación?	Establecer puntos de convergencia entre la primera y segunda fase de la investigación
¿Existe pasión en el alumnado del Conservatorio Superior de Danza de Málaga?	Determinar la existencia de pasión hacia la danza en el alumnado del Conservatorio Superior de Danza de Málaga.
¿Qué tipo de pasión se da mayormente en el alumnado del Conservatorio Superior de Danza de Málaga?	Identificar el tipo de pasión existente en alumnado del Conservatorio Superior de Danza de Málaga.
¿Qué nivel de autoestima existe en el alumnado del Conservatorio Superior de Danza de Málaga?	Identificar el nivel de autoestima presente en alumnado del Conservatorio Superior de Danza de Málaga.
¿Se relacionan en algún modo las tres variables estudiadas?	Conocer la relación existente entre cada una de las variables de forma independiente y de forma conjunta con respecto al alumno y/o alumna del CSDM.
¿Varía el nivel de autoestima, el tipo de motivación y de pasión en función del curso que realiza el alumno y/o alumna del Conservatorio Superior de Danza de Málaga?	Determinar el nivel de autoestima y tipo de pasión y motivación del alumnado del CSDM en función del curso que realizan
¿Varía el nivel de autoestima, el tipo de motivación y de pasión en función del estilo que cursa el alumno y/o alumna del Conservatorio Superior de Danza de Málaga?	Determinar el nivel de autoestima y tipo de pasión y motivación del alumnado del CSDM en función del estilo de danza.
¿Tiene relación el perfil motivacional, pasional y de autoestima con el rendimiento académico en el alumnado del Conservatorio Superior de Danza de Málaga?	Conocer qué influencia se da de la motivación, la pasión y la autoestima, de manera aislada y en su conjunto, sobre el rendimiento académico del alumnado del CSDM.

Ante estas cuestiones de investigación y objetivos, nos planteamos una serie de previsiones con respecto a las mismas y las diferentes variables que vamos a abordar en nuestra

investigación. Las premisas, basadas en la revisión de conceptos e investigaciones que hemos recogido y expuesto en el marco conceptual, son las siguientes:

Se espera que el alumnado de danza del CSDM, se caracterice por ser un alumno y alumna motivado (teniendo en cuenta los resultados obtenidos en la primera fase de la investigación). Asimismo, suponemos que el estudiante de danza del CSDM va a presentar una mayor motivación intrínseca frente a la motivación extrínseca, en convergencia con los resultados obtenidos en la primera fase de la investigación, y teniendo presente que cursan estudios que tal y como nos plantea Fuentes (2007) requieren de una alta dedicación, esfuerzo y persistencia. Por tanto, y en consecuencia, no se espera encontrar un número significativo de alumnos y alumnas que presenten amotivación en la danza y estudios de danza, mientras que se espera que la motivación sea mayormente derivada de factores internos al sujeto, y el disfrute se derive de la práctica de la danza en sí misma.

Por otro lado, se espera que la pasión exista en un alto nivel, si nos atenemos nuevamente a las afirmaciones de Fuentes (2007) aludiendo a la persistencia y alta dedicación a la danza a pesar de los sacrificios y esfuerzos que conlleva. Igualmente, atendemos al concepto de pasión que realiza Vallerand et al (2003) en el que defiende que la pasión hace referencia a una fuerte compromiso para con la actividad así como las afirmaciones de este mismo junto a otros investigadores con respecto a las ocupaciones artísticas (Vallerand, Mageau, Elliot, Dumais, Demers y Rosseau, 2008) quienes defienden que la pasión puede explicar el hecho de que se dediquen tantas horas de ensayo y se dé un alto compromiso a pesar de las dificultades que puedan encontrarse en su camino.

Con respecto a la pasión, a su vez, formulamos la premisa de que será mayormente de tipo armonioso, teniendo en cuenta el estudio de Chamarro, Martos, y Parrado (2011) así como las atribuciones dadas a la pasión armoniosa. El alumnado de danza del CSDM lleva un mínimo de 12 años dedicados a la danza, por lo que se espera que el resultado nos muestre la existencia de un mayor tipo de pasión armoniosa frente a la pasión obsesiva acorde a las conclusiones encontradas en el estudio de Chamarro, Martos, y Parrado (2011). Esto se espera igualmente por tratarse de estudios que normalmente se compaginan con otras actividades de tipo formativo (otros estudios universitarios o superiores) y de tipo laboral (trabajos remunerados para sostener sus necesidades económicas al encontrarse en una ciudad diferente y contar con independencia económica de sus padres) lo que nos lleva a plantearnos la

necesaria dedicación a la danza en armonía con otras actividades, característica esencial de la pasión armoniosa (Vallerand et al, 2003).

Referente a la autoestima, se espera que los alumnos y alumnas del CSDM tengan una autoestima moderada y relacionada con los niveles de motivación y pasión. Es decir, si el alumno presenta motivación elevada y de carácter intrínseco, se espera que la autoestima sea moderada-alta; Si el alumno presenta niveles de motivación bajos y de tipo extrínseco, se espera que los alumnos tengan autoestima moderada-baja. Igualmente, con la pasión. Si el nivel de pasión es alto, los niveles de autoestima también lo serán, de moderados a altos y si la pasión es baja, la autoestima será de moderado-bajo nivel. Esta premisa atiende a la consideración del estudiante de danza como un individuo que está en continuo proceso de valoración por parte de los demás así como de autovaloración a partir de las opiniones de sus maestros y maestras, en comparaciones continuas con compañeros y compañeras de aula, así como en situaciones donde se encuentran sometidos de manera continuada a altos niveles de exigencia (Fuentes, 2007), lo que entendemos como un hándicap para mermar la valoración que puedan tener de sí mismos. Pero no lo suficiente como para pensar en una autoestima baja, debido especialmente a que son alumnos que se sienten competentes, en su mayoría, a tenor de los resultados encontrados en la primera fase de la investigación. Al mismo tiempo, de esta primera fase, se deriva la suposición de existencia de desmotivación relacionada con autoestima baja (donde un 17% del alumnado expresa como factor de desmotivación, la falta de autoestima).

Por último, si tenemos en cuenta determinados estudios que así lo corroboran (Requena Pérez, 2014; Amado, Leo, Sánchez, Sánchez y García, 2010; Tacconelli, 2006; Requena-Pérez, Martín-Cuadrado, & Lago-Marín, 2015; y Vallerand, Mageau, Elliot, Dumais, Demers y Rosseau, 2008), se espera que exista relación entre las variables estudiadas y el rendimiento académico.

### **3.3. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN.**

Son varios los objetivos que nos proponemos alcanzar con esta investigación, aunque todos ellos giran en torno a realizar un diagnóstico inicial del estado y perfil motivacional de los alumnos y alumnas del CSDM, determinar la existencia y tipo de autoestima y pasión, comprobar la relación entre la motivación, la pasión y la autoestima existente en el alumnado

de danza y valorar la influencia que estas tres variables pueden ejercer en el rendimiento académico del alumnado del CSDM.

Para alcanzar el primero de estos objetivos, nos planteamos a su vez, una serie de objetivos más concretos que nos servirán para alcanzar el anterior, determinar la existencia de motivación/desmotivación en los alumnos y alumnas del CSDM, identificar qué tipo de motivación se da en el alumnado del CSDM, identificar qué factores influyen en el estado motivacional del alumnado del CSDM y determinar otros posibles aspectos interesantes que surjan de la investigación. Asimismo, tras realizar el primer acercamiento al estado motivacional del estudiante de danza, se pretende realizar una investigación de mayor carácter cuantitativo donde se analice la motivación existente en función de la teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan (2003) y Vallerand (2001). Esto nos permitirá dar fiabilidad al diagnóstico inicial y a su vez nos facilitará la relación de la motivación con otras variables de interés como son la pasión y la autoestima. En el análisis de las variables estudiadas se tendrá en cuenta, a su vez, a la motivación, a la pasión y a la autoestima, de forma aislada, para determinar posteriormente la relación existente entre cada una de ellas y determinar finalmente, la posible influencia que estas tres variables ejercen sobre el rendimiento del alumno del CSDM, en términos de calificación.

Para ello, en un primer momento de la investigación nos proponemos seguir una metodología de carácter cualitativo (Rodríguez, Gil y García, 1996) a partir del manejo de datos descriptivos, no cuantificables que nos pueden proporcionar una información amplia del estado motivacional del alumnado para, posteriormente, seleccionar la de mayor interés en la investigación en una primera fase de la investigación. Es decir, se lleva a cabo un análisis de la situación existente, un análisis de la realidad que no pretende ninguna modificación sino el conocimiento de la realidad en referencia al estado motivacional de los alumnos de danza.

Atendiendo a una de las características de la investigación cualitativa, nuestro estudio se centra en un contexto específico (Bisquerra Alzina, 2004), el alumnado del Conservatorio Superior de Danza de Málaga Ángel Pericet, en un curso escolar concreto, atendiendo a cada una de las especialidades, estilos e itinerarios insertos en su currículo. Por ello, podemos encuadrar nuestra investigación dentro del estudio descriptivo de casos (Thomas & Nelson, 2007) lo que nos permite realizar un primer paso para la posterior fase de la investigación, de carácter cuantitativo a partir de los datos aportados.



En una segunda fase de la investigación, hemos optado por el uso de un método cuantitativo que nos permita la relación de las diferentes variables a partir de datos medibles y cuantificables. Dentro de este método descriptivo, cuantitativo, hacemos uso igualmente del método correlacional. El uso de la metodología cuantitativa en esta investigación, a la que podemos encuadrar dentro de la investigación social, conlleva un paradigma explicativo, es decir, el propósito del uso de esta metodología es “la explicación de un fenómeno concreto, en las formas que es posible hacerlo y en el nivel de estructuración lógica en el cual se encuentran las ciencias sociales actuales” (IPES, desconocido, p.3).

Por tanto, nos situamos bajo el paradigma explicativo, utilizando una metodología de tipo cuantitativo lo que nos sitúa ante la realidad de una recogida de datos estructurada y sistemática, cuyo análisis se realiza estadísticamente y que pretende la búsqueda cuantitativa de leyes generales de conducta (IPES, desconocido) que en este caso, hacen referencia al perfil psicológico del alumnado del CSDM.

Por todo ello, podemos concluir en una investigación de estudio de casos que utilizará metodología mixta, de tipo cualitativo y cuantitativo con la intención de aportar las ventajas de ambas metodologías, lo que supone un análisis descriptivo que nos aporta datos más amplios y mayor validez interna, por un lado; y un análisis cuantitativo que nos aporta mayor validez externa, por otro (Thomas & Nelson, 2007).

En la primera fase de la investigación, para lograr alcanzar el objetivo propuesto de realizar un diagnóstico inicial del estado y perfil motivacional del alumno de danza del CSDM, consideramos la entrevista semiestructurada (Elliot, 1993; Colás Bravo y Buendía Eisman, 1994; Perpiñá, 2012) y el cuestionario de preguntas abiertas (Thomas y Nelson, 2007) como instrumentos idóneos para la valoración o diagnóstico inicial del estado motivacional del alumnado del CSDM.

Se utilizan estos dos instrumentos de recogida de datos en cada uno de los grupos por considerarlos de iguales características con la diferencia única del modo en que se obtienen las respuestas. “En el fondo, el cuestionario y la entrevista son lo mismo excepto en la forma del interrogatorio. Normalmente se utiliza la forma escrita para responder al cuestionario mientras que, como requisito fundamental, la entrevista, es oral” (Thomas y Nelson, 2007, p. 283). Por ello, hemos optado por utilizar estos instrumentos de manera indistinta para ajustarnos a la realidad de la muestra a la que se va a destinar. Especialmente se atiende a la

necesidad del uso de instrumentos de recogida de datos que permitan una visión holística desde la perspectiva de los participantes (Bisquerra Alzina, 2004).

Así, se utilizará el cuestionario de preguntas abiertas (Thomas y Nelson, 2007) para los discentes, en la medida en que facilitará su aplicación y acceso a los datos, estableciendo varias vías posibles de recogida de datos (que se desarrolla mayormente en el capítulo siguiente); y la entrevista semiestructurada (Elliot, 1993; Colás Bravo y Buendía Eisman, 1994; Perpiñá, 2012) a los docentes, al tratarse de un número menor de participantes y facilitar la recogida más amplia de datos. Podemos establecer que ambas son técnicas muy utilizadas en las investigaciones de carácter cualitativo y exploratorio, tal como es nuestro estudio.

En la recogida de datos y en la aplicación de estos instrumentos se va a tener en cuenta el método de triangulación. Ello implica que se va a contar con diferentes fuentes de datos para llegar a las conclusiones contemplando diferentes puntos de vista acerca del tema estudiado. Según Denzin (1970), “la triangulación es la combinación de dos o más teorías, fuentes de datos o métodos de investigación, en el estudio de un fenómeno singular”. Así, nuestra investigación confronta los datos obtenidos de dos fuentes cercanas al tema objeto de estudio, tal y como se observa en la figura 5:

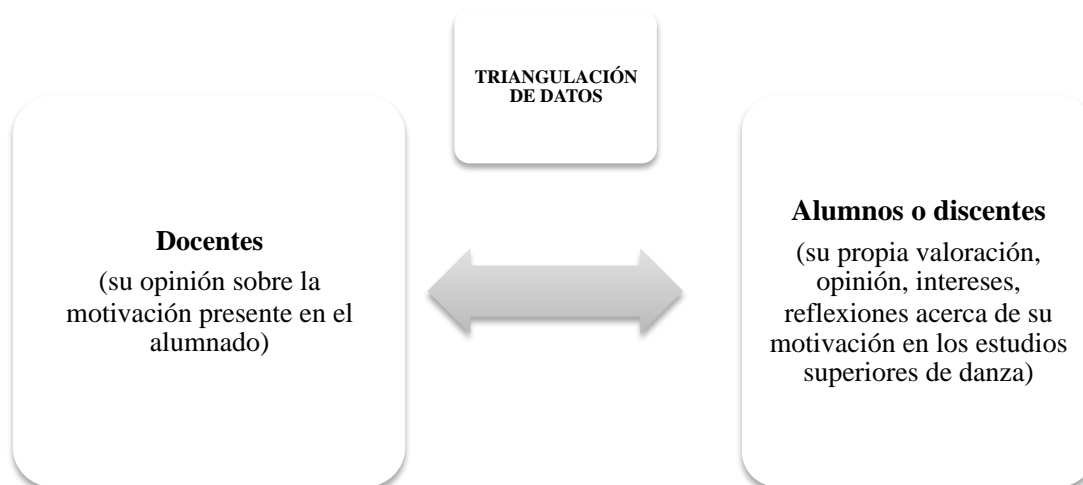


Figura 5: Triangulación de datos de nuestro estudio, derivado de la triangulación de datos establecida por Denzin (1970)

En la segunda fase de la investigación, se opta por la utilización de diferentes instrumentos de medida, todos ellos, cuestionarios de preguntas cerradas que aportan datos numéricos y cuantitativos que facilitarán su posterior análisis. Por un lado, se utiliza la escala de medida de la Motivación Académica EME-E, que mide la motivación bajo la teoría de la autodeterminación y el modelo jerárquico de la motivación intrínseca y extrínseca de Vallerand (2001) en la versión española de Núñez Alonso, Martín-Albo y Navarro Izquierdo (2005) adaptado al ámbito dancístico, donde se valora el nivel de regulación de la motivación (en adelante, cuestionario EME-E). Para la medida de la pasión se utiliza un cuestionario bajo el modelo dualístico de la Pasión de Vallerand et al (2003), en su versión española de Orgambidez-Ramos, Borrego-Alés y Gonçalves (2014) adaptado al ámbito dancístico (en adelante (PS); y por último se utiliza el cuestionario de Autoestima general de Rosenberg (1965) en su adaptación española de Martín Albo et al. (2007) (en adelante (EAR). Los tres instrumentos han alcanzado un coeficiente de fiabilidad alto, obtenido mediante “alfa” de Cronbach: 0.878 (IC al 95%: 0.830 – 0.919), para el cuestionario de motivación EME-E (Vallerand, 2001); 0.774 (IC al 95%: 0.682 – 0.849) para la escala de Pasión (Vallerand et al, 2003); y : 0.875 (IC al 95%: 0.822 – 0.917) para la escala de Autoestima (Rosenberg, 1965); altamente significativos para  $P < .001$ , por lo que se concluye que la fiabilidad de los tres instrumentos en esta muestra concreta es altamente significativo, lo que nos permite obtener puntuaciones fiables a partir de los instrumentos seleccionados para la medida de las tres variables en el alumnado del CSDM.

Una vez analizadas estas tres variables por separado y realizado los descriptivos de los tres cuestionarios, se pasa al análisis conjunto de las mismas, de manera que podamos conocer las relaciones existentes entre ellas, para lo que hemos utilizado el coeficiente de correlación de Pearson, por considerarlo el más apropiado para la relación de variables lineales, que se han corroborado como tal a partir del uso de diagramas de dispersión. Con objeto de relacionar cada una de las variables con las restantes, hemos realizado los diagramas para todos los cruces de variables a correlacionar (Lara Guijarro y Ballesteros Vázquez, 2008), es decir, las 7 variables que contempla el cuestionario de motivación EME-E (Vallerand, 2001), las dos variables que contempla la escala de Pasión (Vallerand et al, 2003) y la Autoestima y el de estas entre sí.

Posteriormente se pasa a conocer y determinar la posible influencia que puedan tener, por un lado, cada una de las variables por separado sobre el rendimiento del alumno (de forma

univariante) y por otro, el conjunto de las variables sobre el rendimiento del alumno (multivariante) a partir de las medias ponderadas de las calificaciones de los alumnos en las diferentes asignaturas y materias, analizadas en función del carácter de las mismas (que se refleja en las tablas, 1, 2, 3 y 4). Para ello, nos ha parecido que la construcción de modelos de regresión lineal es el método estadístico más adecuado ya que nos permite analizar la capacidad de predicción de las variables estudiadas sobre el rendimiento o variable criterio.

### **3.4. PROCESO DE INVESTIGACIÓN**

#### **3.4.1. Proceso seguido en la primera y segunda fase de la Investigación**

Nuestra investigación se estructura en dos fases diferenciadas y relacionadas (tal y como hemos expuesto anteriormente). El proceso seguido en ambas fases ha sido similar, con la salvedad de que los métodos, instrumentos y análisis de los datos difiere entre ambas fases, debido al tratamiento de los datos a partir del método cualitativo (empleado en la primera fase de la investigación) y el método cuantitativo (empleado en la segunda). Con ello, en ambas fases se han tenido en cuenta los diferentes objetivos que nos hemos planteado para cada una de ellas y a partir de los mismos, hemos establecido el proceso y método más adecuado a la realidad de los datos de nuestro interés. Así, en ambas fases de la investigación, nos planteamos una serie de pasos que guiarán el proceso metodológico y que vemos reflejado en la siguiente figura (6).

La segunda fase de investigación se deriva de la primera en cuanto que, a raíz de los resultados obtenidos en la primera fase de investigación ante el objetivo principal planteado (realizar un diagnóstico inicial del perfil motivacional del alumnado del CSDM) las conclusiones nos llevan a la importancia de otras variables en el perfil psicológico del alumno. Dichas variables son las reflejadas por la propia opinión de docentes y discentes al realizar la entrevista y cuestionario de preguntas abiertas (realizadas en la primera fase de investigación). Estas variables, que hemos considerados de interés para nuestra investigación son: la autoestima (como factor psicológico de desmotivación que aparece en las respuestas de los discentes) y la pasión (que aparece como principal factor de motivación hacia la danza, y para el inicio y persistencia en los ESD).

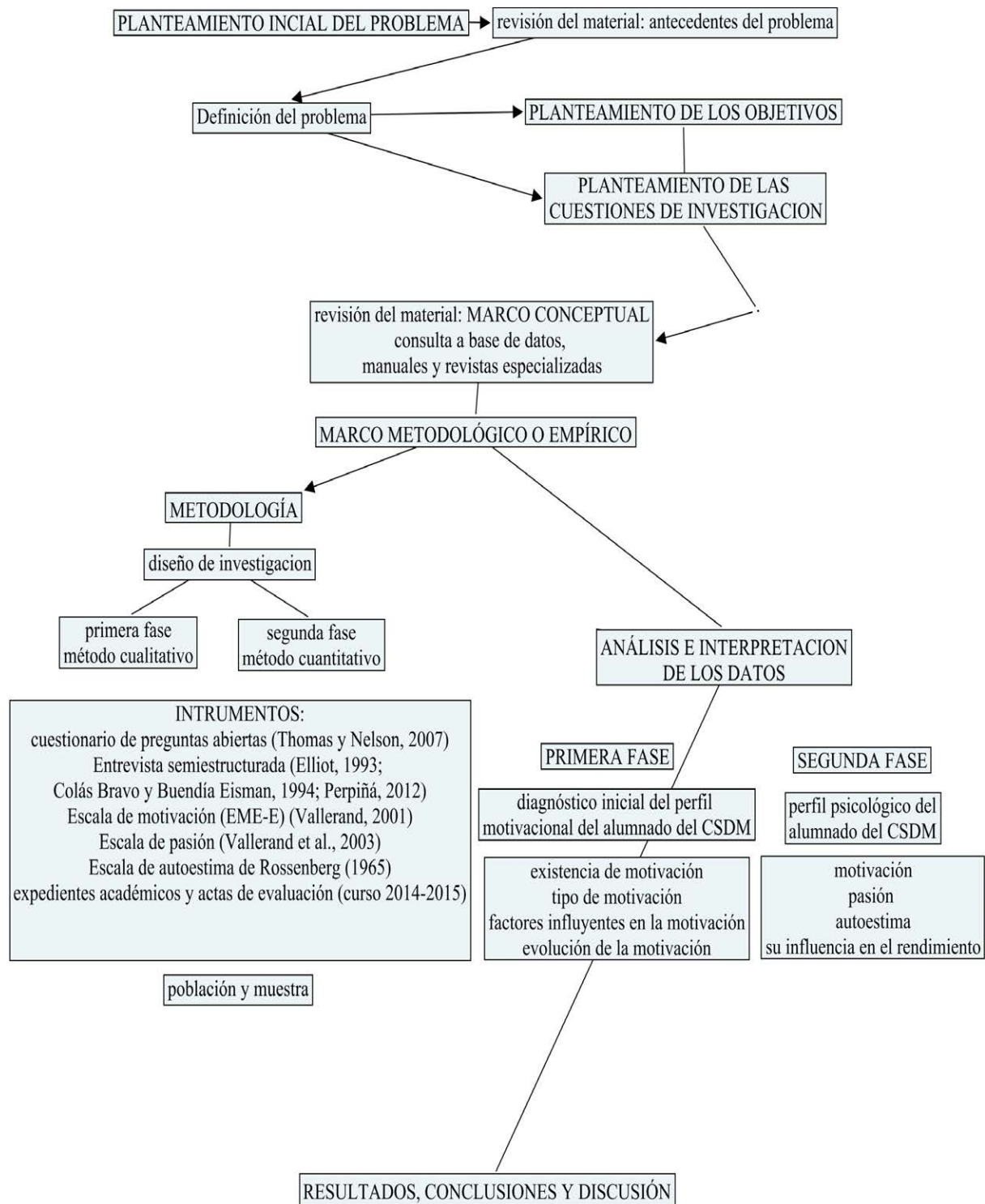


Figura 6: proceso metodológico (elaboración propia)

Así, en un principio nos planteamos el problema de investigación de manera más general y amplia, abordando de manera inicial el tema de investigación que nos interesa y preocupa. Posteriormente realizamos una revisión a partir de la consulta de diferentes fuentes

bibliográficas llevada a cabo a partir de la base de datos de tesis españolas (TESEO) (RIUMA) y a partir de la revisión de diferentes revistas, manuales y páginas web de carácter científico, educativo y divulgativo, tales como the International Association for Dance Medicine and Science (IADMS), Journal of Teaching in Physical Education, European Journal of Human Movement, Danzarate, Revista Iberoamericana de psicología del ejercicio y el deporte, Phicotema, entre otros. Así mismo, se han consultado diferentes bases de datos científicas y especializadas en el área educativa, psicológica, social y del deporte, abarcando de este modo todos los ámbitos relacionados con nuestra investigación: ERIC, ISOC, Sport Discus, Psycinfo, Scopus, Psycritics, muchas de ellas, a partir de la base de datos disponible en la página de búsqueda de la Universidad de Málaga (UMA), en portales de búsqueda como Jábega, Proquest, así como Google Académico y/o School Google.

Una vez revisado los antecedentes, reformulamos el problema de investigación y planteamos los objetivos y cuestiones de investigación. Para responder a estas cuestiones y alcanzar los objetivos planteados se llevan a cabo una serie de pasos que pasan por establecer el marco teórico a través de la revisión del material existente referente al tema de investigación; plantear la metodología, abarcando la revisión del material referente a los instrumentos de medida, diseño de investigación, proceso que se va a seguir, la recogida de datos, los instrumentos que se van a emplear para la recogida de datos y el contexto así como la población y muestra de donde se extraerán los datos.

Posteriormente se analizan e interpretan los datos recogidos para llegar a dar respuesta a los objetivos planteados, llegando a las conclusiones y resultados que nos permitirán alcanzar dichos objetivos: Realizar el diagnóstico inicial del estado motivacional de los alumnos del CSDM, determinar la existencia de motivación en el alumnado del CSDM, identificar el tipo de motivación y factores más influyentes en la motivación del alumnado del CSDM así como, en un segundo momento de la investigación, determinar la existencia de motivación, pasión y autoestima identificando los tipos de cada una de ellas presentes en el alumnado del CSDM y por último identificar la posible influencia de las tres variables en el rendimiento académico del alumnado del CSDM; A su vez, contemplar otros aspectos emergentes de esta investigación referentes al problema de investigación planteado.

Asimismo, basándonos en Thomas y Nelson (2007), se siguen una serie de pasos para llevar a cabo la investigación mediante encuestas, aplicable a la primera fase de nuestra investigación. Seguiremos, a modo de planificación del mismo, los pasos que estos autores

defienden como imprescindibles para la construcción de encuestas y cuestionarios, aplicable a la construcción y aplicación de nuestra entrevista y cuestionario. “Los métodos para desarrollar cuestionarios y los ítems de una entrevista son similares. Por ello, la mayor parte de la explicación de los pasos de la construcción del cuestionario también atañe a la entrevista” (Thomas y Nelson, 2007, p.283) todo ello, adaptándolos a nuestro estudio.

### **3.5. CONTEXTUALIZACIÓN**

Este estudio pretende una serie de objetivos, todos ellos relacionados con un tema vertebral de la investigación, la valoración de la Motivación, la Pasión y la Autoestima, y su posible influencia con el rendimiento académico, en una determinada población, población que forma parte del único centro de enseñanzas superiores de danza en Andalucía, el Conservatorio Superior de Danza de Málaga (CSDM).

Este centro abre sus puertas en el año 2002 tras años de propuestas en su futura ubicación. Finalmente, es la provincia de Málaga quien acoge al único centro de enseñanzas superiores de danza en Andalucía, el Conservatorio Superior de Danza de Málaga (CSDM) que amplía su nombre en el año 2012, pasando a denominarse Conservatorio Superior de Danza de Málaga, Ángel Pericet (antecedentes CSDM).

De igual modo, este centro se ubica en el centro histórico de la ciudad, en el barrio de la Trinidad, permitiendo una buena comunicación con la actividad cultural de la ciudad así como con los trasportes públicos que facilitan el acceso al centro. Cuenta con una infraestructura idónea para el desarrollo normal de las clases, con aulas amplias que disponen de recursos materiales de gran calidad y un teatro que activa culturalmente la zona con actividades variadas entre las que se cuentan las organizadas por el propio centro. Concretamente, este edificio se distribuye en tres plantas de 206 metros cuadrados cada una, con un total de 31 aulas, destinadas al desarrollo de actividades de carácter teórico, práctico y teórico-práctico (que hemos detallado con más detenimiento en el marco conceptual de esta investigación).

El Conservatorio Superior de Danza de Málaga Ángel Pericet comparte edificio con el Conservatorio Profesional de Danza Pepa Flores (CPDM) impartiendo las clases en horario diferente (el CSDM por la mañana y el CPDM por la tarde) lo que permite un desarrollo normal de las clases y las gestiones de ambos.



### 3.5.1. Población

La población o universo objeto de esta investigación es el alumnado del Conservatorio Superior de Danza de Málaga Ángel Pericet (CSDM) contando a su vez con el profesorado del mismo como participantes.

A partir de esta población, se establece el número de participantes a partir de un muestreo casual o intencional: “se trata de un proceso en el que el investigador y/o investigadora selecciona directa e intencionadamente los individuos de la población.” (Cuesta y Herrero, 2008) o muestreo por conveniencia donde los participantes se ofrecen voluntariamente a la colaboración en el estudio (Martín-Crespo Blanco y Salamanca Castro, 2007).

Por tanto, únicamente se establece como criterio para los participantes alumnos, que formen parte de la lista de matriculados en el curso académico 2014-2015 en el Conservatorio Superior de Danza de Málaga Ángel Pericet y para los participantes docentes, que formen parte del claustro de profesores durante el mismo curso académico y que se presten de forma voluntaria a colaborar en la investigación.

#### 3.5.1.1. Características de la muestra.

##### 3.5.1.1.1. Alumnos del Conservatorio Superior de Danza de Málaga

La muestra de alumnos y alumnas participantes, la compone un total de 61 estudiantes del Conservatorio Superior de Danza de Málaga que cursan durante el año académico 2014-2015 sus estudios de danza en este centro. En la muestra, quedan recogidos los cuatro cursos que comprenden la totalidad de los estudios superiores de danza así como las especialidades presentes en el currículo y los diferentes estilos de danza que en estos estudios se contemplan. El total de alumnos matriculados durante este curso escolar es de 105, de los cuales, algunos no asisten a clase por ser alumnos matriculados únicamente en el trabajo fin de título, con lo que no participan de la vida del centro y no son de interés para el estudio; otros no asisten desde el inicio escolar; otros abandonan en los primeros meses; quedando la población en 91, de los cuales, responden al cuestionario de preguntas abiertas, 61, que supondrá el total de la muestra de nuestra investigación.

De forma paralela a la investigación, se investiga el motivo de la falta de participación del restante de alumnos no participantes, concluyendo varios motivos que se relacionan con la



desvinculación del centro por diferentes circunstancias (trabajo, abandono, alumnos altamente implicados en otras actividades). Todos ellos, se descartan de la investigación, permitiendo a pesar de ello, contar con una muestra que supone 3/4 de la población. (m=61/N=91).

Por otro lado, la muestra de alumnos cuenta con una media de 18 años de edad, siendo todos adultos, por lo que no se requiere permiso de los padres para llevar a cabo el estudio, y todos se ofrecen de manera voluntaria a participar del mismo consintiendo de forma verbal y escrita en el uso de los datos proporcionados con fines investigativos. Así, en la tabla 19 aparece la muestra definitiva de los alumnos participantes en el estudio:

*Tabla 19: Número de alumnos participantes en el estudio según curso, especialidad y estilo de danza*

Estilo	D. Clásica		D. Española		B. Flamenco		D. Contemp.		TOTAL
	Cor.	Doc.	Cor.	Doc.	Cor.	Doc.	Cor.	Doc.	
Curso 1º	-	1	4	9	4	4	2	2	
Curso 2º	1	4	-	2	1	2	1	2	
Curso 3º	-	2	2	1	2	5	1	-	
Curso 4º	-	1	3	3	1	-	-	1	
Total	1	8	9	15	8	11	4	5	

**61**

*Nota.* Cor= coreografía; Doc= Docencia; Contemp= Contemporáneo. Elaboración propia.

### 3.5.1.1.2. Docentes del Conservatorio Superior de Danza de Málaga.

Para posibilitar la triangulación de datos recogidos, datos relativos a la primera de las fases de esta investigación, se pasa una entrevista semiestructurada al personal docente del CSDM, de manera que pueda aportar, desde su experiencia en el centro, datos relativos a la motivación percibida en los alumnos de las enseñanzas superiores de danza que cursan sus asignaturas. Para la selección de los docentes se ha tenido en cuenta que formasen parte del Claustro de profesores y profesoras del CSDM y que lleven al menos dos meses trabajando en el centro. Del mismo modo, se

descartan a los profesores y profesoras músicos acompañantes al considerar su labor fundamental para el desarrollo de las clases pero no relevantes en el seguimiento del alumnado ya que no realizan labores de tutoría o titularidad de las asignaturas propias del currículo (excepto de un seminario concreto y con duración quincenal). Por otro lado, a inicios del curso escolar, las plazas de danza educativa y de ciencias de la salud no se han ocupado debido a una jubilación a inicios del curso escolar y la renuncia al puesto de otro a finales del curso anterior (y que ha pasado a concurso, incorporándose el nuevo docente en el mes de noviembre, ya avanzado).

En el CSDM, el profesorado se estructura por departamentos, lo que se tiene en cuenta para la realización de las entrevistas y su organización por no disponer de datos significativos que a priori puedan señalar diferencias en el tratamiento de la información recogida. Así pues, se estructura la muestra a partir de la propia del centro, reflejada en la tabla 20:

Grupo 1: Departamento de danza clásica. Se acogen a este departamento los profesores y profesoras titulares de danza clásica, danza contemporánea y danza educativa

Grupo 2: Departamento de danza española. Se acogen a este departamento los profesores y profesoras titulares de danza española y baile flamenco.

Grupo 3: Departamento de música. Se acogen a este departamento los profesores y profesoras titulares de coreografía, dirección, música, historia, anatomía, interpretación, psicología y profesores y profesoras acompañantes.

*Tabla 20: Número de profesores y profesoras participantes en el estudio organizados según el departamento de origen al que pertenecen (elaboración propia).*

Dptos.	Danza clásica		Danza española			Música					TOTAL
Prof. titulares	D. Clás.	D. Cont.	D. Esp.	B. Flam.	Int.	Cor.	Mús.	Dir.	Psi.	Hist.	
	4	2	3	3	1	1	-	2	1	1	<b>18</b>

*Nota.* Dptos.= Departamentos; Prof=profesores y profesoras; D. Clás= Danza clásica; D.Esp= Danza española; Int= Interpretación; Cor=Coreografía; Mús= Música; Dir= Dirección; Psi. =Psicología; His.=Historia.

El número de profesores y profesoras participantes en el estudio es de un total de  $m=18/N=21$ . A todos ellos se les consulta la posibilidad de participar de forma voluntaria y todos ellos acceden sin problema alguno.

En todo momento se procura la intimidad de los participantes y el respeto a los datos personales que puedan recogerse. Para ello, desde el primer momento se informa a todos los participantes acerca del objetivo de la investigación (de la primera fase en el caso de los docentes) así como del destino de los datos e información recogida. De mismo modo, se les solicita que la respuesta a las diferentes preguntas se realice de la manera más sincera posible y aportando el mayor número de datos posible como requisito indispensable de la realización de la entrevista y cuestionario.

### **3.6. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS**

#### **3.6.1. Primera fase de la investigación**

3.6.1.1. El cuestionario de preguntas abiertas (Thomas y Nelson, 2007) destinada a discentes (Anexo 5)

El cuestionario que los alumnos han de responder se realiza a través de correo electrónico o en el aula. En cualquiera de los dos casos, las condiciones son similares, es decir, se mantiene contacto con el alumno para poder resolver las dudas que hayan podido surgir en su realización, ya sea vía internet o en contacto personal (tutorías). En todos los casos se toman anotaciones del procedimiento por si se observasen diferencias significativas en las respuestas aportadas. Las respuestas han sido por escrito y solo se interviene en caso de existencia de duda por cualquiera de los participantes.

Se decide realizar el cuestionario vía internet en aquellos casos en que sea imposible en el aula, para facilitar la toma de contacto con los alumnos colaboradores del estudio. Tal como defiende Díaz de Rada (1999) acerca del uso de las nuevas tecnologías para la recogida de datos “en el momento actual, estos modos de recogida de datos se ven notablemente mejorados por la aparición de nuevas tecnologías que permiten recoger una mayor cantidad de datos y transmitirlos rápidamente con un costo —en ocasiones— mucho menor” (1999, p.1).

El cuestionario consta de 14 preguntas abiertas a las que el alumno ha de responder de la manera más sincera y clara posible. Se les solicita la mayor cantidad posible de información que puedan aportar a cada una de ellas, requiriendo la justificación en cada una de las 14 cuestiones planteadas. Todas, hacen referencia a la motivación que el propio alumno cree tener en determinados aspectos relacionados con el currículo, con su futuro profesional, con los motivos que le llevan a iniciar, continuar y finalizar los estudios superiores de danza y con los factores que pueden influir en su motivación. Como final del cuestionario, la última pregunta se deja abierta para que el alumno pueda aportar cualquier dato que crea relevante reflejar y que pueda haberse pasado por alto en el momento de elaborar las preguntas. De este modo, se da pie a cuestiones que hayan podido quedar olvidadas y que al alumno puedan parecerles relevantes con respecto a su motivación.

3.6.1.2. La entrevista semiestructurada (Elliot, 1993; Colás Bravo y Buendía Eisman, 1994; Rodríguez, Gil y García, 1996; Perpiñá, 2012) destinado a docentes (Anexo 6).

Se decide llevar a cabo la recogida de datos con los docentes a partir de la entrevista por facilitar la recogida de datos, disminuir el coste temporal y facilitar la participación a los docentes (siendo posible al tratarse de una muestra menor que la de los alumnos). La entrevista consta de 10 preguntas similares en características a la de los docentes, valorando en cada una de ellas la opinión que el docente tiene a partir de su experiencia, observación y juicio propio, de la motivación mostrada por los alumnos a los que imparte clase. Al igual que al alumno, se le solicita la mayor sinceridad en sus respuestas y se le requiere la mayor cantidad de datos posibles que puedan aportar en cada una de las cuestiones formuladas.

La entrevista que se utiliza es de tipo semiestructurada ( Elliot, 1993; Colás Bravo y Buendía Eisman, 1994; Rodríguez, Gil y García, 1996; y Perpiñá, 2012). De este modo, las preguntas tienen algún tipo de estructuración (serán preguntas similares a las que se le realizan a los alumnos, como hemos comentado anteriormente) pero pueden darse posibles cambios en el orden de la formulación de la pregunta, ajustándose al desarrollo de la misma siempre que se respeten los campos establecidos. Por otra parte, se trata de una entrevista no directiva (Perpiñá, 2012) procurando realizar las intervenciones en el menor número posible de ocasiones así como procurando evitar dar opiniones relativas a lo que se está comunicando.

Las preguntas se formularán en su totalidad con posibles aportaciones que puedan surgir en el desarrollo de la entrevista. Al igual que con los docentes, se formula una última cuestión en la

que el docente puede aportar información relevante que haya quedado fuera de la previsión inicial de la entrevista. Por otra parte, la recogida de datos se realiza mediante el uso de grabadora y/o en caso de solicitarse por parte del entrevistado, con anotaciones durante la misma. Por otro lado, es una entrevista de evaluación diagnóstico de nuestro problema objeto de estudio, el estado motivacional de los alumnos (Perpiñá, 2012).

### 3.6.1.3. Proceso de diseño, aplicación y recogida de datos

Para el proceso de diseño, aplicación y recogida posterior de datos se siguen una serie de pasos recogidos y basados en los pasos en la investigación por encuestas de Thomas y Nelson (2007).

Así, en primer lugar, se han determinado los objetivos que serán la guía para el diseño de las preguntas. Por tanto, conociendo el principal objetivo de la primera fase de la investigación, el diagnóstico inicial del estado motivacional del alumnado de danza del CSDM, nos planteamos las principales preguntas de las que se compone nuestro instrumento de recogida de datos (que podemos ver en el anexo 5 y 6).

Posteriormente, se tiene en cuenta la muestra a la que se va a dirigir la entrevista semiestructurada y el cuestionario de preguntas abiertas, de manera que podamos ajustar la formulación de las preguntas. A partir de ahí, en un siguiente paso, nos planteamos el tipo de redacción que las preguntas de nuestra entrevista va a tener. Para ello, tal y como hemos mencionado anteriormente, se selecciona la entrevista semiestructurada y cuestionario de preguntas abiertas para obtener la mayor cantidad de datos posibles referentes a la motivación del alumnado de las enseñanzas superiores de danza.

Como siguiente paso, se realizan dos estudios en los que se solicita colaboración de personas no participantes en el estudio, para obtener información crítica sobre las preguntas del instrumento siguiendo las pautas de Thomas y Nelson (2007). En primer lugar, se hace llegar a especialistas en danza y psicología y conocidos (dedicados a la docencia en artes escénicas), el listado de preguntas posibles, para que tras su lectura aporten críticas sobre el formato de la entrevista y cuestionario, la redacción de las preguntas, expresión e importancia de cada una de ellas así como de la extensión del mismo. Tras varias lecturas, se procede a un segundo estudio piloto en el que se hace llegar el cuestionario a antiguos alumnos del centro, ya titulados y bailarines y bailarinas y docentes ajenos al centro objeto de estudio a los que se les

solicita colaboración para la lectura y realización de la entrevista y cuestionario. Como consecuencia de los estudios pilotos se realizan cambios en la redacción de algunas cuestiones modificando aquellos aspectos o formulaciones que daban lugar a interpretaciones erróneas y respuestas inesperadas.

Una vez realizado el primer acercamiento a las posibles respuestas aportadas y posibles fallos en la redacción de las preguntas, se redacta la carta de presentación (anexo 4) de manera que quede claro el objetivo que se persigue en la investigación (en esta primera fase) así como la utilidad de la colaboración en el estudio. Se define con claridad la confidencialidad de los datos en la información aportada así como la necesidad de que el cuestionario sea devuelto en la mayor brevedad posible. En esta misma carta de presentación se ofrece la oportunidad de resolver cualquier duda que surja con respecto a algunas de las preguntas, a través de internet o en posibles encuentros de carácter personal.

Finalmente, la entrevista semiestructurada y el cuestionario de preguntas abiertas queda diseñado y se procede a enviar los cuestionarios vía correo electrónico esperando su respuesta y acordar fecha para el paso del cuestionario de manera personal. Tal como establecen Thomas y Nelson (2007) es muy improbable que se obtenga un 100% de respuesta en el envío inicial, por lo que se prevé que la respuesta a la totalidad de los cuestionarios conlleve un coste temporal elevado (se planifica conforme a un tiempo de dos meses para ello).

Nos defienden Rodríguez, Gil y García (1996) que el análisis de datos cualitativos hace referencia al tratamiento de datos que se llevan, preservando su naturaleza textual, debiendo poner en práctica tareas de categorización sin necesidad de tareas estadísticas. Si nos atenemos a todo lo anterior, para posibilitar el tratamiento de los datos recogidos, así como su posterior análisis, vamos a llevar a cabo una interpretación, clasificación y organización de la información obtenida a partir de los instrumentos definidos anteriormente: la entrevista semiestructurada y cuestionario de preguntas abiertas realizado a docentes y estudiantes del Conservatorio Superior de Danza Ángel Pericet, de la provincia de Málaga. Posteriormente, trataremos dicha información a través del establecimiento de una serie de categorías que nos aportan información relevante para nuestro problema de estudio. Con dicha categorización, hemos pretendido atender a los objetivos planteados en nuestro estudio: conocer si existe motivación, conocer qué tipo de motivación presentan los alumnos del CSDM, qué factores influyen en ella y en qué sentido para establecer un diagnóstico inicial del estado motivacional de los alumnos del CSDM.

Para la recogida de datos, análisis e interpretación de los mismos, se le ha asignado un código a cada uno de los participantes, que garantiza el anonimato de las respuestas y que a su vez nos va a permitir, en cada una de las categorías dadas, exponer ejemplos de respuestas, reflejados con el código asignado previamente. Dicho código se ha determinado según curso, especialidad, estilo y número de alumno del grupo y el número del docente, al azar. Así el primer alumno o alumna de la lista del grupo de 1º de pedagogía de danza española tendrá el siguiente código: 1PE1, que aparecerá tras el ejemplo de la respuesta proporcionada. Y en las respuestas ejemplo de los docentes se aportará el número de participante asignado al azar para garantizar el anonimato de las respuestas dadas (participante nºX).

Del mismo modo, para facilitar y procurar mayor validez en los resultados, basamos los mismos en el cálculo de las diferentes frecuencias (absolutas y relativas) así como los porcentajes de los datos resultantes, expuestos en tablas y gráficas creadas a partir de dichos resultados. Con ello, a continuación realizamos el análisis de los datos, la exposición de los resultados obtenidos, las conclusiones a las que hemos llegado y la discusión derivada, en cada una de las cuestiones y categorías planteadas de ellos, de manera prácticamente simultánea, distribuyéndolo en apartados más amplios.

Se expone a continuación una tabla resumen de las categorías que hemos establecido surgidas a partir de las cuestiones de investigación (preestablecidas) así como de las respuestas encontradas en cada una de las cuestiones planteadas en los instrumentos de recogida de datos (emergentes). Así, tal y como vemos en la tabla 21, hemos establecido diferentes códigos, subcategorías y categorías de respuestas, todas ellas, con intención de dar respuesta a las cuestiones de investigación y con la intención de que a su vez, deriven en conclusiones de interés y relevancia.

*Tabla 21: categorización establecida en el estudio para el análisis e interpretación de datos*

<b>CATEGORIZACIÓN</b>		
<b>EXISTENCIA DE MOTIVACIÓN GENERAL HACIA LA DANZA</b>	Motivación	Como facilitadora de expresión y comunicación de sentimientos, ideas y sensaciones Como generadora de sensaciones de libertad y liberadora de tensiones, problemas y dificultades Por la pasión que despierta Como necesidad primaria Por vocación

---

## CATEGORIZACIÓN

---

		Como una herramienta de ayuda a uno mismo y a los demás
	Desmotivación	<p>Por el sufrimiento que conlleva</p> <p>Por su exigencia técnica</p> <p>Por el escaso reconocimiento de la danza</p> <p>Por la falta de autoestima/bajo autoconcepto</p>
<b>EXISTENCIA DE MOTIVACIÓN HACIA LOS ESTUDIOS SUPERIORES DE DANZA</b>	Motivación actual	<p>Reconocimiento académico o Titulación</p> <p>Logro de metas cercanas/Finalización de los ESD</p> <p>Asignaturas útiles e interesantes</p> <p>Descubrimiento positivo del CSDM</p> <p>Asignaturas útiles e interesantes</p> <p>Estrategias de automotivación</p> <p>Aprendizaje y formación</p> <p>Vocación/Pasión</p>
	Motivación cotidiana	<p>Diaria</p> <p>Condicionada por factores relacionadas con el CSDM</p> <p>Condicionada por factores personales</p>
	Desmotivación actual	<p>Falta de reconocimiento social, del título y los estudios</p> <p>Desorganización del centro</p> <p>Falta de autoestima/autoconcepto</p> <p>Labor docente</p> <p>Motivos personales</p>
	Desmotivación cotidiana	<p>Diaria</p> <p>Condicionada por el CSDM</p>
	Disposición al abandono	<p>Positiva relacionada con los ESD</p> <p>Positiva no relacionada con los ESD</p> <p>Negativa</p> <p>No determinada o inespecífica</p>
<b>TIPOS DE MOTIVACIÓN</b>	Motivación Intrínseca	<p>En la motivación inicial y actual</p> <p>En expectativas de futuro</p>
	Motivación extrínseca	<p>En la motivación inicial y actual</p> <p>En expectativas de futuro</p>

---



---

**CATEGORIZACIÓN**

---

	Motivación de logro	Orientada hacia la tarea Orientada hacia el ego
	Motivación de expectativas de eficacia	Percepción de capacidad ante los estudios influenciada Percepción de capacidad ante los estudios no influenciada Percepción de la capacidad ante los estudios condicionada Percepción de capacidad indeterminada
<b>INFLUENCIA DE FACTORES SOBRE LA MOTIVACIÓN</b>	Influyente	Labor docente Carácter de la asignatura Horario de clases Valoración externa Titulación Aprendizaje y formación
	Indeterminada	Labor docente Carácter de la asignatura Horario de clases Valoración externa Titulación Aprendizaje y formación
	No influyente	Labor docente Carácter de la asignatura Horario de clases Valoración externa Titulación Aprendizaje y formación
<b>TENDENCIA DE LA MOTIVACIÓN</b>	En Incremento	Progresiva U/V/W
	En Disminución	En escalera Progresiva U/V/W inversa
	Lineal	En escalera Neutra Con altibajos

---

### 3.6.2. segunda fase de la investigación

Para llevar a cabo la recogida de datos de esta fase de la investigación, al utilizar una metodología cuantitativa, se utilizan tres cuestionarios diferentes destinados a la medida de cada una de las variables de interés en nuestra investigación. Cada uno de estos cuestionarios se ha adaptado al ámbito de la danza, utilizando además sus versiones y adaptaciones al castellano en el caso de la AER y la EME-E, y sus adaptación al castellano y traducción en el caso de la PS).

3.6.2.1. Escala de Motivación Educativa (EME-E) de Vallerand (2001) en su versión española de Núñez Alonso, Martín-Albo y Navarro Izquierdo (2005) y adaptado a la danza.

Esta escala se basa en la teoría de la autodeterminación, en su modelo jerárquico de la motivación intrínseca y extrínseca de Vallerand (2001) en su versión española de Núñez, Martín-Albo e Izquierdo (2005) buscando su adaptación al ámbito de conservatorios tal como Valencia Déniz (2011). En ella se mide los estilos de regulación motivacional, estructurando en tres grandes bloques, el tipo de motivación (intrínseca, extrínseca y amotivación) dividiéndolas a su vez en motivación intrínseca al conocimiento, motivación intrínseca a las experiencias estimulantes, motivación intrínseca al logro, regulación identificada, regulación introyectada, regulación externa y amotivación (según se establece en las teorías de la autodeterminación y modelo jerárquico de motivación intrínseca y extrínseca).

La escala cuenta con 28 ítems medidos en una escala Likert que va desde 1 (no se corresponde en absoluto) a 7 (se corresponde totalmente), en respuesta a las razones de por qué los estudiantes acuden al centro de estudios, en este caso, adaptado al ámbito donde vamos a realizar la investigación, a por qué los alumnos acuden al conservatorio Superior de Danza de Málaga. Así, se obtienen siete subescalas correspondientes a cada uno de los estilos de regulación motivacional, pudiendo resultar unas puntuaciones de rango (7-49).

3.6.2.2. Escala de la Pasión de Vallerand et al (2003) en su versión española de Orgambídez-Ramos, Borrego-Alés y Gonçalves (2014)

Esta escala se fundamenta en el modelo dualístico de la Pasión de Vallerand et al (2003). En ella se mide el tipo de pasión que sienten los alumnos de danza hacia la actividad que practica, hacia la danza y estudios de danza. La escala consta de 14 ítems distribuidos en dos subescalas

que corresponden a la medida de la pasión de tipo armonioso (ítems de 1-7, como por ejemplo los ítems 1 “esta escala me permite vivir una gran variedad de experiencias” o 3 “esta actividad, la danza, me permite vivir experiencias inolvidables”; y la subescala de la pasión de tipo obsesivo (ítems de 8 a 14) con ítems como “no puedo imaginarme mi vida sin la danza” y “mi humor y estado de ánimo dependen de poder dedicar mi tiempo a la danza” (véase anexo 10). Las respuestas se obtienen según una escala tipo Likert donde 1 es totalmente en desacuerdo y 7 totalmente de acuerdo. En el proceso de adaptación a la danza, se modificó la palabra actividad al contexto de danza y actividades relacionadas (bailar, estudiar) con el fin de facilitar la comprensión a los estudiantes participantes de esta investigación. Asimismo, además de contar con la adaptación de la escala llevada a cabo por Orgambidez-Ramos, Borrego-Alés y Gonçalves (2014) se acudió a tres especialistas de filología inglesa para ayudar con la traducción de la escala utilizada en el ámbito dancístico (PSD), en la búsqueda de una mejor adaptación al ámbito de la danza.

### 3.6.2.3. Escala de Autoestima de Rosenberg (1965) en su adaptación española de Martín Albo y col (2007).

La escala de Autoestima de Rosenberg (1965) es una de las escalas más utilizadas para la medición de la autoestima global. Originariamente, se elaboró la escala para la medición de la autoestima en adolescentes según el concepto de autoestima defendido por Rosenberg (1965) quien atiende a los diferentes niveles de autoestima (alto, medio y bajo). La escala cuenta con 10 ítems enunciados de manera positiva (en su mitad) y de manera negativa (en su otra mitad) para controlar la equiescencia. Algunos ejemplos de ítems de esta escala son, de los enunciados positivos: “en general, estoy satisfecho conmigo mismo”; y enunciados de modo negativo “a veces, me siento realmente inútil” (anexo 11). Las respuestas vienen dadas según 4 opciones de alternativas de respuesta que van desde totalmente en desacuerdo a totalmente de acuerdo. Es un instrumento unidimensional centrandó su atención en la dimensión de la autoestima global referentes a los sentimientos de respeto y aceptación de sí mismos y/o un instrumento bidimensional contemplando los niveles alto y bajo de la autoestima, considerando las puntuaciones medias como indicadoras de la autoestima moderada.

#### 3.6.2.4. Expediente académico/Actas de evaluación

El rendimiento académico, en términos de calificación, se ha derivado de diferentes documentos oficiales, obtenidos tras el permiso de la dirección del centro así como de los participantes de la investigación. Así, todos los participantes, al igual que la dirección dan el consentimiento para acceder a las actas de evaluación y/o expedientes académicos donde aparecen las diferentes calificaciones asignadas a las asignaturas cursadas por cada uno de los participantes de la investigación.

Según se expone en la orden 16 de Octubre de 2012 por la que se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado de las enseñanzas artísticas superiores de Arte Dramático, Danza y Música y se regula el sistema de reconocimiento y transferencia de créditos de estas enseñanzas, en su capítulo V, artículo 21, los documentos oficiales de evaluación son el expediente académico, las actas de calificación y la certificación académica (Orden del 16 de Octubre de 2012 art. 4).

El expediente académico personal deberá incluir los datos de identificación del centro, los datos personales del alumno o alumna, la especialidad y, en su caso, itinerario cursado, la fecha de superación de la prueba de acceso a las enseñanzas y su calificación, el número y la fecha de cada matrícula y la información relativa a las asignaturas cursadas y las calificaciones, así como los créditos ECTS obtenidos por la superación de las asignaturas para la obtención del correspondiente título, o por haber sido reconocidos o transferidos. Asimismo reflejará los traslados de centro, la nota media del expediente y, en su caso, la asignatura o asignaturas con mención de Matrícula de Honor (Orden del 16 de Octubre, 2012, art. 22)

El acta de calificación incluirá la identificación del centro docente, la especialidad y, en su caso, itinerario, el curso, la asignatura que se califica, la convocatoria, la lista nominal del alumnado de la asignatura ordenada alfabéticamente y la calificación otorgada. Dicha acta será firmada por el profesorado que otorgue la calificación (Orden del 16 de Octubre, 2012, art. 23).

Para acceder a estos documentos se solicitan los permisos pertinentes a los diferentes implicados. Por un lado, se solicita permiso a los alumnos participantes de la investigación para acceder a las actas de evaluación y/o expediente académico donde aparecen las calificaciones del curso académico en curso. Y por otro, se solicita el permiso para acceder a

los mismos documentos al director del CSDM, D. José Gutiérrez Morales, al tratarse de documentos oficiales y registrados en secretaría del centro además de bajo la custodia de la directiva del centro.

Posteriormente, una vez concedido el permiso pertinente, se accede a las actas de evaluación/calificación publicadas en junio del curso académico 2014-2015 para una primera revisión y estructuración de las asignaturas. De forma paralela se revisan los documentos de plan de centro del CSDM con la intención de determinar el carácter de las diferentes asignaturas ofertadas en el currículo de las enseñanzas superiores de danza, concretamente, en el CSDM, debido a que el centro tiene la libertad de ofertar asignaturas optativas propias del centro. Del mismo modo, nos ponemos en contacto con la jefa de estudios del centro, Dña. Margarita Barranco, para poder acceder a datos referentes a modificaciones en la estructuración de las asignaturas, especialmente las correspondientes al itinerario de Pedagogía de Danza Educativa, Social y de la Salud y las optativas ofertadas por el centro. Este es un itinerario de reciente creación y los datos relativos a las asignaturas que lo comprenden, no se encuentran detallados en el decreto correspondiente a la organización y estructuración de las enseñanzas superiores de danza y sí en documentos de organización del centro como el plan de centro o PCC.

Posteriormente se solicitan los expedientes académicos de los alumnos participantes en la investigación a la secretaría administrativa del centro y se realiza una clasificación de las asignaturas en función del carácter de las mismas: asignaturas teóricas, asignaturas teórico/prácticas y asignaturas prácticas.

De este modo, se elabora una hoja de datos Excel en la que se relacionan las diferentes asignaturas en función de su carácter, para posteriormente hallar el promedio de las calificaciones obteniendo como resultado final tres datos relativos al rendimiento académico. El rendimiento en las asignaturas de carácter teórico (RT), el rendimiento en las asignaturas de carácter teórico-prácticos (RTP) y el rendimiento en las asignaturas de carácter práctico (RP). Estos tres datos serán los que se relacionen con las diferentes variables contempladas en nuestra investigación.

Por otro lado, tal y como se establece en la orden 16 de octubre por la que se establece la ordenación de la evaluación de las enseñanzas artísticas superiores de Arte Dramático, Música y Danza, las asignaturas de prácticas externas I y II, independientemente de la

especialidad que corresponda, se calificarán en términos de Apto-No apto (Orden del 16 de Octubre de 2012), por lo que no se han tenido en cuenta para el cálculo de las medias ponderadas. Las calificaciones tenidas en cuenta para la valoración del rendimiento académico son las resultantes tras el proceso de enseñanza aprendizaje reflejado en las dos convocatorias existentes en el proceso de evaluación del alumnado: primera convocatoria en el mes de febrero-junio y la segunda convocatoria en el mes de septiembre. Nos hemos decidido por esta opción por diferentes motivos: a lo largo del curso académico 2014-2015 algunos alumnos presentaron circunstancias personales que le impidieron realizar los exámenes en la fecha correspondiente a la primera convocatoria (por lo que se vieron obligados a realizarlos en la segunda): tres de estos alumnos o alumnas trabajaban en las fechas previstas para examen; dos estaban lesionados; una alega circunstancias personales; y otros, deciden posponer la entrega de trabajos pendientes, con lo que la asignatura estaba parcialmente superada a falta de la entrega de las tareas asignadas con la intención de mejorar el trabajo realizado (lo que muestra una alta necesidad de competencia, y creemos necesario registrarla).

Para el tratamiento de los datos obtenidos a partir de los instrumentos utilizados en esta segunda fase de la investigación, cuyos datos resultantes son de carácter cuantitativo, hemos llevado a cabo un análisis estadístico utilizando la aplicación SPSS-22 (IBM SPSS Statistics, v 22.0 for Windows; IBM Corp. Released 2013. Armonk. NY. USA). A partir del tipo de variables y relaciones que pretendemos establecer vamos a utilizar diferentes técnicas y test estadísticos tales como descriptivos habituales para variables cuantitativas: media, mediana, desviación estándar, con gráficos: histograma y diagrama de caja; test de Kolmogorov-Smirnov de bondad de ajuste al modelo de la curva normal de Gauss; coeficiente de fiabilidad “alfa” de Cronbach; test de diferencias entre medias: Anova de un factor de efectos fijos, con test a posteriori de Tukey y alternativa no paramétrica de Kruskal-Wallis; diagramas de dispersión y coeficientes de correlación de Pearson; y regresión lineal univariante y múltiple (Lara Guijarro y Ballesteros Velázquez, 2008; Leon y García, 2006).

El nivel de significación fijado es el habitual 5% (significativo si  $P < .05$ ) excepto en el test KS de bondad de ajuste, donde se consideran significativas solo los desvíos graves del modelo, es decir al 1% ( $P < .01$ ).

### 3.6.3. Triangulación de datos

Tal y como adelantábamos en el capítulo referente al diseño de investigación, en la aplicación de estos instrumentos se va a tener en cuenta el método de triangulación. La triangulación de datos nos permite la obtención de datos de diferentes fuentes para apoyar la conclusión del investigador (Thomas y Nelson, 2007). Por otro lado, con el uso de triangulación de datos nos proponemos el “enriquecimiento adicional y el perfeccionamiento del conocimiento” (Flick, 2004, p. 244). En nuestra investigación esta triangulación de datos responde a la recogida de datos de dos fuentes diferentes, alumnos y docentes (tal y como observamos en la figura 5) con la intención de que aporten clasificación llevada a cabo por Denzin (1970). Ello implica que se va a contar con diferentes fuentes de datos para llegar a las conclusiones, contemplando diferentes puntos de vista acerca del tema estudiado. Según Denzin (1970, citado por Flick, 2004) “la triangulación de (...) datos, sigue siendo la estrategia más sólida de construcción de teoría” (p.244) posibilitando la combinación de dos o más fuentes de datos en nuestro caso para el estudio de un determinado fenómeno.

Así, con la intención de confrontar datos y en la búsqueda de convergencia (Thomas y Nelson, 2007) en los mismos, recogemos por un lado, datos de alumnos, como objeto de estudio en nuestra investigación y por otro, de los docentes del contexto donde se lleva a cabo la misma. (véase la figura 5). Igualmente, con la misma intención anterior, utilizamos diferentes instrumentos de recogida de datos para una misma variable, en este caso, la motivación (por ser el eje conductor de esta investigación), pudiendo entenderse como una triangulación de métodos en su combinación cualitativa-cuantitativa.

### 3.7. TEMPORALIZACIÓN

Esta investigación se desarrolla a lo largo de tres cursos académicos 2013-2014, 2014-2015. Y 2015-2016, concentrándose en los alumnos que cursan las enseñanzas superiores de danza en el curso académico 2014-2015, iniciándose a mediados del primer curso académico referido y finalizando a inicios del último. El estudio comienza en su fase inicial, con el planteamiento del problema y la búsqueda de información relevante, que se demora y extiende desde mediados del curso 2013-2014 hasta el curso académico 2014-2015.

Durante los meses de marzo-abril del curso académico 2013-2014, se plantearon los objetivos del estudio así como las posibles vías de investigación que podían llevarse a cabo en una

primera fase correspondiente al establecimiento del perfil motivacional del alumnado del Conservatorio Superior de Danza de Málaga.

A lo largo de los meses de mayo y junio del año 2014, se llevó a cabo la revisión de la bibliografía y trabajos referentes al tema de estudio así como el abordaje de los antecedentes, de manera que nos posibilitasen y guiasen la posterior investigación.

En el mes de julio, llevamos a cabo la construcción del instrumento de recogida de datos, con los primeros pasos de formulación y primer estudio piloto.

En el mes de agosto continuamos con el segundo estudio piloto y planificando el trabajo que se iniciaría con el comienzo del curso escolar. De forma paralela, continuamos con la revisión de la bibliografía y trabajos referentes al tema de estudio ampliando el marco teórico de nuestra investigación, que irá avanzando a medida que se desarrolla el proceso de investigación.

Posteriormente, en el inicio del curso escolar 2014-2015, a principios de septiembre, presentamos la solicitud de permiso para la realización del trabajo de investigación con la muestra prevista en el Conservatorio Superior de Danza de Málaga, presentando una solicitud al director de dicho centro D. José Gutiérrez (Anexo 1) obteniendo respuesta del mismo a mediados del mismo mes (Anexo 2). Una vez concedido el permiso, solicitamos los datos referentes a los alumnos matriculados en el centro en la secretaría del CSDM. Posteriormente, en la segunda semana del curso escolar, comunicamos al alumnado la intención del estudio y se solicita su permiso para obtener los datos referentes a su correo electrónico y/o teléfono para poder contactar con cada uno de ellos en caso necesario. Una vez obtenido el permiso, solicitamos el listado de correos electrónicos en secretaría.

A partir de la última semana de octubre (en algunos cursos la fecha se retrasa a noviembre) procedemos a enviar los cuestionarios por correo electrónico. La fecha para recopilar todos los cuestionarios, se fija en dos meses, previendo posibles errores en las direcciones, retrasos de alumnos con los que no se tiene contacto, o cualquier otra circunstancia posible que pueda retrasar su recepción.

A lo largo de octubre, noviembre y diciembre vamos realizando paralelamente, la organización en carpetas virtuales y físicas (en doble almacenamiento y formato) estructurando por curso, estilos y especialidades para posteriormente proceder a su análisis e



interpretación con mayor facilidad, procurando en la medida de lo posible, registrar los datos para su posible comparación según estos parámetros. Paralelamente a la espera de la recepción de los cuestionarios de los alumnos, se va entrevistando a los docentes. En este caso, la entrevista se realiza en persona, como elemento fundamental de una entrevista, la existencia de comunicación verbal e interacción personal entre entrevistado y entrevistador. Realizamos así, la entrevista de manera personal utilizando una grabadora para registrarla, con previo permiso del docente entrevistado (o anotaciones simultáneas en otros casos). Posteriormente se llevará a cabo su transcripción, análisis e interpretación.

Una vez realizadas las entrevistas, en el mes de diciembre y enero, realizamos el análisis, resultado y discusión que surge a partir de las mismas utilizando un sistema de categorización tal que permita la recogida y análisis de datos de un modo más eficaz para su posterior interpretación.

En el mes de enero comenzamos a pasar los diferentes instrumentos, escalas y cuestionarios de preguntas cerradas de medida de la motivación, la pasión y autoestima, fijando de nuevo en dos meses la fecha prevista para su recogida completa. En la mayoría de los casos, el cuestionario se realiza en momentos de descanso del alumnado, aprovechando horas de tutoría o falta de algún profesor o profesora, con lo que no interferimos en la marcha del horario lectivo establecido. En algunos casos, la respuesta ha sido vía internet para facilitar la participación del alumnado. En estos casos, la recepción de los mismos ha sido más tardía, por lo que el análisis e interpretación de los resultados se ha visto demorada.

En el mes de marzo, con todas las pruebas realizadas, se pasan los datos recogidos a formato adecuado para su posterior análisis a través de SPSS en el caso de los datos cuantitativos.

En los meses de mayo, junio y julio, procedemos a la clasificación de las asignaturas y materias en función del carácter de las mismas, de manera que pueda facilitarnos posteriormente el establecimiento de la calificación media en cada uno de los tres bloques que establecemos (asignaturas prácticas, asignaturas teórico-prácticas y asignaturas teóricas). En el mes de mayo, solicitamos permiso a los alumnos para poder acceder a sus expedientes académicos y/o actas de evaluación (anexo 7 y 8).

En el mes de septiembre, en el inicio del curso académico 2015-2016, cuando las calificaciones de los alumnos participantes están completas (con las dos convocatorias de evaluación finalizadas) y se publican las actas de evaluación, procedemos a realizar la

recogida, clasificación y expresión de las calificaciones obtenidas en cada una de las asignaturas, especialmente de aquellos alumnos que tenían asignaturas pendientes para la segunda convocatoria o convocatoria de septiembre.

Posteriormente, ocupando parte del mes de septiembre y octubre, procedemos al análisis de los datos, hasta llegar a los resultados y conclusiones. Y ya en el mes de Noviembre finalizamos la investigación, procediendo así a su impresión y encuadernación, con fecha final de entrega a mediados del mes de Noviembre del presente curso académico (2015-2016).

# **CAPÍTULO 4**

## **ANÁLISIS DE DATOS**



UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA

## **4.1. PRIMERA FASE DE LA INVESTIGACIÓN**

### **4.1.1. Existencia de motivación en el alumnado del CSDM**

#### **4.1.1.1. Existencia de motivación general en el alumnado del CSDM hacia la danza**

En primer lugar se plantea esta categoría principal o metacódigo con el fin de conocer y analizar la existencia de motivación en el alumnado del Conservatorio Superior de Danza de Málaga, como objetivo específico planteado en nuestra investigación.

Por un lado, se aborda el estado motivacional que los alumnos presentan con cierta estabilidad, es decir, la motivación básica del alumnado para posteriormente poderla comparar y relacionar con esos valores en los alumnos, pero en su actividad diaria o motivación cotidiana. En ambos casos lo que vamos buscando es conocer la existencia de motivación en el alumno del CSDM ya que se nos presenta como eje fundamental ante la necesidad de alcanzar el objetivo principal de nuestro estudio, realizar un diagnóstico inicial del estado motivacional del alumnado de danza en su formación superior.

Como ya adelantamos en el marco teórico, la motivación básica o general hace referencia a la base estable de la motivación (Fuentes, 2007). En esta motivación base, que será el pilar del resto de los factores evaluados en este estudio, lo que principalmente nos interesa conocer es si el alumnado del Conservatorio Superior de Danza muestra motivación, desmotivación o falta de motivación o amotivación (Deci y Ryan, 1991). Dirigida, por una parte, hacia la danza en general y por otra, hacia los estudios superiores de danza ofertados por el CSDM.

En cada una de las cuestiones planteadas tanto en el cuestionario de preguntas abiertas como en la entrevista semiestructurada, se les pedía a los participantes que razonasen su respuesta con el fin de que nos permita el establecimiento de diferentes categorías de respuestas en función de los datos obtenidos.

En este caso, lo que se enmarca dentro de esta categoría corresponde con la motivación básica del alumno del CSDM hacia la danza en general. Así, se establecen dos categorías dentro de ésta:

##### **4.1.1.1.1. Motivación hacia la danza**

En este código se recogen las opiniones de los alumnos con respecto a su motivación por la danza en general. A través de ella, podemos, siempre que los datos resultantes lo permitan,

realizar posteriormente una comparativa con la motivación que estos presentan hacia los estudios superiores de danza. En esta categoría, se encuadran aquellas opiniones que presentan motivación por la danza así como diferentes categorías que nos acercan a las razones de esa motivación, surgidas de la variedad de respuestas que aporta el alumno. A continuación, exponemos las categorías con ejemplos de respuestas que se encuadran dentro de cada una de ellas:

Como facilitadora de expresión y comunicación de sentimientos, ideas y sensaciones. El alumno se siente motivado por la danza por cómo esta le permite expresar y comunicar a través del cuerpo todo aquello que quiere contar. Ej. “Porque es una forma bella de arte capaz de transmitir con el cuerpo sentimientos y expresiones” (1PC3); “Es mi modo de expresión, para contar, transmitir y expresar” (1PCO4).

Como generadora de sensaciones de libertad y liberadora de tensiones, problemas y dificultades La danza provoca en el alumno sensación de libertad, de liberación ante los problemas y dificultades externas a la danza, así como una liberación de aquello que les oprime o necesitan expresar sin que puedan hacerlo de otro modo. “Es una sensación diferente y liberadora, no importa lo que haya pasado porque bailando siempre lo puedes cambiar” (2PCL4); “bailar libera emociones hace que olvides las preocupaciones y problemas conforme haces movimientos con el cuerpo” (3PCL1).

Pasión. Entendida como la emoción de satisfacción y felicidad intensa y continuada en el tiempo. Como generadora de sensaciones de felicidad, satisfacción. Se entiende la danza como una fuente de felicidad. “Disfruto en muchos sentidos bailando, viviendo la danza, enseñando...” (1PC2 ); “es una satisfacción personal. Una necesidad” (1CC1); del mismo modo, con aquellas motivos que se relacionan con las verbalizaciones que el alumno da con respecto a la danza como aquello que más le gusta y le apasiona, aquello por lo que se sienten más interesados. “Mi pasión, mi forma de vida” (1CE4).

Como necesidad primaria. Se percibe la danza como una necesidad, algo sin lo que sería imposible concebir la vida. Se acerca de algún modo a una necesidad primaria para el alumno. “es una satisfacción personal. Una necesidad” (1CC1); “Hoy día no se vivir sin bailar, lo necesito” (1CE1).

Por vocación. Se percibe la danza como aquello a lo que los alumnos quieren dedicarse, ya sea como forma de vida o de manera profesional. “siempre fue algo que me llamó la atención

y en el momento en que empecé decidí que no iba a dejarlo nunca y que me tenía que ganar la vida con algo que girase en torno a ella” (2PCL4); “Mi pasión, mi forma de vida” (1CE4).

Como herramienta de ayuda a uno mismo y a los demás. En esta categoría se recogen los motivos relacionados con la percepción de la danza como una herramienta que ayuda a conocerse a sí mismo, a lograr metas, a ser disciplinado y que ayuda a los demás. “te ayuda a conocerte, superarte, exigirte en todos los ámbitos, te hace fuerte ya que aprendes a conseguir tus metas a pesar de los obstáculos que aparezcan o te impongan” (4PE1); “me llama la atención, es otra forma de vivir la danza, ayudar a las personas utilizándola como herramienta” (3PCL1).

#### 4.1.1.1.2. Desmotivación hacia la danza.

Se recogen las opiniones de los alumnos con respecto a su desmotivación por la danza en general. Se encuadran aquellas opiniones en las que se da cierta desmotivación por la danza especificando y razonando dicha desmotivación. De igual modo, se establecen categorías que encuadran las opiniones que dan los alumnos al respecto. Así, se recogen opiniones de desmotivación hacia la danza:

Por el sufrimiento que conlleva. Desmotivación por el sufrimiento que conlleva la dedicación a la danza, en sus diferentes ámbitos. Ej. “Si, muchas veces se me hace muy duro y me he llegado a preguntar si realmente merece la pena tanto sufrimiento para llegar a conseguir algo” (4CE4); “en la danza se sufre mucho” (1CC5).

Por escaso reconocimiento. Los alumnos alegan estar desmotivados por la falta de reconocimiento que posee la danza y sus estudios. Ej. “Pero también es verdad que cada vez me gusta menos y me siento más desmotivada porque el trabajo del aula no se reconoce, se queda para nuestro cuerpo y me motivaría más poder bailar en el escenario y que se reconozca tanto esfuerzo” (2PCL2).

Por la exigencia técnica que conlleva la danza. La desmotivación de los alumnos es debida a la alta exigencia técnica, la evaluación que en ocasiones conlleva la danza, en audiciones, exámenes, pruebas. Ej. “No siempre. me gustaría disfrutar más. Cuando se esta muy pendiente de lo técnico o lo estético no siempre se puede disfrutar” (1PCL4); “si pero cuando me evalúan no” (3PF5).

Por la falta de autoestima y/o bajo autoconcepto. El alumno se ve desmotivado por la propia percepción negativa que tiene de sí mismo, de su competencia y de su habilidad en el mundo de la danza. Ej. “en muchas ocasiones me gustaría dejarme llevar más y creer más en mi sin ningún tipo de inseguridad que hace que no saque todo lo que podría dar a la hora de bailar y no avanzo”(3PC1)

#### 4.1.1.1.3. Resultados acerca de la motivación del alumno del CSDM hacia la danza.

A partir de estas categorías y las respuestas que en ellas se enmarcan, llegamos a unos resultados que expondremos en tablas y gráficas representativas de los mismos. Para llegar a estos resultados se tendrán en cuenta las respuestas dadas por los alumnos, teniendo presente que han contestado la totalidad de los participantes, lo que supone un 100% de los alumnos (n=61). Así, en la primera tabla número 22 podemos observar los datos relativos a las frecuencias absolutas (fi) así como a las frecuencias absolutas acumuladas (Fi); las frecuencias relativas (hi) así como la frecuencia relativa acumulada (Hi); y los porcentajes (p) hallados en cada una de las categorías de respuesta dadas en la motivación y en la desmotivación existente hacia la danza.

Observando la tabla 22 vemos que con una frecuencia absoluta de 12 respuestas que se encuadran dentro de la desmotivación, se da un 50% de respuestas que alegan desmotivación por la alta exigencia técnica que conlleva, de algún modo acercándose a la dificultad técnica que conlleva la práctica de la danza. El resto de categorías coinciden en número de respuestas, siendo un 17% de alumnos los que se encuentran desmotivados por el sufrimiento que conlleva, el escaso reconocimiento que se da a la danza, y la falta de autoestima o autoconcepto que el alumno posee de sí mismo.

Si nos atenemos a la motivación hacia la danza, el mayor porcentaje se da en las sensaciones de felicidad y satisfacción que despierta la danza, es decir, la pasión que el alumno dice sentir por la danza (37%) seguidas de la capacidad que otorga la danza de expresión y comunicación a través del cuerpo (18%). Un 13% alega estar motivado hacia la danza por vocación, entendiéndola como una forma de vida (que conlleva una dedicación a aquello que le gusta); con lo que es lógico que le siga de cerca con un porcentaje de respuestas del 12% la motivación hacia la danza como una necesidad vital (que se acerca a las necesidades primarias establecidas en la pirámide de Maslow (véase la figura 1). En igual porcentaje, se da la motivación hacia la



danza en relación a una herramienta de ayuda, seguida por una motivación derivada de la libertad que posibilita el movimiento relacionado con la danza (9%).

Tabla 22: Categorización establecida en el estudio para el análisis e interpretación de datos

Motivación hacia la danza					
	fi	Fi	hi	Hi	p
Expresión/comunicación	22	22	0,185	0,185	18%
Sensaciones de Liberación	11	33	0,092	0,277	9%
Pasión	44	77	0,370	0,647	37%
Necesidad	14	90	0,109	0,756	12%
Vocación	16	106	0,134	0,891	13%
Como herramienta de ayuda	13	119	0,109	1	11%
	119		1		100%
Desmotivación hacia la danza					
	fi	Fi	hi	Hi	p
Sufrimiento	2	2	0,167	0,167	17%
Escaso Reconocimiento	2	4	0,167	0,333	17%
Exigencia Técnica	6	10	0,500	0,833	50%
Falta Autoestima/Autoconcepto	2	12	0,167	1	17%
	12		1		100%

Nota:  $f_i$ = frecuencia absoluta;  $F_i$ = suma de frecuencias absolutas;  $h_i$ = frecuencia relativa;  $H_i$ = suma de frecuencias relativas;  $p$ = porcentaje

Fijándonos en cada categoría de respuestas, en la motivación hacia la danza no existen motivos externos al alumno, siendo todos los motivos de carácter intrínseco (vocación, sensaciones de libertad y felicidad, medio de expresión y comunicación, pasión, herramienta de ayuda y elemento de necesidad) apareciendo éstos cuando hablamos de desmotivación (el escaso reconocimiento y las exigencias externas que conllevan la evaluación y la carrera de danza).

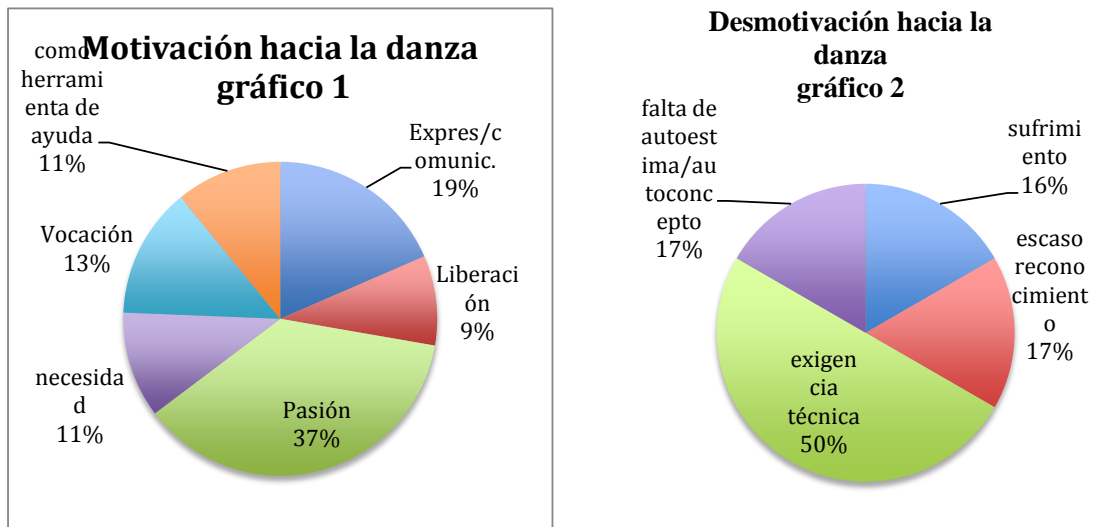
Los resultados nos llevan por tanto a la motivación por la satisfacción y disfrute de la danza como una pasión sentida hacia ella por encima del resto. Muchos de los alumnos dicen estar motivados por la posibilidad de expresar y comunicar sentimientos, ideas y sensaciones, seguida por la vocación, es decir, por entender la danza como una forma de vida, a la que poder dedicarse profesionalmente o entregarse de por vida a ella. Se relaciona con entender la danza como una necesidad casi cercana a las necesidades primarias contempladas en la pirámide de necesidades de Maslow (1943) (véase figura 1). Por último, los alumnos dicen estar motivados por entender la danza como una herramienta de ayuda para sí mismos y para

los demás y la posibilidad que le otorga de libertad y liberación de preocupaciones. Todas estas referencias sobre la motivación hacia la danza aportadas por los alumnos, nos llevan a la conclusión de la consideración de la motivación como un estado motivacional interno donde se alude a sensaciones, percepciones, emociones vinculadas al individuo y su esencia. Se aborda aquello que el cuerpo experimenta en forma de sensaciones, sentimientos y necesidades, a partir de un estado psicológico de satisfacción, alegría, y un proceso cognitivo de atención e interés.

Por otro lado, si tenemos en cuenta el número de respuestas que alegan motivación, independientemente de las causas, y el número de respuestas o frecuencias absolutas que se encuadran dentro de la desmotivación, podemos concluir que el alumno del CSDM presenta motivación a la danza en un porcentaje muy superior a la desmotivación existente en el alumnado del CSDM hacia la danza, tal y como observamos en la tabla 22 y en su representación gráfica en la figura 7.

En dicha figura (7), más concretamente en la gráfica 3, un 91% de los alumnos y alumnas dicen estar motivados hacia la danza, independientemente de la motivación que alegan (y que observamos en la gráfica 1 de esta misma figura) frente a un 9% que se nos expone como desmotivados hacia la danza, independientemente de la desmotivación alegada (y que podemos observar del mismo modo en la gráfica 2).

Esto nos lleva a la conclusión de que el alumnado del CSDM según la opinión dada por el 91% de los alumnos y alumnas, está motivado hacia la danza. Dicha conclusión se acerca a la afirmación de autores especializados en danza que alegan la obligada existencia de motivación en danza de bailarines y bailarinas, aprendices y profesionales (Taylor y Taylor, 2008) si bien, esta motivación puede variar en su tipología (Fuentes, 2007; Reeve, 2003) y de manera constante debida a diversos factores (García Dantas, 2011b) así como en intensidad (Reeve, 2003). Todo ello nos lleva hacia el interés de continuar investigando para identificar dichos factores y evidenciar la tipología de motivación presente en el alumnado de danza del CSDM.



**Motivación/Desmotivación hacia la danza en opinión de docentes y discentes gráfica 3**

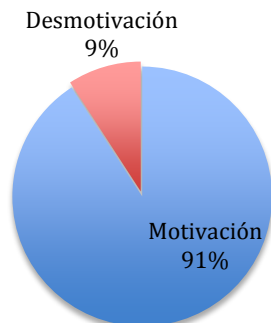


Figura 7: Existencia de motivación/desmotivación en el alumnado del CSDM hacia la danza

#### 4.1.1.2. Existencia de motivación hacia los estudios superiores de danza en los alumnos y alumnas del CSDM

En esta categoría lo que se persigue es obtener datos que nos permitan conocer si existe motivación en los alumnos y alumnas del CSDM hacia los estudios superiores de danza, en el Conservatorio Superior de Danza de Málaga Ángel Pericet.

Las categorías/códigos que se han establecido dentro de ésta es la motivación y desmotivación hacia los estudios superiores de danza, utilizando para ello dos tipos de

medidores diferentes, la motivación actual en el alumnado de danza y la disposición al abandono como mayor indicador de desmotivación. Así, por tanto, se establecen cuatro subcategorías:

Por un lado, motivación actual e inexistencia de disposición al abandono como indicadores de existencia de motivación hacia los estudios superiores de danza; y por otro, la desmotivación actual y existencia de disposición al abandono como indicadores de existencia de desmotivación de los alumnos y alumnas hacia los estudios superiores de danza. Todas ellas nos dan un valor de la motivación básica a la que añadiremos la subcategoría de motivación cotidiana y desmotivación cotidiana, abarcando así los parámetros de la motivación básica y cotidiana existentes en el alumnado del CSDM hacia los estudios superiores de danza.

Dentro de cada una de las categorías se establecen diferentes subcategorías de respuestas que iremos exponiendo a continuación con sus respectivos ejemplos y resultados encontrados.

#### 4.1.1.2.1. Motivación actual.

En este código se contempla la motivación del alumnado en el momento de participar en esta investigación, recogiendo los motivos que median en la continuidad de los estudios superiores tras el tiempo transcurrido desde que lo iniciaron.

Para valorar esta categoría, se cuestiona a los estudiantes lo siguiente:

1. ¿te sientes motivado a continuar estos estudios actualmente? (donde se aborda la motivación básica del alumnado del CSDM hacia los estudios superiores de danza).

Y para posibilitar la triangulación de datos, se les cuestiona a los docentes:

3. ¿crees que existe motivación/desmotivación en el alumnado?

A partir de estas cuestiones, principalmente, llegamos a la siguiente categorización de respuestas:

Obtención de una titulación: hace referencia a la obtención de la titulación oficial que acredita haber superado los estudios superiores de danza. “Tener una titulación” (1CF7); “conseguir una titulación” (participante 5).

Valoración y apoyo externo: se refiere al apoyo que familiares, amistades y docentes ofrecen al discente y le facilita su decisión de permanencia y continuidad en el centro. “Estoy encontrando motivación por muchas partes: profesorado, personas que vienen al centro, compañeros” (ICE1); “Por la calidad de la formación que le ofrece el docente porque pienso que hay un personal potente en los estudios superiores” (participante 14).

Logro de metas/finalización de los estudios superiores de danza: hace referencia a la motivación que actualmente tiene el discente en cuanto a la posibilidad que le brindan (en su propia percepción) de poder alcanzar una meta que ya tiene definida así como a la cercanía que tiene de lograrla, especialmente en los cursos más avanzados. “Sí y como es mi último año estoy con ganas de terminar y que todo salga bien” (4CE2).

Asignaturas: En esta categoría se encuadran los motivos que el alumno y/o alumna posee de continuación de los estudios superiores de danza en relación con determinadas asignaturas que se encuentran cursando en la actualidad o que se enmarcan dentro del currículo del CSDM, tales como el Proyecto Fin de Título, las prácticas externas o asignaturas propias del itinerario elegido. “Sí porque ya he empezado con el TFC y la obra de Prácticas externas. Es el curso de más motivación y espero que el siguiente” (3CF1).

Descubrimiento positivo del CSDM: con esta categoría se hace alusión a la motivación que el alumno y/o alumna tiene a partir del descubrimiento positivo de aquello que le ofrece el CSDM, tales como nuevos conocimientos, nuevas perspectivas, nuevas ilusiones... “cuando ya estas dentro descubro nuevos motivos y mejores por los que seguir” (3CE2). “Otros van descubriendo, los más maduros psicológicamente, van descubriendo mundos nuevos. Se le abren nuevas puertas que son ámbitos de conocimiento” (participante 18).

Estrategias de Automotivación: esta categoría se refiere a la motivación que el propio estudiante posee a partir de factores personales, tales como el valor del esfuerzo y dedicación a los estudios, capacidad de lucha, persistencia por factores de personalidad... “Sí, por el trabajo personal” (3CF1).

Aprendizaje y formación: con esta categoría se hace referencia a la motivación que posee actualmente el alumno y/o alumna por aprender y formarse en danza en sus diferentes ámbitos. “Conocer más en profundidad la danza. Hablar con propiedad de la teoría de la danza” (ICE1); “Motivación por aprender y comprueban que están aprendiendo y que su tiempo merece la pena invertirlo en esto” (participante 4).

Vocación/Pasión: Son aquellas motivos que se relacionan con las verbalizaciones que el discente da con respecto a poder realizar y poder dedicarse a algo relacionado con la danza por ser aquello que más le gusta y le apasiona, aquello por lo que se sienten más interesados y que le llevan a continuar en los estudios superiores por encima de cualquier obstáculo o dificultad en el camino; así como la motivación que posee con la posibilidad de llegar a dedicarse a la danza: Así se une la vocación profesional con la pasión y el gusto por dedicarse actualmente a algo relacionado con la danza. “realmente me siento MUY motivada quiero finalizarlo, hacer más cosas de pedagogía o incluso oposición y me encantaría poder dedicarme a ello” (2CF1); “así como una preparación que le permita dedicarse a trabajar en algo relacionado con la danza” (participante 5).

#### 4.1.1.2.2. Desmotivación actual

Este código contempla la desmotivación del discente en el momento de participar en esta investigación, recogiendo igualmente las razones que justifican dicha desmotivación ante la permanencia y continuidad de los estudios superiores de danza unidos a los que le llevaron a matricularse inicialmente.

Para valorar esta categoría, se tienen en cuentas las cuestiones que aparecen en el apartado anterior como medidoras de la motivación hacia los estudios superiores de danza así como otras donde han podido surgir temas respecto a la desmotivación actual del estudiante y a partir de ellas, se establecen unas categorías de respuesta que engloban las respuestas diversas, donde se establece que se da desmotivación por:

Factores relacionados con el centro: tales como la organización del centro, el horario establecido, las asignaturas existentes o cómo se estructuran las mismas. “Me resulta muy monótono, algunas asignaturas las veo inútiles” (2CF1) “Existe desmotivación pero no en la enseñanza en general sino en este centro en particular, desorganización, es un centro relativamente nuevo, ha habido muchos cambios en la dirección” (participante 10).

Falta de apoyo social: desmotivación por la falta de reconocimiento de estos estudios desde la sociedad, por falta de interés y valor desde la administración pública hacia estos estudios y falta de salida profesional que desde la sociedad se otorga a esta profesión. “pero el que no estemos dentro de la Universidad me afecta a la motivación porque después de tantos años no tenemos título oficial ni reconocimiento alguno” (1PE6); “Existe desmotivación en mayor

medida aunque también exista motivación por la falta de apoyo institucional una vez que se finalizan los estudios” (participante 1).

Labor docente: la existencia de desmotivación por la escasa motivación que los docentes ofrecen al alumnado así por cómo gestionan algunas de las asignaturas que imparten, es decir, la metodología de algunos profesores o profesoras. “además el profesor no ayuda, mala organización de la clase, mal enfoque...” (2CF1).

Personales: se desmotivan por cuestiones personales que no tienen que ver con la práctica de la danza o con los estudios superiores de danza y que no especifican. “en este momento me siento desmotivada por factores personales. Pero espero superar esta etapa. (1PF11).

Falta de autoestima/autoconcepto: desmotivación por el concepto que tienen de sí mismo y la falta de confianza en sus propias capacidades. “yo desconfío mucho de mi y por cualquier cosa que haga bien o que me cueste hacer me hundo y pienso que no puedo llegar a hacerlo” (3PCL1).

4.1.1.2.3. Resultados acerca de la existencia de motivación/desmotivación actual en el alumnado del CSDM

Para expresar los resultados encontrados en cuanto a la existencia de motivación /desmotivación actual hacia los estudios superiores de danza, se realiza una tabla (23) donde se contemplan las frecuencias absolutas, relativas y porcentajes derivados.

Tabla 23: resultados en frecuencias absolutas, relativas y porcentajes de la Motivación actual hacia los estudios superiores de danza

Motivación actual hacia los estudios superiores de danza						
categoría de respuestas	fiA	fiD	hiA	hiD	pA	pD
Titulación	2	6	0,039	0,222	4%	22%
Apoyo Externo	4	1	0,078	0,037	8%	4%
Logro De Metas	4	1	0,078	0,037	8%	4%
Asignaturas	6	2	0,118	0,074	12%	7%
Descubrim.+ Del CSDM	6	3	0,118	0,111	12%	11%
Estrategias De Motivación	4	0	0,078	0,000	8%	0%
Aprendizaje Y Formación	10	6	0,196	0,222	20%	22%
Vocación	15	8	0,294	0,296	29%	30%
	51	27	1,000	1,000	100%	100%
Desmotivación actual hacia los estudios de danza						
	fiA	fiD	hiA	hiD	pA	pD
CSDM	3	5	0,2	0,428	20%	36%
Falta De Apoyo Soc	5	8	0,333	0,429	33%	57%
Labor Docente	2	1	0,133	0,071	13%	7%
Personales	2	0	0,133	0,071	13%	0%
Falta De Autoestima/Autoconcepto	3	0	0,2	0	20%	0%
	15	14	1	1	100%	100%

Nota: fiA=frecuencia absoluta de discentes; fiD=frecuencia absoluta de docentes; hiA=frecuencia relativa de discentes; hiD=frecuencia relativa de docentes; pA=porcentaje discentes; pD=porcentaje docentes; int=interesantes; Descubrim.= descubrimiento.

En estos datos se han obviado las respuestas de aquellos alumnos y alumnas que indican que sí están motivados pero no dan razonamiento alguno, que calculada la frecuencia y porcentaje y teniendo en cuenta que responde la totalidad del alumnado participante, estamos hablando de un 26% del total de las respuestas dadas.

A partir de estos resultados podemos concluir que tanto docentes como discentes (30% y 29%, respectivamente) coinciden en que el alumnado del CSDM está motivado mayormente por la vocación que posee por la danza. Esto quiere decir que su motivación se da por el interés de poder dedicarse a la danza, ya sea como forma de vida o de manera profesional. A su vez se deduce que están cursando actualmente y continúan desde sus inicios en los estudios superiores de danza porque éstos le proporcionan contacto con aquello que les apasiona y les gusta, que es la danza, para poder dedicar su vida a la misma e incluso, poder dedicarse



profesionalmente a algo relacionado con ella. Del mismo modo, docentes y discentes (22% y 20%) coinciden en que en segundo lugar, los alumnos y alumnas del CSDM están motivados por la oportunidad que les brindan los estudios superiores de danza para aprender y continuar formándose en danza, es decir, por el aprendizaje y la formación.

Los alumnos y alumnas, sitúan en tercer lugar su motivación hacia determinadas asignaturas (12%) que ofrece el CSDM, ya sea en su currículum o que están cursando actualmente y que despiertan el interés de los alumnos y alumnas del CSDM junto con el descubrimiento positivo del centro y aquello que les ofrece. Sin embargo, los docentes sitúan en tercer lugar la obtención de una titulación (22%) antes que estas otras dos motivaciones coincidiendo con la motivación por el aprendizaje situándolas por delante de las que el estudiante antepone a la titulación, es decir, la motivación hacia las nuevas posibilidades que les brinda el CSDM (11%) y un 7% las asignaturas del currículum del CSDM.

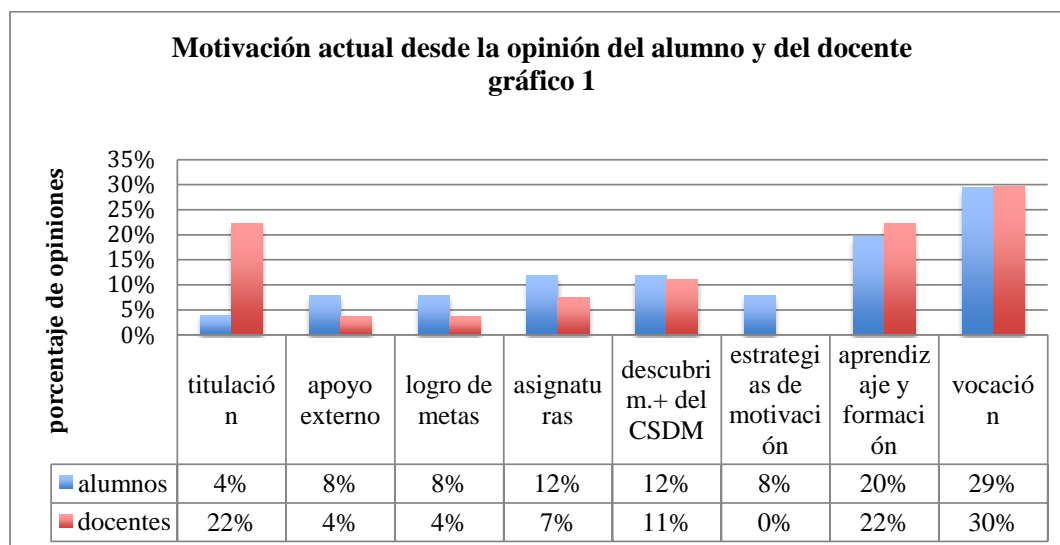
Posteriormente, con un 8% los alumnos y alumnas dicen estar motivados por factores internos o estrategias de automotivación (factores de personalidad y motivación derivada de su propia forma de afrontar los estudios: con esfuerzo, dedicación y a través de una lucha por lo que desean) junto con el logro de metas (la oportunidad que las enseñanzas superiores le brindan de alcanzar su meta y finalizar los estudios superiores en breve); y por apoyo externo, de familiares, amistades, docentes así como de compañeros y compañeras de clase. Y sitúa en último lugar la obtención del título (4%). Por su parte, los docentes mencionan el apoyo externo en un 3% y no contempla la motivación derivada de los factores de afrontamiento y esfuerzo de los alumnos y alumnas.

En cuanto a la desmotivación actual, tal y como observamos en la tabla 23, discentes y docentes coinciden en la existencia de una desmotivación derivada de la falta de apoyo social (50%) por encima de las demás, siguiéndole la desmotivación derivada de factores relacionados con el centro (asignaturas, horario, desorganización del centro en las gestiones educativas y administrativas...).

Para el alumno y/o alumna aparece un factor diferente e inexistente en los docentes que es la desmotivación que se da por la falta de autoestima y bajo autoconcepto del propio alumno y/o alumna (20%) así como por factores personales (13%). Esto puede deberse a que es un factor que escapa al docente y a su conocimiento sobre el mismo, si pensamos que se tratan de factores que sólo conoce el propio alumno y/o alumna que está pasando por las circunstancias

que les llevan a la desmotivación. Y por último, es la desmotivación por la labor docente, que aparece en ambos grupos de participantes (13% en los alumnos y alumnas y 8% en docentes).

En la siguiente figura número 8 podemos observar todos estos datos de manera gráfica. Por un lado, vemos en su parte superior, la motivación (gráfica 1) con los datos recogidos de docentes y discentes; y en la parte inferior la desmotivación (gráfica 2) recogiendo las diferentes categorías motivacionales que se dan. Y en la gráfica 3 vemos el porcentaje de alumnos y alumnas que presenta motivación (77%) frente a los que presentan desmotivación (23%) en la opinión de discentes y en la opinión docente, en la gráfica 4, un porcentaje del 66% opina que el alumno y/o alumna está motivado frente a un 34% que opina que existe desmotivación (incluyendo asimismo el porcentaje correspondiente a aquellas opiniones inespecíficas, que alegan motivación sin dar motivos). En las tres observamos los diferentes porcentajes de opiniones que derivan en la conclusión final de la existencia de una mayor motivación por parte de los alumnado del CSDM en la actualidad y que favorecen la continuidad de los alumnos y alumnas en los estudios superiores de danza. Es decir, ante la cuestión de investigación planteada inicialmente en este estudio, y a partir de estas dos categorías, se concluye que Sí existe motivación en los alumnos y alumnas en el CSDM, en este caso, en la actualidad y que inciden en la motivación de permanencia y persistencia en los estudios superiores de danza.



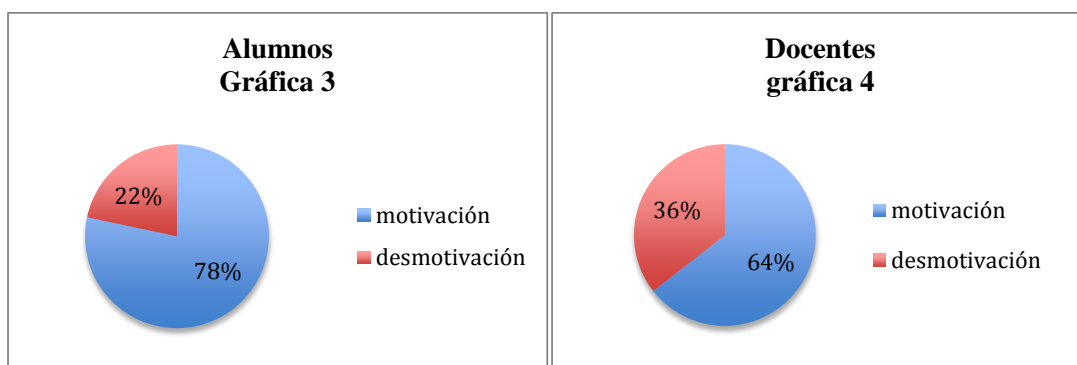
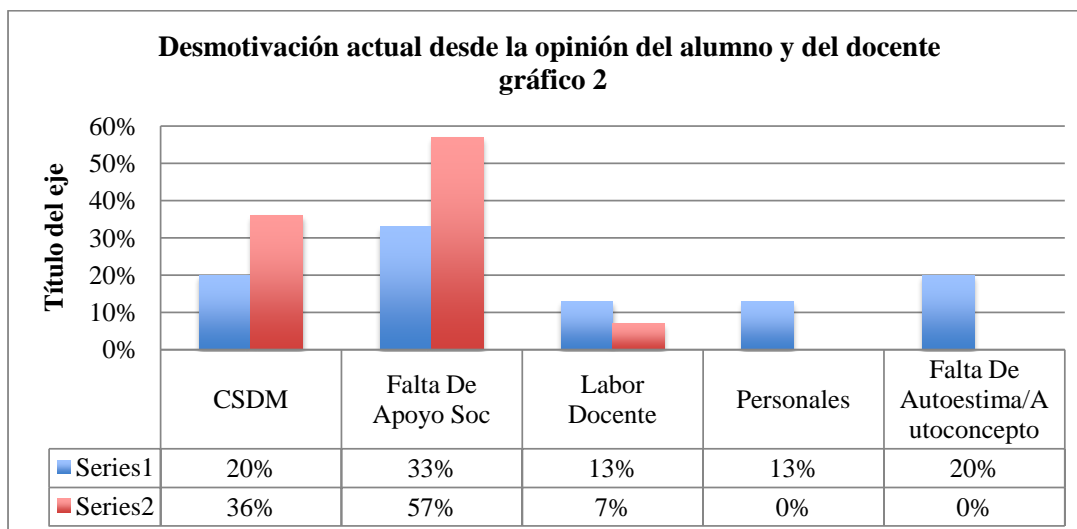


Figura 8: gráficas de los resultados obtenidos de la existencia de motivación/desmotivación en la motivación actual desde la opinión contrastada de discentes y docentes.

#### 4.1.1.2.4. Motivación cotidiana

Siguiendo al proceso anterior, llevamos a cabo el análisis de las respuestas dadas por los discentes. En este caso, la triangulación de datos no es posible debido a que la mayor parte del profesorado no ha respondido a esta cuestión de manera explícita. Por tanto, para llegar a establecer la existencia de motivación cotidiana se tienen en cuenta las respuestas dadas por los discentes al cuestionario de preguntas abiertas, fundamentalmente a la cuestión 8 “¿sientes ilusión y motivación cada día para asistir a tus clases?” a la que responde la totalidad del alumnado participante (100%). Con ésta, pretendemos abordar la existencia de motivación cotidiana, es decir, abordar la existencia de motivación en aquella motivación demostrada en la inmediatez de la actividad (Fuentes, 2007). Lo que nos interesa conocer, por tanto, es la existencia de motivación por parte del alumnado del CSDM en la actividad diaria, en su

actividad cotidiana, en el diario de sus asistencia a las diferentes clases, motivación por las asignaturas y actividades que ofrece el centro y el currículo de las enseñanzas superiores de danza, todo ello, a diario.

En las diferentes respuestas encontramos la posibilidad de categorización que permite sintetizarlas, considerando la:

Diaria: se da una motivación diaria por asistir a clase independientemente de las dificultades, el cansancio y los posibles problemas que puedan surgir. “Si aunque es difícil estar siempre arriba porque en la vida siempre ocurren muchas cosas pero en general voy a clase con alegría” (2PCL4); “siempre SI. Me motivo diariamente, yo bailo siempre, no solo en clase o escenarios, bailo en cualquier momento, en casa, esperando el autobús...” (1PE3).

Condicionada por el CSDM: en esta categoría se recogen opiniones que refieren la existencia de motivación cotidiana pero está condicionada por factores relacionados con el CSDM, tales como la labor docente, el horario, la gestión del centro o las asignaturas que tengan en determinados días. “Sí, también según que clase voy más o menos motivada” (1PCO3); “Depende del profesor y de la asignatura” (1PCO4)

Condicionada por factores personales: la motivación cotidiana existe pero está condicionada por factores tales como el cansancio, las lesiones, las situaciones familiares, necesidades laborales... “Sí, aunque a veces me encuentro influenciada por el estado de ánimo del momento” (4PE4).

#### 4.1.1.2.5. Desmotivación cotidiana

Diaria: se da desmotivación diaria por asistir a clase, todas ellas alegan el aburrimiento ante las asignaturas repetitivas. “sinceramente NO porque es siempre lo mismo y me cansa” (2PCL1);

Condicionada por el CSDM: condicionadas por la gestión del centro. En esta categoría se enmarcan las respuestas que defienden que están desmotivados en su asistencia diaria al CSDM por factores tales como el horario, la gestión del centro o las asignaturas que pudieran tener en el día concreto “no siempre, depende de la asignatura, este año por ejemplo Metodología no me motiva al 100%, al decantarme por la rama de social a mí no me sirve” (3PCL1).

En ambas categorías se da un mayor porcentaje de respuestas condicionadas por el CSDM, es decir, los alumnos y alumnas acuden motivados (45%) o desmotivados (44%) de manera diaria en función de la gestión del centro en sus actividades, en el horario establecido, en la labor docente o metodología empleada en las asignaturas a las que asisten determinados días, la asignatura que corresponde al día en concreto....Le sigue una motivación (40%) o desmotivación diaria (33%). Y posteriormente, la motivación (15%) o desmotivación (22%) condicionada por factores personales.

Tabla 24: resultados obtenidos en la motivación/desmotivación cotidiana

Motivación Cotidiana			
	fi	hi	p
Diaria	22	0,4	40%
Condicionada Por El CSDM	25	0,455	45%
Condicionada Por Factores Personales	8	0,145	15%
	55	1	100%
Desmotivación Cotidiana			
	fi	hi	p
Diaria	3	0,333	33%
Condicionada Por CSDM	4	0,444	44%
Condicionada Por Factores Personales	2	0,222	22%
	9	1	100%

Nota: fi= frecuencia absoluta; hi= frecuencia relativa; p= porcentaje

#### 4.1.1.2.6. Resultados acerca de la motivación cotidiana

Así, a partir del análisis de los datos obtenidos se llega a los resultados recogidos en la figura 9. En ella se observa un mayor porcentaje de alumnos y alumnas que afirman estar motivados en su actividad cotidiana en los estudios superiores de danza. Del mismo modo, se observa una mayor variedad de respuestas condicionadas, es decir, no se da motivación diaria (40%) y/o desmotivación diaria (33%) rotundos y claros sino que aparecen mayor número de respuestas condicionadas (60%) y que determinan la motivación del alumnado y un 66% que condicionan la desmotivación. Son razones que aportan alumnos y alumnas y que condicionan la actividad diaria provocando que su motivación fluctúe considerablemente en función de cuestiones que son tanto referentes al estado individual y personal del estudiante

de danza (depende del cansancio del día anterior, depende de cómo me encuentre anímicamente (“depende de mi situación del día anterior, si he trabajado...” “depende de mi estado de ánimo” ) como a factores externos al mismo y dependientes del centro (de la asignatura que tengan ese día, así como el profesor y/o profesora con quien les toque dar clase, depende de la hora de la clase...) “Depende de la asignatura, la situación y el profesor. Hay veces que NO me siento motivada” (3PF5); aunque en mayor medida, por éste último.

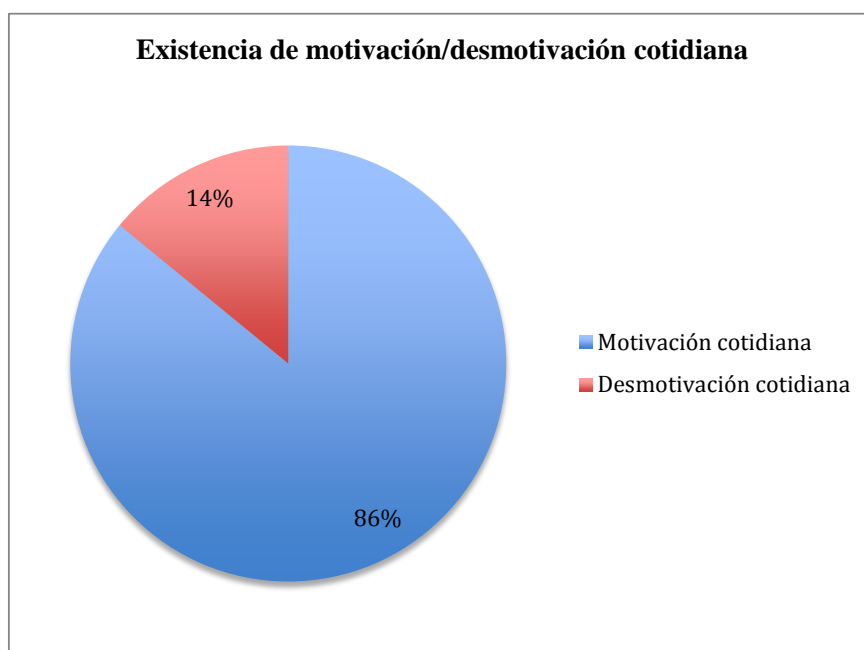


Figura 9: existencia de motivación/desmotivación cotidiana en el alumnado del CSDM

En cualquier caso, los datos anteriores, nos están adelantando qué factores son los de mayor influencia en la motivación cotidiana del alumno, pero si comparamos las respuestas de motivación y desmotivación cotidiana, teniendo en cuenta que las respuestas totales (o frecuencia absoluta) suman 64, y la frecuencia relativa de la motivación es de 0,859 y de desmotivación 0,140, observamos que en conclusión final, existe una motivación cotidiana mayor (86%) que el porcentaje de alumnos desmotivados en su actividad cotidiana (14%).

4.1.1.3. Disposición del alumnado del CSDM al abandono de los estudios superiores de danza.

4.1.1.3.1. Disposición positiva al abandono de los estudios superiores de danza

Como segundo indicador de la existencia de motivación o desmotivación en los alumnos y alumnas del CSDM hacia los estudios superiores de danza, se valora dicho grado de motivación/desmotivación a partir de la disposición que estos muestran o han mostrado al abandono en estos estudios superiores de danza (como mayor indicador de una alta desmotivación). Así, se analizan principalmente, las respuestas dadas a la cuestión nº 6: ¿Te has sentido desmotivado en algún momento, hasta el punto de plantearte el abandono? Y para posibilitar la triangulación de datos, se le realiza una cuestión similar a los docentes: 4. ¿has tenido la experiencia de algún alumno o alumna que haya querido abandonar o haya abandonado?¿conoces los motivos?

Al analizar la respuesta a esta pregunta se ha encontrado problemas con el hecho de que la mayor parte de la muestra (91%) tuvo pensamientos de abandono en el profesional pero no en el superior y no dudan en exponerlo en la cuestión presentada. Por ello, y persiguiendo el análisis en la población de interés, se han tenido en cuenta únicamente las respuestas referentes al pensamiento de abandono o abandono en los estudios superiores de danza. Así se analizan una serie de respuestas que hemos clasificado en:

Relacionada con los estudios superiores de danza (ESD): el alumno y/o alumna alega haber tenido pensamientos de abandono en algún momento a lo largo de su estancia en los estudios superiores de danza en el CSDM, derivados de la gestión del CSDM, del horario, docentes o asignaturas ofertadas por el mismo. A modo de ejemplo, se exponen algunas respuestas tales como: “Sí, en muchas ocasiones ya que por mucho que intentamos luchar para que se mejore la calidad de la enseñanza se hacen oídos sordos y se mira a otro lado” (4PE1)

No relacionada con los ESD: aborda la disposición al abandono derivada de pensamientos negativos no relacionados con el CSDM, tales como motivos personales, falta de apoyo externo al centro; falta de apoyo de familiares, amistades; falta de reconocimiento social, de futuro profesional... “Sí, en el curso pasado era un pensamiento continuo por los problemas externos” (3PF6); “Si, debido a un problema familiar importante” (2PCL3).

No determinada o inespecífica: se alega haber tenido pensamientos de abandono pero no se alegan razones que puedan llevarnos a enmarcarlas dentro de las categorías anteriores pero sí nos resultan relevantes para tenerlas en cuenta en la frecuencia absoluta de respuestas positivas hacia el abandono de los estudios superiores de danza. “Sí te lo planteas pero no lo haces” (4PE5).

#### 4.1.1.3.2. Disposición negativa al abandono

En esta categoría se encuadran todas aquellas opiniones en las que no se ha contemplado en ningún momento el pensamiento de abandono, dentro de los estudios superiores de danza del CSDM (aunque se hayan dado anteriormente en las enseñanzas profesionales). Dentro de ésta se establecen una serie de categorías de respuesta:

Determinada: el alumno y/o alumna alega no haber tenido en ningún momento pensamientos de abandono estando en el CSDM, independientemente de las dificultades o situaciones complicadas en las que se haya visto envuelto. Algunos ejemplos de respuesta “hasta el momento NO” (1CC1); “en el superior por ahora NO” (1CC5),

No determinada: en esta categoría se enmarcan respuestas de tipo ambiguo donde el alumno y/o alumna alega no haberse planteado el abandono pero sí tenido pensamientos o sentimientos que le han llevado a no estar motivados completamente. A modo de ejemplo encontramos respuestas del tipo: “No hasta el punto de abandonar pero Sí momentos en los que te planteas hacia donde estás enfocando tu formación y las posibilidades laborales que tendrás el día de mañana y he podido tener momentos de agobio y agotamiento” (3PF4 a la pregunta 6); “desmotivada sí pero no hasta el punto del abandono” (4CF1).

#### 4.1.1.3.3. Resultados acerca de la disposición del alumnado del CSDM al abandono de los estudios superiores.

A partir de las respuestas analizadas se llega a los siguientes resultados, reflejados en la tabla 26. En ella, podemos ver las frecuencias absolutas y relativas de cada uno de los grupos, discentes y docentes, referentes a la disposición que el alumnado del CSDM posee al abandono de estos estudios superiores.



Tabla 25: Disposición positiva y negativa del alumnado del CDM al abandono de los estudios superiores de danza

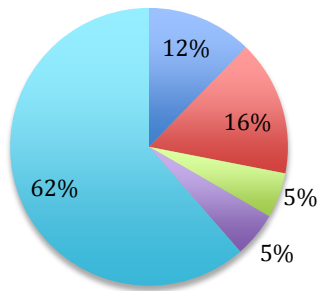
	Disposición De Abandono Positiva Y Negativa					
	fiA	hiA	pA	fiD	hiD	pD
positiva derivada de los ESD	7	0,122	12%	6	0,315	32%
positiva no derivada de los ESD	9	0,157	16%	12	0,631	63%
positiva inespecífica	3	0,052	5%	0	0	0%
negativa no determinada	3	0,052	5%	0	0	0%
negativa determinada	35	0,614	61%	1	0,052	5%
	57	1	100%	19	1	100%

Nota: fiA=frecuencia absoluta de alumnos y alumnas; fiD=frecuencia absoluta de docentes; hiA=frecuencia relativa de alumnos y alumnas; hiD=frecuencia relativa de docentes; pA=porcentaje alumnos y alumnas; pD=porcentaje docentes

En la figura 11 podemos ver las gráficas derivadas de los resultados obtenidos en estas dos categorías permitiendo a su vez la comparación y/o relación existente en los datos aportados por los dos grupos de participantes, discentes y docentes, posibilitando la contrastación de los mismos (o niveles de convergencia).

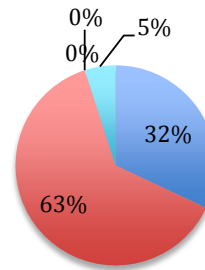
En ella, por un lado se observa que un mayor porcentaje de alumnos y alumnas, reflejado en la barra de diagramas en color azul, no se han planteado el abandono en estos estudios superiores (66%) uniéndose los valores negativos (cuarta y quinta columna); frente a al porcentaje de alumnos y alumnas que sí se plantean o se han planteado en algún momento de su paso en los estudios superiores de danza, el abandono de los estudios (33%) uniéndose los valores positivos reflejados en la gráfica, primera, segunda y tercera columna. Este resultado nos lleva en un primer momento a la conclusión de que existen motivos que consiguen que el alumno y/o alumna inicie los estudios de danza y persista en ellos por encima de motivos que provocan que el estudiante de danza se cuestione el abandono y que indique falta de motivación o desmotivación.

Alumnos  
gráfica 1



- disposición positiva derivada ESD
- Disposición positiva no derivada de ESD
- Disposición positiva no razonada
- Disposición negativa no determinada
- disposición negativa

Docentes  
gráfica 2



- disposición positiva derivada ESD
- Disposición positiva no derivada de ESD
- Disposición positiva no razonada
- Disposición negativa no determinada
- disposición negativa

Disposición de abandono según la comparativa de alumnos y docentes  
gráfica 3

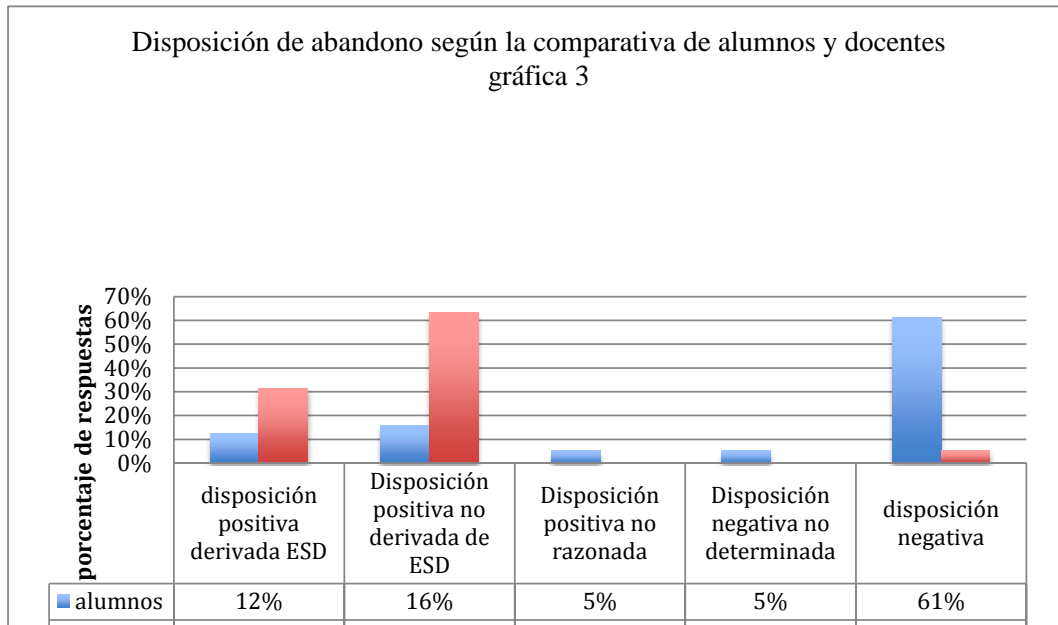


Figura 10: disposición positiva/negativa del alumnado del CSDM al abandono de los estudios superiores de danza desde el punto de vista de discentes y docentes

Por tanto, a partir de los resultados obtenidos por parte de los alumnos y alumnas, se puede concluir que en el alumnado de danza del CSDM se da un alto porcentaje de motivación hacia la danza y hacia los estudios de danza así como un bajo porcentaje de disposición al abandono.

Sin embargo, con los docentes (reflejados en rojo en el diagrama de barras y en la gráfica 2 de la figura) se nos plantea una cuestión relacionada con esta categoría que ha de tenerse en cuenta, y es que los docentes, alegan en una gran mayoría (95%) que han tenido alumnos y alumnas que sí han abandonado frente a un 5% que no lo han vivido así (y es el caso de una docente que acaba de incorporarse al centro). Si nos atenemos a la amplia experiencia docente de la mayor parte del profesorado miembro del claustro del CSDM y de su experiencia en este mismo centro así como valorando la circunstancia de que los docentes dan asignaturas a muchos de los grupos existentes, podemos entender este resultado como esperado. El valor más interesante que nos aporta el docente es el motivo del abandono, sobre el que encontramos varias categorías de respuesta, expuestas con anterioridad en alumnos y alumnas, y que se reflejan en la tabla 26 y en la gráfica de la figura 11:

Motivos no relacionados con los estudios superiores de danza (incluidos en la categoría de disposición positiva no derivada de ESD): dentro de ésta se encuadran aquellos motivos que el estudiante de danza hubiera podido tener de carácter personal (económico, trabajo, embarazo). “Si por falta de tiempo porque les han salido contratos laborales y no han podido compatibilizarlo” (docente participante 4)

Motivos relacionados con los estudios superiores de danza (incluidos en la categoría de respuesta disposición positiva derivada de los ESD): dentro de esta categoría se recogen aquellos motivos que se relacionan con todo lo que conlleva el estudio en el centro destino de este estudio, el CSDM, así como la gestión y organización del centro, docentes miembros del claustro de profesores y profesoras del CSDM o currículo ofertado por el mismo. “El motivo fue el profesorado que no le había motivado lo suficiente, aunque yo no esté de acuerdo con lo que percibía” (participante 10).

Así, tal y como observamos en la tabla 26 y figura 11, gráfica 2 y 3, podemos ver que el docente atribuye los motivos de abandono a factores mayoritariamente personales incluso insistiendo en algún caso, en la escasez de casos que abandonan debido a motivos relacionados con los ESD. “Si, en un caso fue por motivos personales (trabajo y embarazo). Son pocos los que abandonan por motivos relacionados con el centro” (participante 11). Ello nos da información de la motivación hacia los estudios de danza.

Si comparamos los datos obtenidos por docentes y discentes en este sentido (figura 9) se concluye que ambos, en el caso de disposición positiva al abandono, atribuyen los motivos a

factores que no se relacionan con los estudios superiores de danza, sino a factores de carácter más personal y circunstancias derivadas de situaciones alejadas de todo lo que rodea los ESD (trabajo, embarazo, problemas económicos, enfermedades).

#### 4.1.1.4. Resultados comparativos de motivación hacia la danza y motivación hacia los ESD

Si sumamos los valores resultantes de la motivación cotidiana y la motivación básica o motivación actual y la disposición negativa al abandono y por otro lado los valores de desmotivación cotidiana, desmotivación actual y disposición positiva al abandono, obtendremos la medida de la motivación y desmotivación del alumnado del CSDM hacia la danza (que observamos en la tabla 25) lo que nos posibilita una comparativa con los valores obtenidos en la motivación hacia la danza (que podemos ver en la figura 10).

*Tabla 26: Resultados de la Motivación/Desmotivación acumulada del alumnado del CSDM hacia los ESD*

Motivación/Desmotivación Acumulada de los Discentes del CSDM hacia los ESD			
	fi	hi	p
MA+MC+DA-	134	0,757	76%
DMA+DMC+DA+	43	0,243	24%
	182	1,000	100%

*Nota: fi= frecuencia absoluta; hi= frecuencia relativa; p= porcentaje; MA= Motivación actual; MC= motivación cotidiana; DA= disposición al abandono negativa; DMA= Desmotivación actual; DMC= Desmotivación cotidiana; DA+= Disposición al abandono positiva.*

A continuación, en la figura 10 se representan dichos datos junto con los obtenidos en la tabla 22 en varias gráficas que nos permite realizar la comparativa entre la motivación y desmotivación hacia la danza y hacia los ESD.

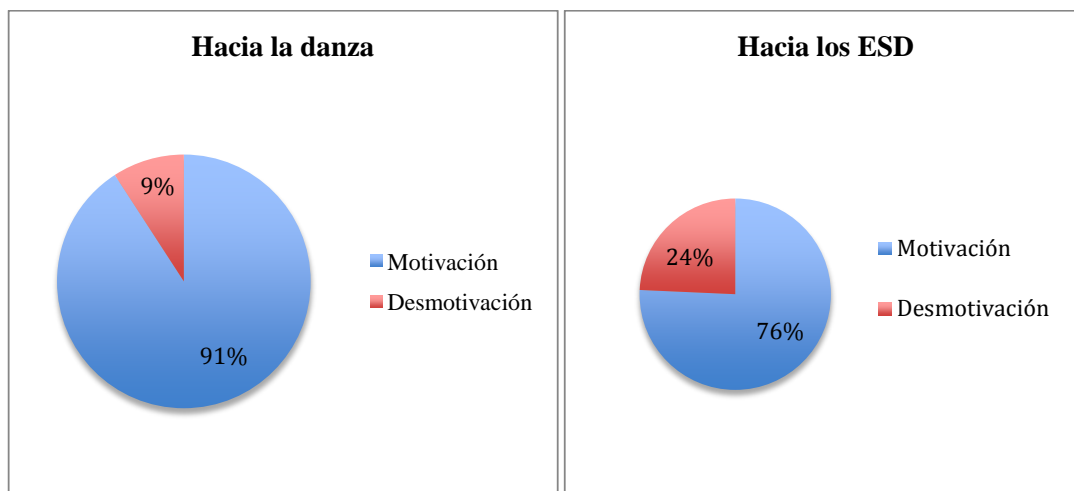


Figura 11: Gráficas comparativas entre la Motivación/Desmotivación del alumnado del CSDM hacia la danza y hacia los ESD

#### 4.1.2. Tipo de motivación en el alumnado del CSDM

El tipo de motivación hace referencia a la inclinación que el alumnado del CSD muestra motivacionalmente hacia la danza y hacia los estudios superiores de danza que se encuentra cursando en la actualidad. Tal y como establecimos en el marco teórico o conceptual, existen multitud de clasificaciones en cuanto al tipo de motivación. A partir de las respuestas dadas por los discentes así como por los docentes, y siguiendo los datos recogidos en el marco conceptual de este estudio, se establecen diferentes códigos:

##### 4.1.2.1. En función del locus de control sea interno-externo

###### 4.1.2.1.1. Motivación intrínseca.

La motivación intrínseca. Tal y como aludíamos en el marco teórico, la motivación interna o intrínseca hace referencia a la gratificación que el profesional o estudiante de danza siente por la danza en sí misma, apareciendo en contextos donde se pretende ser competente, aprender y formarse así como tener autonomía o desarrollarse profesionalmente en aquello que te motiva, que en este caso, es la danza.

Para abordar esta categoría se ha atendido a las respuestas dadas por los discentes a las cuestiones 3. ¿cuáles son los motivos que te han llevado a comenzar los estudios superiores de danza?, 4. ¿cuáles son los motivos que te han llevado a continuar los estudios superiores de

danza? Y las razones aportadas en la cuestión 7. ¿qué esperas lograr al finalizar estos estudios? Asimismo, se tendrán en cuenta las razones aportadas por los docentes en las cuestiones 1.¿cuales crees que son los motivos que llevan al alumnado a iniciarse en los estudios superiores de danza? y 2. ¿cuáles crees que son los motivos que influyen en la continuación de sus estudios? y las respuestas dadas en la cuestión 5. ¿crees que la mayor motivación del alumno es aprender? ¿crees que es el título?

Estas cuestiones abordan, por un lado los motivos de inicio en los estudios superiores de danza, es decir, los motivos que los discentes y docentes alegan como aquellos que llevan al alumno y/o alumna a matricularse (cuestión 4 para los discentes, 1 para los docentes) así como los motivos de permanencia o motivos que influyen en la continuidad del alumnado en los estudios superiores de danza (cuestión 5 para los discentes y 2 para los docentes); y por último, los motivos que presentan en las expectativas de futuro, es decir, los motivos que median en el desarrollo posterior tras finalizar los estudios superiores de danza (cuestión 7 para los discentes).

Teniendo esto en cuenta se establecen dos subcódigos diferentes:

En la motivación inicial y actual: dentro de esta categoría se encuadran todos aquellos motivos que hacen referencia a características internas que los alumnos y alumnas dicen tener en la motivación actual y en la inicial tales como: llegar a ser, aprender, completar mi formación, ser feliz y disfrutar de la danza en todas sus vertientes. A modo de ejemplo encontramos las siguientes respuestas y verbalizaciones: “el hecho de seguir bailando, tomando clases y seguir en contacto con el mundo de las artes escénicas” (ICC5); “quería seguir aprendiendo y adquiriendo más conocimientos desde una perspectiva más profesional y adquirir una cultura más amplia” “Sí están motivados porque están en el conservatorio porque les gusta por encima de familiares y amigos” (participante 2).

En la motivación de expectativas: Así ante la pregunta 7 se encuentran las siguientes respuestas: los motivos que hacen referencia al deseo de aprender, el interés por adquirir una mayor formación en la danza, el deseo de ser profesional de la danza, de ser feliz y disfrutar de la danza en todas sus vertientes. En esta subcategoría encontramos respuestas del tipo: “espero poder dedicarme a esto como profesión toda mi vida” (IPC1). “seguir aprendiendo, conocer las formas en que la danza ayuda al ser humano e todas sus vertientes y expresiones y aplicar la danza como terapia de identidad personal e integración social” (IPE7)

#### 4.1.2.1.2. Motivación extrínseca

Al igual que en la anterior, en el marco teórico ya hacíamos referencia a este tipo de motivación como aquella en la que la recompensa que el profesional o estudiante de danza obtiene se debe a factores externos tales como el reconocimiento social, la titulación, el premio o dinero y el reconocimiento de familiares y amistades.

En la motivación actual e inicial: Dentro de esta categoría se contemplan aquellos motivos que hacen referencia a factores que son externos al propio individuo tales como la titulación, el reconocimiento social, el no tener otra opción, la inercia de continuar los estudios sin objetivos ni pretensiones, etc. A modo de ejemplo, encontramos respuestas tales como “Obtener mi título poder tener un futuro mejor “ (1PCO2). “No haber podido realizar otros estudios” (1PCO4). “Hay muchos alumnos que se mueven por motivos externos porque se mueven por una titulación por encima de la vocación cuando lo que esperamos es que sea al contrario” (participante 3) “se matriculan por inercia y continúan por inercia (participante 7).

En la motivación de expectativas: las respuestas que se encuadran dentro de esta categoría hacen referencia a la titulación, al reconocimiento social, a la necesidad de opositar por encima de cualquier otra opción de profesión relacionada con la danza. Como ejemplo encontramos las siguientes respuestas: “Una buena titulación (lo sitúa en primer lugar)” (1PE3). “Poder opositar”(1PE10);

#### 4.1.2.1.3. Resultados acerca de la Motivación Interna-Externa

Los resultados encontrados en referencia a la motivación interna y externa que presenta el alumnado del CSDM, se pueden observar en la figura 12 y 13, donde vemos el porcentaje de alumnos y alumnas que han dado motivos internos y externos al hecho de acceder y encontrarse cursando los estudios superiores de danza. En dichas figuras, observamos que el mayor porcentaje de respuestas se corresponde con la motivación intrínseca, lo que nos indica que el alumnado de danza del CSDM se mueve mayormente por motivos internos a su persona.

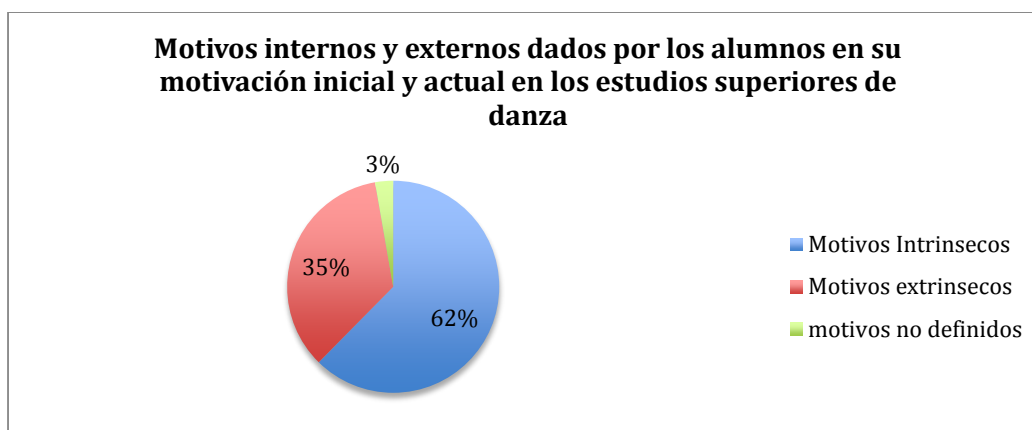


Figura 12: motivos intrínsecos y extrínsecos aportados por los discentes en su acceso y permanencia en los estudios superiores de danza

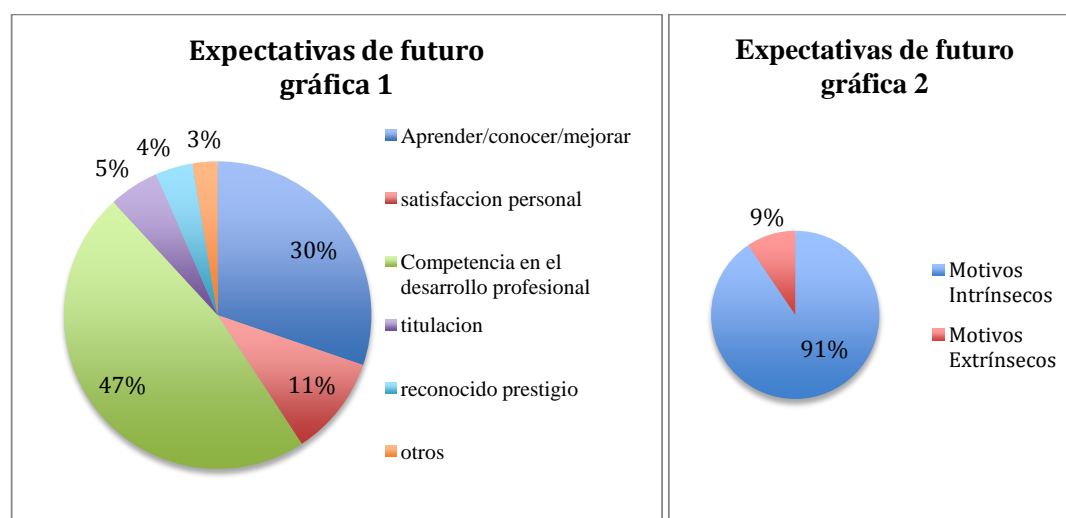


Figura 13. Expectativas de futuro de los alumnos y alumnas

En la figura 12, en el análisis del tipo de motivación que el alumnado de danza tiene en el inicio (es decir, aquello que les lleva a matricularse en los estudios superiores de danza) y permanencia (aquello que influye en que continúen cursando los estudios superiores de danza) en los estudios superiores de danza un 62% alega motivos internos/motivación intrínseca; mientras que el 35% lo hace a motivos externos /motivación extrínseca, derivado de los resultados obtenidos en la motivación actual (tabla 26 y figura 12).

Del mismo modo, en la figura 13 vemos por un lado (en el lado izquierdo) los motivos que el alumno y/o alumna alega que median en sus expectativas de futuro (aquello que piensan que les motiva para el desarrollo posterior tras finalizar los estudios superiores de danza) de un



modo más específico y en mayor medida; y a la derecha, estos mismos motivos clasificados según su carácter interno y externo. Así, vemos que los discentes dan en un 91% motivos internos/motivación intrínseca a sus expectativas de futuro frente a un 9% que lo hace a motivos extrínsecos (a la titulación y a conseguir un futuro de reconocido prestigio social, es decir, entrar en compañías de prestigio, entrar en organismos concretos de enseñanza...).

En el caso de los docentes, en la motivación inicial se dan valores similares en ambos tipos de motivación, 13 y 12 (frecuencias absolutas) en cada uno de ellos contemplando la titulación y la inercia de continuar con los estudios anteriores como principales motivadores externos así como la vocación y la formación como principales motivadores internos. En la motivación actual, que podemos observar en la tabla 23, sumando las filas 1,2,3,4 y 5 que atenderían a factores externos y por otro lado las filas 6, 7 y 8 que atienden a factores internos, se obtiene una frecuencia absoluta de 13 y 14 respectivamente valores de nuevo similares. A ello se une que sólo 6 de los 18 docentes entrevistados aportan datos relativos a esta categoría de manera explícita y aquellos que lo hacen, tres responden que la motivación del alumnado es de mayor carácter intrínseco y tres que es de carácter extrínseco, es decir, un 50% de cada una de ellas. Por ello, y con intención de recoger información válida al respecto, se decide valorar los datos aportados en las respuestas a la cuestión 5 cuando se les cuestiona la motivación de los alumnos y alumnas por el título y por el aprendizaje, lo que podemos tomar como referente de la motivación extrínseca e intrínseca más evidente y poder abordar así la opinión de los docentes al respecto, teniendo en cuenta que la comparación con los datos aportados por los discentes se hace más complicada. Así, aparecen dos nuevas subcategorías de respuesta en la entrevista al profesorado que nos aportará datos para la categoría de la motivación intrínseca y extrínseca tales como:

La influencia del título. En esta categoría se recoge la importancia que el docente percibe que posee el título para el discente y que influye en su motivación hacia estos estudios. Se encuentran categorías de respuesta que indican que se da una alta motivación por el título (MAT; que el título es una motivación más pero no relevante, con lo que se da una motivación media hacia el título (MMT) y que el título no es una motivación relevante para el alumnado de danza de estos estudios superiores (MBT).

La influencia del aprendizaje y formación. En esta categoría se recoge la opinión del discente con respecto a la motivación por aprender en sus alumnos y alumnas, encontrándose varias

categorías de respuesta que atienden a la motivación por el aprendizaje (MAA) motivación media hacia el aprendizaje (MMA) o motivación baja o nula hacia el aprendizaje (MBA).

Así, si tenemos en cuenta qué opinan los docentes con respecto a la motivación de sus alumnos y alumnas por aprender o por la titulación se obtienen los siguientes resultados que podemos observar en la figura 14:

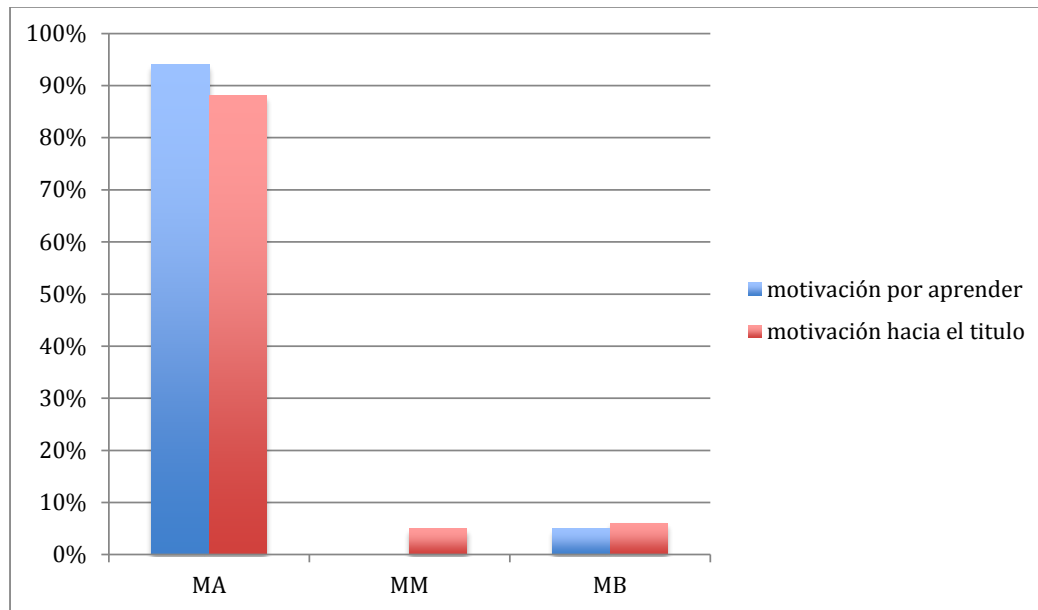


Figura 14: opinión de los docentes acerca de la motivación intrínseca y extrínseca de los alumnos y alumnas. MA= motivación alta; MM= Motivación media; MB= motivación baja.

El porcentaje es muy similar en ambos tipos de motivos, apoyando la igualdad en los resultados ofrecidos en la pregunta 1 y 2 (referenciados anteriormente). De este modo podemos concluir que para el docente del CSDM los alumnos y alumnas se mueven en misma proporción por motivos internos y externos. Podemos concluir asimismo, a la vista de los resultados, que en cuanto a la motivación por el aprendizaje no hay ningún docente que dude al respecto frente a la negativa rotunda de uno de los docentes ante la motivación de los alumnos y alumnas por el título. Así mismo, teniendo otro factor más en cuenta, si nos atenemos a las razones que nos aportan los docentes de uno y otro motivo, el 70% de los que dan valor a la motivación por el título, lo achacan a una necesidad que se impone en la sociedad de poseer un título para el desarrollo profesional (con lo que estaríamos hablando de cubrir un motivo intrínseco del estudiante de danza: el desarrollo profesional y laboral en

aquello que le gusta, es decir, la danza, o lo que es lo mismo, la vocación). Aunque en este tema habría que ahondar aun más en futuras investigaciones.

Si al mismo tiempo comparamos los resultados obtenidos en ambas poblaciones, podemos concluir que mientras en opinión de los discentes, son los motivos intrínsecos los que se dan en mayor medida tanto en los motivos de inicio, como de permanencia y de futuro, el docente no aporta resultados concluyentes al encontrarse resultados muy similares en motivos internos y externos.

A partir de las conclusiones que hemos llegado, establecemos que tal y como defiende Fuentes (2007) los estudiantes de danza se mueven principalmente por motivos de carácter intrínseco, que ya adelantábamos en el marco teórico de este mismo trabajo. Así, según Fuentes (2007) estaríamos hablando de un alumnado con una mejor disposición al trabajo, un mayor esfuerzo y atención, entre otros aspectos, lo que se considera como un factor positivo para el proceso de enseñanza aprendizaje.

4.1.2.2. En función de la orientación del motivo: motivación de logro hacia la tarea frente a motivación de logro hacia el ego.

Si tenemos en cuenta las tipologías establecidas por Fuentes (2003) se puede hablar de otro tipo de motivación existente en los bailarines y bailarinas y estudiantes de danza basada en la motivación de logro. Tal y como establece la motivación de logro de Nicholls (1984, citado por Reeve, 2003) existen dos tipos diferentes de objetivos de logro que pueden complementarse, y se derivan de dos concepciones diferentes de habilidad. Estos dos objetivos de logro son los que dan lugar a las subcategorías:

Hacia la tarea. Son los dirigidos hacia una ejecución de maestría, progreso, aprendizaje y perfeccionamiento en la destreza o habilidad, lo que conlleva una necesidad de aprendizaje, progreso en los ESD para garantizar el futuro profesional en danza. “una buena cultura dancística y mayor conocimiento. Ser capaz de realizar una buena coreografía y conseguir un buen dominio interpretativo” (ICE4).

Hacia el ego: dirigidos hacia la ejecución de rendimiento o de comparación social, lo que conlleva a un continuo esfuerzo por llegar a ser el mejor, a la búsqueda de un reconocimiento

externo y a la titulación. “Entrar en compañías más reconocidas y hacerme un nombre en otras ciudades más grandes” (3CF1) (motivación de logro hacia el ego).

#### 4.1.2.2.1. Resultados acerca de la orientación de la motivación

Para determinar este tipo de motivación existente en el alumnado del CSDM volvemos a la gráfica 1 de la figura 13. En ella podemos observar diferentes expectativas que han mencionado los alumnos y alumnas del CSDM, expectativas de futuro al que pueden acceder a partir de los estudios superiores de danza. En esta gráfica se puede observar un alto porcentaje de alumnos y alumnas con expectativas de mejorar, progresar, de adquirir mayor conocimiento (30%) y con expectativas de adquirir una adecuada competencia para su posterior desarrollo profesional en la danza (47%) lo que se traduce, atendiendo a la definición dada por Nicholls (1984, citado por Reeve, 2003) en un mayor porcentaje de alumnos y alumnas con competencia hacia la tarea; frente a un 4% cuyas expectativas son de reconocimiento social a partir de sus logros posteriores, así como un 5% que antepone la titulación (premio) lo que se traduce en un bajo porcentaje de alumnos con motivación de logro orientada al ego. Esto a su vez nos hace llegar a la siguiente conclusión: los alumnos y alumnas del CSDM en su mayor parte presentan motivación de logro orientada hacia la tarea.

#### 4.1.2.3. Motivación por expectativas de eficacia.

Se define esta categoría atendiendo a uno de los tipos de motivación establecidos por la teoría, de la atribución causal de Weiner(1986). La motivación por expectativas de eficacia hace referencia al juicio del alumno y/o alumna acerca de la seguridad o creencia que tiene de poder realizar una determinada conducta (Reeve, 2003) que en este caso se traduce en poder realizar los estudios de danza con éxito.

Para ello, se les plantea una pregunta a los discentes con respecto a la capacidad que creen tener para superar los estudios de danza y si creen que esto les influye en su motivación. En el cuestionario corresponde a la pregunta 12. ¿te sientes con capacidad para afrontar estos estudios de danza con éxito? ¿crees que esto influye en tu motivación? Ante esta cuestión se establecen tres subcategorías de respuesta que únicamente contemplan capacidad percibida, ante la inexistencia de discentes que no se sienten con capacidad para afrontar los estudios superiores de danza con éxito, que se exponen a continuación con determinados ejemplos.

Percepción de capacidad ante los estudios superiores de danza influenciada: donde se incluyen todas aquellas opiniones en que se defiende que sí se siente con capacidad y esto influye en su motivación. “Sí me siento capaz y sí influye en la motivación porque por regla general vas con ganas de sacarlo y poder con todo” (3PF4).

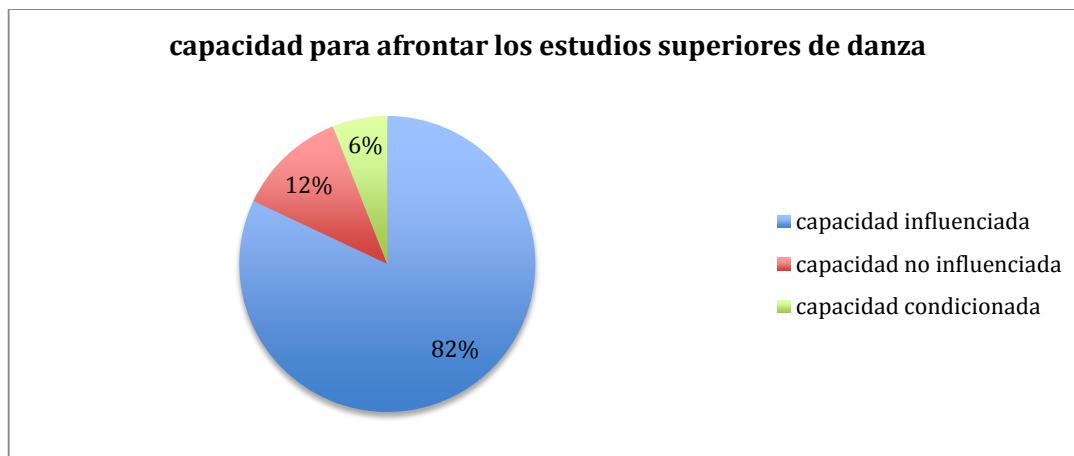
Percepción de capacidad ante los estudios de danza no influenciada: el alumno y/o alumna se siente con capacidad pero no cree que influya en su motivación. “me siento con capacidad pero la motivación depende de mis circunstancias personales” (1PF11). “SÍ me siento con capacidad pero no influye” (4PC1).

Percepción de capacidad ante los estudios condicionada: son estudiantes que se sienten con capacidad pero de manera condicional, es decir, alegan tener capacidad para afrontar los estudios pero añaden algún razonamiento de carácter “negativo” y piensan que sí les influye en su motivación

Percepción de la capacidad indeterminada: no dan algunas de las dos preguntas cuestionadas, por lo que no se les ha considerado para el análisis de resultados “me siento capacitada pero se que hago menos de lo que podía hacer” (3CF2)

#### 4.1.2.3.1. Resultados, acerca de la Motivación de expectativas de eficacia

Tras los datos recogidos, se obtienen los resultados que podemos observar en la figura 15, a lo que se llega a partir de las frecuencias absolutas y relativas calculadas, obteniendo los porcentajes establecidos en la gráfica. En esta figura (15), teniendo en cuenta que la totalidad de los alumnos y alumnas se ven con capacidad para afrontar los ESD (el 100% de la muestra si tenemos en cuenta que todos han respondido a la cuestión) vemos cómo un 82% de ellos piensan que esta percepción de su capacidad influye en su motivación, frente al 12% que no lo cree así (y un 6% lo percibe de manera indeterminada). Si nos atenemos a lo que defiende Reeve (2003) en términos generales, cuanto más crea un individuo en su capacidad para desempeñar una determinada tarea de manera adecuada, más dispuesto se está a persistir y se empleará mayor esfuerzo en mantenerse y sobrevenir las dificultades que conlleven tal acción. Volvemos una vez más a definir un alumno y/o alumna cursando el CSDM, que está motivado, que afronta las dificultades y persiste en los estudios superiores de danza a pesar de ellos.



*Figura 15:* percepción de los discentes del CSDM con respecto a su capacidad para afrontar los estudios superiores de danza

Del mismo modo, las alegaciones que en su mayor parte realizan en las categorías de respuesta de percepción de la capacidad condicionadas, así como en respuestas de las otras categorías, aparecen de manera constante (en un porcentaje superior al 50% de las respuestas dadas condicionadas) el sentirse capaz pero por el esfuerzo y la dedicación constante que realizan para ello, lo que nos lleva a la motivación de logro orientada hacia la tarea. Según Nicholls (1984, citado por Reeve, 2003) los sujetos con orientación hacia la tarea, tienen un alto grado de interés hacia el aprendizaje, hacia la cooperación y hacia la propia actividad, sintiendo que se ha logrado el éxito a base de esfuerzo y el dominio de la tarea o actividad.

#### **4.1.3. Factores que median en la motivación de los alumnos del CSDM**

Para abordar esta categoría, se plantea a los alumnos y alumnas que razonen acerca de la influencia de una serie de factores que se les ofrece desde el cuestionario de preguntas abiertas en la cuestión número 9. Así, esta pregunta aborda los diferentes factores que pueden influenciar en su motivación, tales como el profesorado, el carácter de la asignatura, el horario en que se imparten las clases y la valoración de los amistades y familiares así como de la sociedad, atendiendo todos ellos, a factores externos a la propia personalidad del alumno y/o alumna, dejando abierta la posibilidad de que puedan aportar otros factores que escapen a las opciones dadas. Por otro lado, y de nuevo para posibilitar la triangulación de datos a los docentes se les presenta la misma temática en la cuestión 5. ¿qué factores consideras

relevantes e influyentes en la motivación del alumnado?¿crees que la motivación de los alumnos y alumnas varía en función de...(determinados factores que pueden incluir).

Así, las respuestas se categorizan del siguiente modo:

#### 4.1.3.1. Factores influyentes en la motivación en el alumnado del CSDM.

Labor docente: en esta subcategoría se recogen las impresiones de los alumnos y alumnas con respecto a la importancia del docente en su motivación, considerándolo un factor de gran influencia. A modo de ejemplo: “9. Es de lo más importante que el profesor transmita motivación” (1CE4) y “10. Muchísimo en cómo imparte, porque puede amargarte aunque te encante la asignatura. Influye el carácter del profesor, que haga ejercicios que motiven, si corrige a todos, que implique al alumno, si es comprensivo, si tira del alumno...” (2CL1); “Muchísimo, el alumno debe tener motivación pero el profesor influye en ella, según la utilidad que le de a sus asignatura, la forma de presentar la materia, que se a atractiva” (participante 1).

Carácter de la asignatura (prácticas, teóricas o teórico-prácticas). En esta categoría se recogen las impresiones que los alumnos y alumnas tienen con respecto a su motivación en las asignaturas de carácter práctico, teórico y teórico práctico, valorando la influencia que este carácter posee en su motivación. Como ejemplos: “9 más motivado en las prácticas de mi estilo y menos motivado en teóricas como historia de la danza” (3CF1). De los docentes encontramos como ejemplo: “Sí, por lo general gustan más las prácticas (aunque depende del alumno)” (participante 5).

Valoración externa. En esta categoría quedan recogidas las respuestas que abordan la importancia o influencia existente de la valoración externa en la motivación del estudiante de danza. En esta valoración externa se contemplan varias opciones. La valoración de familiares, valoración de las amistades y valoración de la sociedad. Todo ello se contempla en esta categoría ya sea en sentido positivo (si este apoyo favorece la motivación) como en sentido negativo (si este apoyo o valoración favorece la desmotivación). En cualquiera de los dos sentidos se convierte en un factor que puede influir en la motivación del estudiante de danza. A modo de ejemplo: “de amigos y familiares sí. Es muy importante que gente que te quiere y de la que te rodeas, te dé apoyo en lo que haces y en lo que quieres llegar a ser” (1PC3). “El apoyo de familia y amigos porque a mí me ha faltado en ocasiones y lo he echado mucho en

falta” (3PCL1). “Me han ayudado mucho incluso en momentos de motivación y pienso que puede influir en el otro sentido, desmotivarte por falta de apoyo” (2CC1); “desde el punto de vista de amigos que están en la universidad es desmotivante” (2PCL2). Y los docentes: “Sí porque se siente apoyado” (participante 9).

Horario: Hace referencia al momento del día en que se imparten las asignaturas y actividades del centro. En este caso, se contempla la influencia que tiene el horario establecido para la impartición de clases y actividades del centro en la motivación del alumnado. Se dan respuestas tales como: “8 ya que nos gusta dar las practicas más temprano que a la una de la tarde, por ejemplo” (3PCL1). Y por parte de los docentes: “Sí porque las primeras y las últimas horas son improductivas” (participante 2).

Otros factores: dentro de ésta categoría se recogen otros factores aportados por los discentes en sus respuestas del tipo más intrínseco como las que defienden la motivación influenciada por el “Falta uno muy importante y es YO MISMA” (1PE4); “me motiva el logro de mis metas”(1PC3) “mi afán de superación” (1PC3) y “trabajar y avanzar”(1PC3) ) y “mi motivación depende de mí, de llegar a mis metas superarme cada día aprender y sobre todo mucho trabajo” participante 1PC3. Y por último, otras que aportan más factores externos como “importancia de un grupo más numeroso” (3PCL1).

#### 4.1.3.2. Factores no influyentes en la motivación del alumnado

Labor docente: en esta categoría se recogen las impresiones de los alumnos y alumnas con respecto a la importancia del profesor y/o profesora en su motivación, considerándolo un factor no influyente en la misma. A modo de ejemplo: “puede pero para mí no es de gran importancia” (1CE2). Por parte de los docentes, no se da ninguna respuesta que considere al profesor y/o profesora como no influyente.

Carácter de la asignatura (prácticas, teóricas o teórico-prácticas). En esta categoría se recogen las impresiones que los discentes tienen con respecto a su motivación en las asignaturas de carácter práctico, teórico y teórico práctico no contemplándolo como factor de influencia. Ej.: “Mi motivación es alta por igual en las tres porque estudio lo que me gusta y creo que todas se ayudan“ (1PE7). De los docentes, encontramos respuestas como: ”No es determinante” (participante 7).



Valoración externa. En esta categoría quedan recogidas las respuestas que no consideran la valoración externa de familiares, amistades y sociedad influyentes en su motivación. Ej.: “La sociedad no ayuda mucho en casi nada del tema del arte, en este caso la danza, pero es cierto que si la sociedad apoyara más, la motivación sería mayor. Respecto a mí no es algo que me desmotive” (1PC3) y “en mi caso tengo claro que lo que dice mi entorno no me afecta” (1CF1). Ejemplo de respuestas de docentes: “No, el que le gusta la danza aunque tengan a todos en contra siguen a pesar de ello” (participante 10).

Horario: en este caso los alumnos y alumnas no contemplan el horario como influyente en la motivación. “NO, el horario da igual si te gusta algo” (1PE1). También encontramos respuestas negativas sin mayor explicación que un valor negativo (2, 0). Y por parte de los docentes: “No creo porque el ser humano es un animal de costumbre y se adapta” (participante 9).

#### 4.1.3.3. Factores de influencia indeterminada

Son respuestas donde el alumno y/o alumna no determina con claridad la influencia real de alguno de los factores. Así, en cada una de las categorías de respuesta encontramos los siguientes ejemplos:

Labor docente: “5 porque es importante pero en definitiva es el propio alumno” (4PCL1).

Carácter de la asignatura: “8. Estoy más motivada en las clases prácticas porque me gusta bailar. También estoy muy contenta con algunas teóricas porque son muy interesantes” (1CE3).

Valoración externa. No existen en esta categoría por parte de los discentes, sin embargo, los docentes aportan algunas, a modo de ejemplo: “No lo sé pero en estas edades quizá la que más afecte es la relación de pareja como algo novedoso con respecto a alumnos del profesional” (participante 7).

Horario: “son muchas horas, más que unos estudios universitarios y no está reconocida como tal” (2PCL2).

#### 4.1.3.4. Resultados y conclusiones acerca de los factores influyentes en los alumnos y alumnas del CSDM

En la tabla 27 podemos ver el resultado de los datos recogidos de los discentes en cada una de las categorías descritas anteriormente. Así, en la primera columna se recoge la influencia del profesor y/o profesora, en la segunda, la influencia del carácter de la asignatura; en la tercera la influencia de la valoración externa de familiares, amistades y sociedad; en la cuarta, la influencia del horario y en la última columna, la influencia de otros factores.

Tabla 27: Factores mediadores en la motivación del alumnado del CSDM desde la opinión propia de los discentes

Factores que median en la motivación del alumnado en el CSDM según la opinión del propio discente					
	labor docente	carácter de la asignatura	valoración externa	horario	
fi	F. influyentes	54	32	25	35
	F. no influyentes	2	23	34	17
	F de influencia indet.	0	3	0	2
		56	57	59	54
	labor docente	carácter de la asignatura	valoración externa	horario	
hi	F. influyente	0,964	0,542	0,423	0,648
	F. no influyente	0,036	0,407	0,576	0,314
	F. de influencia indet.	0,018	0,051	0	0,037
		1	1	1	1
	labor docente	carácter de la asignatura	valoración externa	horario	
p	F. influyente	96%	54%	42%	65%
	F. no influyente	4%	41%	58%	31%
	F. de influencia indet.	0%	5%	0%	4%
		100%	100%	100%	100%

Nota: fi= frecuencia absoluta; hi= frecuencia relativa; p= porcentaje; F.= factores; indet.=indeterminada

Estos mismos datos, aportados por los docentes, se pueden ver en la tabla 28, del mismo modo que en la tabla anterior, en cada columna vemos los datos relativos a cada uno de los factores.

Tabla 28: Factores mediadores de la motivación del alumnado del CSDM desde la opinión del docente

Factores que median en la motivación del alumnado desde la opinión del docente					
		labor docente	carácter de la asignatura	valoración externa	horario
fi	F. influyentes	18	7	6	11
	F. no influyentes	0	7	11	7
	F de influencia indet.	0	3	1	0
		18	17	18	18
		labor docente	carácter de la asignatura	valoración externa	horario
hi	F. influyentes	1	0,412	0,333	0,611
	F. no influyentes	0	0,412	0,611	0,389
	F de influencia indet.	0	0,176	0,056	0
		1	1	1	1
		labor docente	carácter de la asignatura	valoración externa	horario
p	F. influyentes	100%	41%	33%	61%
	F. no influyentes	0%	41%	61%	39%
	F de influencia indet.	0%	18%	6%	0%
		100%	100%	100%	100%

Nota: *fi*= frecuencia absoluta; *hi*= frecuencia relativa; *p*= porcentaje; *F.*= factores; *indet.*=indeterminada

Desde estas tablas, se llega a la representación gráfica de los resultados que en ella aparecen donde podemos realizar una comparativa entre los diferentes factores que son influyentes, no influyentes y de influencia indeterminada y que reflejamos en las figuras 16 (opinión discente) y 17 (opinión docente).

Así, si observamos la figura 16, podemos determinar los siguientes resultados: El factor que más influye en la motivación del alumnado del CSDM es el docente (un 95% de los alumnos y alumnas así lo dicen), seguido por el horario (65%) el carácter de la asignatura (54%) y el único factor que aparece con un porcentaje mayor de opiniones como no influyente, la valoración del entorno del alumno y/o alumna (42%).

### Opinión discente:

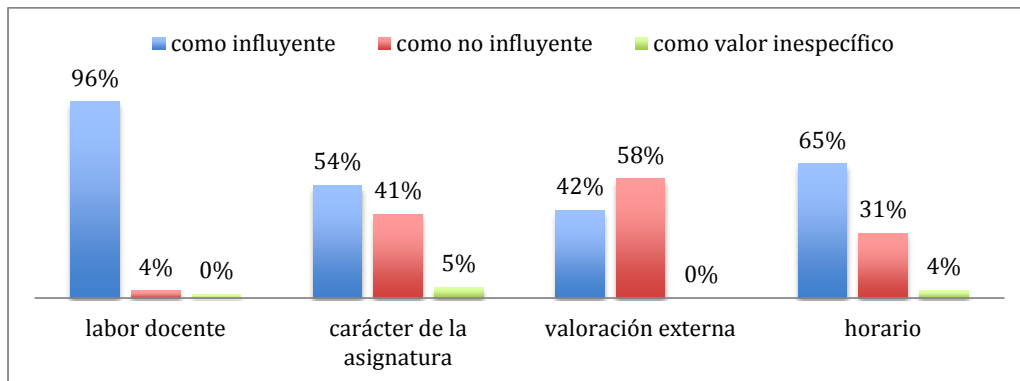


Figura 16: Factores mediadores en la motivación del alumnado del CSDM desde la opinión del propio discente

Si pasamos a analizar los datos aportados por los docentes (teniendo en cuenta que han respondido todos los participantes) ante la misma cuestión, es decir, los factores influyentes en la motivación del alumnado y que vemos en la figura 17, observamos que el docente da la mayor relevancia al profesor y/o profesora (100%) y su labor docente. Le sigue el factor horario (61%) es decir, piensan que el horario establecido para el desarrollo de las diferentes asignaturas y materias, afecta e influye en la motivación del alumnado. Posteriormente, le sigue el carácter de la asignatura (41%) y por último, en valores negativos de influencia, la valoración de familiares, amistades y la propia sociedad (33%).

### Opinión docente:

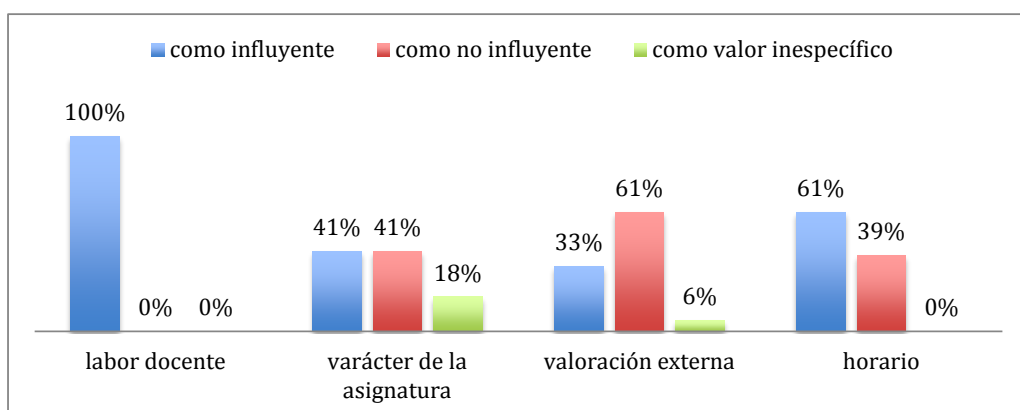


Figura 17: factores mediadores en la motivación del alumnado del CSDM desde la opinión del docente

Si analizamos más concretamente cada uno de ellos, vemos que en el factor relacionado con el docente, se da un 100% de respuestas que afirman y reconocen que la labor del docente es fundamental en la motivación del alumno y/o alumna de danza. Así, por tanto, existe unanimidad al pensar que la metodología o modo de afrontar las asignaturas y la motivación del propio docente frente a la enseñanza, son factores que influyen enormemente en la motivación del estudiante de danza.

Atendiendo al factor del carácter de la asignatura, observamos que el grupo de docentes se divide en igual número y porcentaje (41%) entre los que piensan que la motivación sí se ve influenciada por el carácter de la asignatura y aquellos que no lo creen así. De entre las respuestas que creen que no, existe un elevado porcentaje que piensan que el factor profesor/profesora está por encima del carácter de la asignatura, es decir, un 80% de estas respuestas refleja que el cómo imparta la asignatura el profesor o profesora queda por encima del carácter de la asignatura que imparta.

Si analizamos los resultados obtenidos con respecto a la influencia del horario, observamos que aunque el porcentaje no es tan elevado como con el factor docente, existe un mayor porcentaje de docentes que opinan que el horario sí influye en la motivación del alumnado de danza coincidiendo en un 70% de ellos en que el tramo intermedio es el más favorable para una motivación idónea en el alumnado, descartando las primeras y últimas horas de la mañana.

Y por último, el factor de la valoración externa no es determinante en la motivación de los estudiantes de danza para un porcentaje elevado de profesores y profesoras participantes de este estudio.

Si tenemos todo ello en cuenta y analizamos los resultados aportados por docentes y discentes, en cada una de las subcategorías contempladas (figuras 16 y 17) se concluye lo siguiente:

Influencia del profesor y/o profesora: en ambas poblaciones, la labor del docente se convierte en uno de los factores de mayor relevancia para la motivación del estudiante de danza.

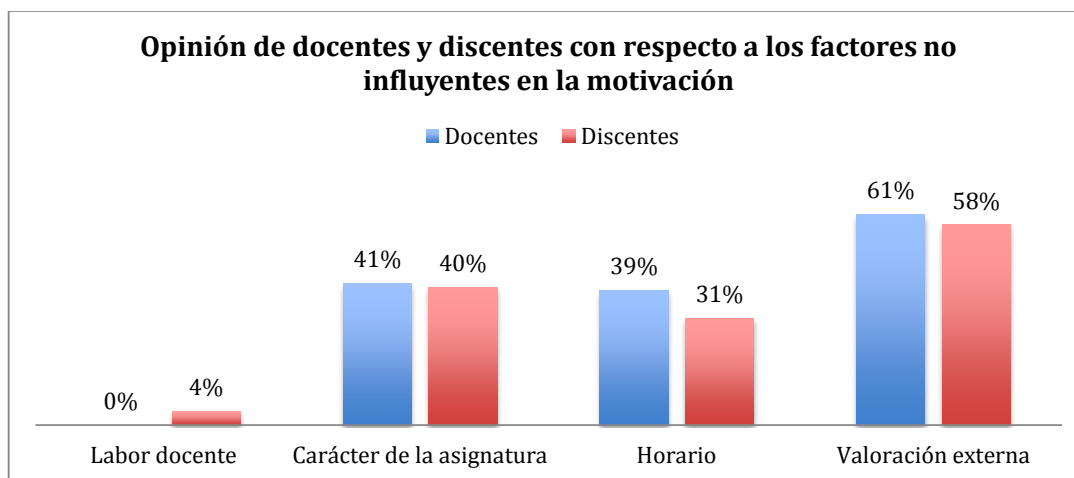
Influencia del carácter de la asignatura. En esta categoría, para ambas poblaciones, la diferencia existente entre aquellos que dan un valor positivo a esta categoría y aquellos que no es menor que en el factor anterior. De este modo, la opinión de docentes y discentes está muy

dividida con respecto a la influencia del carácter de la asignatura en la motivación del alumnado, existiendo un porcentaje similar entre ambas opiniones. Sin embargo, mientras que para los discentes la balanza se decanta por la influencia del carácter de la asignatura, en la respuesta de los docentes no se llega a una conclusión clara al respecto, quedando divididos por igual aquellos que piensan que sí es un factor influyente y los que piensan que no. Ante esta diferencia de resultados aportados por ambas poblaciones decidimos indagar algo más en el análisis planteándonos una categoría más que hace referencia a los motivos que docentes y discentes dan a que el carácter de la asignatura sea o no influyente. De este modo, encontramos las siguientes categorías de respuestas dentro de ésta y que analizaremos más adelante.

**Influencia del horario.** Ambas poblaciones coinciden en que el horario en que se imparten las asignaturas y se lleva a cabo el desarrollo de las mismas así como de actividades propuestas por el centro es un factor influyente en la motivación del alumnado del CSDM.

**Valoración externa.** Con respecto a esta categoría, ambas poblaciones coinciden en que la valoración, apoyo u opinión de familiares, amistades y la propia sociedad no es un factor de relevante influencia en la motivación del alumnado del CSDM, obteniendo en ambos casos valores negativos más altos (un 58% y un 61%).

Si además tenemos en cuenta los valores comparativos dados por docentes y discentes, observados en la figura 18, podemos observar la coincidencia en algún caso y la similitud en todos ellos de los valores obtenidos en cada una de las categorías, por lo que los resultados que se alcanzan tienen una alta concordancia, garantizándonos una mayor fiabilidad y validez de las conclusiones encontradas.



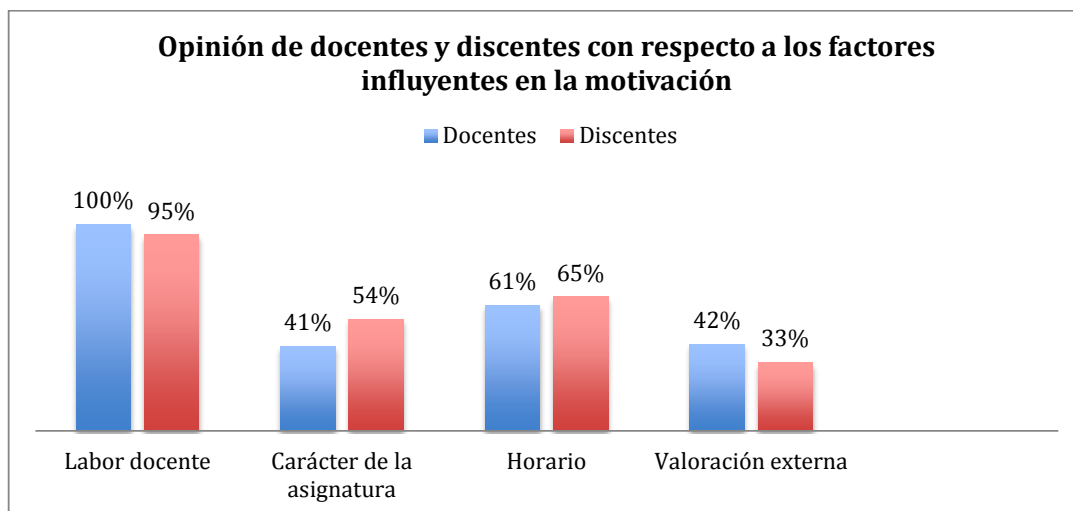


Figura 18. opinión comparada de docentes y discentes con respecto a la influencia de determinados factores sobre al motivación del alumnado del CSDM

Cuando nos planteamos esta cuestión, se pretendía abordar las características peculiares que tienen estos estudios superiores de danza, teniendo en cuenta que contempla en su currículo asignaturas no sólo de carácter práctico sino también de carácter teórico a los que este alumnado apenas tiene hábito en su anterior formación.

Es una lucha de profesorado, dar valor a las asignaturas de carácter teórico igualando la importancia de todas las asignaturas que componen el currículo de danza.

Desde la propia experiencia como docente, se contempla una mayor motivación del alumnado en aquellas asignaturas que son de carácter práctico. El motivo es, por un lado, que son asignaturas que se acercan a la actividad que se ha podido llevar a cabo con anterioridad (para los estudiantes que acceden desde los estudios profesionales de danza o aquellos que provengan del mundo artístico de la danza); y por otro, son asignaturas que se acercan a la consideración de la danza como mayormente práctica, ejecución y experiencia de movimientos y trabajo del cuerpo.

Así, ahondando más en la cuestión del carácter de la asignatura, se solicita a alumnos y alumnas que indiquen hacia qué asignaturas sienten mayor motivación. En esta cuestión se atiende solo a aquellos que han considerado este factor como influyentes (54% tal y como vemos en la figura 17, barra 4) y de los resultados obtenidos se resuelve lo siguiente:

Tabla 29: Interés y motivación del alumno del CSDM hacia las asignaturas en función de su carácter

Valoración del interés y motivación del alumno del CSDM hacia las asignaturas en función de su carácter			
	fi	hi	p
Prácticas	21	0,618	62%
Teórico-prácticas	9	0,265	26%
Teóricas	4	0,118	12%
	34	1	100%

Nota:  $f_i$ = frecuencia absoluta;  $h_i$ = frecuencia relativa;  $p$ = porcentaje

Tal y como vemos en la tabla 29 expuesta sobre estas líneas, en su mayor parte, las asignaturas más motivadoras para el 62% de los alumnos y alumnas del CSDM son las asignaturas prácticas, siguiéndoles las teórico prácticas (26%) y las teóricas (12%) tal y como observamos en la figura 19, derivada del cálculo de porcentaje al establecer las frecuencias relativas determinadas a partir de las frecuencias absolutas de la tabla anterior.

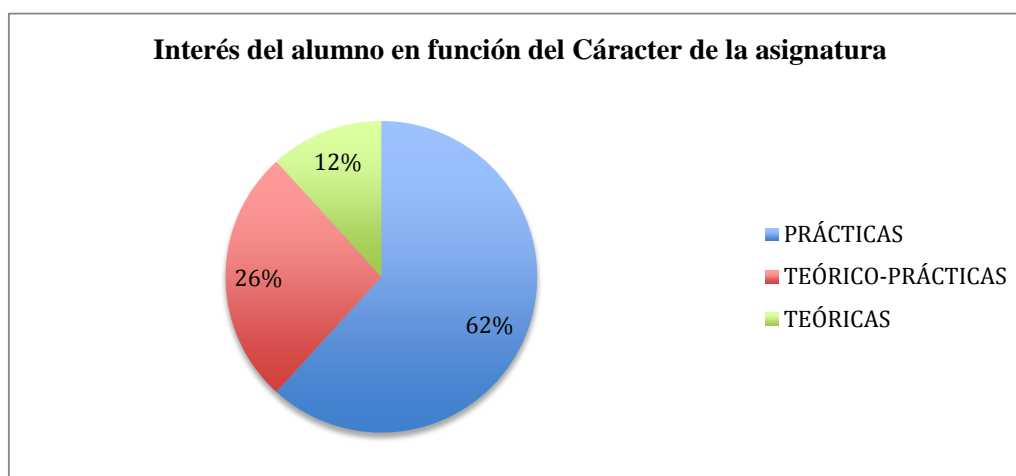


Figura 19: Interés del discente por las asignaturas en función de su carácter

Si nos atenemos a las aportaciones de los profesores y/o profesoras en este estudio, la mayoría coincide en que el alumnado comienza a valorar las asignaturas teóricas conforme avanzan de curso, por lo que nos ha parecido interesante valorar esta cuestión realizando un análisis de los resultados en función del curso en que el alumnado se encuentre. Se obtiene como resultado, los datos reflejados en la figura 20, valorando el interés demostrado por los alumnos y alumnas hacia las asignaturas en cada uno de los cuatro cursos que comprende el currículo del CSDM.



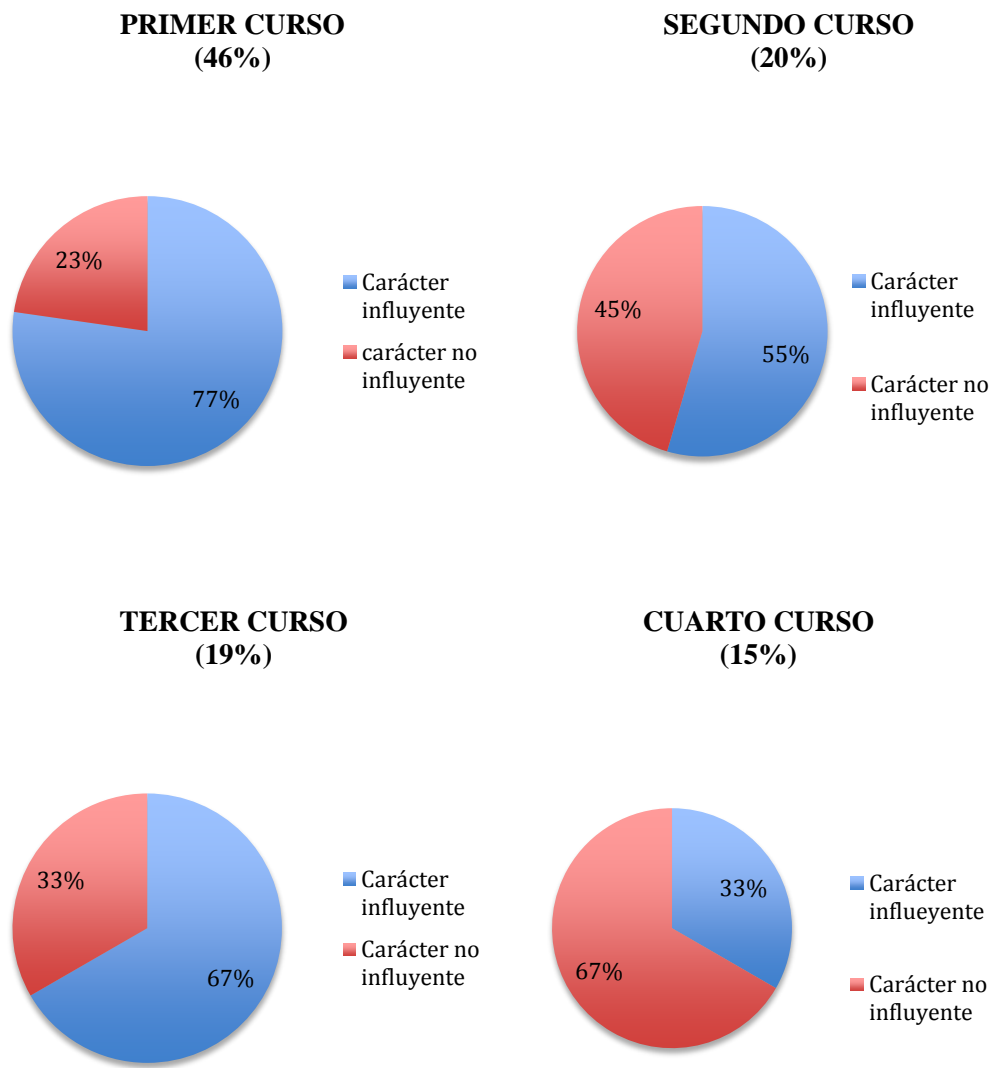


Figura 20. Importancia del carácter de la asignatura en la motivación desde la opinión del alumnado del CSDM con el porcentaje de alumnos y alumnas que supone cada uno de los cursos.

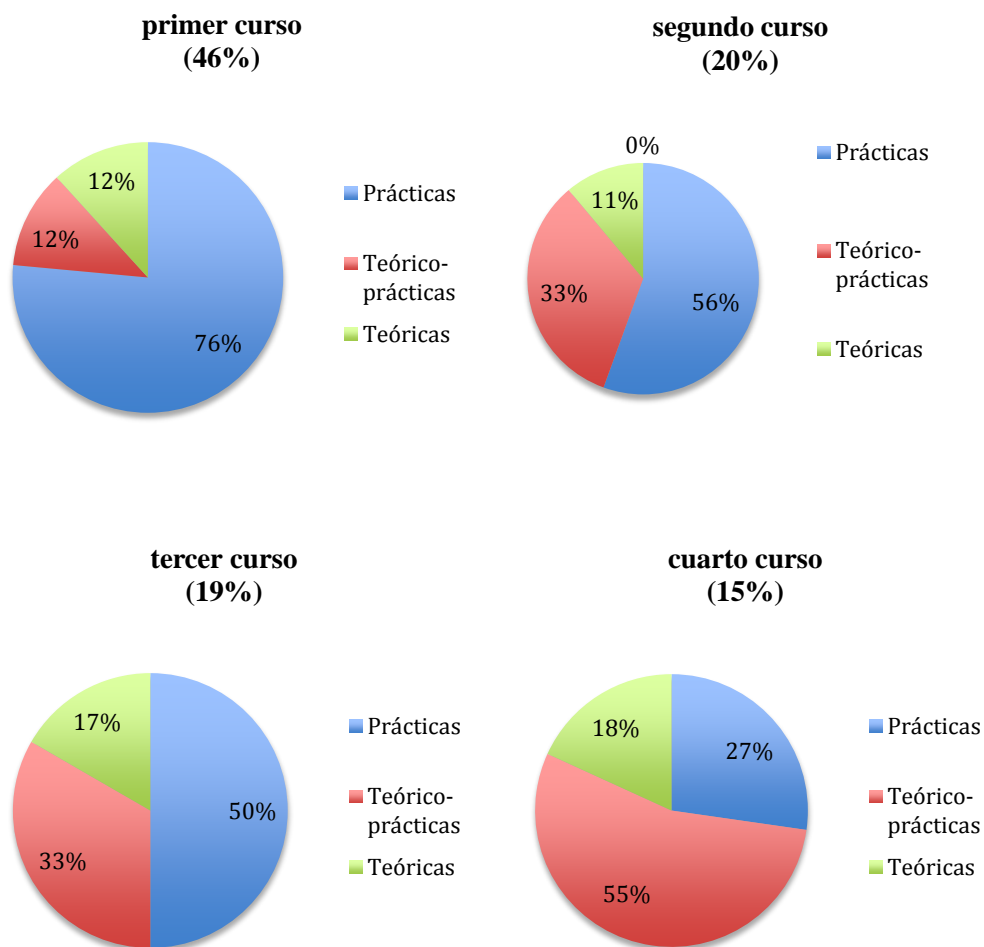


Figura 21: Inclinación del discente hacia determinadas asignaturas en función de su carácter con el porcentaje de alumnos y alumnas correspondiente a cada curso.

En la figura 21 vemos cómo a medida que el estudiante de danza va avanzando en los estudios superiores de danza, la importancia que se otorga a la influencia del carácter de la asignatura es menor (existiendo un estancamiento entre segundo y tercero) (76%-56%-50%-27%). Asimismo, en la figura 21, atendiendo al interés que se muestra por las asignaturas en función de su carácter, podemos observar que el alumno y/o alumna, conforme avanza de curso va inclinándose en menor medida hacia las asignaturas prácticas (76%-56%-50%-27%) y decantándose por las asignaturas teórico prácticas aun existiendo un estancamiento entre segundo y tercero (12%-33%-33%-55%), comenzando a aparecer en mayor medida (12%-11%-17%-18%) las asignaturas teóricas como parte del interés del alumnado del CSDM.

#### 4.1.3.5. Resultados acerca de los factores de influencia en la motivación del alumnado del CSDM

Con todo ello, y respondiendo a la cuestión de investigación ¿qué factores influyen en la motivación del alumnado del CSDM? Podemos concluir que el factor que en mayor medida influye en el alumnado de danza es la labor docente, seguida por el horario en que se imparte la asignatura y por último el carácter de la asignatura. Se decantan en mayor medida por las asignaturas prácticas, observando que conforme avanzan de curso y se adentran en la dinámica y conocimiento del currículo de los estudios superiores de danza, así como en la utilidad de las asignaturas teórico prácticas, el interés aumenta hacia las asignaturas de carácter teórico prácticos en primer lugar, seguidos de las prácticas y las teóricas.

#### 4.1.4. Evolución de la motivación en el alumnado del CSDM

Nos ha parecido interesante igualmente, conocer la opinión de docentes y discentes sobre la evolución que ha ido teniendo su motivación en el tiempo que llevan cursando o dedicándose a estos estudios, como factor de interés en el estado motivacional de los alumnos y alumnas conforme pasan los cursos. Hemos llegado a resultados representados en diferentes gráficas de las cuales, se han descartado las que sólo aparecen una vez y se reflejan las que al menos han tenido dos participantes que la refieran. Así, las gráficas que han aparecido son las que observamos en la figura 22 tituladas como:

Progresivas: tanto en incremento como en aumento: son aquellas en las que tanto docentes como discentes defienden que la motivación aumenta o disminuye conforme pasa el tiempo de manera más o menos progresiva.

Lineales: son aquellas en las que docentes y discentes opinan que la motivación se mantiene de manera estable con posibles altibajos a lo largo del tiempo.

En escalera: tanto en incremento como en detrimento son aquellas gráficas en las que tanto docentes como discentes defienden que la motivación asciende o desciende pero de forma escalonada. La motivación se modifica y posteriormente se mantiene en un tiempo prolongado.

U/V/W en incremento (en rojo): Son aquellas gráficas que nos indican que el alumno y/o alumna comienza con una motivación alta o media bajando en segundo de manera más (v) o

menos (u) acusada, se mantiene en tercero y sube su motivación en el cuarto curso y al finalizar. Puede darse igualmente la V desplazada hacia la derecha. Es similar a la anterior con la única diferencia de que la bajada de la motivación se da incluso hasta tercero, comenzando a subir en cuarto curso o a mediados de éste. U/V/W en detrimento: es similar a la anterior invirtiendo el vértice o línea quedando la motivación más baja al inicio y final con respecto al tiempo intermedio en que se encuentran cursando los ESD.

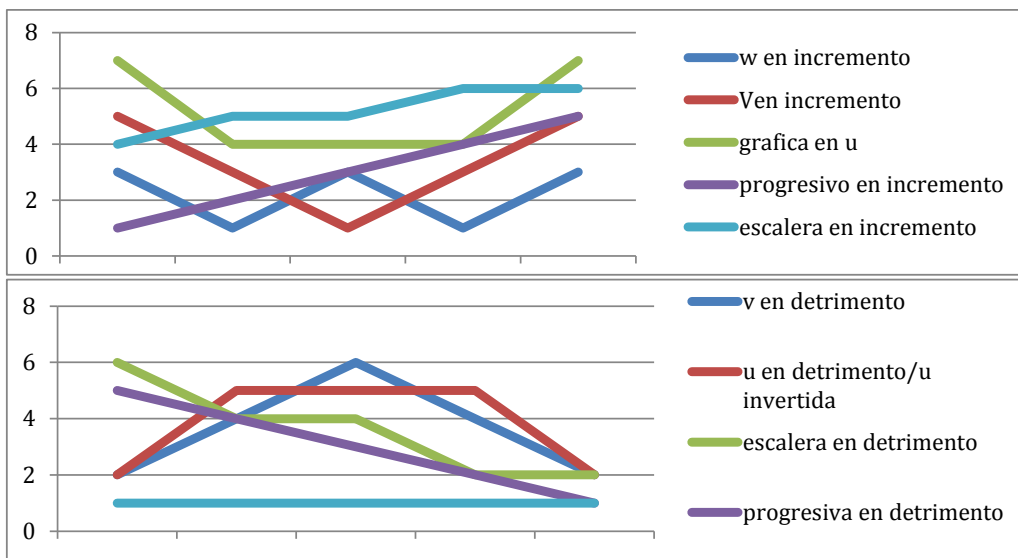


Figura 22: Gráficas más recurrentes en la evolución de la motivación en los alumnos y alumnas del CSDM

#### 4.1.4.1. Resultados acerca de la evolución de la motivación en los alumnos y alumnas del CSDM

En la siguiente tabla 30 y figura 23, podemos observar el porcentaje dado a cada una de las gráficas referenciadas anteriormente, derivadas de las frecuencias relativas y absolutas, expuestas en la tabla 30 de las que podemos deducir los siguientes resultados:

Tabla 30: Resultados de las gráficas más recurrentes en la tendencia motivacional del alumnado del CSDM

Frecuencias absolutas, relativas y porcentajes resultado de las gráficas más recurrentes en la tendencia motivacional del alumnado del CSDM				
		en incremento	en detrimento	lineal
fi	progresiva	12	12	0
	u/v/w	14	1	0
	escalera	3	1	0
	neutra			2
	altibajos			8
		29	14	10
hi	progresiva	0,413793103	0,857142857	0
	u/v/w	0,482758621	0,071428571	0
	escalera	0,103448276	0,071428571	0
	neutra	0	0	0,2
	altibajos	0	0	0,8
		1	1	1
p	progresiva	41%	86%	0%
	u/v/w	48%	7%	0%
	escalera	10%	7%	0%
	neutra	0%	0%	20%
	altibajos	0%	0%	80%
		100%	100%	100%

Nota: fi= frecuencia absoluta; hi= frecuencia relativa; p= porcentaje

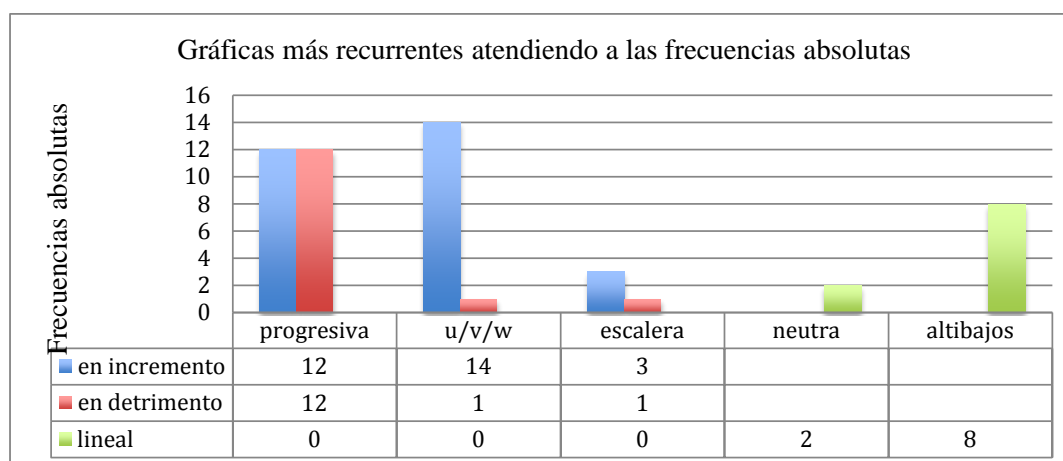


Figura 23: porcentaje dado a cada una de las gráficas más recurrentes dados por docentes y discentes a la motivación a lo largo del tiempo que llevan cursando los estudios superiores de danza.

La representación gráfica que mayor número de participantes ha mencionado ha sido la u/v/w en incremento seguida de un número igual de alusiones a dos gráficas contrarias, la ascendente y la descendente (12). Le sigue la gráfica lineal con altibajos y la de escalera en incremento. Por último, la lineal neutra.

A la luz de estos resultados se concluye que la motivación del alumnado de danza tiende a ser alta en los inicios de esta carrera, disminuyendo en segundo y tercero para por último, subir la motivación en el último curso académico. Si tenemos en cuenta únicamente a docentes y estudiantes de cuarto, las gráficas más recurrentes son la v ascendente con un 563%, seguida de la progresiva en detrimento con un 37% y por último, los alumnos y alumnas de cuarto mencionan la lineal con altibajos (11%).

## **4.2. SEGUNDA FASE DE LA INVESTIGACIÓN**

A raíz de estos resultados o conclusiones, tras valorar el perfil motivacional del alumnado del CSDM, atendiendo a los resultados obtenidos y con vistas a lograr un perfil psicológico más completo del mismo, así como corroborar los datos encontrados en referencia a la motivación del alumnado, nos proponemos relacionar la motivación hallada en los alumnos y alumnas del CSDM con dos de las variables que resultan más llamativas en cuanto al factor psicológico: la pasión y la autoestima a través de una metodología de carácter cuantitativo que nos proporcione datos medibles y cuantificables para facilitar su posterior análisis y correlación. Como parte de esta segunda fase de la investigación, valoraremos cómo el conjunto de todas estas variables afecta al rendimiento final del alumnado del CSDM, es decir, la relación existente entre el perfil psicológico del alumnado y los resultados obtenidos en el desarrollo de su labor de aprendizaje a lo largo de todo el curso.

### **4.2.1. Descriptiva de los cuestionarios**

En esta primera parte del análisis estadístico procedemos a describir las variables que se generan a partir de la aplicación de los cuestionarios. Hemos realizado en primer lugar, una somera descripción de los ítems con los valores del rango (mínimo, máximo), la media y la desviación estándar. Posteriormente, analizamos el grado de fiabilidad alcanzado por la muestra en el instrumento, mediante el conocido Coeficiente de fiabilidad “alfa” de Cronbach. Y finalmente, generamos las variables (factores o componentes) que se definen en cada uno de los cuestionarios, que describimos con más detalle ya que además de referir los

descriptivos habituales (media, mediana, desviación estándar, etc...) se estudian sus índices de asimetría y curtosis, así como su grado de normalidad mediante el Test de bondad de ajuste de Kolmogorov-Smirnov (se considera buen ajuste si  $P > .01$ ). Para la detección de posibles valores fuera de rango (*outliers*) que pudiesen ejercer como distorsionadores, acompañamos estos estadísticos con histogramas y diagramas de caja.

#### 4.2.1.1. Escala de Motivación Educativa (EME-E)

Este cuestionario está formado por 28 ítems de tipo Likert con 7 opciones de respuesta, desde 1 = “no se corresponde en absoluto” hasta 7 = “se corresponde totalmente”, de forma que cuanto más alto sea el valor de la respuesta emitida, más elevado es el grado de acuerdo con la proposición realizada en el ítem, y de ahí se deriva que a mayor puntuación, mayor motivación. La tabla 31 resume los descriptivos básicos de los 28 ítems. Los resultados indican que en algunos de los ítems se han observado respuestas concentradas en pequeños rangos por lo que la variabilidad es reducida (ejemplo en el ítem 2 y en el 19). En general, en los resultados no se observa ninguna anomalía.

Tabla 31. Análisis descriptivo. Descriptivo de los ítems del EME-E (N=61)

ITEMS EME-E	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Item 01 EME-E	1	7	2.79	1.74
Item 02 EME-E	5	7	6.62	0.64
Item 03 EME-E	3	7	5.98	1.19
Item 04 EME-E	3	7	6.07	1.09
Item 05 EME-E	1	5	1.79	1.11
Item 06 EME-E	3	7	6.10	1.22
Item 07 EME-E	1	7	3.92	2.19
Item 08 EME-E	1	7	4.57	1.88
Item 09 EME-E	1	7	5.77	1.45
Item 10 EME-E	2	7	5.98	1.16
Item 11 EME-E	4	7	6.31	0.96
Item 12 EME-E	1	6	2.08	1.38
Item 13 EME-E	3	7	6.20	1.09
Item 14 EME-E	1	7	2.92	1.82
Item 15 EME-E	1	7	4.05	1.89
Item 16 EME-E	4	7	6.34	0.96
Item 17 EME-E	1	7	5.51	1.61
Item 18 EME-E	1	7	5.59	1.52
Item 19 EME-E	1	3	1.11	0.37
Item 20 EME-E	2	7	5.98	1.35
Item 21 EME-E	1	7	4.77	1.96
Item 22 EME-E	1	7	3.62	1.93
Item 23 EME-E	2	7	6.18	1.23
Item 24 EME-E	1	7	5.98	1.30
Item 25 EME-E	2	7	6.17	1.17
Item 26 EME-E	1	7	1.48	1.22
Item 27 EME-E	1	7	5.05	1.81
Item 28 EME-E	1	7	5.10	1.83

El coeficiente de fiabilidad obtenido, mediante “alfa” de Cronbach es de 0.878 (IC al 95%: 0.830 – 0.919) altamente significativo para  $P < .001$ , de modo que podemos concluir que el grado de fiabilidad alcanzado por la muestra en la realización de este cuestionario es alto. Y en consecuencia nos valida el cálculo de las variables de los componentes que se derivan del mismo.

Este cuestionario genera, siete factores que se relacionan a continuación junto a los ítems que los componen:

- Amotivación: 5, 12, 19, 26
- Regulación externa: 1, 8, 15, 22
- Regulación introyectada: 7, 14, 21, 28



- Regulación identificada: 3, 10, 17, 24
- Motivación intrínseca de conocimiento: 2, 9, 16, 23
- Motivación intrínseca de logro: 6, 13, 20, 27
- Motivación intrínseca de experiencias estimulantes: 4, 11, 18, 25

Hemos obtenido las puntuaciones de cada una de ellas, mediante el clásico método en Likert de acumulación de puntos, es decir que la puntuación total es igual a la suma de los valores de las respuestas emitidas a los ítems de cada factor. Puesto que cada uno de estos factores contiene 4 ítems, sus escalas de puntuación respectivas varían entre los límites: 4 y 28 puntos. A continuación describimos cada una de estas variables:

#### 4.2.1.1.1. Factor Amotivación.

En esta variable podemos apreciar una clara asimetría positiva ( $As=1.51$ ) es decir con mayor presencia de valores bajos que además implica una curtosis/altura ( $K=2.15$ ) muy superior a la normal (fig. 24) debido a la gran concentración de casos en la menor puntuación posible. Por ello, es coherente que en el Test de bondad de ajuste de KS, se encuentre una desviación significativa ( $P<.01$ ) con respecto al modelo de la campana normal de Gauss. Han aparecido dos valores fuera de rango, por ser más elevados que el conjunto de la muestra (fig. 25) no obstante son puntos cercanos (“near out”) por lo que no suponen peligro de distorsión.

La media es de 6.46 puntos, con desviación estándar  $\pm 3.12$  dentro del rango real de valores 4 – 17. La mediana (dada la asimetría) es de 5 puntos. Por tanto, con ambos promedios, podemos concluir que el perfil de esta muestra en Amotivación es bastante bajo.

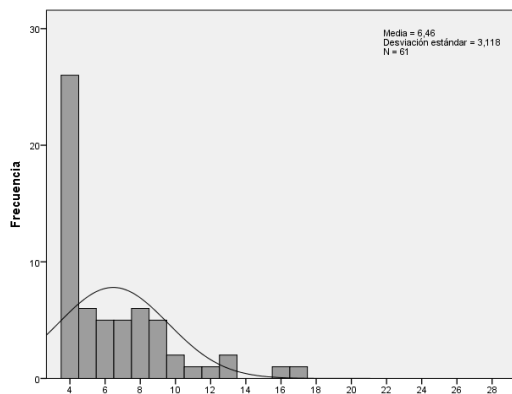


Figura 24: Histograma. EME-E, Factor Amotivación

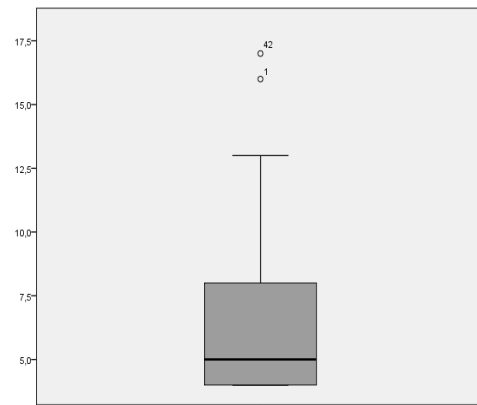


Figura 25: Diagrama de caja. EME-E, Factor Amotivación.

Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 22

#### 4.2.1.1.2. Factor Regulación externa.

En este factor, se han encontrado valores de los índice de asimetría (-0.40) y altura (-0.22) dentro de los límites de la normalidad. En consecuencia, y puesto que el Test KS indica que el desvío observado no es estadísticamente significativo ( $P > .05$ ) se puede admitir que esta variable se distribuye normalmente.

La media del grupo es de 15.03 puntos con desviación estándar de  $\pm 5.13$  dentro del rango real de valores 4 – 25 que cubre la casi totalidad de la escala de valores posibles, por lo que se observan individuos a la largo de casi todo el continuo de la variable. En promedio, se puede deducir que el perfil de la muestra indica un nivel medio/moderado en esta dimensión.

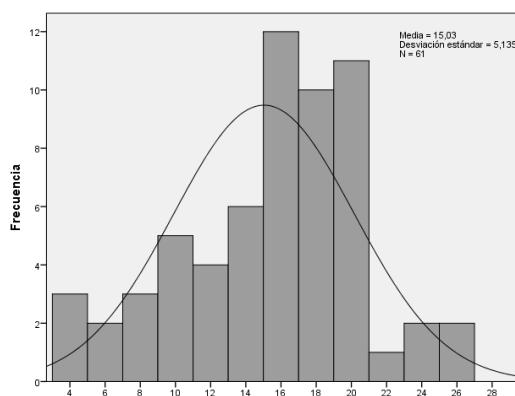


Figura 26: Histograma. EME-E, Factor Regulación externa.

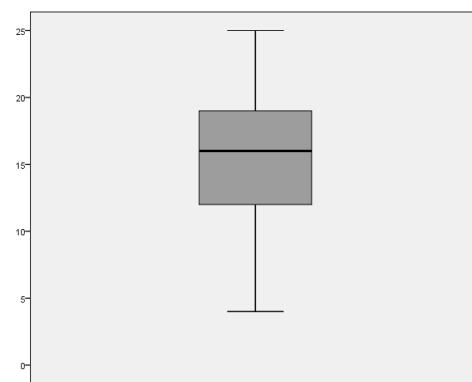


Figura 27: Diagrama de caja. EME-E, Factor Regulación externa.

Nota: Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 22



#### 4.2.1.1.3. Factor Regulación introyectada.

En este tercer factor del cuestionario EME de motivación, se ha encontrado un índice de asimetría dentro de lo normal (-0.24) y aunque la altura central (-0.75) esté un poco por debajo de lo normal, el desvío con respecto a la campana de Gauss, no es estadísticamente significativo ( $P > .05$ ) por lo que también, como en la anterior, se admite que esta variable se distribuye normalmente.

La media es 16.7° con desviación estándar de  $\pm 5.56$  dentro del rango de valores 4 – 28 que cubre por completo el continuo posible, es decir que se observan casos en todos los valores de la escala. En promedio, el perfil del grupo es de nivel medio, ligeramente superior en este factor con respecto al anterior.

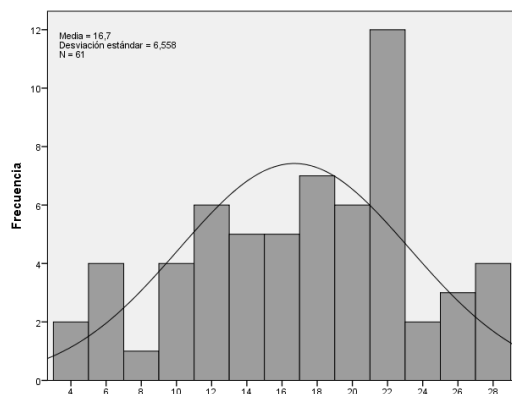


Figura 28: Histograma. EME-E, Factor Regulación introyectada.

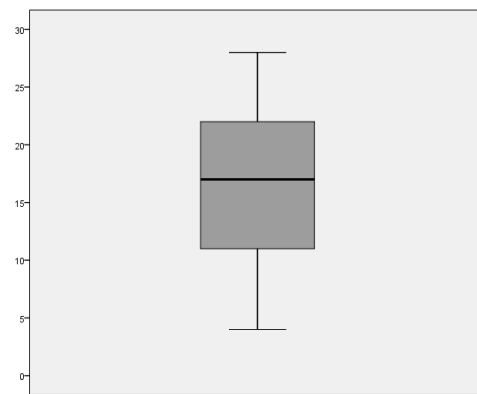


Figura 29: Diagrama de caja. EME-E, Factor Regulación introyectada.

Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 22

#### 4.2.1.1.4. Factor Regulación identificada.

En esta dimensión se han encontrado índices de asimetría (-0.31) y altura (-0.654) dentro de la normalidad, en especial el de simetría a pesar de que en el gráfico (fig. 30) se observa una mayor concentración de valores en la parte alta del continuo. El Test KS de bondad de ajuste nos indica que la diferencia observada con respecto al modelo de la campana gaussiana no es estadísticamente significativa aunque se corresponda con un desvío leve ( $P > .01$ ) por lo que se puede admitir una tendencia de la variable hacia la normalidad.

El valor medio de la muestra es 23.46 con desviación estándar de  $\pm 3.41$  dentro del rango real: 15 – 28 y con mediana muy similar a la media (23 puntos). Por tanto se concluye que el perfil de nuestros participantes en el factor regulación identificada es elevado.

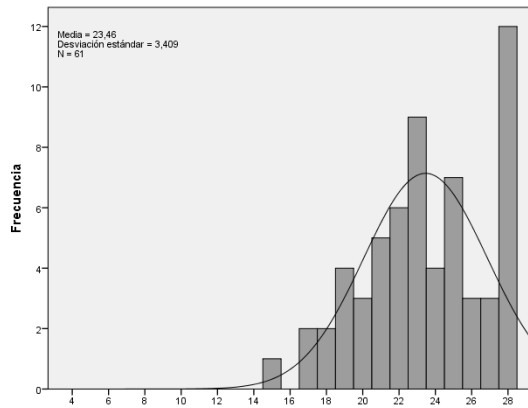


Figura 30: Histograma. EME-E, Factor Regulación identificada.

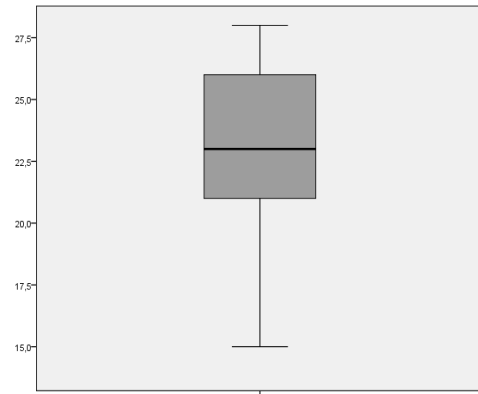


Figura 31: Diagrama de caja. EME-E, Factor regulación identificada.

Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 22

#### 4.2.1.1.5. Factor Motivación intrínseca de conocimiento.

La distribución de la variable de esta dimensión presenta una clara asimetría hacia la derecha (-1.22) con la mayor parte de los sujetos concentrados en los valores más altos observados. La altura en el promedio también es más elevada de lo normal (0.89). El test de KS indica que el desvío con respecto a la normal aún siendo significativo se podría admitir como leve ( $P > .01$ ) por tanto se puede considerar que aunque con cierta asimetría la variable no se aleja excesivamente del modelo de la campana normal.

El valor de la media es de casi 25 puntos (24.92) con desviación estándar  $\pm 3.40$  dentro del rango 15 – 28 y mediana 26; de modo que se deduce que esta muestra presenta valores muy elevados en la dimensión Motivación intrínseca de conocimiento.

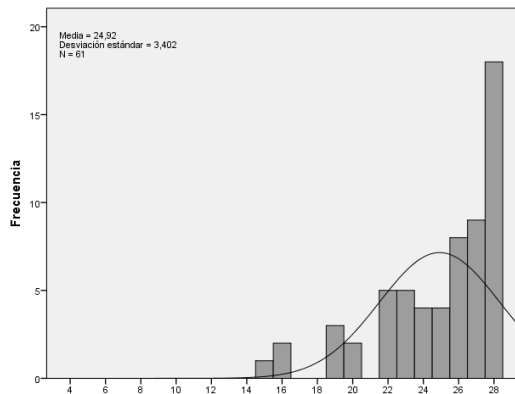


Figura 32: Histograma. EME-E, Factor Motivación intrínseca de conocimiento.

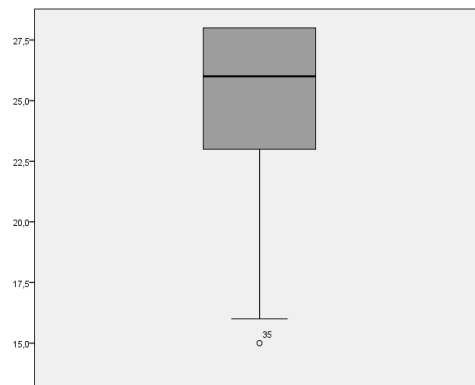


Figura 33: Diagrama de caja. EME-E, Factor de Motivación intrínseca de conocimiento.

Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 22

#### 4.2.1.1.6. Factor Motivación intrínseca de logro.

La distribución de esta variable tiene cierta similitud con la de la anterior. También se aprecia una clara asimetría hacia la derecha (-1.00) aunque algo menor que la anterior, junto a una altura muy cercana a la normal (0.05). El test de bondad de ajuste de KS nos indica que estas desviaciones no alcanzan significación estadística ( $P > .05$ ) por lo que nos permite admitir que la variable se asemeja a una normal a pesar de la asimetría comentada.

En cuanto a la media, de nuevo es elevada aunque un poco menor que la del factor anterior: 23.33 con desviación estándar de  $\pm 4.80$  y mediana 24 puntos dentro del rango 11 – 28. Estos datos nos permiten concluir que el nivel de la muestra en el rasgo Motivación de logro también es muy alto.

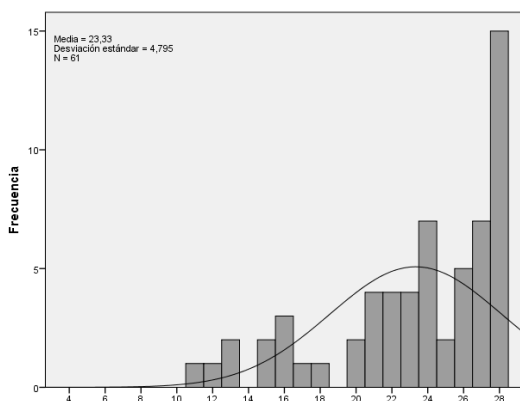


Figura 34: Histograma. EME-E, Factor de Motivación intrínseca de logro.

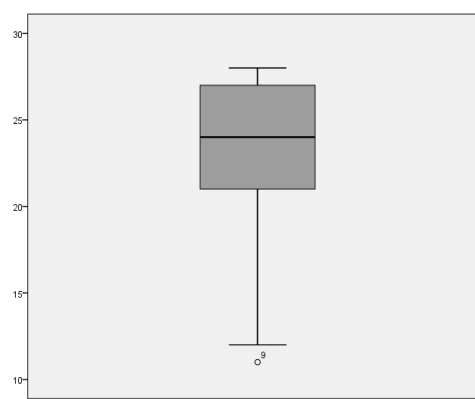


Figura 35: Diagrama de caja. EME-E, Factor de Motivación intrínseca de logro.

Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 22

#### 4.2.1.1.7. Factor Motivación intrínseca de experiencias estimulantes.

En esta última dimensión del cuestionario EME-E, la distribución de nuevo presenta una notable asimetría hacia los valores más elevados ( $As=-0.67$ ) y una altura inferior a la normal ( $-0.79$ ) que a pesar de ello, según el test de KS supone un desvío no suficiente como para ser significativo ( $P>.05$ ) con respecto a la normal de Gauss. De manera que se puede admitir la tendencia de la variable hacia dicho modelo.

La media de nuestra muestra de participantes, es de 24.03 puntos con desviación estándar de  $\pm 3.66$  dentro del rango 16 – 28 (mediana 25) que nos permite concluir que el perfil de los sujetos en este factor motivacional es, una vez más, elevado.

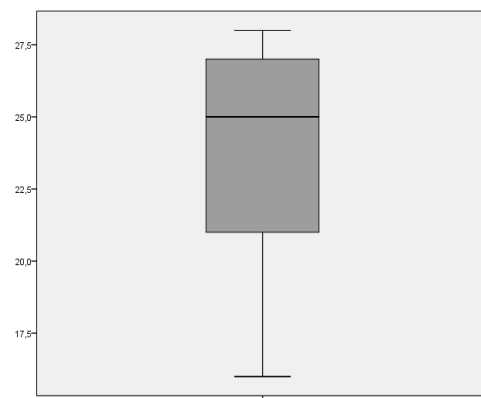
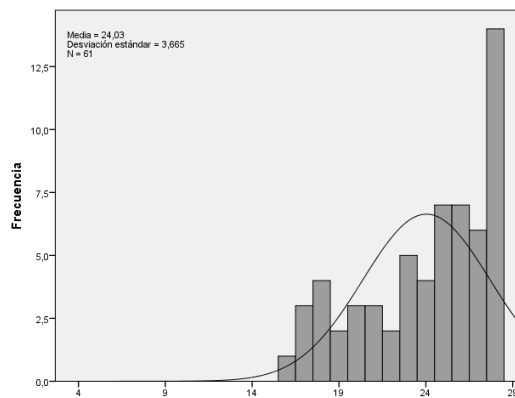


Figura 36: Histograma. EME-E, Factor de Motivación intrínseca de experiencias estimulantes

Figura 37: Diagrama de caja. EME-E, Factor de Motivación intrínseca de experiencias estimulantes

Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 22

La tabla 32, a modo de resumen final, contiene todos los índices estadísticos descriptivos de las variables de las 7 dimensiones de este cuestionario.

Tabla 32: Análisis descriptivo. Variables de los factores del Cuestionario EME-E de Motivación (N=61)

Variables (escala 4 -28)	Amotivación	Regulación externa	Regulación introyectada	Regulación identificada	Motivación intrínseca de conocimiento	Motivación intrínseca de logro	Motivación intrínseca de experiencias estimulantes
Media	6.46	15.03	16.70	23.46	24.92	23.33	24.03
IC 95%: límite inferior	5.66	13.72	15.03	22.59	24.05	22.10	23.09
IC 95%: límite superior	7.26	16.35	18.38	24.33	25.79	24.56	24.79
Error típico de la media	0.40	0.66	0.84	0.44	0.44	0.61	0.47
Mediana	5.00	16.00	17.00	23.00	26.00	24.00	25.00
Mínimo	4	4	4	15	15	11	15
Máximo	17	25	28	28	28	28	28
Desviación estándar	3.12	5.14	6.56	3.41	3.40	4.80	3.66
Forma:							
Asimetría	1.51	-0.40	-0.24	-0.31	-1.22	-1.00	-0.67
Curtosis	2.15	-0.22	-0.75	-0.65	0.89	0.05	-0.79
Test K-S (P-valor)	.006**	.314 <sup>NS</sup>	.699 <sup>NS</sup>	.476 <sup>NS</sup>	.014 *	.064 <sup>NS</sup>	.074 <sup>NS</sup>

Nota: NS = Desvío NO significativo ( $P > .05$ ) la variable sí se ajusta al modelo normal

\* = Desvío significativo pero leve ( $P < .05$ ) del modelo normal; tendencia a la normalidad

\*\* = Desvío significativo y grave ( $P < .01$ ) del modelo de la normal de Gauss; distribución no normal

La figura 38 representa los valores medios de estas dimensiones. En ella podemos observar claramente cómo la muestra tienen altos niveles (por este orden) en: Motivación intrínseca de Conocimiento, en Motivación intrínseca de Experiencias estimulantes, en Regulación Identificada y en Motivación intrínseca de Logro. Nivel medio en: Regulación Introyectada y en Externa. Y un perfil muy bajo en Amotivación.

Este resultado nos determina la existencia de una mayor motivación del alumnado de danza frente a la desmotivación o amotivación, que en este caso ha obtenido una media de 6.46 en un rango de (4-17), que corrobora los datos obtenidos en la primera fase de nuestra

investigación: 22%/36%, porcentajes dados a la desmotivación por discentes y docentes respectivamente) frente al 78%/64% dados a la motivación.

Con respecto al tipo de motivación existente en el alumnado de danza del CSDM, los resultados evidencian una mayor motivación de tipo intrínseco, es decir, los motivos que mueven al alumnado a realizar danza y los estudios de danza se encuentran bajo su propio control y decisión; se mueven por motivos internos principalmente lo que deriva en un alumnado con mayor capacidad de autonomía, control, adherencia a la actividad y satisfacción por la propia dedicación a la danza, en sí misma (Fuentes, 2007). Este resultado, a su vez, presenta concordancia con los datos obtenidos en la primera fase de la investigación, donde el resultado nos aporta un porcentaje de alumnos de un 62% que dice estar motivado por factores internos frente al 35% que alega motivos externos a su permanencia en los estudios de danza.

Por otra parte, los resultados reflejados en las tablas y gráficas anteriores nos llevan a concluir que el tipo de motivación que se da mayormente en el alumnado del CSDM, dentro de la categoría de los motivos intrínsecos que defiende Vallerand (2001) en su modelo jerárquico de motivación intrínseca y extrínseca, es la de motivación intrínseca de conocimiento, seguida de la motivación intrínseca de experiencias estimulantes, regulación identificada y motivación intrínseca de logro, obteniendo puntuaciones altas en todos ellos (24.92; 24.03; 23.46 y 23.33, respectivamente, teniendo en cuenta que la mayor puntuación posibles es de 28 puntos). En niveles moderados, los alumnos y alumnas presentan una motivación de regulación externa y regulación Introyectada. Y por último, una baja autoestima (con una media de 6.46 de una puntuación máxima de 28). Si atendemos al continuo de regulación de Deci y Ryan (2000) y Vallerand (2001) podemos ver cómo los alumnos y alumnas del CSDM, se acercan en puntuaciones a lo que desde la teoría de la autodeterminación se considera desde la máxima regulación externa a la mínima conducta determinada.



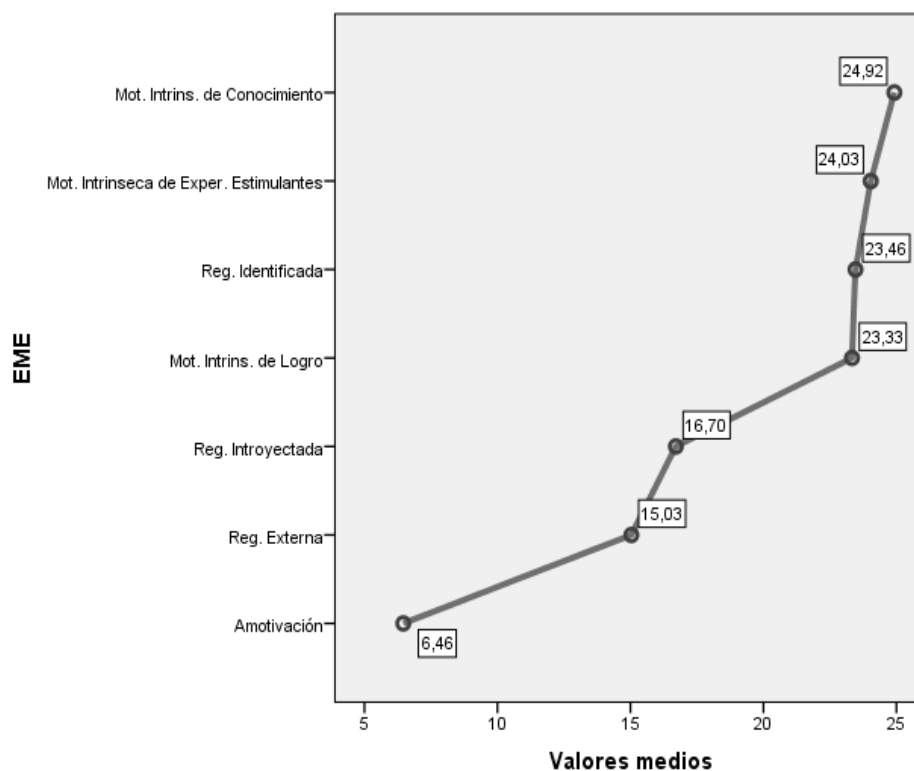


Figura 38: Diagrama de medias. Perfil de la muestra en los factores del cuestionario EME-E

Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 22

#### 4.2.1.2. Cuestionario de Pasión (Vallerand et al., 2003) adaptado a la práctica y dedicación a la danza

Este instrumento está formado por 14 ítems de nuevo con una escala de respuesta tipo Likert con 7 opciones, desde 1 = “totalmente en desacuerdo” hasta 7 = “Totalmente de acuerdo”, de manera que en todos ellos cuánto más elevado sea el valor de la respuesta emitida mayor es la pasión por la danza que manifiesta la persona.

En la tabla 33 presentamos los descriptivos básicos de estos 14 ítems. Los resultados obtenidos indican que en los tres primeros ítems hay una elevada homogeneidad en las respuestas de los sujetos ya que están todas concentradas en los valores altos. En el resto de ítems se aprecia un variación mayor.

Tabla 33: Análisis descriptivo. Descriptivos de los ítems del EME-E (N=61)

ITEMS PASION	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Item 01 PAPDD	4	7	6.52	0.85
Item 02 PAPDD	5	7	6.75	0.54
Item 03 PAPDD	5	7	6.75	0.60
Item 04 PAPDD	2	7	6.20	1.05
Item 05 PAPDD	2	7	4.97	1.37
Item 06 PAPDD	1	7	4.80	1.86
Item 07 PAPDD	2	7	5.25	1.35
Item 08 PAPDD	1	7	6.23	1.37
Item 09 PAPDD	1	7	6.20	1.20
Item 10 PAPDD	1	7	5.56	1.06
Item 11 PAPDD	2	7	5.38	1.52
Item 12 PAPDD	1	7	3.89	1.88
Item 13 PAPDD	1	7	3.61	1.92
Item 14 PAPDD	1	7	4.28	1.66

El coeficiente de fiabilidad que alcanza este cuestionario, con el método “alfa” de Cronbach es de 0.774 (IC al 95%: 0.682 – 0.849) altamente significativo ( $P < .001$ ) y por tanto la fiabilidad de las puntuaciones de este instrumento es muy buena.

Este cuestionario genera 2 dimensiones: Pasión armoniosa: del 1 al 7; Pasión obsesiva: del 8 al 14; que se obtienen, como en los demás, por acumulación de puntos (suma de respuestas) de modo que la escala de valores posibles a priori es de 7 a 49 en cada una de ellas.

#### 4.2.1.2.1. Pasión armoniosa.

La distribución de esta primera variable tiene un grado de simetría dentro de los márgenes de la normalidad (-0.36) aunque la altura en el promedio es algo menor de la normal (-0.69) sin que esto incida de forma significativa ( $P > .05$  en el teste KS en el desvío con respecto al modelo de la normal. Por tanto, podemos admitir que esta variable se distribuye normalmente.

El valor de la media es de 42.25 puntos con desviación estándar  $\pm 3.73$  dentro del rango 34 – 49 por lo que se deduce que esta muestra manifiesta un perfil muy elevado en Pasión armoniosa.

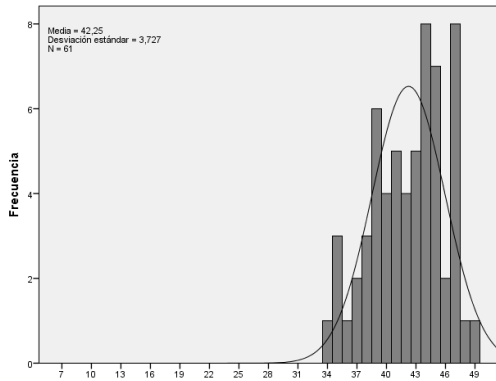


Figura 39: Histograma, Pasión armoniosa.

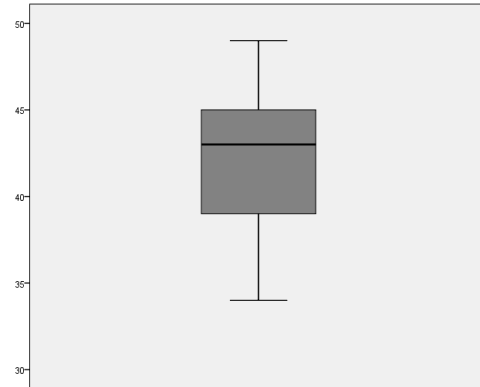


Figura 40: Diagrama de caja. Pasión armoniosa

Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 22

#### 4.2.1.2.2. Pasión obsesiva.

La distribución de 2ª variable es semejante a la anterior, si bien en este caso ambos índices descriptivos de la forma están dentro de los márgenes de la normalidad ( $As = -0.31$  y  $K = 0.47$ ). El test de bondad de ajuste de KS indica que la diferencia con el modelo normal no alcanza significación estadística ( $P > .05$ ) por lo que se admite que la variable se distribuye normalmente.

La media, de nuevo, es elevada aunque un poco menor que la de la dimensión anterior, en este caso es 36.13 con desviación estándar de  $\pm 7.82$  lo que nos permite concluir que el perfil de la muestra Pasión obsesiva es alto.

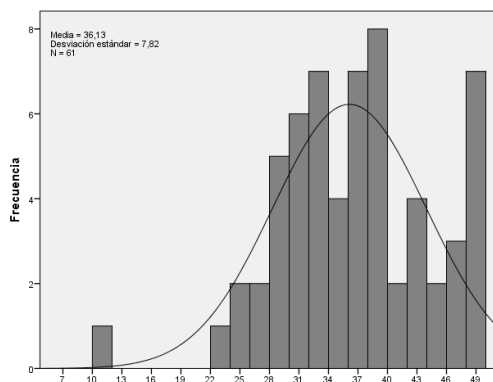


Figura 41: Histograma. Pasión obsesiva.

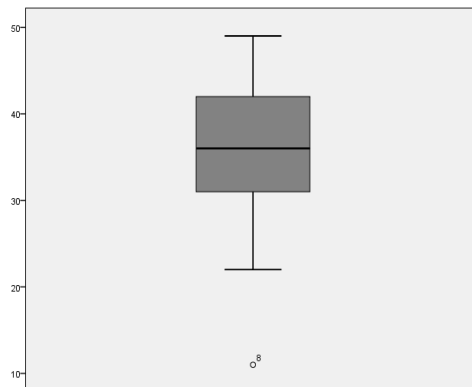


Figura 42: Diagrama de caja. Pasión obsesiva.

Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 22

La tabla 34 resume los descriptivos de estas 2 variables del cuestionario de Pasión.

Tabla 34: Análisis descriptivo. Puntuación total en EAR (N=61)

<i>Variables (escala 7-49)</i>	<i>Pasión armoniosa</i>	<i>Pasión obsesiva</i>
Media	42.25	36.13
IC 95%: límite inferior	41.29	34.13
IC 95%: límite superior	43.20	38.13
Error típico de la media	0.48	1.00
Mediana	43.00	36.00
Mínimo	34	11
Máximo	49	49
Desviación estándar	3.73	7.82
Forma: Asimetría	-0.36	-0.31
Curtosis	-0.69	0.47
Test K-S (P-valor)	.284 <sup>NS</sup>	.827 <sup>NS</sup>

Nota: NS = Desvío NO significativo ( $P > .05$ ) la variable sí se ajusta al modelo normal

Los resultados nos indican por tanto que el alumnado del CSDM presenta una alta pasión tanto de tipo armonioso como de tipo obsesivo (aunque de ésta última algo menor) (42.25 frente a 36.13 de una puntuación entre 7 y 49) aunque la mayor parte del alumno al afrontarse a la categoría de la pasión armoniosa tiene mayores puntuaciones coincidentes en un rango elevado de las puntuaciones posibles mientras que con la pasión obsesiva, encontramos mayor variedad de opiniones.

#### 4.2.1.3. Escala de Autoestima de Rosenberg (1965). (EAR)

Este instrumento está formado por 10 ítems de tipo Likert con solo 4 opciones de respuesta, desde 1 = “totalmente en desacuerdo” hasta 4 = “totalmente de acuerdo”. Los enunciados de los ítems 1, 3, 4, 7 y 10 están formulados de tal manera que una respuesta numérica más alta indica mayor grado de autoestima. Los enunciados del resto de ítems (2, 5, 6, 8 y 9) están formulados de manera que por el contrario es la respuesta de menos valor numérico (el desacuerdo) lo que se interpreta como alta autoestima. En consecuencia, antes de analizar estos ítems y de generar las puntuaciones de la variable de este cuestionario, se deben de invertir las puntuaciones de este segundo grupo de ítems.

La tabla 35 resume los descriptivos básicos de los 10 ítems. Los resultados indican que en general hay un alto grado de acuerdo con los enunciados en el sentido positivo de la autoestima. Y en cuanto la variabilidad de las respuestas es similar en todos ellos.

*Tabla 35: Análisis descriptivo. Descriptivos de los ítems del EAR (N=61)*

ITEMS EAR	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Item 01 EAR	2	4	3.15	0.65
Item 02 EAR	1	4	2.87	0.85
Item 03 EAR	2	4	3.21	0.49
Item 04 EAR	2	4	3.10	0.70
Item 05 EAR	1	4	3.23	0.74
Item 06 EAR	1	4	3.02	0.88
Item 07 EAR	2	4	3.21	0.66
Item 08 EAR	1	4	2.67	1.08
Item 09 EAR	1	4	3.48	0.70
Item 10 EAR	1	4	2.95	0.84

El coeficiente de fiabilidad “alfa” de Cronbach es elevado: 0.875 (IC al 95%: 0.822 – 0.917) y altamente significativo para  $P < .001$ , por lo que se concluye que el grado de fiabilidad alcanzado por la muestra en la realización de este cuestionario es alto. Por tanto, nos permite confiar plenamente en los valores de la variable Autoestima general que se obtiene en este cuestionario.

Esta escala permite obtener una única variable de Autoestima general, mediante el sumatorio de los valores de las respuestas dadas por los sujetos a los 10 ítems. Por tanto la escala de valores posibles, se encuentra entre 4 y 40 puntos.

Los resultados obtenidos indican índices de asimetría (-0.30) y altura (-0.39) dentro de la normalidad, de modo que es concordante con el ajuste determinado por el test de KS según el cual no existe una diferencia que se pueda considerar como significativa ( $P > .05$ ) y en consecuencia se admite la normalidad de la variable.

El valor medio es casi 31 puntos (30.89 con desviación estándar de  $\pm 5.31$ ) dentro del rango observado de puntuaciones entre 19 y 40. Siendo el grado de autoestima normal, según el propio Rosenberg en el intervalo 25-35, se puede concluir que nivel de Autoestima de este grupo de estudiantes es normal. La tabla 36 contiene el resto de descriptivos de esta variable.

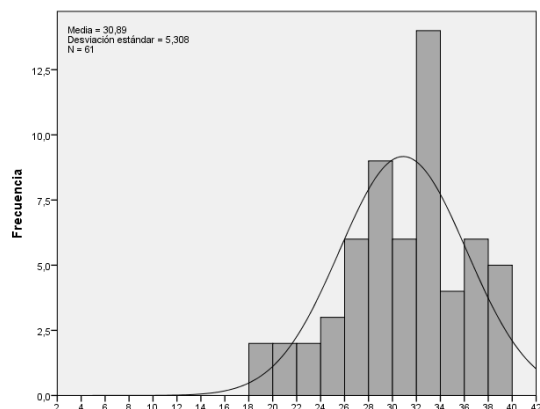


Figura 43: Histograma. ERA, Puntuación total en la Escala de autoestima de Rosenberg.

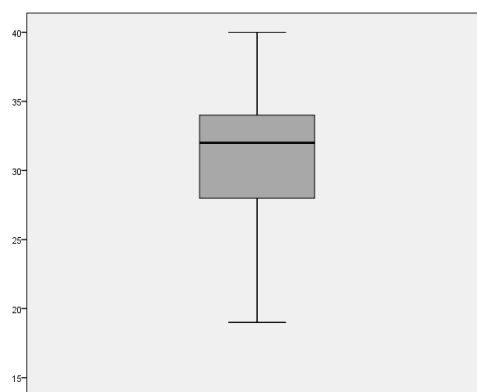


Figura 44: Diagrama de caja. Puntuación total en la Escala de Autoestima de Rosenberg.

Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 22

Tabla 36: Análisis descriptivo. Puntuación total en EAR (N=61)

Variable (escala 4 -40)	Autoestima
Media	30.89
IC 95%: límite inferior	28.53
IC 95%: límite superior	32.24
Error típico de la media	0.68
Mediana	32.00
Mínimo	19
Máximo	40
Desviación estándar	5.31
Forma: Asimetría	-0.30
Curtosis	-0.39
Test K-S (P-valor)	.655 <sup>NS</sup>

NS = Desvío NO significativo ( $P > .05$ ) la variable sí se ajusta al modelo normal

#### 4.2.2. Análisis de la motivación, la pasión y la autoestima en función del curso

A continuación procedemos a contrastar si el perfil de los alumnos y alumnas en estas variables es similar o varía en función del curso en el que se encuentran. Para ello debemos emplear un procedimiento estadístico de contraste de la significación de la diferencia entre las medias de estas variables. Puesto que el factor de comparación tiene 4 niveles (los 4 cursos) hemos considerado el conocido Análisis de Varianza (Anova) de un factor de efectos fijos

como el test más adecuado para esto. Esta prueba exige el cumplimiento de la condición de normalidad en las variables medidas. Esta condición se cumple en la mayoría de ellas, pero no en todas. Cuando no se verifica la condición la doctrina dice que se debe de emplear una alternativa de tipo no paramétrico, en concreto el Test H de Kruskal- Wallis. No obstante, la experiencia demuestra que el incumplimiento de la condición de normalidad, salvo en casos extremos de muy elevadas asimetrías, no suele tener consecuencias en los resultados de los test estadísticos, por lo que se podría seguir empleando Anova. Nosotros, para ganar en confiabilidad estadística hemos optado por duplicar el análisis y emplear ambos test con todas las variables, con el convencimiento de que ellos nos llevarán a la misma conclusión estadística, demostrando que la falta de normalidad (donde se produzca) no tiene trascendencia.

Igualmente, la técnica de Anova se acompaña del test de contrastes múltiple entre pares de Tukey para determinar en caso de significación, con exactitud entre qué niveles del factor (grupos) se dan las diferencias que son significativas. Y finalmente se completa el estudio estadístico con el cálculo del valor del tamaño del efecto, mediante el coeficiente R<sup>2</sup>. Éste es un índice que cuantifica la magnitud de los cambios observados en una escala adimensional que posibilita la comparación de efectos en variables medidas con diferentes instrumentos y por ello con diferentes escalas y unidades de medida como es nuestro caso (Hinkle, Wiersma, Jurs, 2003). El coeficiente R<sup>2</sup> tiene una escala cerrada (0–1) con unas referencias interpretativas estándar: sobre .050 es bajo/muy bajo; sobre .100 es leve; sobre .150 moderado bajo; .200 moderado alto; mayor a .250 ya es elevado; mayor a .360 es grande y desde .450 en adelante muy grande. Algo que además es utilizable con todo tipo de test estadísticos y comparable entre distintas pruebas (DE, W, SG, 2003).

La muestra está compuesta por 26 alumnos y alumnas de 1º (42.6%) 13 tanto de 2º como de 3º (21.3% de cada uno de ellos) y por 9 de 4º (14.8%). Exponemos los resultados de la comparación entre ellos, agrupando las variables según el cuestionario.

#### 4.2.2.1. Escala de Motivación Educativa (EME-E)

Presentamos los resultados de las 7 dimensiones resumidos en la tabla 37. No hemos encontrado diferencias entre cursos que se puedan considerar como estadísticamente significativas ( $P > .05$ ) y por tanto todos los alumnos y alumnas tienen el mismo perfil, en las variables: Amotivación, Regulación externa, Regulación introyectada y Regulación identificada.

Sí que podemos admitir que varía de forma significativa ( $P < .05$  en ambos test, Anova y su alternativa de KW) en la variable de la dimensión Motivación intrínseca de conocimientos. Sin embargo el tamaño del efecto es solo moderado bajo. Los test de pares a posteriori determina que esta significación se debe a que los estudiantes de 3º tienen una media menor (22.46) y en concreto significativamente menor que los de 1º (25.62) y los de 2º (25.77).

También hemos encontrado significación ( $P < .05$  en Anova y  $P < .01$  en KW) en la Motivación intrínseca de logro, de nuevo con tamaño del efecto moderado bajo y donde de nuevo son los alumnos y alumnas de 3º quienes menor media presentan (20.46) aunque solo alcanza significación con respecto a los de 1º (25.00) según los test post hoc.

Y finalmente, en la variable de la Motivación intrínseca de experiencias estimulantes, aunque no existe significación estadística ( $P < .05$ ) podríamos hablar de una diferencia casi-significativa ( $P < .100$  en ambos test) que podría estar indicando una tendencia por la que los alumnos y alumnas de 3º y también los de 2º podrían presentar un perfil con puntuaciones menores.

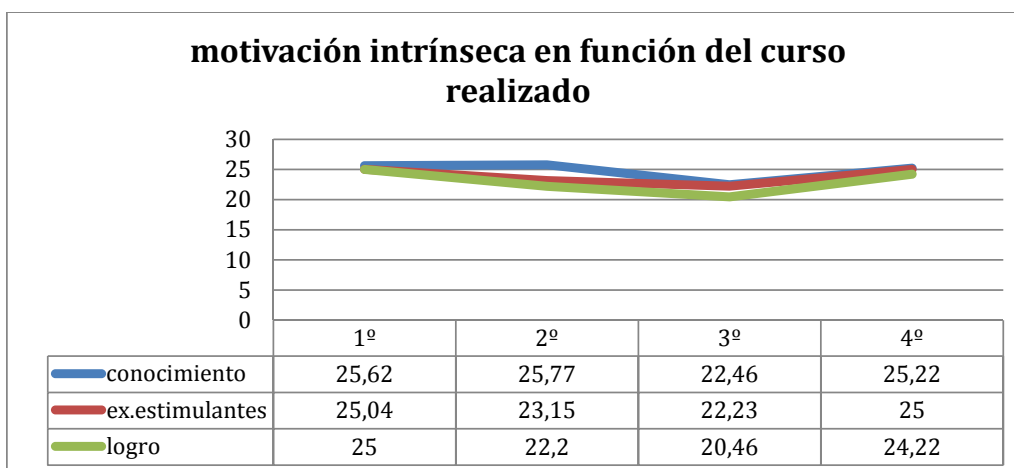


Tabla 37: Test de diferencias de medias. Diferencias en Motivación (EME-E) en función del curso

Variable / Curso	N	Media	IC para la media 95%	D.T.	Anova 1 factor			Tamaño efecto R <sup>2</sup>	POST-HOC: Tukey Pares significativos	Kruskal-Wallis	
					Valor	gl	P			Valor	P
Amotivación	1º	26	5.73	4.54 – 6.93	2.88						
	2º	13	5.85	4.16 – 7.54	2.08						
	3º	13	7.38	5.69 – 9.08	2.72	1.95	3;57	.131 <sub>NS</sub>	.093	N.S.	6.08 .108 <sup>NS</sup>
	4º	9	8.11	6.08 – 10.14	4.76						
Regulación externa	1º	26	15.62	13.58 – 17.65	4.83						
	2º	13	13.31	10.43 – 16.18	5.78						
	3º	13	15.08	12.20 – 17.95	4.56	0.65	3;57	.585 <sub>NS</sub>	.033	N.S.	1.47 .690 <sup>NS</sup>
	4º	9	15.78	13.32 – 19.24	6.08						
Regulación Introyectada	1º	26	17.31	14.75 – 19.86	6.67						
	2º	13	15.08	11.46 – 18.69	6.36						
	3º	13	15.00	11.39 – 18.61	5.66	1.31	3;57	.279 <sub>NS</sub>	.065	N.S.	4.20 .240 <sup>NS</sup>
	4º	9	19.78	15.43 – 24.12	7.36						
Regulación Identificada	1º	26	23.35	22.02 – 24.67	3.08						
	2º	13	24.62	22.73 – 26.50	4.44						
	3º	13	22.15	20.27 – 24.04	2.94	1.23	3;57	.306 <sub>NS</sub>	.061	N.S.	5.33 .149 <sup>NS</sup>
	4º	9	24.00	21.74 – 26.26	3.08						
Mot. Intrínseca de Conocimiento	1º	26	25.62	24.35 – 26.88	3.15					(1º) > (3º) *	
	2º	13	25.77	23.98 – 27.56	2.80					*	
	3º	13	22.46	20.67 – 24.25	3.64	3.25	3;57	.028 *	.146	(2º) > (3º) *	9.94 .019 *
	4º	9	25.22	23.07 – 27.38	3.38					*	
Mot. Intrínseca de Logro	1º	26	25.00	23.22 – 26.78	4.20						
	2º	13	22.23	19.70 – 24.76	4.28						
	3º	13	20.46	17.94 – 22.99	4.68	3.27	3;57	.028 *	.147	(1º) > (3º) *	12.10 .007**
	4º	9	24.22	21.19 – 27.26	5.61						
Mot. Intrínseca de Experiencias Estimulantes	1º	26	25.04	23.64 – 26.43	2.96						
	2º	13	23.15	21.18 – 25.13	4.04						
	3º	13	22.23	20.26 – 24.20	3.78	2.30	3;57	.087 <sub>NS</sub>	.108	N.S.	6.32 .097 <sup>NS</sup>
	4º	9	25.00	22.63 – 27.37	4.09						

N.S. = NO significativo (P>.05)\*= Significativo al 5% (P<.05)\*\*= Altamente significativo al 1% P<.01)

Para comprobar en qué modo se modifican o varían los niveles de motivación intrínseca en el alumnado en función del curso, hemos optado por realizar unas gráficas a partir de los datos obtenidos del análisis realizado mediante los dos test (ANOVA, KW). Así, atendiendo a las medias registradas de los diferentes tipos de motivación intrínseca (conocimiento logro y experiencias estimulantes) llegamos hasta un diseño de gráfica en v, u y w ascendente, similar a los datos obtenido en la evolución de la motivación registrado en la primera fase de la investigación, tal y como observamos en la figura 25.



**Figura 45:** Gráfica de puntuaciones medias de los factores donde han resultado diferencias significativas con respecto al tipo de motivación existente en el alumnado del CSDM

#### 4.2.2.2. Cuestionario de Pasión (Vallerand et al, 2003) adaptado a la práctica y dedicación a la danza.

No hemos encontrado diferencias que se puedan considerar como estadísticamente significativas ( $P > .05$ ) entre cursos, en ninguna de las dos dimensiones del cuestionario de Pasión por la danza. Lo que es comprensible si nos atenemos a que los alumnos dicen estar apasionados por la danza a lo largo de toda su vida. Sí podemos concluir que la pasión no se ve mermada (puesto que los niveles de pasión resultantes son elevados) en el transcurso de los estudios superiores de danza.

**Tabla 38:** Test de diferencia de medias. Diferencias en Pasión por la práctica y dedicación a la danza en función del curso

Variable / Curso	N	Media	IC para la media 95%	D.T.	Anova 1 factor			Tamaño efecto $R^2$	POST-HOC: Tukey Pares significativos	Kruskal-Wallis		
					Valor	gl	P			Valor	P	
Pasión armoniosa	1º	26	42.77	41.30 – 44.24	3.50	0.75	3;57	.525 <sup>NS</sup>	.038	N.S.	3.32	.509 <sup>NS</sup>
	2º	13	41.31	39.22 – 43.39	4.07							
	3º	13	41.54	39.46 – 43.62	3.13							
	4º	9	43.11	40.61 – 45.61	4.73							
Pasión obsesiva	1º	26	38.27	35.26 – 41.28	6.57	1.77	3;57	.163 <sup>NS</sup>	.085	N.S.	4.28	.233 <sup>NS</sup>
	2º	13	35.62	31.35 – 39.88	7.42							
	3º	13	32.31	28.05 – 36.57	9.78							
	4º	9	36.22	31.10 – 41.34	7.64							

Nota: N.S. = NO significativo ( $P > .05$ ) \* = Significativo al 5% ( $P < .05$ ) \*\* = Altamente significativo al 1% ( $P < .01$ )

#### 4.2.2.3. Escala de Autoestima de Rosenberg (EAR)

En el contraste entre cursos de las puntuación total de Autoestima (tabla 38) no hemos encontrado diferencias entre cursos que se puedan considerar como estadísticamente significativas ( $P > .05$ ). Por lo que la autoestima en el alumnado del CSDM es moderada independientemente del curso que realicen. Presentando, tal y como observamos en la tabla 39 un valor ligeramente superior en el segundo curso.

Tabla 39: Test de diferencias de medias. Diferencias en Autoestima (EAR) en función del curso

Variable / Curso	N	Media	IC para la media 95%	D.T.	Anova 1 factor			Tamaño efecto $R^2$	POST-HOC: Tukey Pares significativos	Kruskal-Wallis		
					Valor	gl	P			Valor	P	
Autoestima	1º	26	29.65	27.56 – 31.75	4.45	0.84	3;57	.479 <sub>NS</sub>	.042	N.S.	2.78	.426 <sub>NS</sub>
	2º	13	32.00	29.04 – 34.96	4.04							
	3º	13	31.92	28.96 – 34.88	6.24							
	4º	9	31.33	27.76 – 34.89	7.58							

N.S. = NO significativo ( $P > .05$ )    \* = Significativo al 5% ( $P < .05$ )    \*\* = Altamente significativo al 1% ( $P < .01$ )

#### 4.2.3. Análisis de la motivación, la pasión y la autoestima en función del estilo de danza

Con la misma metodología estadística del apartado anterior (Anova con Tukey, más Kruskal-Wallis) comparamos las medias de las variables medidas con los cuestionarios en función del estilo de danza. En este factor, se tienen en cuenta los 4 estilos de danza contemplados en el currículo de las enseñanzas superiores de establecidas en el CSDM: danza contemporánea y clásica, tienen el mismo número de participantes (9; 14.8%), en tanto que baile flamenco (19; 31.1%) y danza española (24; 39.3%) están mucho más representados. A continuación incluimos los resultados de estos contrastes entre estilos de danza.

##### 4.2.3.1. Escala de Motivación Educativa (EME-E)

La tabla 40 resume los resultados de las dimensiones de este cuestionario. No se han encontrado diferencias que se puedan considerar como estadísticamente significativas ( $P > .05$ ) en ninguna de las variables, con la excepción de una de ellas. Se trata de la Motivación intrínseca de logro, en la que aparece significación ( $P < .05$  en ambos test estadísticos alternativos) que se produce a la vista del resultado de los test múltiples de Tukey, solamente

porque el grupo de danza española tiene una media significativamente más elevada que los participantes del grupo de danza clásica. El tamaño del efecto de estas diferencias es moderado.

Tabla 40: Test de diferencias de medias. Diferencias en Motivación (EME-E) en función del estilo de danza.

Variable / Estilo danza	N	Media	IC para la media 95%	D.T.	Anova 1 factor			Tamaño efecto R <sup>2</sup>	POST-HOC: Tukey Pares significativos	Kruskal-Wallis	
					Valor	gl	P			Valor	P
Amotivación	D.Cont.	9	7.11	5.01 – 9.21	3.95						
	D.Clás.	9	7.33	5.24 – 9.43	2.34						
	D.Esp.	24	6.46	5.17 – 7.74	3.71	0.70	3;57	.558 <sup>NS</sup>	.035	N.S.	3.78 .287 <sup>NS</sup>
	B.Flam.	19	5.74	4.29 – 7.18	2.08						
Regulación externa	D.Cont.	9	15.56	12.08 – 19.03	5.79						
	D.Clás.	9	13.67	10.19 – 17.14	5.77						
	D.Esp.	24	14.71	12.58 – 16.84	4.96	0.42	3;57	.739 <sup>NS</sup>	.022	N.S.	2.02 .567 <sup>NS</sup>
	B.Flam.	19	15.84	13.45 – 18.24	4.98						
Regulación Introyectada	D.Cont.	9	14.56	10.14 – 18.97	6.73						
	D.Clás.	9	16.00	11.58 – 20.42	6.76						
	D.Esp.	24	17.96	15.25 – 20.66	6.46	0.54	3;57	.589 <sup>NS</sup>	.033	N.S.	1.78 .619 <sup>NS</sup>
	B.Flam.	19	16.47	13.43 – 19.51	6.70						
Regulación Identificada	D.Cont.	9	22.00	19.74 – 24.26	3.46						
	D.Clás.	9	24.33	22.07 – 26.60	3.46						
	D.Esp.	24	23.04	21.66 – 24.43	3.33	1.23	3;57	.306 <sup>NS</sup>	.061	N.S.	3.59 .309 <sup>NS</sup>
	B.Flam.	19	24.26	22.71 – 25.82	3.40						
Mot. Intrínseca de Conocimiento	D.Cont.	9	24.00	21.71 – 26.29	4.12						
	D.Clás.	9	23.89	21.60 – 26.18	3.44						
	D.Esp.	24	25.33	23.93 – 26.74	3.20	0.69	3;57	.563 <sup>NS</sup>	.035	N.S.	2.26 .520 <sup>NS</sup>
	B.Flam.	19	25.32	23.74 – 26.89	3.37						
Mot. Intrínseca de Logro	D.Cont.	9	22.00	18.99 – 25.01	5.61						
	D.Clás.	9	19.44	16.44 – 22.45	5.03						
	D.Esp.	24	25.00	23.16 – 26.84	3.22	3.63	3;57	.018 *	.160	D.Esp > D.Clás *	8.29 .040 *
	B.Flam.	19	23.68	21.61 – 25.76	5.09						
Mot. Intrínseca de Experiencias Estimulantes	D.Cont.	9	22.89	20.51 – 25.26	4.20						
	D.Clás.	9	22.11	19.74 – 24.49	3.92						
	D.Esp.	24	25.29	23.84 – 26.75	2.71	2.19	3;57	.099 <sup>NS</sup>	.103	N.S.	5.10 .164 <sup>NS</sup>
	B.Flam.	19	23.90	22.26 – 25.53	4.01						

N.S. = NO significativo (P>.05)      \*= Significativo al 5% (P<.05)

#### 4.2.3.2. Cuestionario de Pasión (Vallerand et al, 2003) adaptado a la práctica y dedicación a la danza.

Y finalmente, al respecto de la comparación de las dimensiones del cuestionario de Pasión, nuevamente no aparecen diferencias que se puedan considerar como estadísticamente significativas ( $P > .05$ ) entre los estilos de danza, de modo que el perfil es similar en todos ellos.

Podemos concluir, por tanto que los niveles de pasión elevados se mantienen en los diferentes estilos, danza española, danza contemporánea, danza clásica y baile flamenco, siendo de tipo armonioso y obsesivo en la misma medida, tal y como concluimos en un inicio.

Tabla 41: Test de diferencias de medias. Diferencias en Pasión por la práctica y dedicación a la danza en función del estilo de danza.

Variable / Estilo danza	N	Media	IC para la media 95%	D.T.	Anova 1 factor			Tamaño efecto $R^2$	POST-HOC: Tukey Pares significativos	Kruskal-Wallis		
					Valor	gl	P			Valor	P	
Pasión armoniosa	D.Cont.	9	41.33	38.83 – 43.84	3.97	0.70	3;57	.555 <sub>NS</sub>	.036	N.S.	1.86	.603 <sup>NS</sup>
	D.Clás.	9	41.67	39.16 – 44.17	4.42							
	D.Esp.	24	43.08	51.55 – 44.62	3.73							
	B.Flam.	19	41.90	40.17 – 43.62	3.35							
Pasión obsesiva	D.Cont.	9	33.00	27.75 – 38.26	11.04	0.73	3;57	.538 <sub>NS</sub>	.037	N.S.	1.14	.768 <sup>NS</sup>
	D.Clás.	9	35.00	29.74 – 40.26	5.05							
	D.Esp.	24	36.83	33.62 – 40.05	7.46							
	B.Flam.	19	37.26	33.65 – 40.88	7.72							

N.S. = NO significativo ( $P > .05$ )

#### 4.2.3.3. Escala de Autoestima de Rosenberg (EAR)

En cuanto al contraste de la Autoestima (tabla 42) no hemos encontrado diferencias que se puedan considerar como estadísticamente significativas ( $P > .05$ ) de modo que podemos admitir que el perfil es el mismo con independencia del estilo de danza.

Tabla 42: Test de diferencias de medias. Diferencias en Autoestima (EAR) en función del estilo de danza

Variable / Estilo danza	N	Media	IC para la media 95%	D.T.	Anova 1 factor			Tamaño efecto R <sup>2</sup>	POST-HOC: Tukey Pares significativos	Kruskal-Wallis	
					Valor	gl	P			Valor	P
Autoestima	D.Cont.	9	29.89	26.31 – 33.47	0.55	3;57	.649 <sub>NS</sub>	.028	N.S.	1.88	.597 <sup>NS</sup>
	D.Clás.	9	32.78	29.20 – 36.36							
	D.Esp.	24	31.00	28.81 – 33.19							
	B.Flam.	19	30.32	27.85 – 32.78							

N.S. = NO significativo (P>.05)

De los datos anteriores, podemos concluir que ninguna de las tres variables presenta datos de diferencia significativa con respecto al estilo de danza que se practica.

#### 4.2.4. Asociación entre las variables de los tres cuestionarios.

Dada la naturaleza cuantitativa de todas las variables evaluadas, para analizar el grado de relación entre las mismas, el método estadístico más adecuado es el Coeficiente de correlación de Pearson. Este estadístico requiere que el tipo de relación más plausible entre las variables sea de tipo lineal. Para descartar que existan relaciones entre 2 variables que no sean lineales hemos utilizado los diagramas de dispersión en los cuales se estudia si la nube de puntos presenta algún tipo de curvatura que señalen este tipo de asociación no lineal.

Así, hemos realizado estos diagramas para todos los cruces de variables a correlacionar, es decir las 7 de EME-E con las 2 de Pasión y con la Autoestima, y el de éstas 3 últimas entre sí, Por lo que resultan 13 gráficos en total que mostramos a continuación en las figuras de la nº 45 a la 60. Como se puede comprobar en ellos, se puede apreciar un mayor o menor grado de asociación, y ya se ve que en general son leves, pero en ningún caso aparece una tendencia asociativa de tipo no lineal, lo que valida el uso de coeficiente de Pearson como estadístico de cálculo de la correlación.

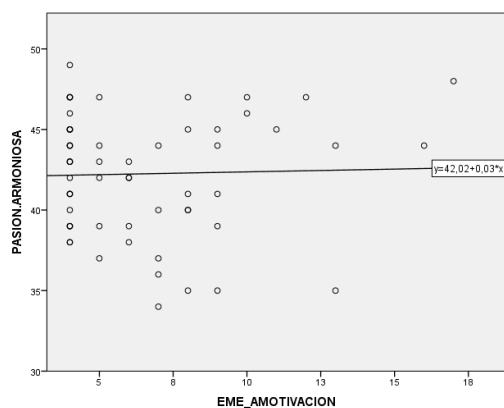


Figura 46: Diagrama de dispersión. Amotivación con Pasión armoniosa.

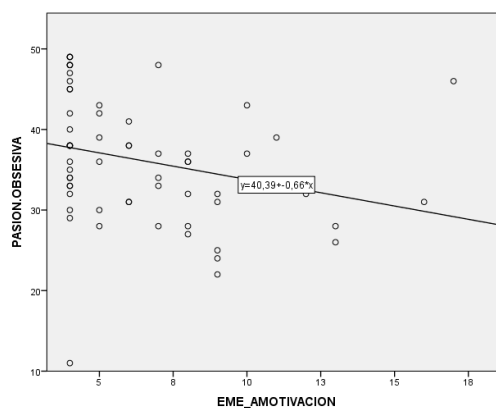


Figura 47: Diagrama de dispersión. Amotivación con Pasión obsesiva.

Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 22

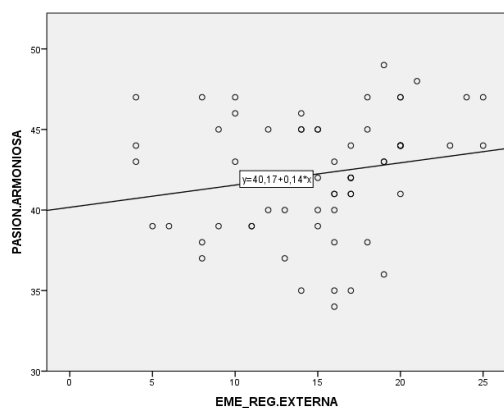


Figura 48: Diagrama de dispersión. Regulación externa con Pasión armoniosa.

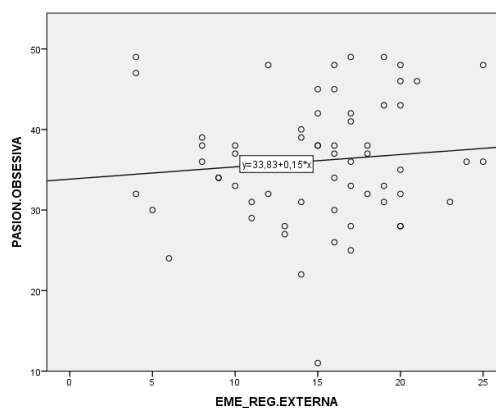


Figura 49: Diagrama de dispersión. Regulación externa con Pasión obsesiva.

Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 22

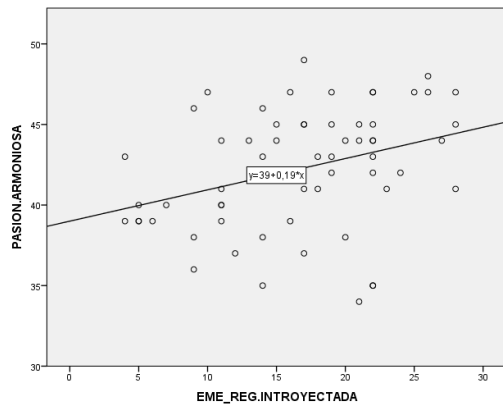


Figura 50: Diagrama de dispersión. Regulación introyectada con Pasión armoniosa.

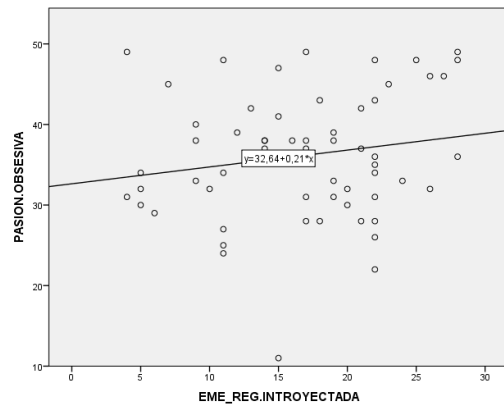


Figura 51: Diagrama de dispersión. Regulación introyectada con Pasión obsesiva.

Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 22

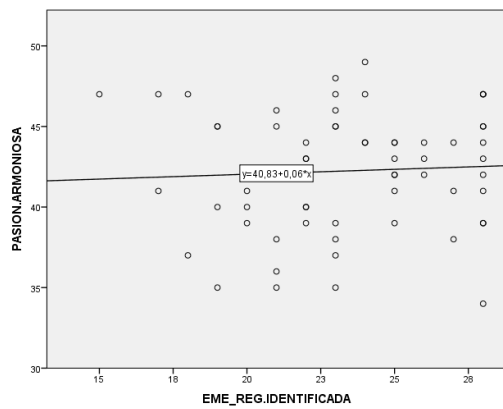


Figura 52: Diagrama de dispersión. Regulación identificada con Pasión armoniosa.

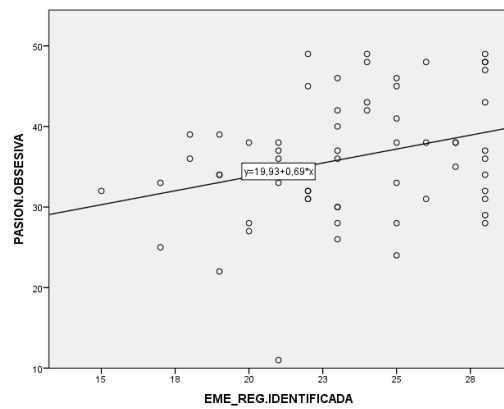


Figura 53: Diagrama de dispersión. Regulación identificada con Pasión obsesiva.

Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 22



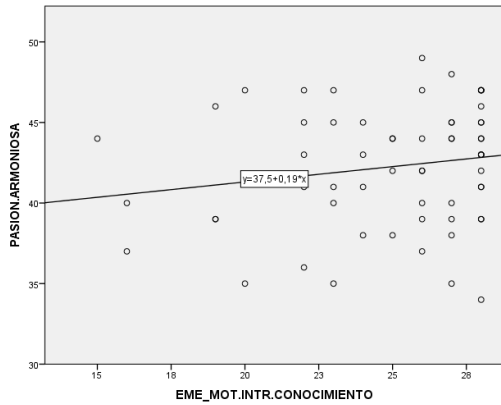


Figura 54: Diagrama de dispersión. Motivación intrínseca de conocimiento con Pasión armoniosa.

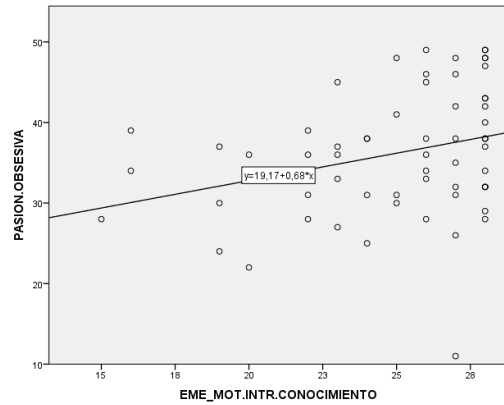


Figura 55: Diagrama de dispersión. Motivación intrínseca de conocimiento con Pasión obsesiva.

Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 22

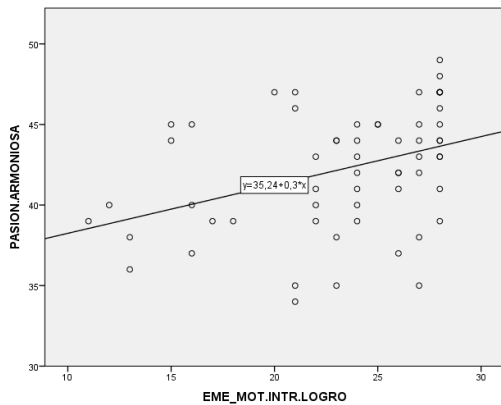


Figura 56: Diagrama de dispersión. Motivación intrínseca de logro con Pasión armoniosa.

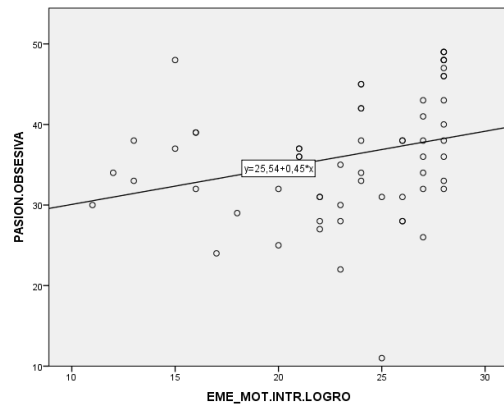


Figura 57: Diagrama de dispersión. Motivación intrínseca de logro con Pasión obsesiva.

Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 22

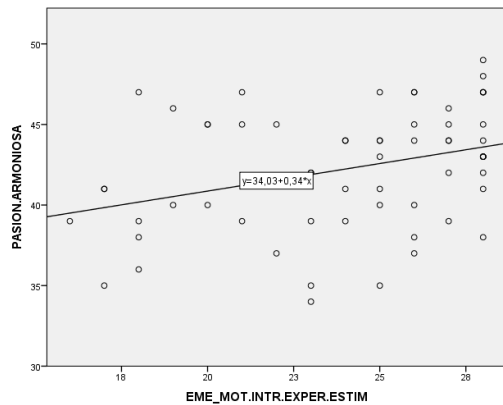


Figura 58: Diagrama de dispersión. Motivación intrínseca de experiencias estimulantes con Pasión armoniosa.

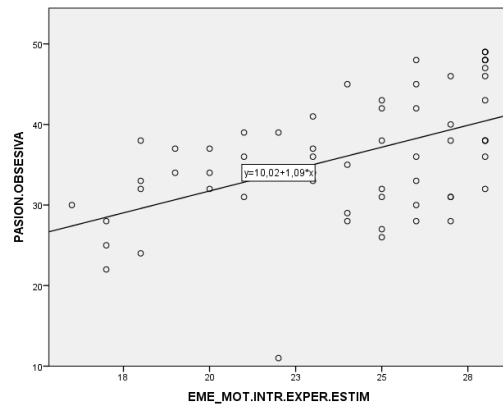


Figura 59: Diagrama de dispersión. Motivación intrínseca de experiencias estimulantes con Pasión obsesiva.

Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 22

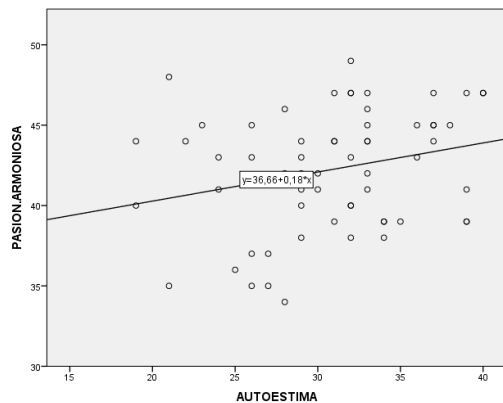


Figura 60: Diagrama de dispersión. Autoestima con Pasión armoniosa.

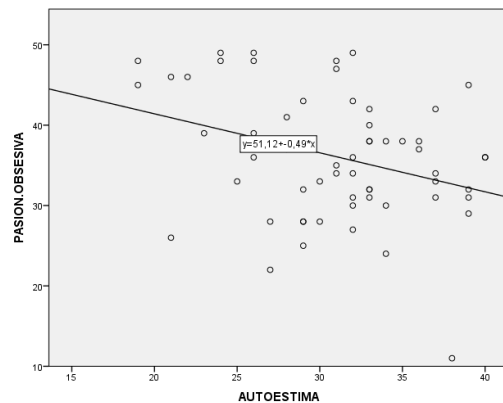


Figura 61: Diagrama de dispersión. Autoestima con Pasión obsesiva.

Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 22

Una vez que hemos validado el uso del Coeficiente de Pearson, a continuación procedemos a calcular los coeficientes entre estos pares de variable, junto a su significación estadística y su equivalencia con el tamaño del efecto R<sup>2</sup>. El resumen de estos resultados se presenta en las tabla 43 a la 45.

En el estudio de la relación de las dimensiones motivacionales del cuestionario EME-E con las dos del Cuestionario de Pasión (tabla 43) hemos encontrado algunos coeficientes de

correlación significativos, aunque no se puede afirmar que todas las dimensiones de Motivación se relacionen con la Pasión por la danza.

Existe relación altamente significativa ( $P < .01$ ) entre Pasión armoniosa y: regulación introyectada (0.342; efecto moderado bajo), motivación intrínseca de logro (0.386; efecto moderado) y motivación intrínseca de experiencias estimulantes (0.336; efecto moderado bajo). Todas ellas son directas (positivas) es decir que la asociación observada se debe a que los sujetos con valores altos en estas 3 variables de motivación, también tienen valores altos en Pasión armoniosa, y viceversa.

Existe relación altamente significativa ( $P < .01$ ) entre Pasión obsesiva y Regulación identificada (0.301; efecto leve) y con Motivación intrínseca de experiencias estimulantes (0.509; efecto elevado). También existe relación significativa ( $P < .05$ ) muy similar, con la Motivación de conocimiento (0.298; efecto leve) y con la Motivación de logro (0.278; efecto leve). Todas estas son directas, por lo que una puntuación alta en esta escala de Pasión se asocia con una puntuación también elevada en las escalas motivacionales. Y finalmente hemos encontrado correlación significativa ( $P < .05$ ) con Amotivación (-0.263; muy leve) pero de sentido inverso, es decir que los casos con mayor puntuación en Pasión obsesiva son los que tienden a tener puntuaciones más bajas en Amotivación.

El resto de coeficientes no son estadísticamente significativas ( $P > .05$ ) y se puede decir que estas variables no correlacionan entre sí.

Tabla 43: Coeficientes de Correlación. Asociación entre Motivación y Pasión

Variables	Pearson	R <sup>2</sup>	P-Sig.	Pearson	R <sup>2</sup>	P-Sig.
	Pasión armoniosa			Pasión obsesiva		
Amotivación	0.029	.001	.413 <sub>NS</sub>	-0.263	.069	.020 *
Regulación externa	0.190	.036	.071 <sub>NS</sub>	0.100	.010	.221 <sub>NS</sub>
Regulación Introyectada	0.342	.117	.003**	0.175	.031	.088 <sub>NS</sub>
Regulación identificada	0.055	.003	.336 <sub>NS</sub>	0.301	.091	.009**
Mot. Intrínseca de conocimiento	0.174	.030	.090 <sub>NS</sub>	0.296	.088	.010 *
Mot. Intrínseca de logro	0.386	.149	.001**	0.278	.077	.015 *
Mot. Intrínseca de exper. estimulantes	0.336	.113	.004**	0.509	.259	.000**

Nota: N.S. = NO significativo (P>.05) \*= Significativo al 5% (P<.05) \*\*= Altamente significativo al 1% (P<.01)

Por tanto, podemos concluir que los alumnos y alumnas con mayor pasión armoniosa presentan mayor regulación Introyectada, mayor motivación intrínseca de logro y de experiencias estimulantes y viceversa.

Por otro lado, los alumnos y alumnas con alta pasión obsesiva también presentan una alta motivación de conocimiento, de regulación identificada, de motivación intrínseca en sus tres representativos (de conocimiento, de logro y de experiencias estimulantes, siendo con esta última con quien mayormente se correlaciona.

Y por último, los alumnos y alumnas con mayor pasión obsesiva, tienen una mayor amotivación.

Al respecto de la correlación entre Autoestima y los dos factores de la escala de Pasión (tabla 44) encontramos relación directa y significativa (0.258; efecto pequeño) con respecto a la Pasión armoniosa, de modo que podemos admitir que los alumnos y alumnas que más puntúan en Autoestima, también puntúan alto en este tipo de Pasión. Por el contrario, la correlación es altamente significativa (P<.01) pero inversa con respecto a la Pasión obsesiva, por lo que se concluye que los sujetos con más alta Autoestima tienden a tener puntuaciones más bajas en la escala de Pasión obsesiva.

Tabla 44: Coeficientes de correlación. Asociación entre Autoestima y Pasión.

Variables	Pearson	R <sup>2</sup>	P-Sig.	Pearson	R <sup>2</sup>	P-Sig.
	Pasión armoniosa			Pasión obsesiva		
Autoestima	0.258	.067	.023 *	-0.329	.108	.005**

\*= Significativo al 5% (P<.05)    \*\*= Altamente significativo al 1% (P<.01)

Y por último, en el estudio de la asociación entre las escalas del cuestionario de Motivación y la Autoestima, solo hemos encontrado dos coeficientes significativos (P<.05) pero ambos muy bajos. Se puede admitir una muy ligera relación inversa de Autoestima con Amotivación y con Regulación externa, tal que los casos con valores más altos en la primera variable tenderían a puntuar menos en las dos de Motivación, pero insistimos en que la relación es muy leve, casi inexistente.

Tabla 45: Coeficientes de Correlación. Asociación entre Motivación y Autoestima

Variables	Pearson	R <sup>2</sup>	P-Sig.
	Autoestima		
Amotivación	-0.239	.057	.032 *
Regulación externa	-0.246	.061	.028 *
Regulación Introyectada	-0.116	.013	.186 NS
Regulación identificada	-0.057	.003	.332 NS
Mot. Intrínseca de conocimiento	0.011	.000	.465 NS
Mot. Intrínseca de logro	-0.015	.000	.455 NS
Mot. Intrínseca de exper. estimulantes	-0.144	.021	.135 NS

Nota: N.S. = NO significativo (P>.05)    \*= Significativo al 5% (P<.05)    \*\*= Altamente significativo al 1% (P<.01)

En este caso, los dos únicos valores significativos que encontramos (aunque moderados en su significación) relacionan la baja autoestima con la desmotivación y la motivación más externa y regulada del continuo que defiende la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 2000; Vallerand, 2001), lo que presenta concordancia con los datos encontrados en la primera fase de la investigación en las respuestas de los discentes. Si recordamos, en los factores que el alumno presenta como influyentes en su motivación/desmotivación se encuentra la baj autoestima en un porcentaje de respuestas de los discentes en un 17%. (la tercera fuerza desmotivadora).

#### **4.2.5. Influencia de la motivación, la autoestima y la pasión en el rendimiento.**

Para el cálculo de las medias de las diferentes asignaturas en función de su carácter, hemos llevado a cabo la recopilación de cada una de las asignaturas cursadas por el alumnado durante el curso académico 2014-2015, agrupándolas en función de su carácter: Práctico (P); Teórico-práctico (T/P) y Teórico (T). Dichas calificaciones se han obtenido de las actas de evaluación y/o expedientes académicos del alumno y/o alumna. Posteriormente, a través de cálculo de medias ponderadas, hemos establecido la media de las asignaturas teóricas, prácticas y teórico-prácticas de cada estudiante de modo independiente, teniendo en cuenta el carácter del currículo de las enseñanzas superiores de danza y las características de los propios alumnos y alumnas que las cursan. De este modo hemos podido encontrarnos, a modo de ejemplo, con estudiantes que han realizado 7 asignaturas teóricas frente a otros que han podido realizar únicamente una.

Para el análisis estadístico de esta parte hemos comenzado, tal y como se espera, por la descriptiva general de estas 3 variables que evalúan el rendimiento. El procedimiento estadístico es el mismo que se empleó en el caso de las variables de los cuestionarios.

A pesar de los que índices de asimetría (-0.89) y altura (1.42) se alejan de los niveles habituales de la normalidad, el test de bondad de ajuste de KS califica estos desvíos como no significativos ( $P > .05$ ) por lo que se puede admitir que la variable tiene una tendencias hacia dicho modelo que es suficiente como para admitir que se distribuye normalmente. El valor de la media de nuestra muestra de estudiantes, en este RT es de 7.38 puntos (en escala 0 a 10) con desviación estándar de 1.33 dentro del rango observado de 3.20 a 10.00 puntos.

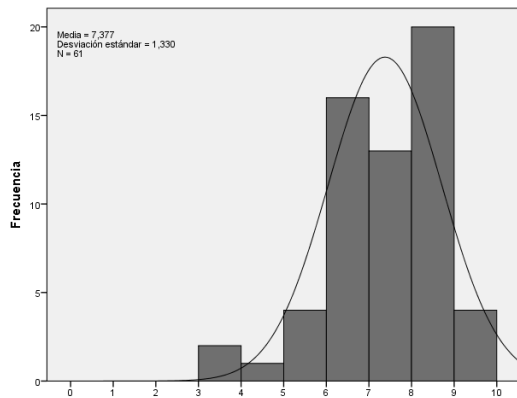


Figura 62: Histograma. Rendimiento en materias Teóricas.

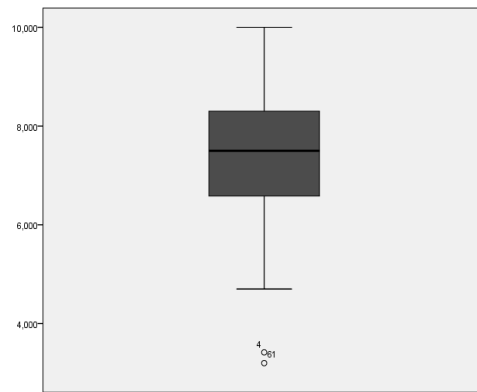


Figura 63: Diagrama de caja. Rendimiento en materias Teóricas.

Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 22

Los índices descriptivos parecen indicar una forma con cierta asimetría (-1.39) y altura superior a la normal (3.92) pero como en la anterior variable este desajuste no alcanza significación estadística en el Test de KS ( $P > .05$ ) por lo que se concluye que la variable se puede considerar como normal. La media en este caso es inferior a la anterior: 6.11 con desviación estándar de  $\pm 1.32$  en el rango de calificaciones observadas de entre 1 y 9 puntos.

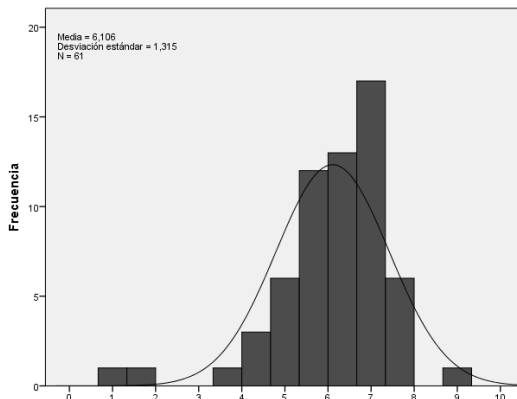


Figura 64: Histograma. Rendimiento en materias Prácticas.

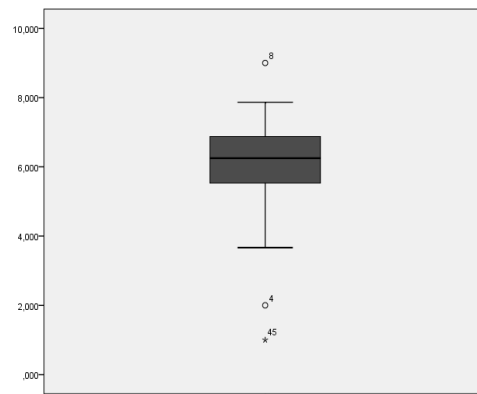


Figura 65: Diagrama de caja. Rendimiento en materias Prácticas.

Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 22

La situación se repite también con esta 3ª variable de evaluación del Rendimiento. Aunque los índices descriptivos (-1,87 y 6.80) indican una cierta falta de normalidad, el Test KS nos permite admitir que la diferencia no alcanza significación estadística ( $P > .05$ ) de modo que se

admite que la variable tiende hacia la normalidad. La media es 7.41 con desviación estándar de  $\pm 1.28$  en el rango observado de entre 1.40 y 9,10 puntos.

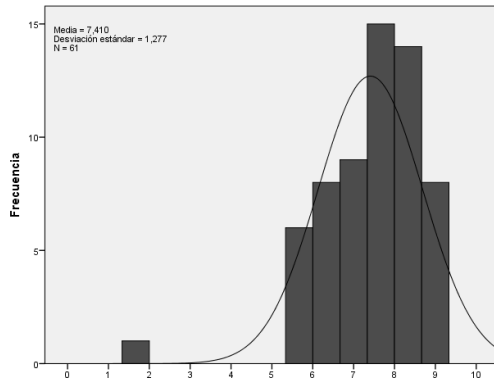


Figura 66: Histograma. Rendimiento en materias Teórico-Prácticas.

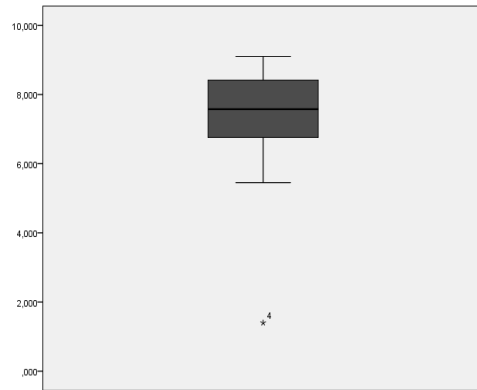


Figura 67: Diagrama de caja. Rendimiento en materias Teórico-Prácticas.

Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 22

La tabla 46 resume los descriptivos de estas tres variables.

Tabla 46: Análisis descriptivo. Rendimiento (N=61)

Variables (escala 0-10)	Rendimiento en materias TEÓRICAS	Rendimiento en materias PRÁCTICAS	Rendimiento en materias TEÓRICO- PRÁCTICAS
Media	7.38	6.11	7.41
IC 95%: límite inferior	7.04	5.77	7.08
IC 95%: límite superior	7.72	6.44	7.74
Error típico de la media	0.17	0.17	0.16
Mediana	7.50	6.25	7.58
Mínimo	3.20	1.00	1.40
Máximo	10.00	9.00	9.10
Desviación estándar	1.33	1.32	1.28
Forma:			
Asimetría	-0.89	-1.39	-1.87
Curtosis	1.42	3.93	6.80
Test K-S (P-valor)	.388 <sup>NS</sup>	.439 <sup>NS</sup>	.370 <sup>NS</sup>

NS = Desvío NO significativo ( $P > .05$ ) la variable sí se ajusta al modelo normal



Una vez realizados los índices descriptivos, procedemos a estudiar el efecto que las variables de Motivación, Autoestima y Pasión, tienen sobre cada una de estas tres medidas del Rendimiento.

Para ello, el método estadístico adecuado es la construcción de modelos de Regresión Lineal. Este procedimiento permite analizar si un factor es capaz de predecir significativamente y con cuánto poder a otra variable que se considera como criterio (en este caso el Rendimiento). El análisis se va a realizar en una primera fase de forma univariante, es decir cada predictor tomado de forma independiente a la existencia de los demás, para posteriormente, realizarlo de forma multivariante con vistas a intentar construir un modelo predictivo del Rendimiento con todas aquellas variables que aporten información significativa para el pronóstico.

#### 4.2.5.1. Predicción del rendimiento en las materias teóricas (RT).

La tabla 47 muestra el resumen de los análisis univariantes de los predictores que hemos medido con los cuestionarios sobre el Rendimiento teórico. Como se ha observado, ninguno de ellos alcanza significación estadística ( $P > .05$ ) suficiente como para poder admitir que son eficaces en el pronóstico de esta variable de Rendimiento.

Solamente de la Pasión armoniosa se puede decir que hay una asociación casi significativa ( $P < .100$ ) que podría estar indicando que los alumnos y alumnas con más puntuación en esta escala tienden a tener mejores calificaciones, si bien no hay evidencias estadísticas suficientes.

*Tabla 47: Regresión lineal univariante. Capacidad predictiva de la Motivación, la Autoestima y la Pasión por la danza, con respecto al Rendimiento en materias Teóricas*

Factor predictor	Coefficiente B	E.T. (B)	IC al 95% de B	Valor T	P-valor	R	R <sup>2</sup>
Amotivación	-0.012	0.056	-0.123 – 0.099	-0.21	.831 <sup>NS</sup>	.028	.001
Regulación externa	0.030	0.033	-0.037 – 0.097	0.90	.374 <sup>NS</sup>	.116	.013
Regulación introyectada	0.012	0.026	-0.041 – 0.065	0.46	.650 <sup>NS</sup>	.059	.004
Regulación identificada	-0.024	0.051	-0.125 – 0.078	-0.46	.644 <sup>NS</sup>	.060	.004
Mot. Intrín. de conocimiento	0.059	0.050	-0.042 – 0.159	1.17	.248 <sup>NS</sup>	.150	.023
Mot. Intrín. de logro	0.033	0.036	-0.039 – 0.105	0.92	.364 <sup>NS</sup>	.118	.014
Mot. Intrín. de exper. estimulantes	-0.004	0.047	-0.098 – 0.091	-0.08	.940 <sup>NS</sup>	.010	.000
Autoestima	0.049	0.032	-0.015 – 0.113	1.53	.131 <sup>NS</sup>	.196	.038
Pasión armoniosa	0.082	0.045	-0.009 – 0.172	1.81	.076 <sup>NS</sup>	.229	.052
Pasión obsesiva	-0.015	0.022	-0.059 – 0.029	-0.67	.673 <sup>NS</sup>	.087	.008

N.S. = NO significativo ( $P > .05$ )

Por tanto, ante la falta de predictores significativos no podemos estimar el modelo de regresión múltiple (multivariante) que inicialmente planteábamos.

#### 4.2.5.2. Predicción del rendimiento en las materias prácticas (RP).

Los análisis univariantes (tabla 48) nos llevan a la conclusión de que ninguno de los factores incluidos en el estudio de regresión lineal tiene capacidad predictiva significativamente eficaz ( $P > .05$ ) con respecto al Rendimiento en las materias prácticas. En definitiva que el rendimiento en las asignaturas prácticas es independiente tanto de la Motivación, como de la Pasión y de la Autoestima. Y por tanto, tampoco se puede construir un modelo predictivo multivariante.

*Tabla 48: Regresión lineal univariante. Capacidad predictiva de la Motivación, la Autoestima y la Pasión por la danza con respecto al Rendimiento en materias Prácticas*

Factor predictor	Coefficiente B	E.T. (B)	IC al 95% de B	Valor T	P-valor	R	R <sup>2</sup>
Amotivación	-0.006	0.055	-0.115 – 0.104	-0.10	.920 <sup>NS</sup>	.013	.000
Regulación externa	0.050	0.033	-0.015 – 0.116	1.53	.131 <sup>NS</sup>	.196	.038
Regulación introyectada	-0.023	0.026	-0.075 – 0.029	-0.89	.376 <sup>NS</sup>	.115	.013
Regulación identificada	0.033	0.050	-0.067 – 0.133	0.66	.513 <sup>NS</sup>	.085	.007
Mot. Intrin. de conocimiento	0.026	0.050	-0.074 – 0.127	0.52	.602 <sup>NS</sup>	.068	.005
Mot. Intrin. de logro	-0.011	0.036	-0.082 – 0.061	-0.30	.766 <sup>NS</sup>	.039	.002
Mot. Intrin. de exper. estimulantes	0.020	0.047	-0.074 – 0.113	0.42	.676 <sup>NS</sup>	.055	.003
Autoestima	0.009	0.032	-0.055 – 0.074	0.28	.778 <sup>NS</sup>	.037	.001
Pasión armoniosa	0.002	0.046	-0.090 – 0.094	0.03	.973 <sup>NS</sup>	.004	.000
Pasión obsesiva	-0.020	0.022	-0.064 – 0.023	-0.93	.354 <sup>NS</sup>	.121	.015

Nota: N.S. = NO significativo ( $P > .05$ )

#### 4.2.5.3. Predicción del rendimiento en las materias teórico-prácticas (RTP).

Como en los dos anteriores, de nuevo los análisis univariantes (tabla 49) han permitido detectar algún predictor que sea significativamente eficaz ( $P > .05$ ) con respecto al Rendimiento teórico-práctico, de modo que no es posible construir un modelo predictivo múltiple.

Tabla 49: Regresión lineal univariante. Capacidad predictiva de la Motivación, la Autoestima y la Pasión por la danza, con respecto al Rendimiento en materias Teórico-Prácticas

Factor predictor	Coefficiente B	E.T. (B)	IC al 95% de B	Valor T	P-valor	R	R <sup>2</sup>
Amotivación	0.016	0.053	-0.090 – 0.123	0.31	.761 <sup>NS</sup>	.040	.002
Regulación externa	-0.001	0.032	-0.066 – 0.063	-0.04	.967 <sup>NS</sup>	.005	.000
Regulación introyectada	0.005	0.025	-0.046 – 0.055	0.18	.856 <sup>NS</sup>	.024	.001
Regulación identificada	-0.016	0.049	-0.114 – 0.081	-0.34	.738 <sup>NS</sup>	.044	.002
Mot. Intrín. de conocimiento	0.072	0.048	-0.024 – 0.168	1.51	.136 <sup>NS</sup>	.193	.037
Mot. Intrín. de logro	0.046	0.034	-0.022 – 0.115	1.36	.179 <sup>NS</sup>	.174	.030
Mot. Intrín. de exper. estimulantes	0.012	0.045	-0.079 – 0.103	0.26	.792 <sup>NS</sup>	.034	.001
Autoestima	0.046	0.031	-0.015 – 0.180	1.50	.138 <sup>NS</sup>	.192	.037
Pasión armoniosa	0.051	0.044	-0.037 – 0.139	1.16	.251 <sup>NS</sup>	.149	.022
Pasión obsesiva	-0.027	0.021	-0.069 – 0.015	-1.29	.202 <sup>NS</sup>	.166	.027

N.S. = NO significativo (P>.05)

En resumen, Motivación, Pasión y Autoestima, no permiten predecir el Rendimiento que es totalmente independiente de estas variables.

Por otro lado, hemos querido relacionar los datos aportados por los alumnos en la primera fase de la investigación donde decían tener una mayor motivación por las asignaturas de carácter práctico y teórico práctico, situando las de carácter teórico en último lugar prácticamente en todos los cursos (excepto en primero donde las asignaturas teóricas y teórico-prácticas obtienen un porcentaje igual para el interés de los alumnos y alumnas (12%). Hemos querido conocer si esto se traduce en un mejor rendimiento en las asignaturas de carácter práctico (hacia las que muestran mayor interés en los tres primeros cursos) y en las de carácter teórico-práctico (cuyo interés se hace más patente en los alumnos a medida que avanzan de curso).

Para ello, nos atenemos a las medias registradas en cada uno de los tres tipos de rendimiento en los que hemos realizado el análisis: en el rendimiento práctico la media del rendimiento del alumnado ha sido de 6.11 en una escala de valoración del 0 al 10; en el rendimiento teórico práctico la media resultante de las calificaciones registradas ha sido de un 7.41; y en el rendimiento teórico, una media de 7.38. Con lo que la motivación que dice tener el alumno en función del carácter de la asignatura no se traduce en mejores calificaciones, como medida tomada del rendimiento para nuestra investigación.



UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA

**CAPÍTULO 5**  
**CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN**  
**FINAL**



UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA

## 5.1. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN DERIVADAS DE LA INVESTIGACIÓN

Para el abordaje de las conclusiones derivadas de esta investigación hemos tenido presente las dos fases en las que se ha dividido el proceso así como cada una de las cuestiones de investigación y objetivos planteados.

Para dar respuesta al objetivo principal de la primera fase de investigación, realizar un diagnóstico inicial del estado motivacional del alumnado del CSDM, nos atenemos a los resultados hallados en la misma, que pasan por dar respuesta a los diferentes objetivos más específicos que nos planteamos inicialmente.

Atendiendo al primero de los objetivos específicos de la primera fase de la investigación, determinar la existencia de motivación o desmotivación en el alumnado del CSDM, y a partir de la interpretación, análisis y resultados de los datos recogidos de docentes y discentes, podemos concluir lo siguiente: el estado motivacional de los alumnos y alumnas del CSDM se caracteriza por la existencia de motivación hacia la danza y una motivación hacia los estudios superiores de danza tanto en la motivación básica (valorando la motivación actual y la disposición al abandono como indicadores de la existencia o inexistencia de la misma) como cotidiana, siendo la motivación cotidiana así como la motivación hacia los estudios de danza algo menor que la básica y la motivación general. Por otro lado, y como indicativo de la existencia de motivación, se encuentra una baja disposición al abandono de los estudios superiores en los alumnos del CSDM, y por tanto, una alta disposición a persistir y continuar en los estudios superiores de danza pese a los muchos esfuerzos y dificultades con las que se puedan encontrar (Fuentes, 2007; Taylor y Taylor, 2008) con lo que se cumple uno de los requisitos de la motivación elevada si nos atenemos a las afirmaciones de Fuentes (2007) y Reeve (2003).

El motivo principal por el que los alumnos y alumnas alegan sentirse motivados hacia la danza es la pasión que sienten hacia la misma (y que más tarde analizaremos en la relación entre motivación y pasión), así como la vocación, el aprendizaje y la formación; todo ello acompañado de la posibilidad que la danza les brinda de expresarse y comunicarse. Resultados similares podemos encontrarlos en el estudio de Nieminem (1998) donde concluye que la expresión a través de la danza es uno de los motivos principales para acudir a clases de danza de la muestra de bailarines y bailarinas de diferentes estilos. Por otra parte, si comparamos esta motivación hacia la danza con la motivación que el estudiante presenta

hacia los estudios superiores de danza, se concluye que, aun siendo menor el porcentaje de motivación (76% frente al 91%), existe un mayor porcentaje de alumnos y alumnas que dicen estar motivados por estos estudios frente a aquellos que dicen estar desmotivados, especialmente por la oportunidad que les brinda de poder dedicarse a aquello que les gusta así como la posibilidad que les ofrece de ampliar su formación.

Por otra parte, se concluye una motivación cotidiana menor. En opinión de discentes y docentes, ésta se debe a aspectos que provocan que aun existiendo una alta motivación básica, la actividad diaria se merme, atendiendo probablemente a los factores que los discentes señalan como influyentes en su motivación (pudiendo realizar programas futuros de intervención como el llevado a cabo por García-Dantas y Caracuel Tubío, 2011). Atendiendo a los resultados de esta investigación, estos factores se refieren mayormente a la gestión del centro: horario, desorganización, falta de apoyo desde el centro y desde la sociedad así como, en menor medida, factores personales (entre los que se encuentra el cansancio) que afectan a la motivación de forma negativa, con lo que se concluye la necesidad de la revisión de estos factores con un estudio más específico, especialmente, relativos al funcionamiento del centro al ser el factor indicado de mayor influencia y sobre el que se podría actuar con mayor posibilidad.

Así, a partir de los resultados hallados en la primera fase de la investigación, podemos llegar al objetivo que nos planteamos inicialmente, determinar la existencia de motivación o desmotivación el alumnado del CSDM. A partir de éste, podemos concluir que sí existe motivación por la danza y por los estudios superiores de danza (incluyendo dentro de ésta la baja disposición de abandono y motivación básica y cotidiana), por encima de la desmotivación y la no contemplación de la amotivación (que se descarta así del resto de valoraciones).

Todo ello, nos lleva a replantearnos una de las observaciones que hacíamos al inicio de este estudio en el que se exponía la necesidad del mismo a la vista de la observación de la aparición de una baja motivación en el alumnado de danza en sus estudios superiores. Sin embargo, es un resultado coherente si tenemos en cuenta que inician unos estudios de danza que conllevan gran cantidad de horas de estudio, horas de alta exigencia física y psíquica y elevado coste económico, entre otros esfuerzos.

Pero si además están motivados hacia los estudios superiores de danza en un alto porcentaje, podemos decir que estamos ante un alumnado que, como defiende Fuentes (2007), presentan



una actitud de inicio y persistencia en la actividad, en este caso en los estudios superiores de danza “a pesar de las dificultades, la dureza, la rutina y los factores adversos que se encuentren en el camino” (participante 7). En estos estudios superiores de danza muchas son estas dificultades, son estudios superiores que no son fáciles, tal como dicen algunos participantes, porque conllevan un trabajo físico además de mental, el participante ICC5, nos dice acerca de la dificultad de los estudios superiores de danza lo siguiente: “un 10 en dificultad porque aunque es cierto que no pueden compararse a otros estudios como ingeniería o medicina, los estudios artísticos implican otras áreas del cerebro que no son fáciles de dominar. Sin hablar de la cantidad de horas prácticas, la implicación física y mental, los riesgos como lesiones que conlleva...”.

A pesar de ello, debemos contar con el factor de deseabilidad social que el alumnado muestra en sus respuestas y no olvidarnos de ese porcentaje de alumnos y alumnas desmotivados, que aun siendo menor, no es un porcentaje pequeño que podamos obviar, más aun si nos atenemos a los motivos que mayormente dan de la desmotivación (inseguridad, falta de expectativas, falta de autoestima, descontento con la organización de asignaturas y horario de las mismas y descontento con la inseguridad de la valía de la titulación que se recibe tras finalizar los estudios de danza o falta de reconocimiento social del mismo y de los estudios de danza) motivos que se acercan a los indicadores de la falta de motivación en danza que alega Fuentes (2007) la disminución del interés, una menor confianza, mayor insatisfacción y agotamiento mental.

Con respecto al segundo de los objetivos específicos de la primera fase de la investigación, establecer el tipo de motivación existente en el alumnado del CSDM, y a la luz de los resultados hallados, podemos concluir que el tipo de motivación más presente en el alumnado del CSDM es la motivación interna o intrínseca, con motivación de logro hacia la tarea y motivación de expectativas de eficacia (en alto porcentaje influenciada, es decir, consideradas por el alumno como influenciadas por la motivación). Con este dato, nos acercamos a conclusiones derivadas de otros estudios donde se relaciona la motivación intrínseca con motivación de logro hacia la tarea, considerando el logro de maestría o tarea como la más idónea para el proceso de enseñanza aprendizaje en conservatorios y escuelas de danza (Andrzejewski, Wilson & Henry, 2012). Asimismo, estudios donde se concluye con la motivación intrínseca como la más idónea para la práctica y persistencia en la danza (Amado, Leo, Sánchez, Sánchez y García, 2010). Igualmente, encontramos otras investigaciones donde

se relaciona la motivación intrínseca con expectativas de eficacia y percepción de competencia, (Valencia Déniz, 2011; García-Dantas y Caracuel Tubías, 2011<sup>a</sup>, García-Dantas y Caracuel-Tubío, 2011c) estableciéndolas como predictores de la persistencia en la danza.

Al concluir con el hecho de que son alumnos con mayor motivación intrínseca, se deduce que el alumnado del CSDM se caracteriza por presentar una mejor disposición al trabajo, un mayor esfuerzo y atención, así como con una mayor autonomía y control, con mayor adherencia a la actividad y mayor satisfacción por la propia actividad de la danza (Fuentes 2007). De la misma manera, son alumnos y alumnas que tienen un alto grado de interés hacia el aprendizaje, hacia la cooperación y hacia la propia actividad, con una alta implicación, sintiendo que se ha logrado el éxito a base de esfuerzo y el dominio de la tarea o actividad (Nicholls, 1984, citado por Reeve, 2003). Y por último, se caracterizan por ser estudiantes de danza que buscan ante todo, formación y el desarrollo personal y social (Fuentes, 2007) lo que se concuerda con los resultados obtenidos en su motivación hacia la danza y los estudios superiores de danza en los que la mayoría del alumnado dice estar motivado por vocación y por aprendizaje y formación (véase figura 7). Queremos, por otro lado, atender a las respuestas que se han dado con respecto a la motivación extrínseca en cuanto que podría ser positiva si ayuda a que el bailarín y la bailarina o estudiantes de danza continúe en su formación y se vea reforzado hacia la práctica de la danza, y su desarrollo dentro de ésta. Esto será positivo siempre que el bailarín y/o la bailarina no pase a depender exclusivamente de estos factores externos (Fuentes, 2007). Esto se traduce, en nuestro estudio en que, en aquellos casos en que el alumno y/o alumna esté motivado por factores externos, tales como la consecución de metas relacionadas con el reconocimiento social, apoyo de familiares, amistades, etc., mientras sea una motivación no exclusiva ni absoluta, puede ser positiva para él. Asimismo, si la obtención del título se percibe como un requisito para poder dedicarse a lo que más le gusta (como imposición de la sociedad actual de la necesidad del título para trabajar) y no como una necesidad de reconocimiento social, también estaremos ante una motivación extrínseca que es positiva para la actividad de inicio y persistencia en los estudios superiores de danza. Ante esta afirmación y si nos atenemos a los datos aportados por el docente, donde queda igualada la proporción de la motivación que estos observan que el alumnado posee ante el aprendizaje y ante el título (figura 14) podemos concluir que el resultado (que en un principio podía llevarnos a una falta de claridad) corrobora lo que defiende esta autora, la existencia de una motivación extrínseca beneficiosa para la persistencia y dedicación a la danza y a los estudios superiores de danza.

Si nos atenemos a que el alumnado del CSDM, tal y como hemos concluido, presenta motivación de logro orientada hacia la tarea (frente a la motivación de logro orientada hacia el ego) concluimos, atendiendo a Nicholls (1984, citado por Reeve, 2003) que son alumnos y alumnas con una mayor motivación intrínseca (que ya hemos corroborado en la conclusión anterior), que les lleva a una mayor implicación en los estudios así como mayor esfuerzo hacia estos; piensan que sus logros dependen de su esfuerzo y tesón, guiándole mayormente el desarrollo de su propia competencia (Fuentes, 2007). Del mismo modo, según Fuentes (2003) son alumnos y alumnas que, por su orientación de logro hacia la tarea buscan ante todo, formación y el desarrollo personal y social, dato que confirma los resultados obtenidos en las categorías establecidas en la motivación hacia los estudios de danza, donde los mayores porcentajes se dan en la motivación por vocación, por aprendizaje y formación (tal y como hemos establecido en las conclusiones).

Y por último, si tenemos presente que tal y como hemos concluido, los alumnos y alumnas del CSDM se caracterizan por presentar motivación de expectativas, se concluye que son alumnos con mayor disposición a persistir en la danza, y en la actividad cotidiana que se desarrolla en las aulas, empleando un mayor esfuerzo en mantenerse y sobrevenir las dificultades que conlleven tal acción (Reeve (2003).

Conociendo este dato, por tanto, damos ahora respuesta a otra cuestión de investigación y alcance al objetivo de identificar los factores más influyentes en la motivación del alumnado del CSDM, respondiendo a su vez a la cuestión de investigación ¿qué factores influyen en la motivación del alumnado del CSDM?

El factor que aparece como más influyente es la labor docente, coincidiendo con estudios realizados en ámbitos educativos (Muñoz Sigüenza, 2002; Rodríguez Bailón, 2012), en enseñanzas de música (Madariaga Arriaga, 2011) y en ámbitos de danza (García Dantas y Caracuel Tubío, 2011a, 2011b, 2012). En este último además, se especifica la mayor frecuencia de instrucciones, más cantidad de conductas de apoyo con refuerzos positivos y menor frecuencia de castigos, como el estilo docente que acompaña la alta motivación en población de estudiantes de danza de las enseñanzas profesionales. Asimismo, en nuestro estudio, la influencia del factor docente sobre la motivación se da en una gran convergencia entre discentes y docentes, considerándolo, por tanto, de alto interés para establecer futuras líneas de investigación, expuestas más adelante; todo ello, teniendo en cuenta a su vez que es una conclusión derivada de los resultados hallados en investigaciones llevadas a cabo en

poblaciones de estudiantes de enseñanzas profesionales de danza (García Dantas y Caracuel Tubío, 2011a, 2011b, 2012) así como en otros, pero que no se ha investigado en estudiantes de enseñanzas superiores de danza (al menos, que hayamos podido encontrar).

A la influencia de la labor docente, le sigue el horario establecido para el desarrollo de la actividad del CSDM. Con este resultado, se concluye que las horas en las que se desarrollan determinadas asignaturas y actividades, pueden llegar a influenciar la motivación del alumnado, indicando desmotivación en horas tempranas y tardías de las horas lectivas; y si nos atenemos a lo que aportan los docentes, las horas intermedias (una franja horaria de entre las 9:30/10 h-12:30/13:00h) son el momento del día en que los alumnos y alumnas muestran mayores índices de motivación (atención, participación y atención entre otros). Este resultado apoya estudios recientes sobre la influencia del horario en el rendimiento escolar (Escribano Barreno, 2012) donde se concluye que los peores niveles de atención se dan al inicio de la jornada (en todos los grupos de edad). Con ello, consideramos interesante tener en cuenta este factor para futuras investigaciones, con el objeto de influir de forma positiva en el proceso de enseñanza aprendizaje.

El carácter de la asignatura es otro factor de influencia en la motivación, el que aparece en tercer lugar para los docentes y discentes (existiendo absoluta convergencia de datos). Esta influencia se da en menor medida, de tal manera, que se decantan mayormente por las asignaturas prácticas, observando que conforme avanzan de curso y se adentran en la dinámica y conocimiento del currículo de los estudios superiores de danza, así como en la utilidad de las asignaturas teórico prácticas, el interés aumenta hacia las asignaturas de carácter teórico-prácticos en primer lugar, seguidos de las prácticas y las teóricas. Por tanto, estos datos van variando a medida que se avanza de curso, con lo que en aquellos más superiores (especialmente en cuarto) dan menor importancia al carácter de la asignatura como factor de influencia en la motivación y centran su interés en las asignaturas de carácter teórico-práctico. Con este resultado se corrobora la opinión docente derivada de la observación, la experiencia y la reflexión, de que a medida que el alumno y/o alumna va conociendo las asignaturas más teóricas y más concretamente, teórico-prácticas, le dan más valor y comprenden que le son muy útiles. Y, por otro lado, se atiende a las opiniones derivadas de la entrevista que coinciden en asegurar que lo que más motiva al alumnado no es el carácter sino la aplicabilidad de la asignatura o lo que es lo mismo, la utilidad que el estudiante le vea a la asignatura, que se confirma con el mayor interés hacia las asignaturas

teórico-prácticas cuando se acercan a cursos más superiores. Adelantándonos a un objetivo que abordaremos más adelante, aunque el interés de los alumnos sea mayor hacia las asignaturas de carácter práctico por encima de las asignaturas teórico-prácticas y teóricas, esto no se traduce en un mejor rendimiento en las mismas. Quizá este dato debamos justificarlo por la medida del rendimiento académico a partir de las calificaciones finales, únicamente, obviando el rendimiento diario y otros factores influyentes en el rendimiento del alumno de danza (lesiones, influencia de la labor docente, así como de la medida subjetiva del rendimiento del alumno, la dedicación parcial a los estudios de danza, alta exigencia física sin tener presente la estructuración del currículo de danza, entre otros).

Como factor poco relevante en la motivación del alumnado del CSDM, encontramos el valor de familiares, amistades y la propia sociedad, situándose por encima de éste la propia elección del alumno y/o alumna por los estudios superiores de danza, la satisfacción y las metas propuestas si tenemos en cuenta los resultados obtenidos en los factores relevantes y reflexiones en la motivación hacia los estudios superiores de danza. Con ello, nos acercamos al concepto de Huertas (1997) quien explica la motivación como un proceso psicológico que determina la planificación y actuación de un sujeto, especificando que sólo se puede hablar de motivación si la acción del sujeto se lleva a cabo con un cierto grado de voluntad y dirigida hacia un propósito personal más o menos interno, como exponíamos con anterioridad en el marco teórico. Asimismo, podemos explicar esta baja influencia acudiendo a las aportaciones de psicología del desarrollo que defienden una mayor estabilidad psicológica en estudiantes adultos así como una mayor definición de las metas, lo que se traduce en una menor influencia de familiares y amistades sobre la decisión del alumno y/o alumna de realizar los ESD. Por tanto, la afirmación de un perfil psicológico más estable y definido en la adultez.

Por último, al valorar la evolución de la motivación a lo largo de los cuatro cursos que comprenden los estudios superiores de danza, con la intención de completar y dar respuesta a la cuestión principal de la primera fase de investigación, se llega a la conclusión de que el estado motivacional del alumnado del CSDM sigue una tendencia en v o u, donde la motivación del alumno y alumna de primero es alta, disminuye en los cursos intermedios (2º y 3º) para subir al final de estos estudios. Esto puede atribuirse a la sensación de logro de meta y finalización de estudios que se concluía en la subcategoría de motivación actual. Es decir, los resultados hallados pueden explicarse, bien por encontrarse cercana la meta de concluir los estudios superiores de danza (donde la motivación básica se vería reforzada por visualizar la

meta de un modo accesible y alcanzable [Fuentes, 2007]); debido en gran parte a la existencia de asignaturas más afines a su especialidad, estilo e itinerario (como el trabajo fin de título y / o las prácticas del itinerario elegido, donde la motivación básica y cotidiana se vería reforzada por asignaturas que despiertan el interés del alumnado y atraen por su contenido (factores que determinan la motivación básica y cotidiana según Fuentes, 2007). Sin embargo, este dato se debe tomar con cautela ya que para su mayor validez sería conveniente la consulta a antiguos alumnos y alumnas que hayan finalizado recientemente sus estudios superiores de danza o estudiantes que se encuentren cursando cuarto en su último semestre. De este modo, podrán aportarnos datos más completos al respecto (puesto que el número de alumnos matriculados en primero en este curso escolar era mucho mayor a los restantes grupos).

Por tanto, a partir de los resultados de la primera fase de investigación, donde se busca dar luz al estado motivacional del alumnado del CSDM, se evidencia un mayor porcentaje de alumnos motivados, cuya motivación es mayormente de carácter intrínseco, con motivación de logro hacia la tarea y expectativas de eficacia. Los motivos que mayormente se alegan como factores motivacionales son la pasión, el aprendizaje y la formación y las posibilidades que le ofrece el CSDM de aprender y formarse en aquello que les gusta y a lo que se quieren dedicar (vocación); en contrapartida, los motivos que se alegan de desmotivación, pasan por la falta de autoestima, la inseguridad y los factores externos como la falta de reconocimiento de los estudios superiores de danza. Los factores que más influyen esta motivación son la labor docente y el horario, hallando una menor influencia de la valoración externa de familiares, amigos y sociedad. Esta motivación es creciente conforme avanza el tiempo en los estudios superiores. Por último, se aportan datos relativos al interés de los alumnos hacia las asignaturas prácticas por encima de las teóricas, creciendo el interés hacia las asignaturas teóricas y teórico-prácticas según avanzan de curso. Con este resultado último se da inicio al segundo bloque donde se busca la relación entre el interés y niveles de motivación por las asignaturas en función de su carácter y el rendimiento académico mostrado en las asignaturas, estructuradas y divididas según su carácter teórico, práctico o teórico práctico. Asimismo, se encuentra gran convergencia entre los datos aportados por docentes y los datos que aportan los discentes, variando de manera más significativa en la medida de la motivación intrínseca y extrínseca. En esta, los docentes igualan la motivación de carácter interno y externo del alumnado, lo que hemos explicado a partir del carácter positivo de la motivación extrínseca cuando se le entiende como potenciadora de conductas internas (Fuentes, 2007). Asimismo, se encuentran diferencias entre la opinión discente y docente en cuanto a la disposición de

abandono, lo cual queda explicado por la experiencia de los docentes de años de labor en el centro, referenciando casos de abandono en su globalidad.

Tras establecer el diagnóstico inicial del estado motivacional del alumno del CSDM, se concluye el interés de abordar la motivación de un modo más concreto, objetivo y cuantitativo, así como de relacionarla con otras variables aparecidas en dicho acercamiento inicial: la autoestima y la pasión, para posteriormente determinar la posible influencia de las tres variables estudiadas, con el rendimiento académico resultante.

Pasando, por tanto, a los resultados encontrados en la segunda fase de la investigación, nos atenemos en primer lugar a los tres primeros objetivos: Comprobar la existencia de motivación/desmotivación, identificar el tipo de autodeterminación que presenta el alumnado del CSDM, así como establecer los puntos concordantes o convergencia de datos entre la primera fase de investigación y la segunda (con respecto a la motivación).

Con respecto a la existencia de motivación en el alumnado del CSDM, podemos concluir a la luz de los resultados, que existe mayor motivación que desmotivación a tenor de los valores encontrados en el factor de amotivación, siendo éste donde la muestra del alumnado ha presentado niveles más bajos de todo el continuo de factores motivacionales. Esto nos lleva a la comparativa con la primera fase de investigación, donde concluíamos a partir de los datos cualitativos, una mayor existencia de motivación frente a desmotivación, pudiendo concluir asimismo, la existencia de convergencia de datos. Por tanto, podemos realizar las mismas conclusiones que ya realizáramos en la primera fase de investigación. El alumnado de danza se caracteriza por ser un alumno motivado hacia los estudios superiores de danza, que se traduce en un estudiante comprometido, perseverante en sus estudios y que acude a clase de danza con buena disposición (Fuentes, 2007). La existencia de motivación en la danza coincide con numerosos estudios realizados en los que se analiza la motivación en población de danza donde se concluye la existencia de la misma independientemente del tipo o la relación con otras variables estudiadas (Nieminem, 1998); Shen, Chen y Tolley, 2003); Amado, Leo, Sánchez , Sánchez y García, 2010; 2011a; 2011b; 2012; García-Dantas, Caracuel Tubío y Peñalosa Gómez, 2012, entre otros).

Atendemos ahora al siguiente objetivo establecido en esta fase de la investigación: identificar el tipo de motivación autodeterminada que presenta el alumnado del CSDM. Este objetivo se responde desde la segunda fase de la investigación, atendiendo al continuo de regulación de la

conducta establecido por Deci Y Ryan (2000) y Vallerand (2001) en el que se basa nuestro estudio. A partir de la recogida de datos mediante la escala EME-E de Vallerand (2001) se han obtenido datos significativos en la motivación intrínseca en sus tres niveles (de conocimiento, de logro y de experiencias estimulantes) lo que se traduce en un estudiante de danza con conducta autorregulada y cuya mayor motivación se basa en el conocimiento, el aprendizaje y la formación, por ende, mayor motivación intrínseca. Estos resultados nos llevan a la conclusión de que el alumnado de danza se caracteriza por presentar mejor disposición al trabajo, con mayor capacidad de esfuerzo, mayor atención, mayor autonomía y control, mayor satisfacción por la danza y los estudios de danza y mayor adherencia a los mismos (Fuentes, 2007). Asimismo, atendiendo al modelo jerárquico de motivación intrínseca y extrínseca y los estudios de Deci Y Ryan (2000) y su continuo de autodeterminación, estaríamos ante unos estudiantes caracterizados por una mayor regulación interna de sus actuaciones, pensamientos y cogniciones, que se traduce a su vez, en alumnos y alumnas con un mayor interés, disfrute y satisfacción inherentes a la propia realización de la danza y sus estudios superiores. Igualmente, son alumnos con alto grado de percepción de competencia y autorrealización (Deci y Ryan, 2000). Si además tenemos en cuenta, la estructuración de la motivación intrínseca de Vallerand (2001), estaríamos hablando de alumnos y alumnas con una alta motivación por aprender (motivación intrínseca de conocimiento); por mejorar y superarse a sí mismos y así mismas (motivación intrínseca de logro); y por experimentar sensaciones y experiencias que les resultan gratificantes e interesantes (motivación intrínseca de experiencias estimulantes).

Si pasamos a analizar cada uno de los valores obtenidos, los resultados evidencian las puntuaciones más altas en la motivación intrínseca de conocimiento y de experiencias estimulantes. Estos dos primeros valores, nos descubren un alumno motivado por el aprendizaje que se deriva de los estudios superiores de danza y por aquello que el CSDM y los estudios superiores le pueden aportar. Según establece Vallerand en su modelo jerárquico (2001), el alumno de danza, al estar motivado intrínsecamente por el conocimiento, es un alumno que disfruta con sus estudios de danza y con la danza, mientras aprende, explora o comprende la misma. Y al motivarse de forma intrínseca por las experiencias estimulantes, estaríamos ante un alumno que se involucra en los estudios de danza, por el placer que le proporcionan en sí mismos y por las posibilidades que le ofrecen los estudios superiores de danza de nuevas sensaciones y experiencias derivadas de los mismos.



Si relacionamos los datos obtenidos en la primera fase de la investigación con los datos que acabamos de reflejar, encontramos que en la primera fase de la investigación, los alumnos y alumnas alegan como primer factor de motivación la vocación y pasión (al que atenderemos más adelante), seguido del factor de aprendizaje y formación, en segundo lugar y las asignaturas, descubrimiento positivo del centro y aquello que les puede ofrecer el CSDM, en tercer lugar (recordemos que estamos haciendo referencia a los motivos que aportaban docentes y discentes en el cuestionario de preguntas abiertas ante la pregunta ¿qué motivos te llevan a estudiar y permanecer en los estudios superiores de danza? Y que nos aportaban datos referentes a la existencia de motivación en el alumnado de danza). Si tenemos en cuenta esto, podemos concluir una alta concordancia o convergencia (Thomas & Nelson, 2007) entre los datos obtenidos en la primera fase de la investigación y la segunda. En ambas, los valores más altos de motivación se relacionan con el interés por el conocimiento, el aprendizaje y la formación (motivación intrínseca de conocimiento) así como por las nuevas posibilidades y nuevas experiencias que les puede brindar el CSDM y los estudios superiores de danza (motivación intrínseca de experiencias estimulantes).

Por tanto, concluyendo, estamos ante un alumnado que se define por estar representado por estudiantes que cursan las enseñanzas superiores de danza porque disfrutan aprendiendo y formándose en aquello que se interesan y cuyos motivos se relacionan así mismo con la satisfacción ante las oportunidades que el currículo de las enseñanzas superiores de danza les puede aportar, esperando disfrutar con cada nueva experiencia surgida del mismo y de las experiencias estimulantes que le puede aportar la danza y los estudios superiores de danza que oferta el CSDM (resultados similares a los dados en ámbitos artísticos de arte dramático [Martin & Cutler, 2002]); y que además disfruta de la danza y sus estudios superiores porque les permite lograr metas personales y ser más eficaces en aquello que quieren realizar. Este dato se puede explicar por tratarse de un alumnado que decide cursar estos estudios de danza por voluntad propia, trasladándose incluso de ciudad para ello, y superando todos los contratiempos y dificultades que puedan derivarse de dicha decisión.

A partir de esta segunda fase de investigación, llegamos a la conclusión de que el alumnado del CSDM, además de presentar niveles altos de motivación intrínseca presenta niveles altos de motivación identificada, más aun, presenta valores superiores en este tipo de motivación externa por delante de la motivación intrínseca de logro, siendo en ambas la puntuación alta y muy similar (23.46, la regulación identificada; y 23.33 la motivación interna de logro). Este

dato nos determina que nos encontramos ante un estudiante que realiza los estudios de danza porque los valora y los considera importantes aunque no termine de agradarle por completo. Un estudiante de danza que realiza los estudios superiores de danza porque sabe que le aportan ciertos beneficios. Según establece Vallerand (2001) estaríamos ante un alumnado que tiene un alto grado de autonomía con respecto a la actividad, y es consciente de la identificación que mantiene con la misma. En este caso, encontramos convergencia de datos con respecto a la opinión de los docentes, no así de los discentes que exponen únicamente motivos de carácter interno. En este caso, por tanto, en el que existía discordancia entre docentes y discentes, quedaría justificado este dato. En las aportaciones dadas por los docentes, alegaban como motivo extrínseco la obtención de la titulación por encima de otras, aunque defendían que era una necesidad impuesta por la sociedad, lo que acercaba un motivo extrínseco a la motivación intrínseca del estudiante. En este caso, en esta segunda fase de la investigación, si nos atenemos al valor resultante en esta categoría podríamos estar hablando de lo mismo que aportaban docentes en los cuestionarios de preguntas abiertas. Asimismo, el discente alegaba como motivo de iniciarse y continuar en los estudios superiores de danza, los beneficios que podían aportarle. Al mismo tiempo, este dato podría tener que ver con próximos resultados en cuanto que, podemos estar ante alumnos que presentan una alta pasión por la danza, con lo cual, valoran y otorgan importancia a los estudios superiores de danza (característico de este tipo de motivación identificada).

En cuarto lugar, a partir de los resultados obtenidos en la escala de motivación (EME-E) de Vallerand (2001) aunque en media muy similar a la anterior (23.33 frente a 23.46 de media), nos encontramos ante alumnos que presentan motivación intrínseca de logro, también en una puntuación elevada. Esto nos lleva a concluir que estamos ante alumnos que dan importancia a la superación o logro de metas, a la efectividad, maestría y desafíos que pueda proporcionarle los estudios de danza (Vallerand, 2001). Este dato presenta convergencia con los datos hallados en la primera fase de la investigación, donde se obtuvieron resultados en los que los alumnos decían estar más motivados hacia la tarea y sentirse con capacidad para afrontar los estudios de danza.

Se encuentran asimismo, puntuaciones moderadas en motivación de regulación introyectada seguida de regulación externa. Este dato nos acerca a la existencia de una motivación extrínseca caracterizada por un locus de control que, aunque continua siendo externo, se deriva de presiones internas (regulación introyectada) y una motivación que pretende satisfacer una demanda externa, una recompensa, o con el fin de conseguir un premio

(Vallerand, 2001). En este caso, podríamos atribuirlos, si nos atenemos a los resultados obtenidos en la primera fase de la investigación, a la obtención del título y el reconocimiento social, coincidiendo con García Calvo (2009). Y por último, la menor puntuación dada por el grupo de estudiantes es al factor de amotivación, por lo que, tal y como expusimos al inicio de este apartado, los alumnos de danza presentan mayor motivación frente a la desmotivación hacia los estudios superiores de danza en el CSDM mostrando convergencia de datos con la primera fase de la investigación.

Con estos resultados, nos acercamos a estudios realizados con deportistas de competición (Almagro Torres, 2013) donde se establecen diferentes perfiles motivacionales en función de la asociación de diferentes tipos de conducta autorregulada. Así, llega a establecer tres perfiles: perfil motivacional autodeterminado, donde se asocian la motivación intrínseca e identificada; perfil motivacional no autodeterminado, donde se asocian la motivación introyectada con externa; y un último perfil de baja motivación, donde se contempla la amotivación. Si nos ajustamos a los resultados de este estudio, el alumnado del CSDM tendría un perfil motivacional autodeterminado (puesto que muestra las mayores puntuaciones en motivación intrínseca y regulación identificada). Por otro lado, el resultado encontrado se asocia a otros estudios realizados a estudiantes de danza donde se asocia motivación intrínseca (en sus tres niveles) con la motivación de regulación identificada (Amado, Leo, Sánchez, Sánchez y García (2010) considerando que este tipo de motivación asociada se relaciona con una alta percepción de competencia y con metas orientadas hacia la tarea, lo que se ajusta al perfil motivacional encontrado en el alumnado del CSDM. Por último, en menor medida nos encontramos con puntuaciones moderadas en la motivación Introyectada y externa, lo que vuelve a asociarse a los estudios mencionados anteriormente (Almagro Torres, 2013) (ajustándose al perfil no autodeterminado). Y una baja puntuación en amotivación (ajustándose al perfil de baja motivación).

Hemos concluido hasta ahora que existe un porcentaje de alumnos y alumnas motivados mayor que de alumnos y alumnas desmotivados; que su motivación es de carácter intrínseco, con puntuaciones altas en los tres niveles de autodeterminación o motivación intrínseca, asociado a la motivación de tipo regulación identificada (que hemos relacionado con un perfil motivacional autodeterminado); orientado a la tarea; y con expectativas de eficacia elevadas, valores muy similares a los hallados en la primera fase de investigación.

Con respecto al siguiente objetivo, determinar la existencia de pasión en el alumnado del CSDM, nos encontramos con que el alumno y alumna del CSDM se caracteriza por presentar una alta pasión por aquello que realiza, por la danza y los estudios superiores de danza. Esto nos lleva, una vez más a establecer convergencia de datos con los resultados obtenidos en la primera fase de la investigación, donde el alumno alude a la pasión que sienten hacia la danza como el principal motivo de su dedicación a la misma, su decisión de cursar los estudios de danza y persistir en ellos. Asimismo, el hecho de encontrarnos con alumnos y alumnas que dicen estar apasionados por su actividad y que lo están (ateniéndonos a los resultados hallados en la medida cuantitativa de la misma) nos asegura que estamos ante un alumnado que se caracteriza (coincidiendo con estudios donde así se corrobora) por una alta persistencia en la danza, con una alta adherencia a la misma (Vallerand et al., 2003); que se identifican con la actividad (Vallerand et al., 2003; Mageau, Carpentier, & Vallerand, 2011), que además se caracteriza por presentar mayor competencia percibida y especialización en aquello que realizan (Mageau, Carpentier, & Vallerand, 2011), que disfrutan con lo que realizan, que sienten que la danza y sus estudios son importantes y que aman lo que hacen (Vallerand et al. 2003). Todo ello se relaciona con las respuestas registradas por los discentes ante la pregunta de por qué se dedican a la danza y estudian danza, utilizada para valorar la existencia de motivación general de los alumnos y alumnas del CSDM en la primera fase de la investigación. Los alumnos dicen tener motivación porque les apasiona la danza en un porcentaje de un 37%, por encima de las otras respuestas aportadas. Asimismo, los alumnos dan como segunda opción la respuesta de considerar la danza como liberadora de tensiones, que les ayuda a evadirse de los problemas, que les hace ser ellos mismos (relacionado con la identificación con la danza, como característica fundamental de la pasión, que defienden Vallerand et al. (2003) como herramienta de ayuda y como una necesidad).

Contrariamente a lo que esperábamos, el alumnado de danza del CSDM, atendiendo al siguiente objetivo de identificar el tipo de pasión existente, presenta niveles altos de pasión en los dos tipos, tanto en pasión armoniosa como en pasión de tipo obsesivo (siendo esta última, ligeramente menor aunque no en valores significativos). Basándonos en los estudios de Vallerand et al. (2003) este hallazgo nos revela que los alumnos y alumnas del CSDM sienten pasión por la danza en valores similares en cuanto a que se identifican con la danza y sus estudios, la consideran importante, pudiendo estar compaginados con otras actividades pero al mismo tiempo sentirse limitados por ella; con cierta libertad en su dedicación compaginado con determinadas presiones que le llevan a dedicarse a la misma; son estudiantes que pueden

sentirse felices, satisfechos con su dedicación a la danza; y/o pueden sentirse atrapados por la necesidad rígida de persistir en la misma. Al mismo tiempo, según defienden Vallerand et al. en su modelo dualístico de la pasión, se trataría de estudiantes que se caracterizan por tener sentimientos de orgullo, felicidad y vitalidad, con un mejor control de las emociones y mayor autoeficacia, con menos niveles de estrés e incluso con menos dolencias físicas tales como dolores de cabeza, insomnio y dolores musculares (Rip & Fortin, 2006). Al mismo tiempo, pueden ser alumnos y alumnas que se caracterizan por tener sentimientos de culpabilidad, tensión, pensamientos obsesivos, falta de concentración, desajustes psicológicos y menos estrategias de afrontamiento ante las lesiones físicas.

Aun siendo un resultado diferente a lo que planteábamos en vista de los diferentes estudios encontrados, coincide con el estudio llevado a cabo en una población de bailarines y bailarinas por Akehurst & Oliver (2014) en el que los niveles de pasión eran altos en sus dos tipos concluyendo que la única diferencia se daba con respecto a la pasión obsesiva, que se relacionaba mayormente con conductas desadaptativas (lo que no podemos corroborar con nuestra investigación, pudiendo tenerlo en cuenta para futuras investigaciones). Al presentar los dos tipos de pasión, atendiendo al mismo estudio, estaríamos ante un alumnado que muestra una alta satisfacción de necesidades básicas (Akehurst & Oliver, 2014). Atendiendo a la diferencia encontrada en mayor puntuación de pasión armoniosa (en valores no significativos), podemos concluir, en concordancia con otros estudios realizados, que el alumnado del CSDM se caracteriza por tener un alto compromiso académico, mayor eficacia y vigor demostrado en los estudios (Stoeber, Child, Hayward & Feast, 2011), bienestar psicológico (Vallerand y Verner-Filion, 2013; Amiot, Vallerand, & Blanchard, 2006; Zazo y Moreno-Murcia, 2014; Vallerand, 2012) y físico (Rip, Fortin y Vallerand, 2006), mayor autonomía en el trabajo realizado (Vallerand, Rousseau, Grouzet, Dumais, Grenier, & Blanchard, 2006); y con capacidad de desarrollar nuevas formas creativas e innovadoras (Luh, 2012) lo que nos lleva a plantearnos la importancia de desarrollar este tipo de pasión con vistas a la dedicación coreográfica en la danza y los beneficios que según la mayor parte de los estudios analizados, conlleva. Por otra parte, ante los resultados obtenidos, deberíamos preguntarnos la relevancia que tiene el hecho de que la pasión sea elevada independientemente del tipo, y las consecuencias derivadas del hecho constatado. A la vista de los escasos estudios que hemos podido encontrar donde convivan ambos tipos de pasión en el mismo grado (en danza), no podemos concluir si las características de uno y otro tipo de pasión en niveles elevados, se compensarían en lo negativo y positivo de cada una o incluso

si, tal y como hemos podido encontrar un estudio donde se ve beneficiada la satisfacción de necesidades básicas, puede ser positivo que ambos tipos de pasión se encuentren en valores tan altos. Por otra parte, si atendemos al estudio de Amado, Leo, Sánchez, Sánchez y García (2012) donde conviven estados de ansiedad y estados de flow (ambos relacionados con los dos tipos de pasión, obsesiva y armoniosa respectivamente) podemos justificar su existencia por el mismo motivo que lo justifican los autores, por la alta exigencia que demuestra la muestra participante de su estudio, aunque esto requeriría de una mayor atención y estudio.

Con respecto al objetivo planteado de identificar el nivel de autoestima existente en el alumnado del CSDM, encontramos que el alumnado, posee una autoestima moderada con las características que defendieran Coopersmith (1996), Rosenberg (1973) y Camargo (1994, citado por Álvarez Torres, 2013) como propias de este nivel. Así, el alumnado del CSDM se caracteriza por ser un alumno y/o alumna satisfecho con el trabajo que realiza, pudiendo ser optimistas pero inseguros de sí mismos y con desconfianza de aquello que pueden llegar a realizar. Su autovalía dependerá de la situación concreta. Son alumnos y alumnas competentes (acorde a lo que se deriva de la alta motivación intrínseca) son creativas (derivado igualmente de la motivación intrínseca que presentan (Vallerand, Rousseau, Grouzet, Dumais, Grenier, & Blanchard, 2006), tienen una alta capacidad de relacionarse con los demás (lo que les convierte en buenos compañeros en el aula) y de solucionar problemas; saben escuchar, son cooperativos pudiendo llegar a asumir responsabilidades, por lo que son autónomos y responsables pero les pesa el miedo al rechazo y a no realizar adecuadamente las actividades, la inseguridad y la dependencia de la aceptación social (Coopersmith, 1996). Se consideran iguales a los demás, ni superiores ni inferiores a aquellos que le rodean (Rosenberg, 1965). No hemos podido encontrar estudios que se hayan realizado en el campo de la educación en danza en el panorama nacional que valoren los niveles de autoestima del alumnado de los conservatorios superiores de danza, por lo que creemos que sería interesante ahondar en futuras líneas de investigación. Así mismo, creemos que deberíamos tener presente que la autoestima positiva, tal y como abordan algunos estudios, mejora la creatividad y la empatía (Kalliopusca, 1989), el rendimiento (Mainwaring, 2010), la autonomía, la iniciativa, la capacidad de escucha, la capacidad de resolución de problemas y la efectividad en el trabajo y las actividades realizadas, la capacidad de reconocer sus potencialidades para aprovecharlas, la auto-confianza (entendiéndola así mismo como un factor fundamental para el buen estado psicológico del bailarín (Fuentes, 2007) y la valoración positiva de sí mismos, con todas las consecuencias conductuales, cognitivas y emocionales que conlleva (Coopersmith, 1996;

Rosenberg, 1973; Camargo, 1994; Craighead, McHeal y Pope, 2001, citados por Álvarez Torres, 2013). Por ello, deberíamos tener en consideración la posibilidad de un programa de entrenamiento de la autoestima destinado a los alumnos y alumnas del CSDM, para convertir su autoestima moderada, en una autoestima elevada o positiva. Si además tenemos en cuenta otros estudios donde se defiende que la alta autoestima del docente mejora la autoestima del discente (Ríos Bustos, 2014) habríamos de estudiar la autoestima existente en el docente del CSDM así como insistir en la mejora de la autoestima del discente, como futuro pedagogo de la danza.

El siguiente objetivo que nos planteábamos en esta segunda fase de la investigación hace referencia a conocer la relación existente entre la motivación, la pasión y la autoestima presentes en el alumnado del CSDM. A la luz de los resultados obtenidos podemos concluir que existe cierta relación entre las variables estudiadas aunque no de manera significativa.

En la relación entre la motivación y la pasión, encontramos los valores correlacionales más significativos, los cuales tienen que ver con la amotivación y la pasión obsesiva, de manera que a mayor pasión de tipo obsesivo, mayor desmotivación o amotivación presenta el alumnado de danza. Esto guarda relación con algunos de los presupuestos defendidos por la teoría del modelo dualístico de Vallerand et al. (2003) en los que defienden que la pasión obsesiva se relaciona con una menor motivación; y si existe la misma, se relacionaría con la motivación de carácter más externo y menos autodeterminado. Así mismo, encontramos estudios que así lo corroboran (Vallerand et al., 2003).

En los resultados relativos a la relación existente entre los 7 factores motivacionales y los dos de pasión encontramos lo siguiente:

La motivación intrínseca, en sus tres dimensiones, contempladas por el modelo jerárquico de motivación intrínseca y extrínseca de Vallerand et al. (2003), se relacionan de modo significativo con la pasión obsesiva, lo que no se corresponde con lo esperado. Asimismo este tipo de pasión se relaciona de modo significativo con la regulación identificada, la menos determinada por factores externos de las contempladas en el continuo de regulación establecido por Deci y Ryan (2000) y Vallerand (2001).

En el otro caso, en el de la pasión armoniosa, cuya relación con la motivación intrínseca era de esperar, según defiende el modelo dualístico de la pasión de Vallerand (2001), sólo se relaciona de manera significativa con la motivación intrínseca de experiencias estimulantes y



de logro (y no con la de conocimiento que recordemos, fue la más puntuada en el cuestionario de motivación académica [EME-E] [Vallerand, 2001]). Así mismo, fuera de lo esperado, la pasión armoniosa se relaciona con la motivación de regulación introyectada, lo cual relaciona alumnos y alumnas que tienen una alta persistencia y compromiso con la danza y sus estudios pero debido a factores y presiones externas, como el reconocimiento social, o la sensación de culpabilidad o inercia de continuar los estudios de danza. Esto no concuerda con los estudios encontrados al respecto, que relacionan la pasión armoniosa con la motivación autodeterminada (recordemos que el perfil motivacional autodeterminado engloba las tres dimensiones de la motivación intrínseca más la identificada).

En la relación de la pasión con la autoestima nos encontramos con resultados que evidencian que el alumnado del CSDM que tiene niveles más altos de autoestima, presenta pasión de tipo armonioso, mientras que la pasión obsesiva se relaciona con niveles de autoestima más bajos, lo cual exponíamos como premisa en nuestra investigación. En este caso, sí se corresponde con lo esperado, según establece Vallerand et al. (2003) en su modelo dualístico. Sin embargo, no hemos podido encontrar más estudios que lo corroboren a excepción del que da origen al modelo dualístico (Vallerand et al., 2003). Esperamos que puedan realizarse más estudios en esta línea, ya que si asumimos que una pasión de tipo armonioso se relaciona con pensamiento y emociones positivas, podemos intuir que los resultados tienen lógica y coherencia al presuponer que los alumnos y alumnas con pasión de tipo armonioso tendrán pensamientos positivos hacia sí mismos, se sentirán más eficaces, tendrán mayores niveles de ejecución artística y hábitos saludables de ensayo (Bonneville-Roussy & Lavigne, 2010) y a su vez tendrán mejores herramientas para afrontar las posibles lesiones que puedan sufrir (Rip, Fortin y Vallerand, 2006), lo que les llevará a una valoración más positiva de sí mismos. Pero recordemos que es un dato que necesitaría de más estudios donde se relacione la variable autoestima con el de pasión.

Por último, al relacionar la autoestima con la motivación, nos encontramos niveles significativos únicamente en los factores de mayor regulación externa del continuo de regulación establecido por Deci y Ryan (2000) y Vallerand (2001), los factores de regulación externa y la amotivación. Estos niveles nos llevan a la conclusión de que los alumnos y alumnas menos desmotivados y con una motivación menos autorregulada, presentan una autoestima más alta. Nos encontramos, por tanto, resultados que evidencian la existencia de un alumno cuya motivación externa y desmotivación se relaciona de forma inversa con la alta autoestima, es decir, los alumnos con una alta autoestima, están menos desmotivados y menos



regulados por factores externos, lo que concuerda con estudios realizados en ámbitos dancísticos (Megías Cuenca, 2009; García-Dantas y Caracuel Tubío, 2011c).

En vistas a responder a las dos siguientes cuestiones de investigación y determinar el nivel de autoestima, tipo de pasión y motivación en función del curso (los 4 cursos) y el estilo (danza española, danza clásica, danza contemporánea y baile flamenco), encontramos que los alumnos no presentan diferencias significativas con respecto a la pasión y la autoestima en función del curso y estilo que realizan. Únicamente hallamos datos significativos en la variable de la motivación, en el factor de motivación intrínseca, que se ve afectado tanto en función del curso como en función del estilo (en este último no de manera muy significativa).

En un análisis más detallado, atendemos en primer lugar al objetivo planteado de determinar el tipo de motivación, pasión y autoestima en función del curso realizado, esperando que se dé mayor motivación en los cursos primero y cuarto, en función de los resultados encontrados en la primera fase de esta investigación. En torno a los resultados, podemos concluir que la motivación de tipo intrínseco, donde se encuentran las diferencias significativas (aunque en su mayoría en niveles moderados), suele verse afectada en negativo en los cursos de segundo y tercero en los casos de la motivación de tipo intrínseco de experiencias estimulantes e intrínseco de logro; y en tercero, en las motivación intrínseca de conocimiento. Por tanto, los alumnos y alumnas de primero y cuarto presentan mayores niveles de motivación intrínseca en sus tres dimensiones (logro, experiencias estimulantes y conocimiento) disminuyendo en los cursos centrales de los estudios superiores de danza ofertados en el CSDM. Los motivos que llevan a este fenómeno no podemos encontrarlo en la comparativa con la primera fase de la investigación pero sí podemos realizar un análisis de la convergencia con respecto a la misma en el dato resultante de la evolución de la motivación de los alumnos y alumnas del CSDM (cuestión planteada a docentes y discentes). En ésta, los niveles más bajos de motivación aparecían en los niveles de segundo y tercer curso (originando una gráfica en u, v, w). El hecho de que disminuya la motivación de primero a tercero, que se corrobora con otros estudios como el de (Rodríguez Fuentes, 2009) podría tener que ver con los estados de ansiedad, que aumentan conforme avanzan de curso, por las exigencias que cada vez son mayores (García-Dantas y Caracuel Tubío, 2011c) pero no explicaría la subida de motivación en el último curso. Podríamos buscar la explicación a este último dato, si nos atenemos a las dadas anteriormente en los resultados de la primera fase, a la cercanía de la consecución de metas de logro.

Con respecto a los niveles de motivación, pasión y autoestima en función del estilo de danza realizado, que atiende al objetivo de determinar el nivel de autoestima y tipo de pasión y motivación en el alumnado del CSDM en función del estilo que cursan (danza española, danza clásica, danza contemporánea, baile flamenco), encontramos que no existe relación significativa entre ninguna de las tres variables. Exceptuando el caso de la motivación intrínseca de logro, donde los alumnos y alumnas de danza española puntúan más alto con respecto a los de danza clásica, por lo que podríamos concluir que los alumnos y alumnas de danza española se caracterizan por una mayor dedicación a la danza y sus estudios, por motivos internos, que le llevan al disfrute de la misma por aspectos relacionados con la consecución de metas. Este dato nos conduce a plantearnos el motivo de este despunte. En suposición, podría tener relación con el hecho de que la muestra de alumnos de danza española tiene un mayor número de alumnos en el cuarto curso, lo que conlleva a su vez que sean alumnos cuya motivación se vea aumentada por la cercanía de finalización de sus estudios y el logro de completar su formación oficial de danza, tal y como reflejan algunas opiniones de alumnos y alumnas de estos cursos “Si y como es mi último año estoy con ganas de terminar y que salga todo bien” (4CE2). Por otro lado, este resultado no se concuerda con lo esperado si nos atenemos a determinados estudios donde se asocian niveles de autoestima diferenciales en función del estilo cursado, atribuyendo una menor autoestima en danza clásica y danza contemporánea frente a baile flamenco (Añez, 2011).

Y, atendiendo al ulterior objetivo, conocer la posible influencia de las tres variables (de forma aislada y conjuntamente) sobre el rendimiento académico, no se han encontrado datos significativos que puedan llevarnos a pensar que el rendimiento de los alumnos y alumnas del CSDM se pueda ver influenciado por el nivel de autoestima y/o el tipo de pasión y motivación. No concuerda este resultado con lo esperado si tenemos presentes estudios que relacionan una mayor autoestima con un mayor rendimiento (Mainwaring, 2010; Casal Grau, 2012; Holgado, Navas y Marco, 2010), motivación, autoestima y autoconcepto (Weiner, 1985, citado por Requena, 2014; Megías Cuenca, 2009), estudios que relacionan una mayor pasión armoniosa con un mejor rendimiento y estado de flow como estado de óptimo rendimiento (Vallerand y Verner-Filion, 2013; Bonneville-Roussy & Lavigne, 2010), así como estudios que asocian una mayor motivación con un mejor rendimiento (Amado, Leo, Sánchez, Sánchez y García 2011; Andrzejewski, Wilson & Henry, 2012; Lozano Fernández, García-Cueto, & Gallo Álvaro, 2000). Y otros estudios donde se valoran las dos variables en su conjunto como influyentes de un buen rendimiento (Weiner, 1985, citado por Requena,

2014; Megías Cuenca, 2009). Igualmente se aleja del estudio llevado a cabo en un ámbito similar en el que autoestima y motivación predicen un mejor rendimiento en el alumnado de danza (aunque en enseñanzas medias) (Requena-Pérez, Martín-Cuadrado, & Lago-Marín, 2015). Esto puede deberse a varios motivos: la contemplación del rendimiento únicamente a partir de las calificaciones numéricas asignadas al finalizar el curso o semestre; y por otro lado, a no considerar el rendimiento en todas sus dimensiones. Existen diferentes factores que influyen en el rendimiento, entre los que se encuentra la subjetividad de la asignación de un dato numérico a un rendimiento físico, cognitivo, artístico y técnico; el estatus socioeconómico, la salud, etc. así como posibles factores que influyen el éxito y rendimiento del estudiante de danza y que no hemos tenido en cuenta en este estudio, tales como las propias habilidades físicas, sociales, psicológicas y cognitivas del estudiante para la danza, así como oportunidades de poder demostrarlas (Chua, 2014). Todo ello, nos lleva a replantearnos los datos recogidos en nuestro marco conceptual que abordan los diferentes factores condicionantes de un rendimiento académico óptimo, entre los que se encuentran la autoestima y la motivación. Por otra parte, tampoco se concluye relación alguna entre la motivación que el alumno dice tener hacia las asignaturas en función del carácter y la calificación resultante. Podemos dar los mismos motivos y atender a las mismas reflexiones que hemos concluido anteriormente para explicar dicho fenómeno. E igualmente, podemos atender a la opinión de los discentes, reflejadas en los cuestionarios de preguntas abiertas, donde decían bajar su motivación ante procesos de evaluación (tales como evaluaciones finales e incluso audiciones, comparativas entre compañeros y compañeras...).

Hemos de tener en cuenta que en todas las variables estudiadas, aparece la labor docente como un factor de poderosa influencia en el alumnado. En la motivación aparece tanto en las entrevistas como en los cuestionarios de preguntas abiertas y escala de medida de la motivación. Se corrobora además por estudios que así lo certifican (Muñoz Sigüenza, 2002; Rodríguez Bailón, 2012; Madariaga Arriaga, 2011; García Dantas y Caracuel Tubío, 2011a, 2011b, 2012). Asimismo, se han podido encontrar estudios que valoran la importancia del docente y su labor en la pasión así como de la importancia de la existencia de pasión en el profesorado (Carbonneau, Vallerand, Fernet, & Guay, 2008), así como en la autoestima (Rios Bustos, 2014) y por último en el rendimiento (Muñoz Sigüenza, 2002; Carr y Wyon, 2003). Por lo que, creemos que es un factor de interés sobre el que ahondar en futuras investigaciones. Cómo el docente influye en la motivación, pasión y autoestima del alumnado de danza y qué pautas tendrían que llevar a cabo para la mejora de la misma.

Para finalizar, a partir de esta investigación se establece en primer lugar, un diagnóstico inicial que nos acerca a la realidad motivacional del alumnado de danza de Málaga; que a su vez, nos posibilita una segunda fase de investigación que pretende aportar datos de interés relacionados con el perfil motivacional, pasional y de autoestima del alumnado de un centro de enseñanzas superiores de danza concreto, en la comunidad de Andalucía, esperando que abra nuevos caminos de investigación relacionados, y que puedan ser útiles para esclarecer, acercar y aportar datos de interés para la población que ha sido objeto de estudio y para el ámbito de la danza en general.

A su vez, con esta investigación nos acercamos a la necesidad de contemplar la pasión (entendiéndola como novedosa en las investigaciones en danza, estando tan unido a ella) como una variable más dentro de los factores psicológicos que pueden afectar al desarrollo y formación del estudiante de danza, a bailarines y bailarinas, a pedagogos y pedagogas de danza, a coreógrafos y coreógrafas, investigadores e investigadoras de danza; y como factor interesante sobre el que insistir en los descriptores de asignaturas donde se contemplan las diferentes variables psicológicas implicadas en el proceso de enseñanza aprendizaje, tales como Psicología de la Educación, Psicología del Desarrollo, Procesos Psicológicos básicos y Didáctica general y de la Danza.

## **CAPÍTULO 6**

### **LIMITACIONES**



UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA

## 6. LIMITACIONES

Las conclusiones a las que se llegan a partir de este estudio deben tomarse con cautela teniendo en cuenta las limitaciones presentes en el mismo:

Por un lado, los datos son resultado de 61 de los 91 alumnos y alumnas matriculados, lo que corresponde a 2/3 de la muestra de estudiantes del CSDM (o un 72%). Por otro lado, hemos contado con 18 de los 21 docentes miembros del claustro los que finalmente participan de esta investigación, lo que supone un 86%.

Asimismo, se da una particularidad especial en este curso académico debido a un aumento de alumnos y alumnas que se presentan a las pruebas y acceden al CSDM a su primer curso y que ha podido influir en los resultados de este estudio. De este modo la proporción de alumnos y alumnas en función del curso en el que están matriculados es desproporcionada teniendo en cuenta que aquellos que están matriculados en el primer curso suponen casi el 50% de la totalidad. O dicho de otro modo, los alumnos y alumnas matriculados en segundo, tercero y cuanto curso suman casi la misma cantidad que los matriculados en primero, lo que podría interferir en los resultados obtenidos.

En otro término, hemos planteado la valoración de la variable autoestima desde una perspectiva unidimensional obviando otras posibles dimensiones de autoestima (Social, académica, física, entre otras). Si bien, esta valoración unidimensional ha sido buscada a conciencia para evitar valoraciones de escasa influencia en el alumnado, tal y como ocurre con la valoración externa, correspondiente a la dimensión social. Ello no quiere decir que pueda contemplarse en futuras investigaciones.

Y por último, tener en cuenta que hemos valorado la variable rendimiento desde la calificación como única medida del mismo, con lo que ello conlleva. Aunque la calificación sea una medida de todo el proceso de enseñanza aprendizaje, creemos que también podría llevarse a cabo una valoración del rendimiento desde la observación y registro diario del aula, valorando el rendimiento en todas sus dimensiones en el ámbito de la danza, físico, artístico-expresivo y cognitivo- intelectual.



UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA



**CAPÍTULO 7**  
**FUTURAS LINEAS DE**  
**INVESTIGACIÓN**



UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA

## 7. FUTURAS LINEAS DE INVESTIGACIÓN

A partir de los resultados obtenidos en este estudio, se cumple con las características del tipo de investigación que nos planteábamos en el mismo, una exploración de la realidad que nos lleva a plantearnos nuevas investigaciones abriendo nuevas puertas hacia investigaciones derivadas de la misma, tales como son las propuestas que se presentan a continuación.

Un estudio a lo largo de un periodo temporal mayor del estado motivacional, de la autoestima y la pasión del alumnado del CSDM, donde se recojan datos de los alumnos y alumnas desde su inicio en los estudios superiores de danza hasta su finalización (de este modo salvaremos la limitación referente al mayor porcentaje de alumnos y alumnas matriculados en primero). En este mismo sentido sería conveniente implantar programas de intervención de la motivación en los cursos donde se da en menor medida (segundo y tercero).

Ahondar en la influencia de la labor docente en ámbitos dancísticos como factor de mayor influencia en cada una de las variables estudiadas: la motivación, la pasión, la autoestima y el rendimiento. Asimismo, creemos de interés ahondar en la influencia del horario en la motivación y en variables relacionadas con la misma por ser un tema de reciente abordaje. Y como tal, hacer un programa de consciencia para valorar la importancia que todas estas variables y factores influyentes tienen en el estado psicológico del alumnado de danza (Fuentes, 2007; Megías Cuenca, 2009), valorando su influencia en el docente. Asimismo, sería conveniente que el alumnado de danza tome consciencia de ellos en cuanto que serán futuros pedagogos que deban aplicar estos conocimientos para lograr un mejor clima motivacional, aumentar la pasión de los futuros estudiantes y su autoestima.

Realizar un estudio comparativo entre estilos, cursos y/o especialidad ofertadas en el CSDM, de un modo más profundo, pudiendo llegar a un programa de intervención de las diferentes variables de autoestima, pasión y motivación en los estilos que así lo requieran. .

A la luz de los resultados, sería conveniente centrarse en la mejora de la autoestima como factor relacionado con la pasión (en niveles altos de autoestima, se da mayor pasión de tipo armonioso y a su vez, se traduce en una menor desmotivación).

Igualmente, nos resulta interesante poder llevar a cabo un estudio donde se aborde la correlación de la motivación hallada con otras variables psicológicas, como el flow

disposicional, clima motivacional, confianza en sí mismo, considerándolos variables de gran repercusión en ámbitos educativos como es el de nuestra investigación.

Investigar en contextos similares tales como los centros superiores que encontramos en el territorio nacional en Barcelona, Madrid, Valencia y Alicante e incluso otros centros superiores de artes como la escuela Superior de Arte Dramático y Conservatorio Superior de Música, con vista a poder llevar a cabo estudios comparativos interprovinciales o interdisciplinares.

Realizar una comparación de las variables contempladas en este estudio entre las poblaciones de los Conservatorios Superiores de Danza y Conservatorios Profesionales de Danza, contemplando las características propias de cada uno de ellos.

Y por último, a tenor de los resultados obtenidos, ahondar en el estudio de los factores influyentes en el rendimiento del alumnado en danza, abarcando diferentes dimensiones del mismo (físico, cognitivo-intelectual, técnico, artístico), los diferentes factores que pueden ser influyentes tales como las características del maestro, escuela, materiales educativos, conocimientos previos, estatus socioeconómico (Vélez, Schiefelbein, & Valenzuela, 1994); estilos de aprendizaje (Stenberg, 1999); la salud y la buena nutrición e hidratación (Costa, 2009; Sánchez Torres, 2009) entre otros.; así como la medida del rendimiento a lo largo de diferentes momentos del curso y no sólo tomando la referencia de la calificación final del semestre o año cursado.

## **CAPÍTULO 8**

### **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**



UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA

## 8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad Carlés, A. (2004). *Historia del Ballet y de la Danza moderna*. Madrid: Alianza editorial.
- Abad Carlés, A. (5 de octubre de 2015). La eterna olvidada de las artes. (L. Pellicer Franco, Entrevistador)
- Acero, G. (2013). Teoría de las necesidades de Mc. Clelland. Recuperado el 23 de septiembre de 2014 de <http://ufps1191040acero germangth.blogspot.com.es/p/david-mcclelland-sostuvo-que-todos-los.html>.
- Acosta, P. R., & Hernández, J. A. (2004). La autoestima en la educación. *Límite*, 1 (11), 82-95.
- Akehurst, S. & Oliver, E.J. (2014). Obsessive passion: a dependency associated with injury-related risky behaviour in dancers. *Journal of Sports Science*, 32 (3), 259-267.
- Alcántara, J. (1990). *Cómo educar la autoestima*. Barcelona: CEAC.
- Almagro Torres, B. (2013). *Factores motivacionales relacionados con la adherencia a la práctica deportiva competitiva en adolescentes*. (Tesis doctoral). Universidad de Huelva.
- Álvarez Torres, D. (2013). *Cómo influye la autoestima en las relaciones interpersonales*. Almería : Facultad de Ciencias de la Educación de Almería.
- Amado Alonso, D., Leo Marcos, F.M., Sánchez Migue, P., Sánchez Oliva, D. Y García Calvo, T. (2010). Importancia de los aspectos motivacionales en las estrategias de afrontamiento en la práctica de danza: una perspectiva desde la teoría de la autodeterminación. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte* 5 (2) 179-174. Recuperado el 10 de diciembre de 2014 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=311126268002>
- Amado Alonso, D., Leo Marcos, F.M., Sánchez Migue, P., Sánchez Oliva, D. Y García Calvo, T. (2011). Estudio de las relaciones entre la teoría de la autodeterminación, el flow disposicional y las estrategias de afrontamiento del estrés en función de la modalidad de danza practicada. *European Journal of Human Movement*. 27, 43-58
- Amado Alonso, D., Leo Marcos, F.M., Sánchez Migue, P., Sánchez Oliva, D. Y García Calvo, T. (2011). Interacción de la teoría de la autodeterminación en la fluidez disposicional en practicantes de danza. *Cuadernos de psicología del Deporte*. 11(1), 7-17.

- Amado Alonso, D., Leo Marcos, F.M., Sánchez Migue, P., Sánchez Oliva, D. Y García Calvo, T. (2012). Desarrollo de un modelo de motivación para explicar el flow disposicional y la ansiedad en bailarines profesionales. *Universitas Psychologica*, 12(2), 457-470.
- Amador Muñoz, J.L. (1998) *Motivación y autoconcepto en los adultos universitarios a distancia, Contexto Andaluz*. (Tesis doctoral) Universidad nacional de Educación a Distancia. Recuperado el 10 de junio de 2014 de <https://www.educacion.gob.es/teseo/mostrarDetalle.do>.
- Amador Muñoz, L. (1998) *Motivación en los universitarios a distancia. Mejorar el aprendizaje*. Valdepeñas: Centro asociado. UNED.
- Amiot, C., Vallerand, R., & Blanchard, C. (2006). Passion and Psychological adjustment: a test of the person-environment fit hypothesis. 32 (2), 220-229.
- Andrzejewski, Carey E.; Wilson, Adrienne M.; y Henry, Daniel J. (2013). Considering motivation, goals, and mastery orientation in dance technique. *Research in Dance Education*. 14 (2), 162-175.
- Añez, A. (2011). *Autoestima en mujeres practicantes de danza*. Maracaibo.
- Arbinaga, F. (2008). *Emoción y Motivación. Una aproximación a su estudio*. Madrid, España: Psimática.
- Armenta González-Palenzuela, F. (2004). La motivación y adhesión hacia la actividad física y el deporte. *Escuela abierta*. 7.
- Arroyo et al., A. e. (2013). Paradigma performativo: El proceso de investigación en las enseñanzas artísticas superiores investigación en .
- Asociación Cultural Amigos de la Danza Terpsícore (2013). *Prevention world magazine: prevención de riesgos, seguridad y salud*.50, (20-25).
- Atkinson, J. (1964). *An introduction to motivation*. New Jersey: Princeton.
- Ayora, D., García, A. y Rubio, S. (1997). Factores del autoconcepto relacionados con el rendimiento de los adolescentes en educación física. *Revista de Psicología del Deporte*, 6(2), 59-73.
- Ball, S. (1988). *La motivación educativa*. Madrid: Narcea
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New Jersey: Prentice Hall.



- Bas Palmero, G. (2014). Evolución histórica y legislativa de los estudios superiores de danza en España: el caso de la comunidad valenciana. *Danzaratte* 8, 5-19.
- Batalla, P. (1997). Prólogo. En M. Garcia Ruso, *La danza en la escuela*. Barcelona: Inde.
- Bibliodanza. (s/f). Merce Cunningham. Recuperado el 8 de marzo en <http://www.ciudaddeladanza.com/bibliodanza/biografias/merce-cunningham.html>
- Billat, V. (2002). *Fisiología y metodología del entrenamiento deportivo: de la teoría a la práctica*. Barcelona: Paidotribo.
- Bisquerra Alzina, R. (coord.) (2004). *Metodología de la Investigación educativa*. Madrid: ediciones La Muralla.
- Bonilla, L. (1964). *La danza en el mito y en la historia*. California: Biblioteca Nueva.
- Bonneville-Roussy, A., & Lavigne, G. a. (2010). When passion leads to excellence: the case of musicians. *Psychology of music*, 39 (1), 123-138.
- Calvo, A. y León, J.A. (2011). Historia de la Danza Contemporánea en España. *Arte y movimiento*, 4, (17-30).
- Calvo, A. y Moreno, M.C. (2012). Lúdica y danza: perfil fisiológico y estructural del bailarín de Ballet. *Educación y territorio*, 2 (2), 105-122.
- Carbonneau, N., Vallerand, R., Fernet, C., & Guay, F. (2008). The Role of Passion for teaching in Intrapersonal and Interpersonal Outcomes. *journal of Educational Psychology*, 100 (4), 977-987.
- Cardenal Hernaez, V. (1999). *El autoconocimiento y la autoestima en el desarrollo de la madurez personal*. Málaga: Aljibe.
- Carr, S. y Wyon, M. (2003). The impact of Motivational climate on dance student's achievement goals, trait anxiety and perfeccionism. *Journal of Dance medicine and Science* 7 (4) 107-114. Recuperado el 4 de Mayo de 2014 de <http://www.ingentaconnect.com/content/jmrp/jdms/2003/00000007/00000004/art0001>.
- Castañer, M. (2000). *Expresión corporal y danza*. Barcelona: Inde.
- Cerny Minton, S. (2001). Assesment of high school dance student's self-esteem. *Journal of dance education*, 1 (2), 63-73.

- Chamarro, A., Martos, V., & Parrado, E. y. (2011). Aspectos psicológicos del baile: Una aproximación desde el enfoque de la pasión. *Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport* (29), 341-350.
- Chua, Joey. (2014). Dance talent development: Case studies of successful dancers in Finland and Singapur. *Roeper Review*. 36, 249–263.
- Colás Bravo, M.P. y Buendía Eisman, L. (1994). *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- Colomé, D. (2007). *Pensar la danza*. Madrid: Turner musica.
- Consejo nacional de la Cultura y las Artes. (2010-2015). Política de fomento de las artes. Gobierno de Chile.
- Coopersmith, S. (1967). *Self-esteem inventories*. Palo alto, CA: Psychologist press.
- Córdova, C. J. (2010). La autoestima y su influencia en el rendimiento académico de los niños/as de segundo, tercero y cuarto año de Educación Básica de la escuela “Amazonas” del cantón Cevallos, caserío La Florida, en el período diciembre 2009 a febrero del 2010. Universidad Técnica de Ambato.
- Corrales Salguero, A.R. (2010). La danza como manifestación expresiva representada en el sello postal. *Revista digital*. 14 (142) 1-1
- Costa, A. (2009). Alimentación y gasto energético en bailarines. *Estudis escènics: quaderns de l'Institut del Teatre* (36), 424-431.
- Cuesta, M. y Herrero F.J. (2008) *Introducción al muestreo*. Recuperado el 25 de octubre de 2014 de <http://mey.cl/apuntes/muestrasunab.pdf>.
- DE, H., W, W., & SG. , J. (2003). *Applied Statistics for the Behavioral Sciences*. (5th ed. ed.). Boston: Houghton Mifflin.
- De las Heras Monastero, B. (2009/2010). La danza en las leyes educativas Españolas Contemporáneas. *Cuestiones pedagógicas* (20), 307-327.
- Deci, E. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of personality and social psychology*. 18 (1), 105-115.
- Deci, E .L., y Ryan, R. M. (1980). The empirical exploration of intrinsic motivational processes. *Advances in experimental social psychology* (13 pp. 39-80). New York: Academic Press.

- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. *Nebraska symposium on motivation; Perspectives on motivation* (38, pp. 237-288). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11, 227- 286
- Decreto 258/2011 del 26 de Julio, por el que se establecen las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Danza en Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, Boletín 22 de Agosto*. Andalucía, España.
- Denzin, N. K. (1970). *Sociological Methods: a Source Book*. Aldine Publishing Company. Chicago
- Díaz de Rada, V. (1999). Utilización de las nuevas tecnologías en el proceso de "recogida de datos" en la investigación mediante encuestas. *En actas del II seminario de nuevas tecnologías, el Marketing y la Comunicación*. (pp. 137-166 ). Sevilla.
- Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española DRAE (2001). Recuperado el 5 de abril de 2014 de <http://www.rae.es/recursos/diccionarios/drae>.
- Duncan, I. (2003). *El arte de la danza y otros escritos*. Madrid: Akal.
- Escuela Superior de Arte dramático. (s.f.). *Historia*. Recuperado el 4 de febrero de 2014 de <http://awww.esadmalaga.com/index.php/historia>
- Edel Navarro, R. (2003). El rendimiento académico, concepto, investigación y desarrollo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1 (2), 0.
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Escribano Barreno, C. (2012). *matutinidad-vespertinidad, rendimiento académico y variaciones de la atención durante la jornada escolar : control de la influencia de la edad, el tiempo de sueño y la inteligencia*. (Tesis doctoral inédita). Universidad Complutense de Madrid.

- Esteban Cabrera. (1993). *Ballet: nacimiento de un arte*. Madrid: Librerías Deportivas Estaban Sanz.
- Estébanez, A. (s.f.). *Bibliodanza, ciudad de la danza: Bienvenidos*. Recuperado el 5 de agosto de 2015 de <http://www.ciudaddeladanza.com/bibliodanza/>.
- Fernández, M., y Pérez, M. y González. (2013). Efecto del flujo y efecto positivo en el bienestar psicológico. *Boletín de Psicología* (107), 71-90.
- Frijda, H., Mesquita, B., & Sonnemans, J. (1991). *The duration or affective phenomena or emotions, sentiments and passions* (Vol. 1). (K. S. (ed), Ed.) New York: International Review of studies on emotion.
- Ferrer (2010). *Tipos de Investigación y Diseños de Investigación*. Consultado el 3 de Diciembre de 2014 en <http://metodologia02.blogspot.com.es/p/operacionalizacion-de-variables.html>
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Fuentes Serrano, Á. L. (2006). *el valor pedagógico de la danza*. Valencia.
- Fuentes, S. (2007). *Motivación para bailarines*. Bilbao: Danza Getxo.
- Gan, F. y Soto, R. (2007). *Carrera profesional: Claves, competencias y vitaminas*. Madrid: Díaz de Santos.
- Garaigordobil, M. (2011). *LAEA. Listado de Adjetivos para la evaluación del Autoconcepto en adolescentes y adultos*. Madrid: TEA.
- García- Dantas, A. y Caracuel Tubío, J.C. (2011a). Factores que influyen en el abandono de un conservatorio Profesional de danza. *Revista Iberoamericana de psicología del ejercicio y del deporte*. 6 (1) 79-96, España: Publidisa.
- García-Dantas, A. y Caracuel-Tubío, J.C. (2011b). Interacciones entre estilo de los docentes y la motivación de sus alumnos en un Conservatorio Profesional de Danza. Trabajo presentado en el XIII Congreso Andaluz de Psicología de la Actividad Física y el Deporte. Sevilla, recuperado el 12 de Junio de 2014 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. (2011c). Nivel de activación y status social de estudiantes de danza en un conservatorio profesional. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades XXI (2)* 95-110, México.
- García-Dantas, A., Caracuel-Tubío, J.C. y Peñazola Gómez, R. (2013). Intervención formativa con el profesorado de danza e influencia motivacional en su alumnado. *Cuadernos de Psicología del Deporte. 13 (2)* 9-20, Murcia.
- García-Mas, A. y Gimeno, F. (2008). La teoría de orientación de metas y la enseñanza de la educación física: consideraciones prácticas. *Revista digital latinoamericana de Psicología, 40 (3)* Bogotá.
- García Pedraz, J. (18 de Julio de 2012). la diferencia de nivel educativo por comunidades es de hasta dos cursos. *El País*.
- García Ruso, H.M<sup>a</sup>. (1997). *La danza en la escuela*. Zaragoza: Inde.
- Goldberg, C. (1986). The interpersonal aim of creative endeavor. *The journal of creative behavior, 20 (1)*, 35-48.
- Gómez Salinas, M.E. (2010). Factores socioeconómicos y pedagógicos que inciden en el rendimiento académico en estudiantes de la carrera de ciencias sociales, unan-cur matagalpa, durante el I semestre de 2008. (tesis doctoral) Universidad de Matagalpa.
- González, C., & Touron, J. (1994). *Autoconcepto y rendimiento escolar*. Pamplona: Eunsa.
- González Fernández, A. (2005) Motivación académica. Teoría, aplicación y evaluación. Madrid: Pirámide.
- González, M., & Touron, J. (1994). *Autoconcepto y rendimiento escolar*. Navarra: Eunsa.
- Goñi, A. e. (2009). *El Autoconcepto Físico*. Madrid: Pirámide.
- Herrera, J., Barranco, C., Melián, C., Herrera, R., Rodríguez, M., & Mesa, N. (2003). La autoestima como predictor de la calidad de vida en los mayores. *Portularia (4)*, 171-178.
- Holgado, F., Navas, L. y Marco, V.(2010). El rendimiento académico en los estudiantes del Conservatorio de Música: un modelo estructural de las variables motivacionales. *Revista de Psicodidáctica. 18 (2)*. País Vasco.

- Huertas, J. A. (1997). *Motivación. Querer aprender*. Buenos Aires, Argentina: Aique
- Inglés, C. J., Martínez-González, A. E., Valle, A., García-Fernández, J. M. & Ruiz-Esteban, C. (2011). Conducta prosocial y motivación académica en estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *Universitas Psychologica*, 10 (2) 451-465. Recuperado el 20 de abril de 2014 de <http://148.215.2.10/articulo.oa?id=64722451011>
- Israeli, O. (2013). *sohoplanet*. Recuperado el 10 de enero de 2015, de <http://www.planetsoho.com/blog/2013/07/the-importance-of-passion-and-motivation-in-business/>
- Ivelic.K., R. (2008). *El lenguaje de la danza*. Chile: Aisthesis.
- IPES. Instituto de perfeccionamiento y Estudios Superiores. (s.f.) La investigación cuantitativa. Recuperado el 16 de marzo de 2014 de [http://ipes.anep.edu.uy/documentos/investigacion/materiales/inv\\_cuanti.pdf](http://ipes.anep.edu.uy/documentos/investigacion/materiales/inv_cuanti.pdf)
- Jacob, E. (2001). *Danzando. Guía para bailarines, profesores y padres*. Santiago de Chile: Cuatro vientos.
- Jeffrey J. Martin & Keir Cutler (2002) An Exploratory Study of Flow and Motivation in Theater Actors. *Journal of Applied Sport Psychology*. 14 (4), 344-352
- Joloy, E. (2006). Autoeficacia y motivación en el deporte en jóvenes universitarios. Revista digital efdeportes.com. 92. Buenos Aires. Recuperado el 10 de junio de <http://www.efdeportes.com/efd92/autoef.htm>.
- Kalliopuska, M. (1989). Emphaty, self-steem and creativity among juniors ballet dancers. *Perceptual and Motor Skills*. 69, 1227-1234
- Lafreniere, M., Vallerand, R., & Lavigne, G. (2009). On the cost and benefits of gaming: the role of passion. *12* (3), 285-90.
- Lara Guijarro, E. y Ballesteros Velázquez, B. (2008). *Métodos de investigación en educación social*. Madrid: UNED.
- León, O.G. y García-Celay, I.M. (2002). *Métodos de investigación en Psicología y Educación*. España: McGraw-Hill/interamericana de España.
- Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía. *Boletín oficial de la Junta de Andalucía*. 26 de diciembre de 2007. España.



- Ley Orgánica 2/2006 del 3 de Mayo de Educación. *Boletín oficial del Estado*. 4 de mayo de 2006. España.
- Ley Orgánica General 1/1990, de 4 de octubre, del Sistema educativo. *Boletín oficial del estado*, de 4 de octubre de 1990. España.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, de 6 de agosto de 1970. España.
- Lozano Fernández, L., García-Cueto, E., & Gallo Álvaro, P. (2000). Relación entre motivación y aprendizaje. *Psycothema* , 12 (2), 344-347.
- Luh, D.-B. (2012). From cognitive Style to Creative Achievement: the Mediating Role of Passion. *Psychology of Aesthetics Creativity and the Arts* , 6 (3), 282-288.
- Madariaga, J.M.; Arriaga, C. (2011). Análisis de la práctica educativa del profesorado de música y su relación con la motivación del alumnado. *Cultura y educación*. 23 (3), 463-476.
- Mageau, A., Vallerand, R., Charest, J., Salvy, S., Lacaille, N., Bouffard, T., y otros. (2009). *On the development of harmonious and obsessive Passion: the role of autonomy support, Activity Specialization and identification with the activity*. Recuperado el 7 de julio de 2015, de journal of Personality: [http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2009\\_MageauVallerandCharestSalvyLacailleBouffardKoestner\\_JOP.pdf](http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2009_MageauVallerandCharestSalvyLacailleBouffardKoestner_JOP.pdf)
- Mageau, G., Carpentier, J., & Vallerand, R. (2011). The role of self-esteem contingencies in the distinction between obsessive and harmonious passion. *European Journal of Social Psychology* , 41, 720-729.
- Mahamud, J., Tuero, C. y Márquez, S. (2005). Características psicológicas relacionadas con el rendimiento: comparación ente los requerimientos de los entrenadores y la percepción de los deportistas. *Revista de Psicología del Deporte*, 14(2), 237-25.
- Mainwaring, L. (2010). Teaching the dance class: strategies to enhance skill acquisition, mastery and positive self-image. *Journal of dance education* , 10 (1), 14-21.
- Markessinis, A. (1995). *Historia de la danza desde sus orígenes*. Madrid: Librerías deportivas Esteban Sanz.

- Martín-Crespo Blanco, C, y Salamanca Castro, A.B. (2007). El muestreo en la investigación cualitativa. *Nure Investigación* 27. Recuperado de [http://www.fuden.es/FICHEROS\\_ADMINISTRADOR/F\\_METODOLOGICA/FMetodologica\\_27](http://www.fuden.es/FICHEROS_ADMINISTRADOR/F_METODOLOGICA/FMetodologica_27)
- Martínez Domínguez, C. (2005). La formación como factor de motivación. *Revista Gestión Práctica de Riesgos laborales* 17. Madrid. Recuperado de <http://riesgoslaborales.wke.es>.
- Martínez del Fresno, B. (2012). Mujeres, tierra y nación. *Discursos y prácticas musicales nacionalistas* , 229-254.
- Maslow, A.H. (1943). A Theory of human motivation Pshichological. *Review*, 50. New York.
- Maslow, A. (1991). *Motivación y personalidad*. Madrid: Díaz de Santos.
- McKay, M., y Fanning, P. (1991). *Autoestima. Evaluación y mejora*. Barcelona: Martínez Roca.
- Megías Cuenca, M.I. (2009). *Optimización en procesos cognitivos y su repercusión en el aprendizaje de la danza* (Tesis doctoral) Universitat de Valencia, Valencia.
- Montero Carretero, C. (2010). *Un análisis de la motivación en judo desde la teoría de la autodeterminación*. Elche: Universidad Miguel Hernandez de Elche.
- Moreno Bonilla, M. (2008). Los Estudios de Danza en la estructura del Sistema Educativo. *Danzaratte*, 4, 19-24.
- Moreno, Gil y García (2008). Perfiles motivacionales en salvamento deportivo. *European Journal of Human Movement*, 20, 61-76. España.
- Moreno, J., y Martínez, A. (2006). Importancia de la Teoría de la Autodeterminación en la práctica físico-deportiva: fundamentos e implicaciones prácticas. *Cuadernos de Psicología del deporte*, 6 (2), 39-54.
- Moreno Murcia, J.A., Cervelló Gimeno, A. y González-Cutre Coll, D. (2006) Motivación autodeterminada y flujo disposicional en el deporte. *Anales de psicología* 22 (2) 310-317, Murcia.



- Moss, S. (2013). *The dualistic model of passion*. Recuperado el 23 de febrero de 2014, de Psychlopedia. Everithing Psychology: <http://www.psych-it.com.au/Psychlopedia/article.asp?id=444#talkbaks>
- Mruk, C. (1998). *Auto-estima. Investigación, teoría y práctica*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Muñoz Sigüenza, A.R. (2002). *Motivación escolar: Autoestima e interacción* (Tesis doctoral) Universidad Autónoma de Madrid. Madrid.
- Nanni, D. (2005). La enseñanza de la danza en la estructuración/expansión de la conciencia corporal y de la autoestima del educando. *fitness and performance journal*, 4 (1), 45-57.
- Nieminen, Pipsa. (1998). Motives for dancing among Finnish folk dancers, Competitive ballroom dancers, Ballet dancers and Modern dancers. *European Journal of Physical Education*, 3 (1), 22-34
- Núñez, Ortega Ruíz, P., Mínguez Vallejos, R., & Rodes Bravo, M. L. (2001). Autoestima: un nuevo concepto y su medida. *12* (2000), 45-66.
- Núñez Alonso, Juan Luis; Lucas, José Martín-Albo; Navarro Izquierdo, José G.; Grijalvo Lobera, Fernando. (2006). Validación de la Escala de Motivación Educativa (EME) en Paraguay. *Interamerican Journal of Psychology*, september-december, 391-398
- Ñeco, L. (2014). *Programa de optimización del movimiento (pro-M): Compañía Cienfuegos Danza*. (tesis doctoral). Universidad de Valencia, Valencia.
- Orden de 18 de abril de 2012, por la que se regulan las pruebas de acceso a las enseñanzas artísticas superiores y la admisión del alumnado en los centros públicos que imparten estas enseñanzas. *Boletín oficial de la Junta de Andalucía de 30 de abril*. España.
- Orden del 24 de junio de 2015, por la que se modifica la de 18 de abril de 2012, por la que se regulan las pruebas de acceso a las enseñanzas artísticas superiores y la admisión del alumnado en los centros públicos que imparten estas enseñanzas. *Boletín oficial de la Junta de Andalucía, del 14 de julio*. España.

- Orden del 25 de octubre de 2007, por la que se desarrolla el currículo de las enseñanzas profesionales de Danza en Andalucía. *Boletín oficial de la Junta de Andalucía, del 15 de noviembre*. España.
- Ortega Ruíz, P., Mínguez Vallejos, R., & Rodes Bravo, M. L. (2001). Autoestima: un nuevo concepto y su medida. *Enseñanza & teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*. 12 (2000), 45-66.
- Ortiz, M.M. (2015). La danza en la enseñanza obligatoria. En J.L., Chinchilla y A.M. Díaz (Coord.), *Danza, educación e investigación*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Pardo Merino, A. (1988) Motivación de logro y enriquecimiento Motivacional. Elaboración y evaluación de un programa de entrenamiento motivacional de aplicación en el ámbito escolar (Tesis doctoral) Universidad del País Vasco, País Vasco.
- Parlebas, P. (1988). *Elementos de sociología del deporte*. Málaga: Unisport.
- Pequeña, J. y Ecurra, L. M. (2006). Efectos de un programa para el mejoramiento de la autoestima en niños de 8 a 11 años con problemas específicos de aprendizaje. *Revista de Investigación en Psicología*, 9, 9-22.
- Pérez Córdoba, E. y Caracuel Tubío, J. (1997). *Psicología de la Motivación y la Emoción*. Sevilla, España: Kronos.
- Pérez Soto, C. (2008). *Proposiciones en torno a la danza*. Chile: LOM ediciones.
- Perpiñá, C. (2012). *Manual de la entrevista Psicológica*. Madrid, España: Pirámide.
- Peterson Royce, A. (2002). *The antropology of dance*. UK: Dance Books.
- Philippe, F., Vallerand, R., Andrianarisoa, J., & Brunel, P. (2009). Passion in Referres: Examining their Afective and Cognitive Experiences in Sport Situations. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 31, 77\_96.
- Real Decreto 1614/2009 del 26 de octubre por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación, *Boletín Oficial del Estado 27 de octubre*. España.
- Real Decreto 632/2014 del 14 de Mayo, por la que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado de Danza establecidas en la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de may, de educación. *Boletín Oficial del Estado 5 de junio*. España.

- Reeve, J. (2003). *Motivación y Emoción* (segunda ed.). México, México: Mc Graw Hill.
- Reeve, J. (2010). *Motivación y Emoción* (quinta ed.). México, México: Mc Graw Hill.
- Requena Pérez, C. (2014). *Implicaciones de los estilos de enseñanza aprendizaje y de la educación emocional en la enseñanza de la danza*. UNED.
- Requena-Pérez, C., Martín-Cuadrado, A. M., y Lago Marín, B. (2015). Imagen corporal, autoestima, motivación y rendimiento en practicantes de danza. *Revista de Psicología del deporte 2015* , 24 (1), 37-44.
- Richer, S. F., & Vallerand, R. J. (1998). Construction et validation de l'échelle du sentiment d'appartenance sociale. *Revue européenne de psychologie appliquée*. 48, 129-137
- Ríos Bustos, M. E. (2014). Renovación de la enseñanza en el taller de danza jazz para mejorar la autoestima y la disminución de la depresión con ansiedad. *Vertientes* , 17 (1), 22-40.
- Ríos Casanova, S. (2009). *Terpsícore la musa de la danza*. DanzaBallet. Recuperado el 13 de noviembre de 2014 de <http://www.danzaballet.com/terpsicore-la-musa-de-la-danza/>.
- Rip, B., & Fortin, S. y. (2006). The relationship between Passion an Injury in dance students. *Journal od Dance Medicine & Science* , 10 (1&2), 14-20.
- Rodriguez, G., Gil, J., & García, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Madrid: Aljibe.
- Rodríguez Bailón, J. (2012). *La materia de música en primer ciclo de ESO en Antequera y su comarca: fundamentos, motivación y proyección social* (Tesis de programa de doctorado en Historia). Universidad de Granada, Granada.
- Rodríguez Cigarán, S. (2009). Danza movimeinto terapia: Cuerpo, psique y terapia. *Avances en la salud mental relacional. Revista Internacional on-line* , 8 (2), 1-20.
- Rodríguez Fuentes, G. (2009). Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de E.S.O. (tesis doctoral). Universidad da Coruña.
- Rony, J.-A. (1990). *Les Passions*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

- Rosseau, F., Vallerand, R., Ratelle, C., Mageau, G., & Provencher, P. (2002). Passion and Gambling: on the validation of Gambling Passion Scale. *Journal of Gambling studies*, 18 (1), 45-66.
- Rotger Amengual, B. (1969). *Ciencias de la Educación*. Madrid, España: Pantos.
- Salazar, A. (2003). *La danza y el ballet*. Madrid, España: Fondo de cultura económica.
- Sánchez Torres, L. (2009). Comer bien para bailar mejor. *Revista Digital de Innovación y experiencias Educativas* (21), 1-9.
- Sandri, P. (8 de febrero de 2013). Malos estudiantes, grandes genios. *La vanguardia-es*, pág. 0.
- Shavelson, R., Hubner, J., & Stanton, G. (1976). Self-concept: validation of construct interpretations. *review of Educational Research*, 46 (3), 407-441.
- Shen, B., Chen, A. y Tolley, H (2003). Gender and interest-based Motivation unlearning dance. *Journal of teachin in pysical education*. 22, 396-409. Recuperado el 4 de mayo de 2014 de <http://humankinetics.com>
- Skinner, B.F. (1938). *El comportamiento de los organismos: un análisis experimental*. Cambridge, Massachusetts: B.F. Skinner Foundation.
- Sousa, A.B. (1980): A Danza Educativa na Escola: Movimento Educativo- Expresión Corporal-Danza creativa. Vol. II. Tomo I. Lisboa: Básica.
- South, J. (2006). Community arts for health: an evaluation of a district programme. Health and education. *Health Education*, 106 (2), 155-168.
- sportaquus.com*. (s.f.). Recuperado el 6 de febrero de 2014, de <https://sportaquusarticulos.files.wordpress.com/2011/02/tema-45-la-danza-en-la-escuela.pdf>
- Steiner, D. (2005). *La teoría de la Autoestima en el proceso terapéutico para el desarrollo del ser humano*. Maracaibo: Tecana American University.
- Stoeber, , J., Childs, J.H., Hayward, J.A. y Feast, A.R. (2011). Passion and motivation for studiyng: predicting academic engagement and bournout in university students. *Educational Psychology: an international journal of experimental educational psychology*. 31 (4), 513-528.

- Tapia, J.A. (2007). *Evaluación de la Motivación en entornos educativos*. Recuperado el 5 de abril de 2014. [http://sohs.pbs.uam.es/webjesus/eval\\_psicopedagogica/lecturas/eval%20motiv.pdf](http://sohs.pbs.uam.es/webjesus/eval_psicopedagogica/lecturas/eval%20motiv.pdf)
- Taylor y Taylor, C. (2008). *Psicología de la danza*. Madrid: Gaia ediciones.
- Thomas, J. R., & Nelson, J. K. (2007). *Métodos de Investigación en actividad física*. Badalona, España: Paidotribo.
- Thorgren, S., & Wincent, J. (2013). Passion and role opportunity search: interfering effects of conflicts and overloads. *international journal of stres management*, 20 (1), 20-36.
- Tiscar, J. (2014). La Autoestima: relación con el bienestar y su tratamiento.
- Turanzas, J. (2013). Hablemos de pasiones. Recuperado el 30 de abril de 2014, en <http://jorgeturanzas.blogspot.com.es/2013/06/hablemos-de-pasiones.html#>
- Urbina-Cárdenas, J., & Ávila-Aponte, R. (2013). Sentidos de la Pasión de aprender. Perspectivas de estudiantes de universidad. *Revista lationamericana de Ciencias Sociales, niñez y juventud*, 11 (2), 803-817.
- Valencia Deniz, R. (2011). *Motivación académica en alumnos del Conservatorio Profesional de Música de Las Palmas de Gran Canaria y Conservatorio Superior de Música de Canarias* (Tesis doctoral) Universidad de Las Palmas de Gran Canarias, Las Palmas.
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Advances in Experimental Social Psychology*, 29, 271–360.
- Vallerand, R. J. (2001). A hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise. *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 263-319).
- Vallerand, R. et al. (2003). Les passions de l'Âme: On obsessive and Harmonious Passion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85 (4), 756-767.
- Vallerand, R. (2008). On the psychology of passion: search of what makes people's lives most worth living. *Canadian Psychology*. 49 (1), 1-13.
- Vallerand, R. (2012). The role of passion in soistenable psychological well-being. *Psychology of Well-Being: Theory, Research and Practice*, 2 (1). Recuperado el 10 de abril en <http://www.psywb.com/content/2/1/1>.

- Vallerand, R. J., Rousseau, F. L., Grouzet, F. M., Dumais, A., Grenier, S., & Blanchard, C. M. (2006). Passion in Sport: A look at determinants and affective experiences. *Journal of Sports & Exercise Psychology*, 28 (4), 454-478.
- Vallerand, R., & Verner-Filion, J. (2013). Making people's life most Worth Living: on the importance of Passion for Positive Psychology. *Terapia psicológica*, 31 (1), 35-48.
- Vallerand, R., Mageau, G., Elliot, A. J., Dumais, A., Demers, M, Rosseau (2008). Passion and performance attainment in sport. *Psychology of sport and exercise* 9, 373-392.
- Vaquero, P. D. (2005). Motivación, incentivos y rendimiento. *Revista de Psicología del Deporte*, 14 (2), 271-281
- Vélez, E., Schiefelbein, E., & Valenzuela, J. (1994). Factores que afectan al Rendimiento en la Educación Primaria. *Revista latinoamericana de innovaciones educativas*.
- Villegas, C. (27 de septiembre de 2009). *Danza Ulima*. Recuperado el 23 de enero de 2015, de <http://danzaulima.blogspot.com.es/2009/09/dos-meses-de-la-muerte-de-merce.html>
- Voli, F. (1996): *La autoestima del profesor. Manual de reflexión y acción educativa*. Madrid: PPC.
- Weiner, B. (1986). *An attributional Theory of motivation and emotions*. New York: Springer
- Wengrower, H. Y Chaiklin, S. (2008). *La vida es danza. El arte y la ciencia de la Danza movimiento terapia*. Barcelona: Gedisa editorial.
- Zazo, R. Y Moreno-Murcia, J.A. (2014). Hacia el bienestar psicológico en el ejercicio físico acuático. *Revista Iberoamericana de psicología del ejercicio y el deporte*. 10 (1), 33-39.

descriptivos habituales (media, mediana, desviación estándar, etc...) se estudian sus índices de asimetría y curtosis, así como su grado de normalidad mediante el Test de bondad de ajuste de Kolmogorov-Smirnov (se considera buen ajuste si  $P > .01$ ). Para la detección de posibles valores fuera de rango (*outliers*) que pudiesen ejercer como distorsionadores, acompañamos estos estadísticos con histogramas y diagramas de caja.

#### 4.2.1.1. Escala de Motivación Educativa (EME-E)

Este cuestionario está formado por 28 ítems de tipo Likert con 7 opciones de respuesta, desde 1 = “no se corresponde en absoluto” hasta 7 = “se corresponde totalmente”, de forma que cuanto más alto sea el valor de la respuesta emitida, más elevado es el grado de acuerdo con la proposición realizada en el ítem, y de ahí se deriva que a mayor puntuación, mayor motivación. La tabla 31 resume los descriptivos básicos de los 28 ítems. Los resultados indican que en algunos de los ítems se han observado respuestas concentradas en pequeños rangos por lo que la variabilidad es reducida (ejemplo en el ítem 2 y en el 19). En general, en los resultados no se observa ninguna anomalía.

Tabla 31. Análisis descriptivo. Descriptivo de los ítems del EME-E (N=61)

ITEMS EME-E	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Item 01 EME-E	1	7	2.79	1.74
Item 02 EME-E	5	7	6.62	0.64
Item 03 EME-E	3	7	5.98	1.19
Item 04 EME-E	3	7	6.07	1.09
Item 05 EME-E	1	5	1.79	1.11
Item 06 EME-E	3	7	6.10	1.22
Item 07 EME-E	1	7	3.92	2.19
Item 08 EME-E	1	7	4.57	1.88
Item 09 EME-E	1	7	5.77	1.45
Item 10 EME-E	2	7	5.98	1.16
Item 11 EME-E	4	7	6.31	0.96
Item 12 EME-E	1	6	2.08	1.38
Item 13 EME-E	3	7	6.20	1.09
Item 14 EME-E	1	7	2.92	1.82
Item 15 EME-E	1	7	4.05	1.89
Item 16 EME-E	4	7	6.34	0.96
Item 17 EME-E	1	7	5.51	1.61
Item 18 EME-E	1	7	5.59	1.52
Item 19 EME-E	1	3	1.11	0.37
Item 20 EME-E	2	7	5.98	1.35
Item 21 EME-E	1	7	4.77	1.96
Item 22 EME-E	1	7	3.62	1.93
Item 23 EME-E	2	7	6.18	1.23
Item 24 EME-E	1	7	5.98	1.30
Item 25 EME-E	2	7	6.17	1.17
Item 26 EME-E	1	7	1.48	1.22
Item 27 EME-E	1	7	5.05	1.81
Item 28 EME-E	1	7	5.10	1.83

El coeficiente de fiabilidad obtenido, mediante “alfa” de Cronbach es de 0.878 (IC al 95%: 0.830 – 0.919) altamente significativo para  $P < .001$ , de modo que podemos concluir que el grado de fiabilidad alcanzado por la muestra en la realización de este cuestionario es alto. Y en consecuencia nos valida el cálculo de las variables de los componentes que se derivan del mismo.

Este cuestionario genera, siete factores que se relacionan a continuación junto a los ítems que los componen:

- Amotivación: 5, 12, 19, 26
- Regulación externa: 1, 8, 15, 22
- Regulación introyectada: 7, 14, 21, 28



- Regulación identificada: 3, 10, 17, 24
- Motivación intrínseca de conocimiento: 2, 9, 16, 23
- Motivación intrínseca de logro: 6, 13, 20, 27
- Motivación intrínseca de experiencias estimulantes: 4, 11, 18, 25

Hemos obtenido las puntuaciones de cada una de ellas, mediante el clásico método en Likert de acumulación de puntos, es decir que la puntuación total es igual a la suma de los valores de las respuestas emitidas a los ítems de cada factor. Puesto que cada uno de estos factores contiene 4 ítems, sus escalas de puntuación respectivas varían entre los límites: 4 y 28 puntos. A continuación describimos cada una de estas variables:

#### 4.2.1.1.1. Factor Amotivación.

En esta variable podemos apreciar una clara asimetría positiva ( $As=1.51$ ) es decir con mayor presencia de valores bajos que además implica una curtosis/altura ( $K=2.15$ ) muy superior a la normal (fig. 24) debido a la gran concentración de casos en la menor puntuación posible. Por ello, es coherente que en el Test de bondad de ajuste de KS, se encuentre una desviación significativa ( $P<.01$ ) con respecto al modelo de la campana normal de Gauss. Han aparecido dos valores fuera de rango, por ser más elevados que el conjunto de la muestra (fig. 25) no obstante son puntos cercanos (“near out”) por lo que no suponen peligro de distorsión.

La media es de 6.46 puntos, con desviación estándar  $\pm 3.12$  dentro del rango real de valores 4 – 17. La mediana (dada la asimetría) es de 5 puntos. Por tanto, con ambos promedios, podemos concluir que el perfil de esta muestra en Amotivación es bastante bajo.

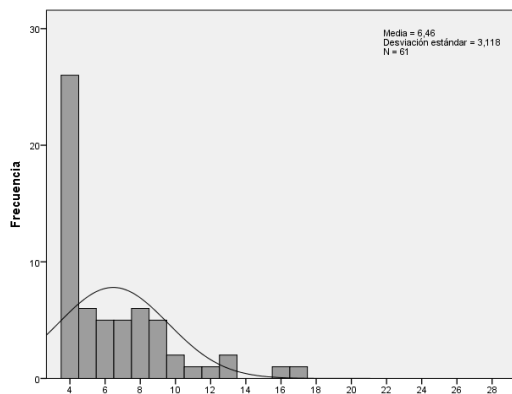


Figura 24: Histograma. EME-E, Factor Amotivación

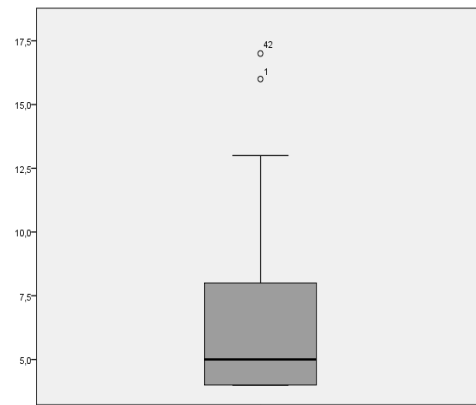


Figura 25: Diagrama de caja. EME-E, Factor Amotivación.

Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 22

#### 4.2.1.1.2. Factor Regulación externa.

En este factor, se han encontrado valores de los índice de asimetría (-0.40) y altura (-0.22) dentro de los límites de la normalidad. En consecuencia, y puesto que el Test KS indica que el desvío observado no es estadísticamente significativo ( $P > .05$ ) se puede admitir que esta variable se distribuye normalmente.

La media del grupo es de 15.03 puntos con desviación estándar de  $\pm 5.13$  dentro del rango real de valores 4 – 25 que cubre la casi totalidad de la escala de valores posibles, por lo que se observan individuos a la largo de casi todo el continuo de la variable. En promedio, se puede deducir que el perfil de la muestra indica un nivel medio/moderado en esta dimensión.

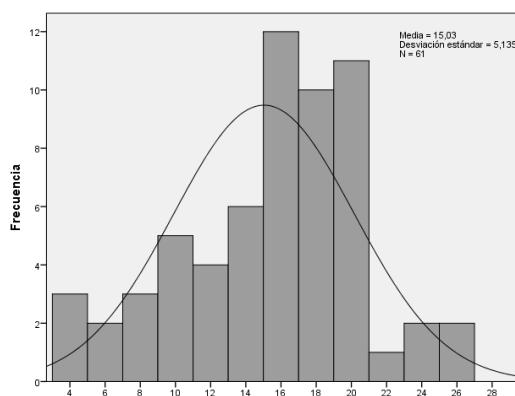


Figura 26: Histograma. EME-E, Factor Regulación externa.

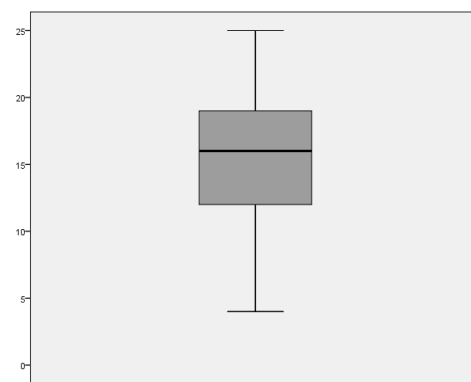


Figura 27: Diagrama de caja. EME-E, Factor Regulación externa.

Nota: Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 22



#### 4.2.1.1.3. Factor Regulación introyectada.

En este tercer factor del cuestionario EME de motivación, se ha encontrado un índice de asimetría dentro de lo normal (-0.24) y aunque la altura central (-0.75) esté un poco por debajo de lo normal, el desvío con respecto a la campana de Gauss, no es estadísticamente significativo ( $P > .05$ ) por lo que también, como en la anterior, se admite que esta variable se distribuye normalmente.

La media es 16.7° con desviación estándar de  $\pm 5.56$  dentro del rango de valores 4 – 28 que cubre por completo el continuo posible, es decir que se observan casos en todos los valores de la escala. En promedio, el perfil del grupo es de nivel medio, ligeramente superior en este factor con respecto al anterior.

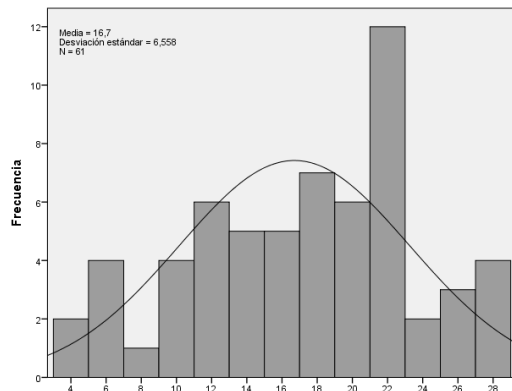


Figura 28: Histograma. EME-E, Factor Regulación introyectada.

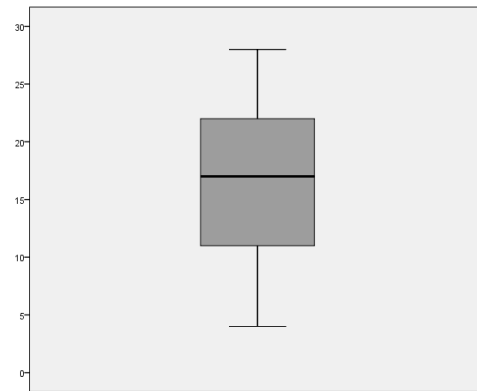


Figura 29: Diagrama de caja. EME-E, Factor Regulación introyectada.

Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 22

#### 4.2.1.1.4. Factor Regulación identificada.

En esta dimensión se han encontrado índices de asimetría (-0.31) y altura (-0.654) dentro de la normalidad, en especial el de simetría a pesar de que en el gráfico (fig. 30) se observa una mayor concentración de valores en la parte alta del continuo. El Test KS de bondad de ajuste nos indica que la diferencia observada con respecto al modelo de la campana gaussiana no es estadísticamente significativa aunque se corresponda con un desvío leve ( $P > .01$ ) por lo que se puede admitir una tendencia de la variable hacia la normalidad.

El valor medio de la muestra es 23.46 con desviación estándar de  $\pm 3.41$  dentro del rango real: 15 – 28 y con mediana muy similar a la media (23 puntos). Por tanto se concluye que el perfil de nuestros participantes en el factor regulación identificada es elevado.

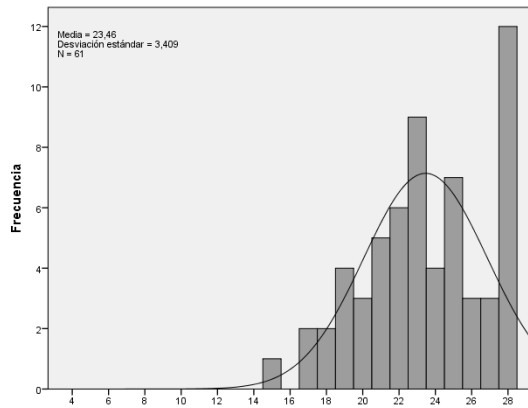


Figura 30: Histograma. EME-E, Factor Regulación identificada.

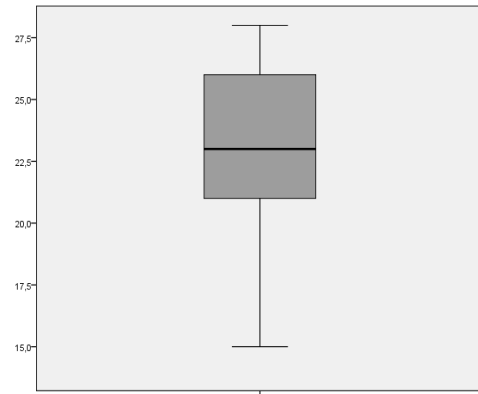


Figura 31: Diagrama de caja. EME-E, Factor regulación identificada.

Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 22

#### 4.2.1.1.5. Factor Motivación intrínseca de conocimiento.

La distribución de la variable de esta dimensión presenta una clara asimetría hacia la derecha (-1.22) con la mayor parte de los sujetos concentrados en los valores más altos observados. La altura en el promedio también es más elevada de lo normal (0.89). El test de KS indica que el desvío con respecto a la normal aún siendo significativo se podría admitir como leve ( $P > .01$ ) por tanto se puede considerar que aunque con cierta asimetría la variable no se aleja excesivamente del modelo de la campana normal.

El valor de la media es de casi 25 puntos (24.92) con desviación estándar  $\pm 3.40$  dentro del rango 15 – 28 y mediana 26; de modo que se deduce que esta muestra presenta valores muy elevados en la dimensión Motivación intrínseca de conocimiento.

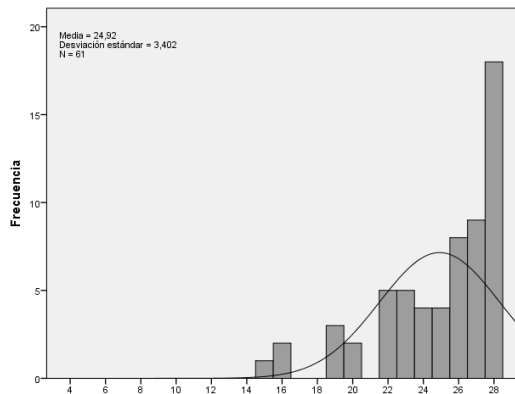


Figura 32: Histograma. EME-E, Factor Motivación intrínseca de conocimiento.

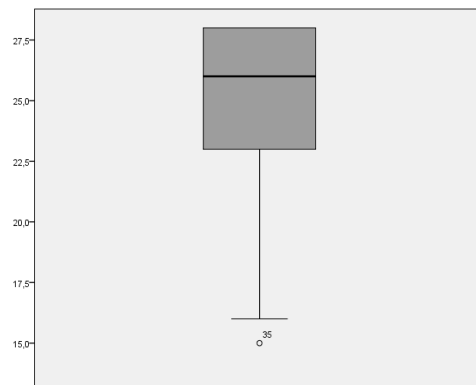


Figura 33: Diagrama de caja. EME-E, Factor de Motivación intrínseca de conocimiento.

Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 22

#### 4.2.1.1.6. Factor Motivación intrínseca de logro.

La distribución de esta variable tiene cierta similitud con la de la anterior. También se aprecia una clara asimetría hacia la derecha (-1.00) aunque algo menor que la anterior, junto a una altura muy cercana a la normal (0.05). El test de bondad de ajuste de KS nos indica que estas desviaciones no alcanzan significación estadística ( $P > .05$ ) por lo que nos permite admitir que la variable se asemeja a una normal a pesar de la asimetría comentada.

En cuanto a la media, de nuevo es elevada aunque un poco menor que la del factor anterior: 23.33 con desviación estándar de  $\pm 4.80$  y mediana 24 puntos dentro del rango 11 – 28. Estos datos nos permiten concluir que el nivel de la muestra en el rasgo Motivación de logro también es muy alto.

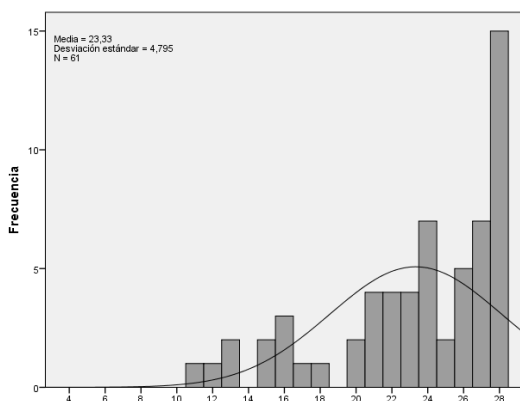


Figura 34: Histograma. EME-E, Factor de Motivación intrínseca de logro.

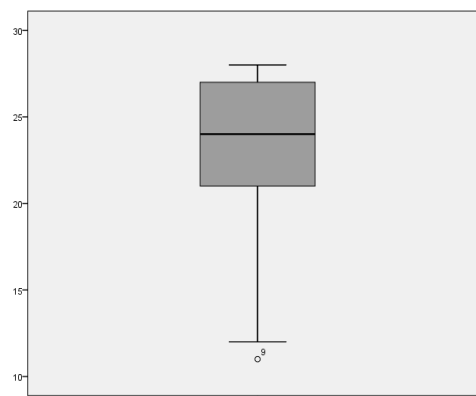


Figura 35: Diagrama de caja. EME-E, Factor de Motivación intrínseca de logro.

Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 22

#### 4.2.1.1.7. Factor Motivación intrínseca de experiencias estimulantes.

En esta última dimensión del cuestionario EME-E, la distribución de nuevo presenta una notable asimetría hacia los valores más elevados ( $As=-0.67$ ) y una altura inferior a la normal ( $-0.79$ ) que a pesar de ello, según el test de KS supone un desvío no suficiente como para ser significativo ( $P>.05$ ) con respecto a la normal de Gauss. De manera que se puede admitir la tendencia de la variable hacia dicho modelo.

La media de nuestra muestra de participantes, es de 24.03 puntos con desviación estándar de  $\pm 3.66$  dentro del rango 16 – 28 (mediana 25) que nos permite concluir que el perfil de los sujetos en este factor motivacional es, una vez más, elevado.

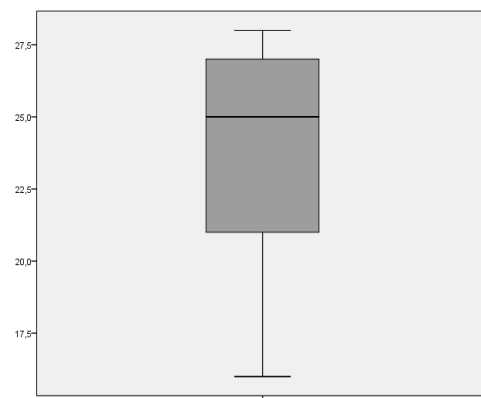
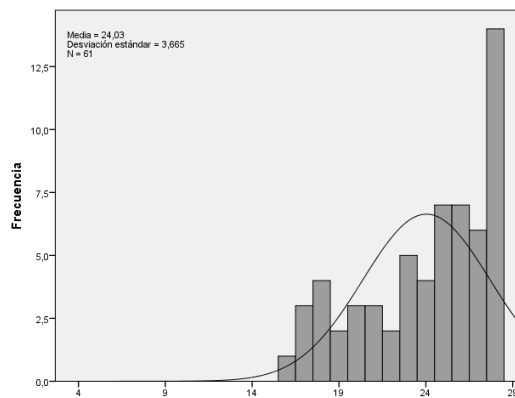


Figura 36: Histograma. EME-E, Factor de Motivación intrínseca de experiencias estimulantes

Figura 37: Diagrama de caja. EME-E, Factor de Motivación intrínseca de experiencias estimulantes

Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 22

La tabla 32, a modo de resumen final, contiene todos los índices estadísticos descriptivos de las variables de las 7 dimensiones de este cuestionario.

Tabla 32: Análisis descriptivo. Variables de los factores del Cuestionario EME-E de Motivación (N=61)

Variables (escala 4 -28)	Amotivación	Regulación externa	Regulación introyectada	Regulación identificada	Motivación intrínseca de conocimiento	Motivación intrínseca de logro	Motivación intrínseca de experiencias estimulantes
Media	6.46	15.03	16.70	23.46	24.92	23.33	24.03
IC 95%: límite inferior	5.66	13.72	15.03	22.59	24.05	22.10	23.09
IC 95%: límite superior	7.26	16.35	18.38	24.33	25.79	24.56	24.79
Error típico de la media	0.40	0.66	0.84	0.44	0.44	0.61	0.47
Mediana	5.00	16.00	17.00	23.00	26.00	24.00	25.00
Mínimo	4	4	4	15	15	11	15
Máximo	17	25	28	28	28	28	28
Desviación estándar	3.12	5.14	6.56	3.41	3.40	4.80	3.66
Forma:							
Asimetría	1.51	-0.40	-0.24	-0.31	-1.22	-1.00	-0.67
Curtosis	2.15	-0.22	-0.75	-0.65	0.89	0.05	-0.79
Test K-S (P-valor)	.006**	.314 <sup>NS</sup>	.699 <sup>NS</sup>	.476 <sup>NS</sup>	.014 *	.064 <sup>NS</sup>	.074 <sup>NS</sup>

Nota: NS = Desvío NO significativo ( $P > .05$ ) la variable sí se ajusta al modelo normal

\* = Desvío significativo pero leve ( $P < .05$ ) del modelo normal; tendencia a la normalidad

\*\* = Desvío significativo y grave ( $P < .01$ ) del modelo de la normal de Gauss; distribución no normal

La figura 38 representa los valores medios de estas dimensiones. En ella podemos observar claramente cómo la muestra tienen altos niveles (por este orden) en: Motivación intrínseca de Conocimiento, en Motivación intrínseca de Experiencias estimulantes, en Regulación Identificada y en Motivación intrínseca de Logro. Nivel medio en: Regulación Introyectada y en Externa. Y un perfil muy bajo en Amotivación.

Este resultado nos determina la existencia de una mayor motivación del alumnado de danza frente a la desmotivación o amotivación, que en este caso ha obtenido una media de 6.46 en un rango de (4-17), que corrobora los datos obtenidos en la primera fase de nuestra

investigación: 22%/36%, porcentajes dados a la desmotivación por discentes y docentes respectivamente) frente al 78%/64% dados a la motivación.

Con respecto al tipo de motivación existente en el alumnado de danza del CSDM, los resultados evidencian una mayor motivación de tipo intrínseco, es decir, los motivos que mueven al alumnado a realizar danza y los estudios de danza se encuentran bajo su propio control y decisión; se mueven por motivos internos principalmente lo que deriva en un alumnado con mayor capacidad de autonomía, control, adherencia a la actividad y satisfacción por la propia dedicación a la danza, en sí misma (Fuentes, 2007). Este resultado, a su vez, presenta concordancia con los datos obtenidos en la primera fase de la investigación, donde el resultado nos aporta un porcentaje de alumnos de un 62% que dice estar motivado por factores internos frente al 35% que alega motivos externos a su permanencia en los estudios de danza.

Por otra parte, los resultados reflejados en las tablas y gráficas anteriores nos llevan a concluir que el tipo de motivación que se da mayormente en el alumnado del CSDM, dentro de la categoría de los motivos intrínsecos que defiende Vallerand (2001) en su modelo jerárquico de motivación intrínseca y extrínseca, es la de motivación intrínseca de conocimiento, seguida de la motivación intrínseca de experiencias estimulantes, regulación identificada y motivación intrínseca de logro, obteniendo puntuaciones altas en todos ellos (24.92; 24.03; 23.46 y 23.33, respectivamente, teniendo en cuenta que la mayor puntuación posibles es de 28 puntos). En niveles moderados, los alumnos y alumnas presentan una motivación de regulación externa y regulación Introyectada. Y por último, una baja autoestima (con una media de 6.46 de una puntuación máxima de 28). Si atendemos al continuo de regulación de Deci y Ryan (2000) y Vallerand (2001) podemos ver cómo los alumnos y alumnas del CSDM, se acercan en puntuaciones a lo que desde la teoría de la autodeterminación se considera desde la máxima regulación externa a la mínima conducta determinada.



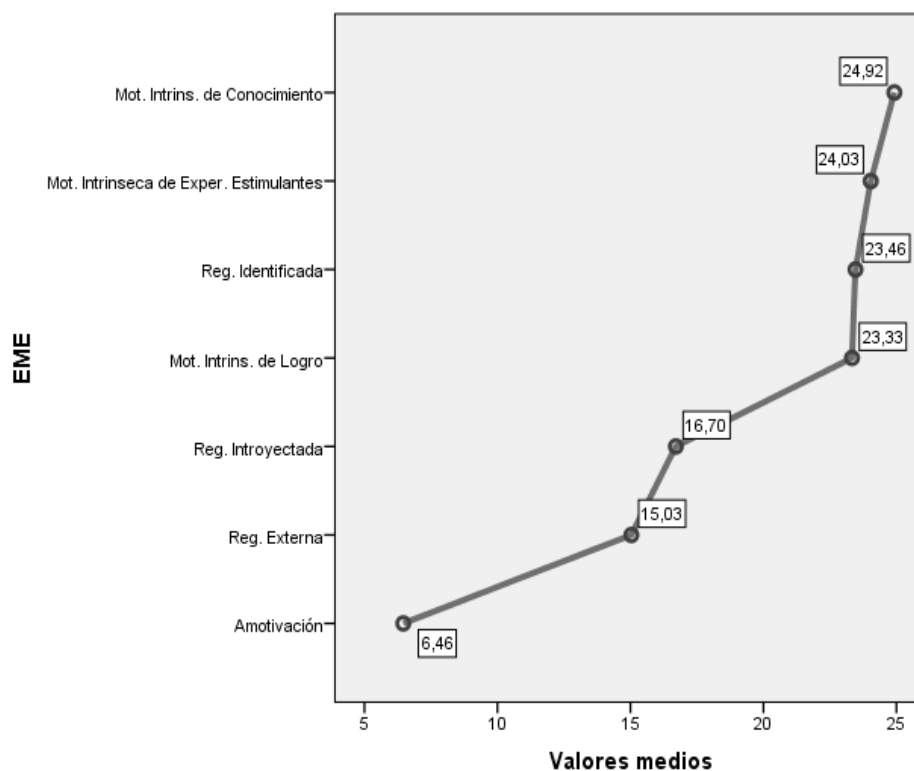


Figura 38: Diagrama de medias. Perfil de la muestra en los factores del cuestionario EME-E

Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 22

#### 4.2.1.2. Cuestionario de Pasión (Vallerand et al., 2003) adaptado a la práctica y dedicación a la danza

Este instrumento está formado por 14 ítems de nuevo con una escala de respuesta tipo Likert con 7 opciones, desde 1 = “totalmente en desacuerdo” hasta 7 = “Totalmente de acuerdo”, de manera que en todos ellos cuánto más elevado sea el valor de la respuesta emitida mayor es la pasión por la danza que manifiesta la persona.

En la tabla 33 presentamos los descriptivos básicos de estos 14 ítems. Los resultados obtenidos indican que en los tres primeros ítems hay una elevada homogeneidad en las respuestas de los sujetos ya que están todas concentradas en los valores altos. En el resto de ítems se aprecia un variación mayor.

Tabla 33: Análisis descriptivo. Descriptivos de los ítems del EME-E (N=61)

ITEMS PASION	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Item 01 PAPDD	4	7	6.52	0.85
Item 02 PAPDD	5	7	6.75	0.54
Item 03 PAPDD	5	7	6.75	0.60
Item 04 PAPDD	2	7	6.20	1.05
Item 05 PAPDD	2	7	4.97	1.37
Item 06 PAPDD	1	7	4.80	1.86
Item 07 PAPDD	2	7	5.25	1.35
Item 08 PAPDD	1	7	6.23	1.37
Item 09 PAPDD	1	7	6.20	1.20
Item 10 PAPDD	1	7	5.56	1.06
Item 11 PAPDD	2	7	5.38	1.52
Item 12 PAPDD	1	7	3.89	1.88
Item 13 PAPDD	1	7	3.61	1.92
Item 14 PAPDD	1	7	4.28	1.66

El coeficiente de fiabilidad que alcanza este cuestionario, con el método “alfa” de Cronbach es de 0.774 (IC al 95%: 0.682 – 0.849) altamente significativo ( $P < .001$ ) y por tanto la fiabilidad de las puntuaciones de este instrumento es muy buena.

Este cuestionario genera 2 dimensiones: Pasión armoniosa: del 1 al 7; Pasión obsesiva: del 8 al 14; que se obtienen, como en los demás, por acumulación de puntos (suma de respuestas) de modo que la escala de valores posibles a priori es de 7 a 49 en cada una de ellas.

#### 4.2.1.2.1. Pasión armoniosa.

La distribución de esta primera variable tiene un grado de simetría dentro de los márgenes de la normalidad (-0.36) aunque la altura en el promedio es algo menor de la normal (-0.69) sin que esto incida de forma significativa ( $P > .05$  en el teste KS en el desvío con respecto al modelo de la normal. Por tanto, podemos admitir que esta variable se distribuye normalmente.

El valor de la media es de 42.25 puntos con desviación estándar  $\pm 3.73$  dentro del rango 34 – 49 por lo que se deduce que esta muestra manifiesta un perfil muy elevado en Pasión armoniosa.

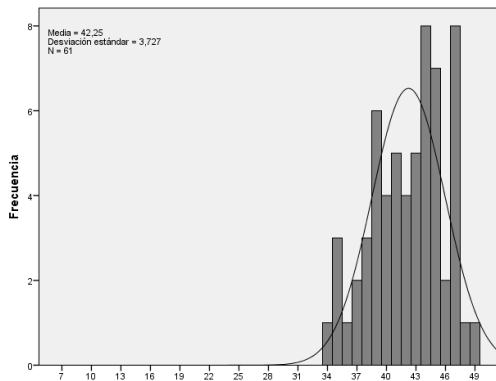


Figura 39: Histograma, Pasión armoniosa.

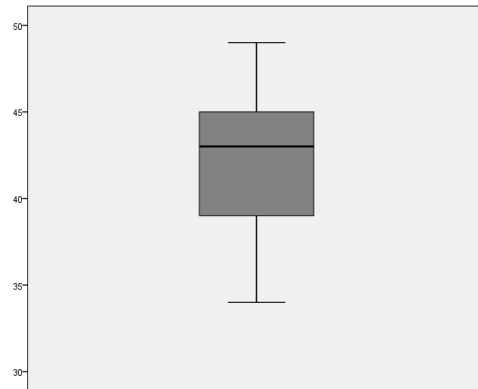


Figura 40: Diagrama de caja. Pasión armoniosa

Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 22

#### 4.2.1.2.2. Pasión obsesiva.

La distribución de 2ª variable es semejante a la anterior, si bien en este caso ambos índices descriptivos de la forma están dentro de los márgenes de la normalidad ( $A_s = -0.31$  y  $K = 0.47$ ). El test de bondad de ajuste de KS indica que la diferencia con el modelo normal no alcanza significación estadística ( $P > .05$ ) por lo que se admite que la variable se distribuye normalmente.

La media, de nuevo, es elevada aunque un poco menor que la de la dimensión anterior, en este caso es 36.13 con desviación estándar de  $\pm 7.82$  lo que nos permite concluir que el perfil de la muestra Pasión obsesiva es alto.

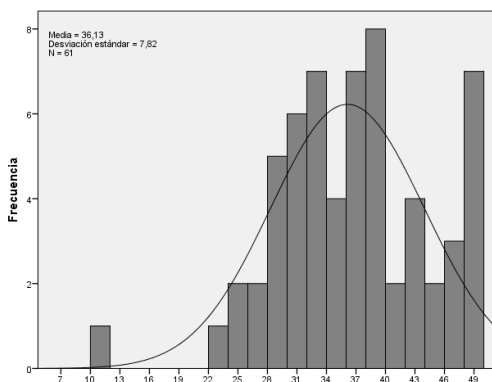


Figura 41: Histograma. Pasión obsesiva.

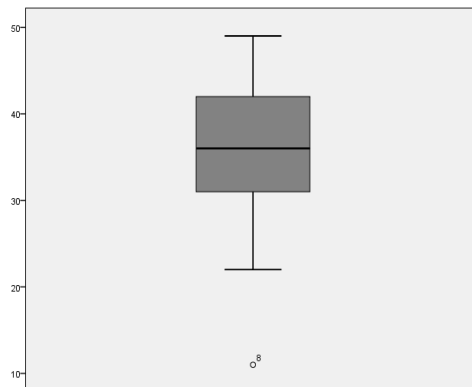


Figura 42: Diagrama de caja. Pasión obsesiva.

Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 22

La tabla 34 resume los descriptivos de estas 2 variables del cuestionario de Pasión.

Tabla 34: Análisis descriptivo. Puntuación total en EAR (N=61)

<i>Variables (escala 7-49)</i>	<i>Pasión armoniosa</i>	<i>Pasión obsesiva</i>
Media	42.25	36.13
IC 95%: límite inferior	41.29	34.13
IC 95%: límite superior	43.20	38.13
Error típico de la media	0.48	1.00
Mediana	43.00	36.00
Mínimo	34	11
Máximo	49	49
Desviación estándar	3.73	7.82
Forma: Asimetría	-0.36	-0.31
Curtosis	-0.69	0.47
Test K-S (P-valor)	.284 <sup>NS</sup>	.827 <sup>NS</sup>

Nota: NS = Desvío NO significativo ( $P > .05$ ) la variable sí se ajusta al modelo normal

Los resultados nos indican por tanto que el alumnado del CSDM presenta una alta pasión tanto de tipo armonioso como de tipo obsesivo (aunque de ésta última algo menor) (42.25 frente a 36.13 de una puntuación entre 7 y 49) aunque la mayor parte del alumno al afrontarse a la categoría de la pasión armoniosa tiene mayores puntuaciones coincidentes en un rango elevado de las puntuaciones posibles mientras que con la pasión obsesiva, encontramos mayor variedad de opiniones.

#### 4.2.1.3. Escala de Autoestima de Rosenberg (1965). (EAR)

Este instrumento está formado por 10 ítems de tipo Likert con solo 4 opciones de respuesta, desde 1 = “totalmente en desacuerdo” hasta 4 = “totalmente de acuerdo”. Los enunciados de los ítems 1, 3, 4, 7 y 10 están formulados de tal manera que una respuesta numérica más alta indica mayor grado de autoestima. Los enunciados del resto de ítems (2, 5, 6, 8 y 9) están formulados de manera que por el contrario es la respuesta de menos valor numérico (el desacuerdo) lo que se interpreta como alta autoestima. En consecuencia, antes de analizar estos ítems y de generar las puntuaciones de la variable de este cuestionario, se deben de invertir las puntuaciones de este segundo grupo de ítems.

La tabla 35 resume los descriptivos básicos de los 10 ítems. Los resultados indican que en general hay un alto grado de acuerdo con los enunciados en el sentido positivo de la autoestima. Y en cuanto la variabilidad de las respuestas es similar en todos ellos.

*Tabla 35: Análisis descriptivo. Descriptivos de los ítems del EAR (N=61)*

ITEMS EAR	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Item 01 EAR	2	4	3.15	0.65
Item 02 EAR	1	4	2.87	0.85
Item 03 EAR	2	4	3.21	0.49
Item 04 EAR	2	4	3.10	0.70
Item 05 EAR	1	4	3.23	0.74
Item 06 EAR	1	4	3.02	0.88
Item 07 EAR	2	4	3.21	0.66
Item 08 EAR	1	4	2.67	1.08
Item 09 EAR	1	4	3.48	0.70
Item 10 EAR	1	4	2.95	0.84

El coeficiente de fiabilidad “alfa” de Cronbach es elevado: 0.875 (IC al 95%: 0.822 – 0.917) y altamente significativo para  $P < .001$ , por lo que se concluye que el grado de fiabilidad alcanzado por la muestra en la realización de este cuestionario es alto. Por tanto, nos permite confiar plenamente en los valores de la variable Autoestima general que se obtiene en este cuestionario.

Esta escala permite obtener una única variable de Autoestima general, mediante el sumatorio de los valores de las respuestas dadas por los sujetos a los 10 ítems. Por tanto la escala de valores posibles, se encuentra entre 4 y 40 puntos.

Los resultados obtenidos indican índices de asimetría (-0.30) y altura (-0.39) dentro de la normalidad, de modo que es concordante con el ajuste determinado por el test de KS según el cual no existe una diferencia que se pueda considerar como significativa ( $P > .05$ ) y en consecuencia se admite la normalidad de la variable.

El valor medio es casi 31 puntos (30.89 con desviación estándar de  $\pm 5.31$ ) dentro del rango observado de puntuaciones entre 19 y 40. Siendo el grado de autoestima normal, según el propio Rosenberg en el intervalo 25-35, se puede concluir que nivel de Autoestima de este grupo de estudiantes es normal. La tabla 36 contiene el resto de descriptivos de esta variable.

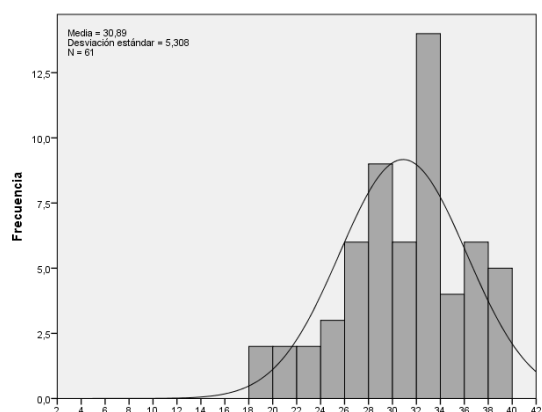


Figura 43: Histograma. ERA, Puntuación total en la Escala de autoestima de Rosenberg.

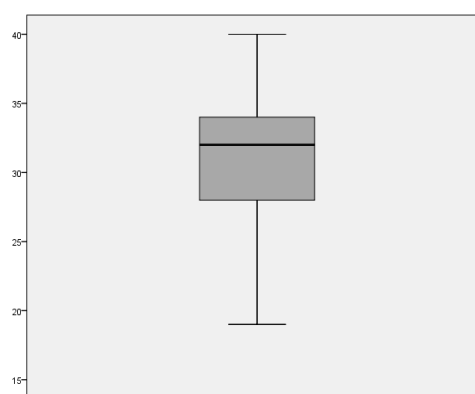


Figura 44: Diagrama de caja. Puntuación total en la Escala de Autoestima de Rosenberg.

Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 22

Tabla 36: Análisis descriptivo. Puntuación total en EAR (N=61)

Variable (escala 4 -40)	Autoestima
Media	30.89
IC 95%: límite inferior	28.53
IC 95%: límite superior	32.24
Error típico de la media	0.68
Mediana	32.00
Mínimo	19
Máximo	40
Desviación estándar	5.31
Forma: Asimetría	-0.30
Curtosis	-0.39
Test K-S (P-valor)	.655 <sup>NS</sup>

NS = Desvío NO significativo ( $P > .05$ ) la variable sí se ajusta al modelo normal

#### 4.2.2. Análisis de la motivación, la pasión y la autoestima en función del curso

A continuación procedemos a contrastar si el perfil de los alumnos y alumnas en estas variables es similar o varía en función del curso en el que se encuentran. Para ello debemos emplear un procedimiento estadístico de contraste de la significación de la diferencia entre las medias de estas variables. Puesto que el factor de comparación tiene 4 niveles (los 4 cursos) hemos considerado el conocido Análisis de Varianza (Anova) de un factor de efectos fijos

como el test más adecuado para esto. Esta prueba exige el cumplimiento de la condición de normalidad en las variables medidas. Esta condición se cumple en la mayoría de ellas, pero no en todas. Cuando no se verifica la condición la doctrina dice que se debe de emplear una alternativa de tipo no paramétrico, en concreto el Test H de Kruskal- Wallis. No obstante, la experiencia demuestra que el incumplimiento de la condición de normalidad, salvo en casos extremos de muy elevadas asimetrías, no suele tener consecuencias en los resultados de los test estadísticos, por lo que se podría seguir empleando Anova. Nosotros, para ganar en confiabilidad estadística hemos optado por duplicar el análisis y emplear ambos test con todas las variables, con el convencimiento de que ellos nos llevarán a la misma conclusión estadística, demostrando que la falta de normalidad (donde se produzca) no tiene trascendencia.

Igualmente, la técnica de Anova se acompaña del test de contrastes múltiple entre pares de Tukey para determinar en caso de significación, con exactitud entre qué niveles del factor (grupos) se dan las diferencias que son significativas. Y finalmente se completa el estudio estadístico con el cálculo del valor del tamaño del efecto, mediante el coeficiente R<sup>2</sup>. Éste es un índice que cuantifica la magnitud de los cambios observados en una escala adimensional que posibilita la comparación de efectos en variables medidas con diferentes instrumentos y por ello con diferentes escalas y unidades de medida como es nuestro caso (Hinkle, Wiersma, Jurs, 2003). El coeficiente R<sup>2</sup> tiene una escala cerrada (0–1) con unas referencias interpretativas estándar: sobre .050 es bajo/muy bajo; sobre .100 es leve; sobre .150 moderado bajo; .200 moderado alto; mayor a .250 ya es elevado; mayor a .360 es grande y desde .450 en adelante muy grande. Algo que además es utilizable con todo tipo de test estadísticos y comparable entre distintas pruebas (DE, W, SG, 2003).

La muestra está compuesta por 26 alumnos y alumnas de 1º (42.6%) 13 tanto de 2º como de 3º (21.3% de cada uno de ellos) y por 9 de 4º (14.8%). Exponemos los resultados de la comparación entre ellos, agrupando las variables según el cuestionario.

#### 4.2.2.1. Escala de Motivación Educativa (EME-E)

Presentamos los resultados de las 7 dimensiones resumidos en la tabla 37. No hemos encontrado diferencias entre cursos que se puedan considerar como estadísticamente significativas ( $P > .05$ ) y por tanto todos los alumnos y alumnas tienen el mismo perfil, en las variables: Amotivación, Regulación externa, Regulación introyectada y Regulación identificada.

Sí que podemos admitir que varía de forma significativa ( $P < .05$  en ambos test, Anova y su alternativa de KW) en la variable de la dimensión Motivación intrínseca de conocimientos. Sin embargo el tamaño del efecto es solo moderado bajo. Los test de pares a posteriori determina que esta significación se debe a que los estudiantes de 3º tienen una media menor (22.46) y en concreto significativamente menor que los de 1º (25.62) y los de 2º (25.77).

También hemos encontrado significación ( $P < .05$  en Anova y  $P < .01$  en KW) en la Motivación intrínseca de logro, de nuevo con tamaño del efecto moderado bajo y donde de nuevo son los alumnos y alumnas de 3º quienes menor media presentan (20.46) aunque solo alcanza significación con respecto a los de 1º (25.00) según los test post hoc.

Y finalmente, en la variable de la Motivación intrínseca de experiencias estimulantes, aunque no existe significación estadística ( $P < .05$ ) podríamos hablar de una diferencia casi-significativa ( $P < .100$  en ambos test) que podría estar indicando una tendencia por la que los alumnos y alumnas de 3º y también los de 2º podrían presentar un perfil con puntuaciones menores.

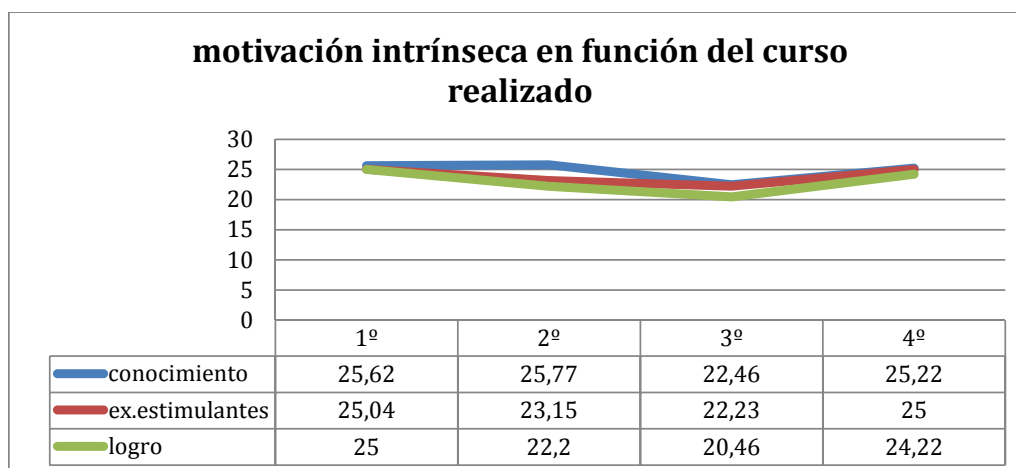


Tabla 37: Test de diferencias de medias. Diferencias en Motivación (EME-E) en función del curso

Variable / Curso	N	Media	IC para la media 95%	D.T.	Anova 1 factor			Tamaño efecto R <sup>2</sup>	POST-HOC: Tukey Pares significativos	Kruskal-Wallis	
					Valor	gl	P			Valor	P
Amotivación	1º	26	5.73	4.54 – 6.93	2.88						
	2º	13	5.85	4.16 – 7.54	2.08						
	3º	13	7.38	5.69 – 9.08	2.72	1.95	3;57	.131 <sub>NS</sub>	.093	N.S.	6.08 .108 <sup>NS</sup>
	4º	9	8.11	6.08 – 10.14	4.76						
Regulación externa	1º	26	15.62	13.58 – 17.65	4.83						
	2º	13	13.31	10.43 – 16.18	5.78						
	3º	13	15.08	12.20 – 17.95	4.56	0.65	3;57	.585 <sub>NS</sub>	.033	N.S.	1.47 .690 <sup>NS</sup>
	4º	9	15.78	13.32 – 19.24	6.08						
Regulación Introyectada	1º	26	17.31	14.75 – 19.86	6.67						
	2º	13	15.08	11.46 – 18.69	6.36						
	3º	13	15.00	11.39 – 18.61	5.66	1.31	3;57	.279 <sub>NS</sub>	.065	N.S.	4.20 .240 <sup>NS</sup>
	4º	9	19.78	15.43 – 24.12	7.36						
Regulación Identificada	1º	26	23.35	22.02 – 24.67	3.08						
	2º	13	24.62	22.73 – 26.50	4.44						
	3º	13	22.15	20.27 – 24.04	2.94	1.23	3;57	.306 <sub>NS</sub>	.061	N.S.	5.33 .149 <sup>NS</sup>
	4º	9	24.00	21.74 – 26.26	3.08						
Mot. Intrínseca de Conocimiento	1º	26	25.62	24.35 – 26.88	3.15					(1º) > (3º) *	
	2º	13	25.77	23.98 – 27.56	2.80					*	
	3º	13	22.46	20.67 – 24.25	3.64	3.25	3;57	.028 *	.146	(2º) > (3º) *	9.94 .019 *
	4º	9	25.22	23.07 – 27.38	3.38					*	
Mot. Intrínseca de Logro	1º	26	25.00	23.22 – 26.78	4.20						
	2º	13	22.23	19.70 – 24.76	4.28						
	3º	13	20.46	17.94 – 22.99	4.68	3.27	3;57	.028 *	.147	(1º) > (3º) *	12.10 .007**
	4º	9	24.22	21.19 – 27.26	5.61						
Mot. Intrínseca de Experiencias Estimulantes	1º	26	25.04	23.64 – 26.43	2.96						
	2º	13	23.15	21.18 – 25.13	4.04						
	3º	13	22.23	20.26 – 24.20	3.78	2.30	3;57	.087 <sub>NS</sub>	.108	N.S.	6.32 .097 <sup>NS</sup>
	4º	9	25.00	22.63 – 27.37	4.09						

N.S. = NO significativo (P>.05)\*= Significativo al 5% (P<.05)\*\*= Altamente significativo al 1% P<.01)

Para comprobar en qué modo se modifican o varían los niveles de motivación intrínseca en el alumnado en función del curso, hemos optado por realizar unas gráficas a partir de los datos obtenidos del análisis realizado mediante los dos test (ANOVA, KW). Así, atendiendo a las medias registradas de los diferentes tipos de motivación intrínseca (conocimiento logro y experiencias estimulantes) llegamos hasta un diseño de gráfica en v, u y w ascendente, similar a los datos obtenido en la evolución de la motivación registrado en la primera fase de la investigación, tal y como observamos en la figura 25.



**Figura 45:** Gráfica de puntuaciones medias de los factores donde han resultado diferencias significativas con respecto al tipo de motivación existente en el alumnado del CSDM

#### 4.2.2.2. Cuestionario de Pasión (Vallerand et al, 2003) adaptado a la práctica y dedicación a la danza.

No hemos encontrado diferencias que se puedan considerar como estadísticamente significativas ( $P > .05$ ) entre cursos, en ninguna de las dos dimensiones del cuestionario de Pasión por la danza. Lo que es comprensible si nos atenemos a que los alumnos dicen estar apasionados por la danza a lo largo de toda su vida. Sí podemos concluir que la pasión no se ve mermada (puesto que los niveles de pasión resultantes son elevados) en el transcurso de los estudios superiores de danza.

**Tabla 38:** Test de diferencia de medias. Diferencias en Pasión por la práctica y dedicación a la danza en función del curso

Variable / Curso	N	Media	IC para la media 95%	D.T.	Anova 1 factor			Tamaño efecto $R^2$	POST-HOC: Tukey Pares significativos	Kruskal-Wallis	
					Valor	gl	P			Valor	P
Pasión armoniosa	1º	26	42.77	41.30 – 44.24	0.75	3;57	.525 <sup>NS</sup>	.038	N.S.	3.32	.509 <sup>NS</sup>
	2º	13	41.31	39.22 – 43.39							
	3º	13	41.54	39.46 – 43.62							
	4º	9	43.11	40.61 – 45.61							
Pasión obsesiva	1º	26	38.27	35.26 – 41.28	1.77	3;57	.163 <sup>NS</sup>	.085	N.S.	4.28	.233 <sup>NS</sup>
	2º	13	35.62	31.35 – 39.88							
	3º	13	32.31	28.05 – 36.57							
	4º	9	36.22	31.10 – 41.34							

Nota: N.S. = NO significativo ( $P > .05$ ) \* = Significativo al 5% ( $P < .05$ ) \*\* = Altamente significativo al 1% ( $P < .01$ )

#### 4.2.2.3. Escala de Autoestima de Rosenberg (EAR)

En el contraste entre cursos de las puntuación total de Autoestima (tabla 38) no hemos encontrado diferencias entre cursos que se puedan considerar como estadísticamente significativas ( $P > .05$ ). Por lo que la autoestima en el alumnado del CSDM es moderada independientemente del curso que realicen. Presentando, tal y como observamos en la tabla 39 un valor ligeramente superior en el segundo curso.

Tabla 39: Test de diferencias de medias. Diferencias en Autoestima (EAR) en función del curso

Variable / Curso	N	Media	IC para la media 95%	D.T.	Anova 1 factor			Tamaño efecto $R^2$	POST-HOC: Tukey Pares significativos	Kruskal-Wallis		
					Valor	gl	P			Valor	P	
Autoestima	1º	26	29.65	27.56 – 31.75	4.45	0.84	3;57	.479 NS	.042	N.S.	2.78	.426 <sup>NS</sup>
	2º	13	32.00	29.04 – 34.96	4.04							
	3º	13	31.92	28.96 – 34.88	6.24							
	4º	9	31.33	27.76 – 34.89	7.58							

N.S. = NO significativo ( $P > .05$ )    \* = Significativo al 5% ( $P < .05$ )    \*\* = Altamente significativo al 1% ( $P < .01$ )

#### 4.2.3. Análisis de la motivación, la pasión y la autoestima en función del estilo de danza

Con la misma metodología estadística del apartado anterior (Anova con Tukey, más Kruskal-Wallis) comparamos las medias de las variables medidas con los cuestionarios en función del estilo de danza. En este factor, se tienen en cuenta los 4 estilos de danza contemplados en el currículo de las enseñanzas superiores de establecidas en el CSDM: danza contemporánea y clásica, tienen el mismo número de participantes (9; 14.8%), en tanto que baile flamenco (19; 31.1%) y danza española (24; 39.3%) están mucho más representados. A continuación incluimos los resultados de estos contrastes entre estilos de danza.

##### 4.2.3.1. Escala de Motivación Educativa (EME-E)

La tabla 40 resume los resultados de las dimensiones de este cuestionario. No se han encontrado diferencias que se puedan considerar como estadísticamente significativas ( $P > .05$ ) en ninguna de las variables, con la excepción de una de ellas. Se trata de la Motivación intrínseca de logro, en la que aparece significación ( $P < .05$  en ambos test estadísticos alternativos) que se produce a la vista del resultado de los test múltiples de Tukey, solamente

porque el grupo de danza española tiene una media significativamente más elevada que los participantes del grupo de danza clásica. El tamaño del efecto de estas diferencias es moderado.

Tabla 40: Test de diferencias de medias. Diferencias en Motivación (EME-E) en función del estilo de danza.

Variable / Estilo danza	N	Media	IC para la media 95%	D.T.	Anova 1 factor			Tamaño efecto R <sup>2</sup>	POST-HOC: Tukey Pares significativos	Kruskal-Wallis	
					Valor	gl	P			Valor	P
Amotivación	D.Cont.	9	7.11	5.01 – 9.21	3.95						
	D.Clás.	9	7.33	5.24 – 9.43	2.34						
	D.Esp.	2 4	6.46	5.17 – 7.74	3.71	0.70	3;57	.558 <sup>NS</sup>	.035	N.S.	3.78 .287 <sup>NS</sup>
	B.Flam.	1 9	5.74	4.29 – 7.18	2.08						
Regulación externa	D.Cont.	9	15.56	12.08 – 19.03	5.79						
	D.Clás.	9	13.67	10.19 – 17.14	5.77						
	D.Esp.	2 4	14.71	12.58 – 16.84	4.96	0.42	3;57	.739 <sup>NS</sup>	.022	N.S.	2.02 .567 <sup>NS</sup>
	B.Flam.	1 9	15.84	13.45 – 18.24	4.98						
Regulación Introyectada	D.Cont.	9	14.56	10.14 – 18.97	6.73						
	D.Clás.	9	16.00	11.58 – 20.42	6.76						
	D.Esp.	2 4	17.96	15.25 – 20.66	6.46	0.54	3;57	.589 <sup>NS</sup>	.033	N.S.	1.78 .619 <sup>NS</sup>
	B.Flam.	1 9	16.47	13.43 – 19.51	6.70						
Regulación Identificada	D.Cont.	9	22.00	19.74 – 24.26	3.46						
	D.Clás.	9	24.33	22.07 – 26.60	3.46						
	D.Esp.	2 4	23.04	21.66 – 24.43	3.33	1.23	3;57	.306 <sup>NS</sup>	.061	N.S.	3.59 .309 <sup>NS</sup>
	B.Flam.	1 9	24.26	22.71 – 25.82	3.40						
Mot. Intrínseca de Conocimiento	D.Cont.	9	24.00	21.71 – 26.29	4.12						
	D.Clás.	9	23.89	21.60 – 26.18	3.44						
	D.Esp.	2 4	25.33	23.93 – 26.74	3.20	0.69	3;57	.563 <sup>NS</sup>	.035	N.S.	2.26 .520 <sup>NS</sup>
	B.Flam.	1 9	25.32	23.74 – 26.89	3.37						
Mot. Intrínseca de Logro	D.Cont.	9	22.00	18.99 – 25.01	5.61						
	D.Clás.	9	19.44	16.44 – 22.45	5.03						
	D.Esp.	2 4	25.00	23.16 – 26.84	3.22	3.63	3;57	.018 <sup>*</sup>	.160	D.Esp > D.Clás <sup>*</sup>	8.29 .040 <sup>*</sup>
	B.Flam.	1 9	23.68	21.61 – 25.76	5.09						
Mot. Intrínseca de Experiencias Estimulantes	D.Cont.	9	22.89	20.51 – 25.26	4.20						
	D.Clás.	9	22.11	19.74 – 24.49	3.92						
	D.Esp.	2 4	25.29	23.84 – 26.75	2.71	2.19	3;57	.099 <sup>NS</sup>	.103	N.S.	5.10 .164 <sup>NS</sup>
	B.Flam.	1 9	23.90	22.26 – 25.53	4.01						

N.S. = NO significativo (P>.05)      \* = Significativo al 5% (P<.05)

4.2.3.2. Cuestionario de Pasión (Vallerand et al, 2003) adaptado a la práctica y dedicación a la danza.

Y finalmente, al respecto de la comparación de las dimensiones del cuestionario de Pasión, nuevamente no aparecen diferencias que se puedan considerar como estadísticamente significativas ( $P > .05$ ) entre los estilos de danza, de modo que el perfil es similar en todos ellos.

Podemos concluir, por tanto que los niveles de pasión elevados se mantienen en los diferentes estilos, danza española, danza contemporánea, danza clásica y baile flamenco, siendo de tipo armonioso y obsesivo en la misma medida, tal y como concluimos en un inicio.

Tabla 41: Test de diferencias de medias. Diferencias en Pasión por la práctica y dedicación a la danza en función del estilo de danza.

Variable / Estilo danza	N	Media	IC para la media 95%	D.T.	Anova 1 factor			Tamaño efecto $R^2$	POST-HOC: Tukey Pares significativos	Kruskal-Wallis		
					Valor	gl	P			Valor	P	
Pasión armoniosa	D.Cont.	9	41.33	38.83 – 43.84	3.97	0.70	3;57	.555 <sub>NS</sub>	.036	N.S.	1.86	.603 <sup>NS</sup>
	D.Clás.	9	41.67	39.16 – 44.17	4.42							
	D.Esp.	24	43.08	51.55 – 44.62	3.73							
	B.Flam.	19	41.90	40.17 – 43.62	3.35							
Pasión obsesiva	D.Cont.	9	33.00	27.75 – 38.26	11.04	0.73	3;57	.538 <sub>NS</sub>	.037	N.S.	1.14	.768 <sup>NS</sup>
	D.Clás.	9	35.00	29.74 – 40.26	5.05							
	D.Esp.	24	36.83	33.62 – 40.05	7.46							
	B.Flam.	19	37.26	33.65 – 40.88	7.72							

N.S. = NO significativo ( $P > .05$ )

#### 4.2.3.3. Escala de Autoestima de Rosenberg (EAR)

En cuanto al contraste de la Autoestima (tabla 42) no hemos encontrado diferencias que se puedan considerar como estadísticamente significativas ( $P > .05$ ) de modo que podemos admitir que el perfil es el mismo con independencia del estilo de danza.

Tabla 42: Test de diferencias de medias. Diferencias en Autoestima (EAR) en función del estilo de danza

Variable / Estilo danza	N	Media	IC para la media 95%	D.T.	Anova 1 factor			Tamaño efecto R <sup>2</sup>	POST-HOC: Tukey Pares significativos	Kruskal-Wallis		
					Valor	gl	P			Valor	P	
Autoestima	D.Cont.	9	29.89	26.31 – 33.47	5.62	0.55	3;57	.649 <sub>NS</sub>	.028	N.S.	1.88	.597 <sup>NS</sup>
	D.Clás.	9	32.78	29.20 – 36.36	5.54							
	D.Esp.	24	31.00	28.81 – 33.19	5.14							
	B.Flam.	19	30.32	27.85 – 32.78	5.46							

N.S. = NO significativo (P>.05)

De los datos anteriores, podemos concluir que ninguna de las tres variables presenta datos de diferencia significativa con respecto al estilo de danza que se practica.

#### 4.2.4. Asociación entre las variables de los tres cuestionarios.

Dada la naturaleza cuantitativa de todas las variables evaluadas, para analizar el grado de relación entre las mismas, el método estadístico más adecuado es el Coeficiente de correlación de Pearson. Este estadístico requiere que el tipo de relación más plausible entre las variables sea de tipo lineal. Para descartar que existan relaciones entre 2 variables que no sean lineales hemos utilizado los diagramas de dispersión en los cuales se estudia si la nube de puntos presenta algún tipo de curvatura que señalen este tipo de asociación no lineal.

Así, hemos realizado estos diagramas para todos los cruces de variables a correlacionar, es decir las 7 de EME-E con las 2 de Pasión y con la Autoestima, y el de éstas 3 últimas entre sí, Por lo que resultan 13 gráficos en total que mostramos a continuación en las figuras de la nº 45 a la 60. Como se puede comprobar en ellos, se puede apreciar un mayor o menor grado de asociación, y ya se ve que en general son leves, pero en ningún caso aparece una tendencia asociativa de tipo no lineal, lo que valida el uso de coeficiente de Pearson como estadístico de cálculo de la correlación.

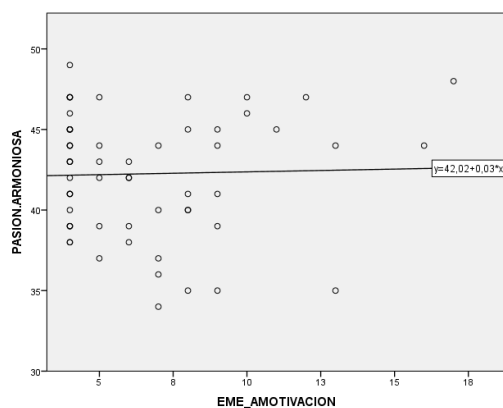


Figura 46: Diagrama de dispersión. Amotivación con Pasión armoniosa.

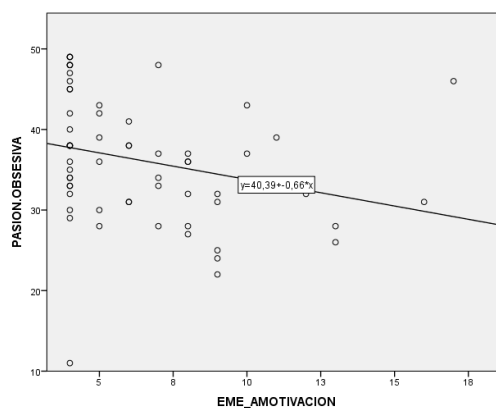


Figura 47: Diagrama de dispersión. Amotivación con Pasión obsesiva.

Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 22

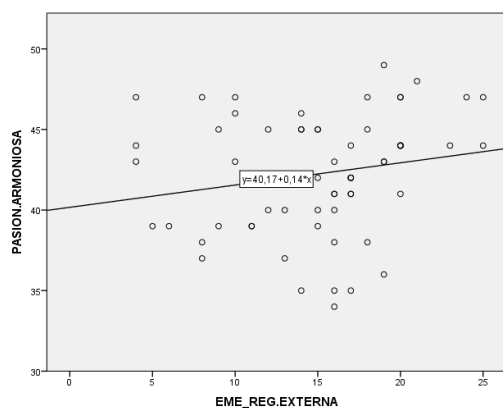


Figura 48: Diagrama de dispersión. Regulación externa con Pasión armoniosa.

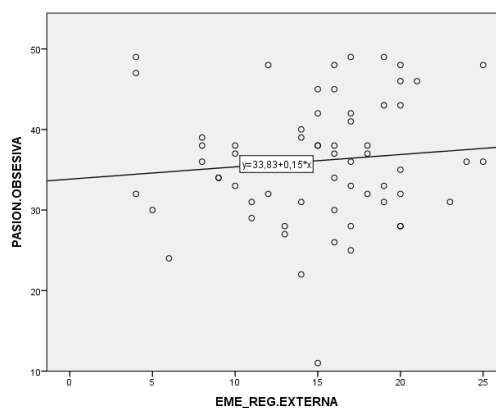


Figura 49: Diagrama de dispersión. Regulación externa con Pasión obsesiva.

Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 22

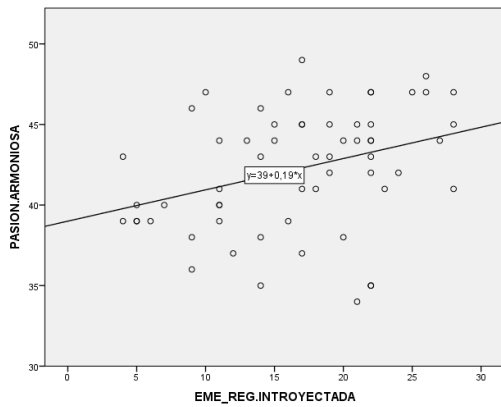


Figura 50: Diagrama de dispersión. Regulación introyectada con Pasión armoniosa.

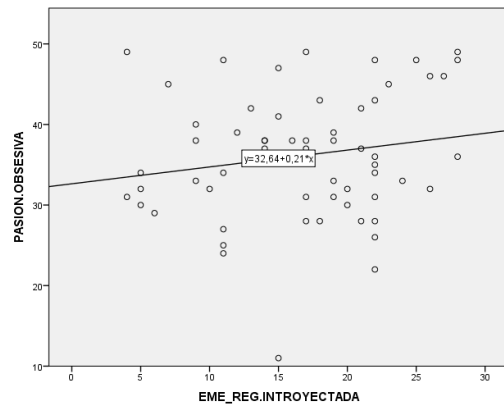


Figura 51: Diagrama de dispersión. Regulación introyectada con Pasión obsesiva.

Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 22

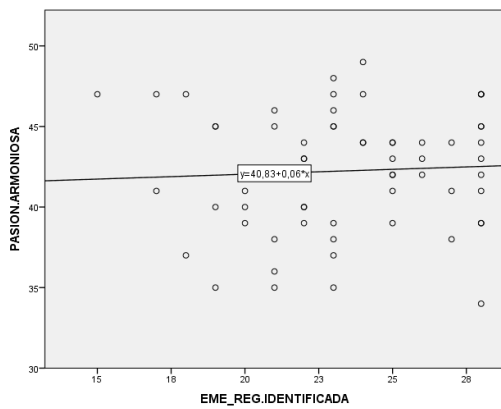


Figura 52: Diagrama de dispersión. Regulación identificada con Pasión armoniosa.

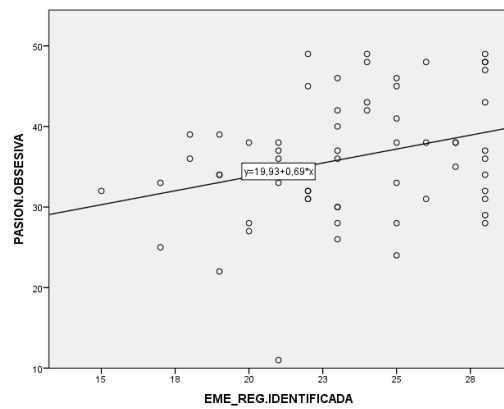


Figura 53: Diagrama de dispersión. Regulación identificada con Pasión obsesiva.

Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 22



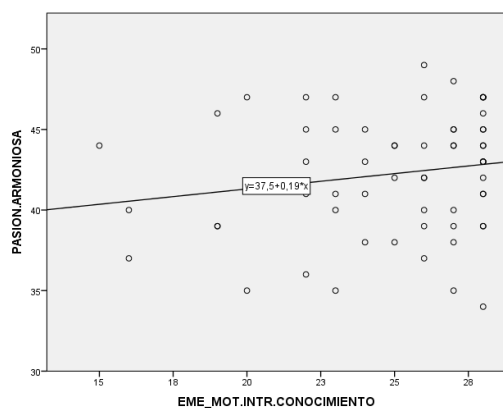


Figura 54: Diagrama de dispersión. Motivación intrínseca de conocimiento con Pasión armoniosa.

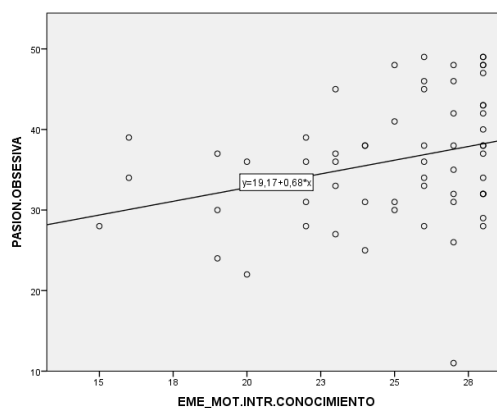


Figura 55: Diagrama de dispersión. Motivación intrínseca de conocimiento con Pasión obsesiva.

Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 22

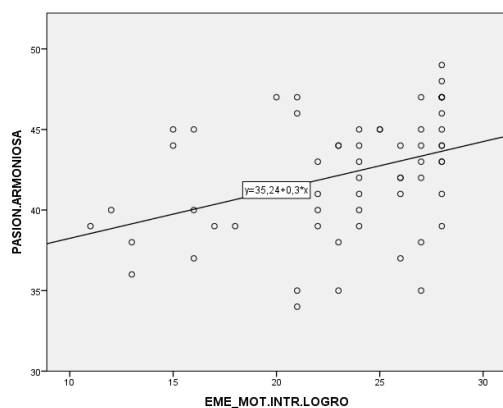


Figura 56: Diagrama de dispersión. Motivación intrínseca de logro con Pasión armoniosa.

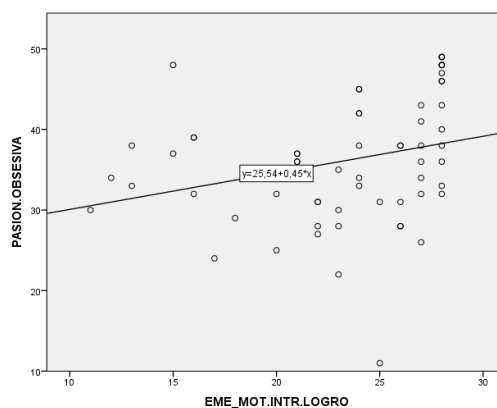


Figura 57: Diagrama de dispersión. Motivación intrínseca de logro con Pasión obsesiva.

Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 22

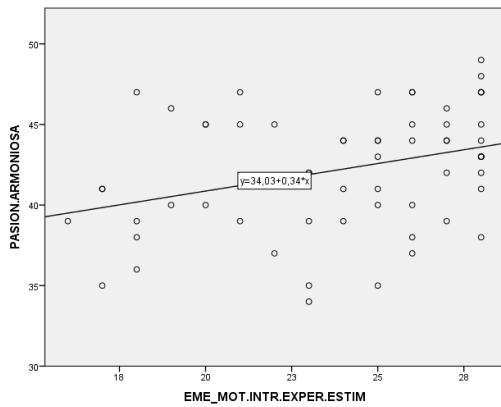


Figura 58: Diagrama de dispersión. Motivación intrínseca de experiencias estimulantes con Pasión armoniosa.

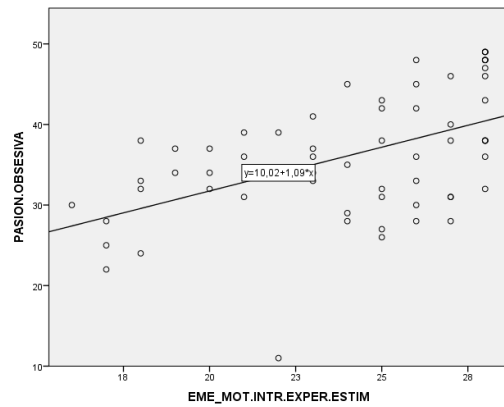


Figura 59: Diagrama de dispersión. Motivación intrínseca de experiencias estimulantes con Pasión obsesiva.

Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 22

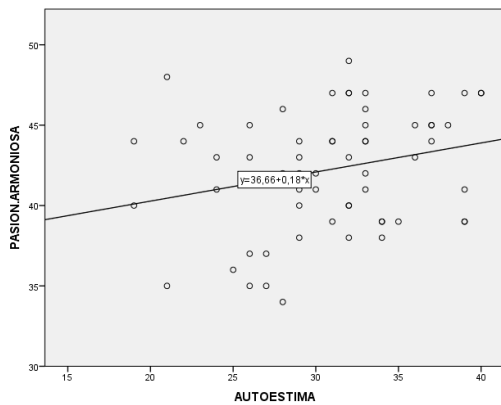


Figura 60: Diagrama de dispersión. Autoestima con Pasión armoniosa.

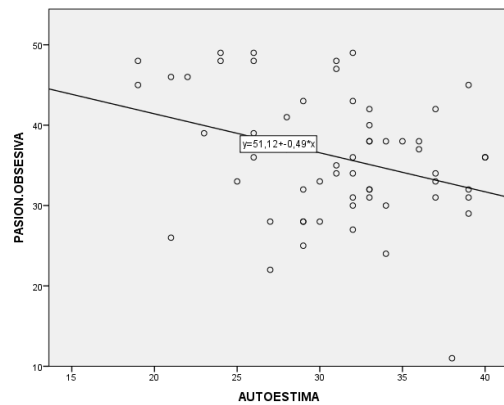


Figura 61: Diagrama de dispersión. Autoestima con Pasión obsesiva.

Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 22

Una vez que hemos validado el uso del Coeficiente de Pearson, a continuación procedemos a calcular los coeficientes entre estos pares de variable, junto a su significación estadística y su equivalencia con el tamaño del efecto R<sup>2</sup>. El resumen de estos resultados se presenta en las tabla 43 a la 45.

En el estudio de la relación de las dimensiones motivacionales del cuestionario EME-E con las dos del Cuestionario de Pasión (tabla 43) hemos encontrado algunos coeficientes de

correlación significativos, aunque no se puede afirmar que todas las dimensiones de Motivación se relacionen con la Pasión por la danza.

Existe relación altamente significativa ( $P < .01$ ) entre Pasión armoniosa y: regulación introyectada (0.342; efecto moderado bajo), motivación intrínseca de logro (0.386; efecto moderado) y motivación intrínseca de experiencias estimulantes (0.336; efecto moderado bajo). Todas ellas son directas (positivas) es decir que la asociación observada se debe a que los sujetos con valores altos en estas 3 variables de motivación, también tienen valores altos en Pasión armoniosa, y viceversa.

Existe relación altamente significativa ( $P < .01$ ) entre Pasión obsesiva y Regulación identificada (0.301; efecto leve) y con Motivación intrínseca de experiencias estimulantes (0.509; efecto elevado). También existe relación significativa ( $P < .05$ ) muy similar, con la Motivación de conocimiento (0.298; efecto leve) y con la Motivación de logro (0.278; efecto leve). Todas estas son directas, por lo que una puntuación alta en esta escala de Pasión se asocia con una puntuación también elevada en las escalas motivacionales. Y finalmente hemos encontrado correlación significativa ( $P < .05$ ) con Amotivación (-0.263; muy leve) pero de sentido inverso, es decir que los casos con mayor puntuación en Pasión obsesiva son los que tienden a tener puntuaciones más bajas en Amotivación.

El resto de coeficientes no son estadísticamente significativas ( $P > .05$ ) y se puede decir que estas variables no correlacionan entre sí.

Tabla 43: Coeficientes de Correlación. Asociación entre Motivación y Pasión

Variables	Pearson	R <sup>2</sup>	P-Sig.	Pearson	R <sup>2</sup>	P-Sig.
	Pasión armoniosa			Pasión obsesiva		
Amotivación	0.029	.001	.413 <sub>NS</sub>	-0.263	.069	.020 *
Regulación externa	0.190	.036	.071 <sub>NS</sub>	0.100	.010	.221 <sub>NS</sub>
Regulación Introyectada	0.342	.117	.003**	0.175	.031	.088 <sub>NS</sub>
Regulación identificada	0.055	.003	.336 <sub>NS</sub>	0.301	.091	.009**
Mot. Intrínseca de conocimiento	0.174	.030	.090 <sub>NS</sub>	0.296	.088	.010 *
Mot. Intrínseca de logro	0.386	.149	.001**	0.278	.077	.015 *
Mot. Intrínseca de exper. estimulantes	0.336	.113	.004**	0.509	.259	.000**

Nota: N.S. = NO significativo (P>.05) \*= Significativo al 5% (P<.05) \*\*= Altamente significativo al 1% (P<.01)

Por tanto, podemos concluir que los alumnos y alumnas con mayor pasión armoniosa presentan mayor regulación Introyectada, mayor motivación intrínseca de logro y de experiencias estimulantes y viceversa.

Por otro lado, los alumnos y alumnas con alta pasión obsesiva también presentan una alta motivación de conocimiento, de regulación identificada, de motivación intrínseca en sus tres representativos (de conocimiento, de logro y de experiencias estimulantes, siendo con esta última con quien mayormente se correlaciona.

Y por último, los alumnos y alumnas con mayor pasión obsesiva, tienen una mayor amotivación.

Al respecto de la correlación entre Autoestima y los dos factores de la escala de Pasión (tabla 44) encontramos relación directa y significativa (0.258; efecto pequeño) con respecto a la Pasión armoniosa, de modo que podemos admitir que los alumnos y alumnas que más puntúan en Autoestima, también puntúan alto en este tipo de Pasión. Por el contrario, la correlación es altamente significativa (P<.01) pero inversa con respecto a la Pasión obsesiva, por lo que se concluye que los sujetos con más alta Autoestima tienden a tener puntuaciones más bajas en la escala de Pasión obsesiva.

Tabla 44: Coeficientes de correlación. Asociación entre Autoestima y Pasión.

Variables	Pearson	R <sup>2</sup>	P-Sig.	Pearson	R <sup>2</sup>	P-Sig.
	Pasión armoniosa			Pasión obsesiva		
Autoestima	0.258	.067	.023 *	-0.329	.108	.005**

\*= Significativo al 5% (P<.05) \*\*= Altamente significativo al 1% (P<.01)

Y por último, en el estudio de la asociación entre las escalas del cuestionario de Motivación y la Autoestima, solo hemos encontrado dos coeficientes significativos (P<.05) pero ambos muy bajos. Se puede admitir una muy ligera relación inversa de Autoestima con Amotivación y con Regulación externa, tal que los casos con valores más altos en la primera variable tenderían a puntuar menos en las dos de Motivación, pero insistimos en que la relación es muy leve, casi inexistente.

Tabla 45: Coeficientes de Correlación. Asociación entre Motivación y Autoestima

Variables	Pearson	R <sup>2</sup>	P-Sig.
	Autoestima		
Amotivación	-0.239	.057	.032 *
Regulación externa	-0.246	.061	.028 *
Regulación Introyectada	-0.116	.013	.186 NS
Regulación identificada	-0.057	.003	.332 NS
Mot. Intrínseca de conocimiento	0.011	.000	.465 NS
Mot. Intrínseca de logro	-0.015	.000	.455 NS
Mot. Intrínseca de exper. estimulantes	-0.144	.021	.135 NS

Nota: N.S. = NO significativo (P>.05) \*= Significativo al 5% (P<.05) \*\*= Altamente significativo al 1% (P<.01)

En este caso, los dos únicos valores significativos que encontramos (aunque moderados en su significación) relacionan la baja autoestima con la desmotivación y la motivación más externa y regulada del continuo que defiende la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 2000; Vallerand, 2001), lo que presenta concordancia con los datos encontrados en la primera fase de la investigación en las respuestas de los discentes. Si recordamos, en los factores que el alumno presenta como influyentes en su motivación/desmotivación se encuentra la baja autoestima en un porcentaje de respuestas de los discentes en un 17%. (la tercera fuerza desmotivadora).

#### **4.2.5. Influencia de la motivación, la autoestima y la pasión en el rendimiento.**

Para el cálculo de las medias de las diferentes asignaturas en función de su carácter, hemos llevado a cabo la recopilación de cada una de las asignaturas cursadas por el alumnado durante el curso académico 2014-2015, agrupándolas en función de su carácter: Práctico (P); Teórico-práctico (T/P) y Teórico (T). Dichas calificaciones se han obtenido de las actas de evaluación y/o expedientes académicos del alumno y/o alumna. Posteriormente, a través de cálculo de medias ponderadas, hemos establecido la media de las asignaturas teóricas, prácticas y teórico-prácticas de cada estudiante de modo independiente, teniendo en cuenta el carácter del currículo de las enseñanzas superiores de danza y las características de los propios alumnos y alumnas que las cursan. De este modo hemos podido encontrarnos, a modo de ejemplo, con estudiantes que han realizado 7 asignaturas teóricas frente a otros que han podido realizar únicamente una.

Para el análisis estadístico de esta parte hemos comenzado, tal y como se espera, por la descriptiva general de estas 3 variables que evalúan el rendimiento. El procedimiento estadístico es el mismo que se empleó en el caso de las variables de los cuestionarios.

A pesar de los que índices de asimetría (-0.89) y altura (1.42) se alejan de los niveles habituales de la normalidad, el test de bondad de ajuste de KS califica estos desvíos como no significativos ( $P > .05$ ) por lo que se puede admitir que la variable tiene una tendencias hacia dicho modelo que es suficiente como para admitir que se distribuye normalmente. El valor de la media de nuestra muestra de estudiantes, en este RT es de 7.38 puntos (en escala 0 a 10) con desviación estándar de 1.33 dentro del rango observado de 3.20 a 10.00 puntos.

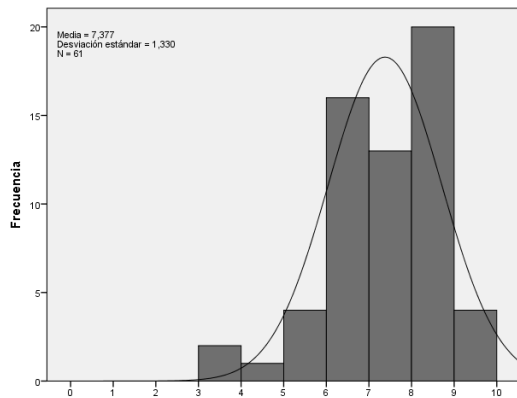


Figura 62: Histograma. Rendimiento en materias Teóricas.

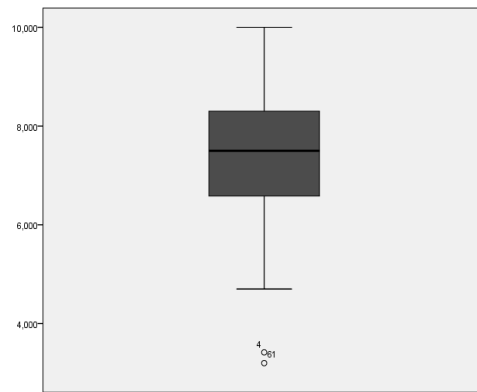


Figura 63: Diagrama de caja. Rendimiento en materias Teóricas.

Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 22

Los índices descriptivos parecen indicar una forma con cierta asimetría (-1.39) y altura superior a la normal (3.92) pero como en la anterior variable este desajuste no alcanza significación estadística en el Test de KS ( $P > .05$ ) por lo que se concluye que la variable se puede considerar como normal. La media en este caso es inferior a la anterior: 6.11 con desviación estándar de  $\pm 1.32$  en el rango de calificaciones observadas de entre 1 y 9 puntos.

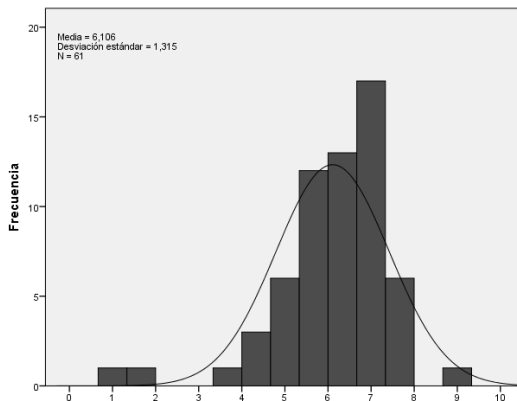


Figura 64: Histograma. Rendimiento en materias Prácticas.

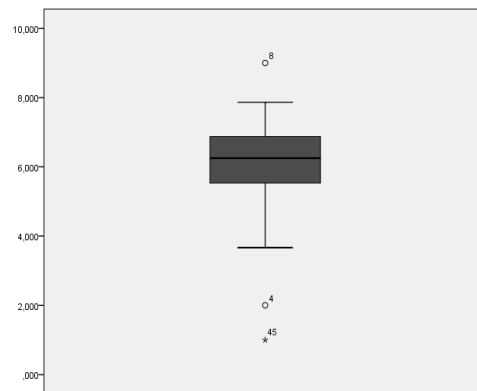


Figura 65: Diagrama de caja. Rendimiento en materias Prácticas.

Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 22

La situación se repite también con esta 3ª variable de evaluación del Rendimiento. Aunque los índices descriptivos (-1,87 y 6.80) indican una cierta falta de normalidad, el Test KS nos permite admitir que la diferencia no alcanza significación estadística ( $P > .05$ ) de modo que se

admite que la variable tiende hacia la normalidad. La media es 7.41 con desviación estándar de  $\pm 1.28$  en el rango observado de entre 1.40 y 9,10 puntos.

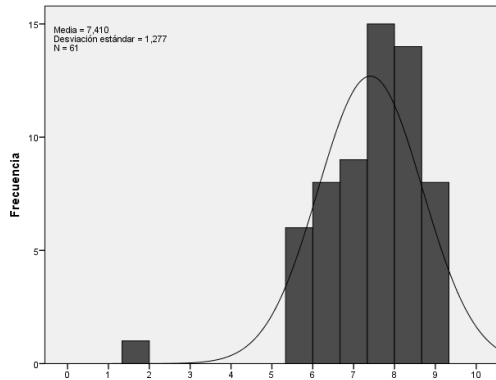


Figura 66: Histograma. Rendimiento en materias Teórico-Prácticas.

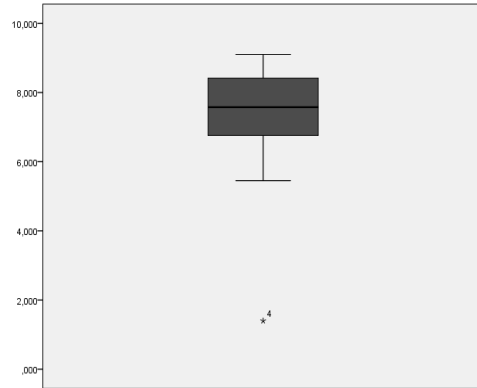


Figura 67: Diagrama de caja. Rendimiento en materias Teórico-Prácticas.

Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 22

La tabla 46 resume los descriptivos de estas tres variables.

Tabla 46: Análisis descriptivo. Rendimiento (N=61)

Variables (escala 0-10)	Rendimiento en materias TEÓRICAS	Rendimiento en materias PRÁCTICAS	Rendimiento en materias TEÓRICO- PRÁCTICAS
Media	7.38	6.11	7.41
IC 95%: límite inferior	7.04	5.77	7.08
IC 95%: límite superior	7.72	6.44	7.74
Error típico de la media	0.17	0.17	0.16
Mediana	7.50	6.25	7.58
Mínimo	3.20	1.00	1.40
Máximo	10.00	9.00	9.10
Desviación estándar	1.33	1.32	1.28
Forma:			
Asimetría	-0.89	-1.39	-1.87
Curtosis	1.42	3.93	6.80
Test K-S (P-valor)	.388 <sup>NS</sup>	.439 <sup>NS</sup>	.370 <sup>NS</sup>

NS = Desvío NO significativo ( $P > .05$ ) la variable sí se ajusta al modelo normal



Una vez realizados los índices descriptivos, procedemos a estudiar el efecto que las variables de Motivación, Autoestima y Pasión, tienen sobre cada una de estas tres medidas del Rendimiento.

Para ello, el método estadístico adecuado es la construcción de modelos de Regresión Lineal. Este procedimiento permite analizar si un factor es capaz de predecir significativamente y con cuánto poder a otra variable que se considera como criterio (en este caso el Rendimiento). El análisis se va a realizar en una primera fase de forma univariante, es decir cada predictor tomado de forma independiente a la existencia de los demás, para posteriormente, realizarlo de forma multivariante con vistas a intentar construir un modelo predictivo del Rendimiento con todas aquellas variables que aporten información significativa para el pronóstico.

#### 4.2.5.1. Predicción del rendimiento en las materias teóricas (RT).

La tabla 47 muestra el resumen de los análisis univariantes de los predictores que hemos medido con los cuestionarios sobre el Rendimiento teórico. Como se ha observado, ninguno de ellos alcanza significación estadística ( $P > .05$ ) suficiente como para poder admitir que son eficaces en el pronóstico de esta variable de Rendimiento.

Solamente de la Pasión armoniosa se puede decir que hay una asociación casi significativa ( $P < .100$ ) que podría estar indicando que los alumnos y alumnas con más puntuación en esta escala tienden a tener mejores calificaciones, si bien no hay evidencias estadísticas suficientes.

*Tabla 47: Regresión lineal univariante. Capacidad predictiva de la Motivación, la Autoestima y la Pasión por la danza, con respecto al Rendimiento en materias Teóricas*

Factor predictor	Coefficiente B	E.T. (B)	IC al 95% de B	Valor T	P-valor	R	R <sup>2</sup>
Amotivación	-0.012	0.056	-0.123 – 0.099	-0.21	.831 <sup>NS</sup>	.028	.001
Regulación externa	0.030	0.033	-0.037 – 0.097	0.90	.374 <sup>NS</sup>	.116	.013
Regulación introyectada	0.012	0.026	-0.041 – 0.065	0.46	.650 <sup>NS</sup>	.059	.004
Regulación identificada	-0.024	0.051	-0.125 – 0.078	-0.46	.644 <sup>NS</sup>	.060	.004
Mot. Intrin. de conocimiento	0.059	0.050	-0.042 – 0.159	1.17	.248 <sup>NS</sup>	.150	.023
Mot. Intrin. de logro	0.033	0.036	-0.039 – 0.105	0.92	.364 <sup>NS</sup>	.118	.014
Mot. Intrin. de exper. estimulantes	-0.004	0.047	-0.098 – 0.091	-0.08	.940 <sup>NS</sup>	.010	.000
Autoestima	0.049	0.032	-0.015 – 0.113	1.53	.131 <sup>NS</sup>	.196	.038
Pasión armoniosa	0.082	0.045	-0.009 – 0.172	1.81	.076 <sup>NS</sup>	.229	.052
Pasión obsesiva	-0.015	0.022	-0.059 – 0.029	-0.67	.673 <sup>NS</sup>	.087	.008

N.S. = NO significativo ( $P > .05$ )

Por tanto, ante la falta de predictores significativos no podemos estimar el modelo de regresión múltiple (multivariante) que inicialmente planteábamos.

#### 4.2.5.2. Predicción del rendimiento en las materias prácticas (RP).

Los análisis univariantes (tabla 48) nos llevan a la conclusión de que ninguno de los factores incluidos en el estudio de regresión lineal tiene capacidad predictiva significativamente eficaz ( $P > .05$ ) con respecto al Rendimiento en las materias prácticas. En definitiva que el rendimiento en las asignaturas prácticas es independiente tanto de la Motivación, como de la Pasión y de la Autoestima. Y por tanto, tampoco se puede construir un modelo predictivo multivariante.

*Tabla 48: Regresión lineal univariante. Capacidad predictiva de la Motivación, la Autoestima y la Pasión por la danza con respecto al Rendimiento en materias Prácticas*

Factor predictor	Coefficiente B	E.T. (B)	IC al 95% de B	Valor T	P-valor	R	R <sup>2</sup>
Amotivación	-0.006	0.055	-0.115 – 0.104	-0.10	.920 <sup>NS</sup>	.013	.000
Regulación externa	0.050	0.033	-0.015 – 0.116	1.53	.131 <sup>NS</sup>	.196	.038
Regulación introyectada	-0.023	0.026	-0.075 – 0.029	-0.89	.376 <sup>NS</sup>	.115	.013
Regulación identificada	0.033	0.050	-0.067 – 0.133	0.66	.513 <sup>NS</sup>	.085	.007
Mot. Intrin. de conocimiento	0.026	0.050	-0.074 – 0.127	0.52	.602 <sup>NS</sup>	.068	.005
Mot. Intrin. de logro	-0.011	0.036	-0.082 – 0.061	-0.30	.766 <sup>NS</sup>	.039	.002
Mot. Intrin. de exper. estimulantes	0.020	0.047	-0.074 – 0.113	0.42	.676 <sup>NS</sup>	.055	.003
Autoestima	0.009	0.032	-0.055 – 0.074	0.28	.778 <sup>NS</sup>	.037	.001
Pasión armoniosa	0.002	0.046	-0.090 – 0.094	0.03	.973 <sup>NS</sup>	.004	.000
Pasión obsesiva	-0.020	0.022	-0.064 – 0.023	-0.93	.354 <sup>NS</sup>	.121	.015

Nota: N.S. = NO significativo ( $P > .05$ )

#### 4.2.5.3. Predicción del rendimiento en las materias teórico-prácticas (RTP).

Como en los dos anteriores, de nuevo los análisis univariantes (tabla 49) han permitido detectar algún predictor que sea significativamente eficaz ( $P > .05$ ) con respecto al Rendimiento teórico-práctico, de modo que no es posible construir un modelo predictivo múltiple.

Tabla 49: Regresión lineal univariante. Capacidad predictiva de la Motivación, la Autoestima y la Pasión por la danza, con respecto al Rendimiento en materias Teórico-Prácticas

Factor predictor	Coefficiente B	E.T. (B)	IC al 95% de B	Valor T	P-valor	R	R <sup>2</sup>
Amotivación	0.016	0.053	-0.090 – 0.123	0.31	.761 <sup>NS</sup>	.040	.002
Regulación externa	-0.001	0.032	-0.066 – 0.063	-0.04	.967 <sup>NS</sup>	.005	.000
Regulación introyectada	0.005	0.025	-0.046 – 0.055	0.18	.856 <sup>NS</sup>	.024	.001
Regulación identificada	-0.016	0.049	-0.114 – 0.081	-0.34	.738 <sup>NS</sup>	.044	.002
Mot. Intrín. de conocimiento	0.072	0.048	-0.024 – 0.168	1.51	.136 <sup>NS</sup>	.193	.037
Mot. Intrín. de logro	0.046	0.034	-0.022 – 0.115	1.36	.179 <sup>NS</sup>	.174	.030
Mot. Intrín. de exper. estimulantes	0.012	0.045	-0.079 – 0.103	0.26	.792 <sup>NS</sup>	.034	.001
Autoestima	0.046	0.031	-0.015 – 0.180	1.50	.138 <sup>NS</sup>	.192	.037
Pasión armoniosa	0.051	0.044	-0.037 – 0.139	1.16	.251 <sup>NS</sup>	.149	.022
Pasión obsesiva	-0.027	0.021	-0.069 – 0.015	-1.29	.202 <sup>NS</sup>	.166	.027

N.S. = NO significativo (P>.05)

En resumen, Motivación, Pasión y Autoestima, no permiten predecir el Rendimiento que es totalmente independiente de estas variables.

Por otro lado, hemos querido relacionar los datos aportados por los alumnos en la primera fase de la investigación donde decían tener una mayor motivación por las asignaturas de carácter práctico y teórico práctico, situando las de carácter teórico en último lugar prácticamente en todos los cursos (excepto en primero donde las asignaturas teóricas y teórico-prácticas obtienen un porcentaje igual para el interés de los alumnos y alumnas (12%). Hemos querido conocer si esto se traduce en un mejor rendimiento en las asignaturas de carácter práctico (hacia las que muestran mayor interés en los tres primeros cursos) y en las de carácter teórico-práctico (cuyo interés se hace más patente en los alumnos a medida que avanzan de curso).

Para ello, nos atenemos a las medias registradas en cada uno de los tres tipos de rendimiento en los que hemos realizado el análisis: en el rendimiento práctico la media del rendimiento del alumnado ha sido de 6.11 en una escala de valoración del 0 al 10; en el rendimiento teórico práctico la media resultante de las calificaciones registradas ha sido de un 7.41; y en el rendimiento teórico, una media de 7.38. Con lo que la motivación que dice tener el alumno en función del carácter de la asignatura no se traduce en mejores calificaciones, como medida tomada del rendimiento para nuestra investigación.



UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA

**CAPÍTULO 5**  
**CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN**  
**FINAL**



UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA

## 5.1. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN DERIVADAS DE LA INVESTIGACIÓN

Para el abordaje de las conclusiones derivadas de esta investigación hemos tenido presente las dos fases en las que se ha dividido el proceso así como cada una de las cuestiones de investigación y objetivos planteados.

Para dar respuesta al objetivo principal de la primera fase de investigación, realizar un diagnóstico inicial del estado motivacional del alumnado del CSDM, nos atenemos a los resultados hallados en la misma, que pasan por dar respuesta a los diferentes objetivos más específicos que nos planteamos inicialmente.

Atendiendo al primero de los objetivos específicos de la primera fase de la investigación, determinar la existencia de motivación o desmotivación en el alumnado del CSDM, y a partir de la interpretación, análisis y resultados de los datos recogidos de docentes y discentes, podemos concluir lo siguiente: el estado motivacional de los alumnos y alumnas del CSDM se caracteriza por la existencia de motivación hacia la danza y una motivación hacia los estudios superiores de danza tanto en la motivación básica (valorando la motivación actual y la disposición al abandono como indicadores de la existencia o inexistencia de la misma) como cotidiana, siendo la motivación cotidiana así como la motivación hacia los estudios de danza algo menor que la básica y la motivación general. Por otro lado, y como indicativo de la existencia de motivación, se encuentra una baja disposición al abandono de los estudios superiores en los alumnos del CSDM, y por tanto, una alta disposición a persistir y continuar en los estudios superiores de danza pese a los muchos esfuerzos y dificultades con las que se puedan encontrar (Fuentes, 2007; Taylor y Taylor, 2008) con lo que se cumple uno de los requisitos de la motivación elevada si nos atenemos a las afirmaciones de Fuentes (2007) y Reeve (2003).

El motivo principal por el que los alumnos y alumnas alegan sentirse motivados hacia la danza es la pasión que sienten hacia la misma (y que más tarde analizaremos en la relación entre motivación y pasión), así como la vocación, el aprendizaje y la formación; todo ello acompañado de la posibilidad que la danza les brinda de expresarse y comunicarse. Resultados similares podemos encontrarlos en el estudio de Nieminem (1998) donde concluye que la expresión a través de la danza es uno de los motivos principales para acudir a clases de danza de la muestra de bailarines y bailarinas de diferentes estilos. Por otra parte, si comparamos esta motivación hacia la danza con la motivación que el estudiante presenta

hacia los estudios superiores de danza, se concluye que, aun siendo menor el porcentaje de motivación (76% frente al 91%), existe un mayor porcentaje de alumnos y alumnas que dicen estar motivados por estos estudios frente a aquellos que dicen estar desmotivados, especialmente por la oportunidad que les brinda de poder dedicarse a aquello que les gusta así como la posibilidad que les ofrece de ampliar su formación.

Por otra parte, se concluye una motivación cotidiana menor. En opinión de discentes y docentes, ésta se debe a aspectos que provocan que aun existiendo una alta motivación básica, la actividad diaria se merme, atendiendo probablemente a los factores que los discentes señalan como influyentes en su motivación (pudiendo realizar programas futuros de intervención como el llevado a cabo por García-Dantas y Caracuel Tubío, 2011). Atendiendo a los resultados de esta investigación, estos factores se refieren mayormente a la gestión del centro: horario, desorganización, falta de apoyo desde el centro y desde la sociedad así como, en menor medida, factores personales (entre los que se encuentra el cansancio) que afectan a la motivación de forma negativa, con lo que se concluye la necesidad de la revisión de estos factores con un estudio más específico, especialmente, relativos al funcionamiento del centro al ser el factor indicado de mayor influencia y sobre el que se podría actuar con mayor posibilidad.

Así, a partir de los resultados hallados en la primera fase de la investigación, podemos llegar al objetivo que nos planteamos inicialmente, determinar la existencia de motivación o desmotivación el alumnado del CSDM. A partir de éste, podemos concluir que sí existe motivación por la danza y por los estudios superiores de danza (incluyendo dentro de ésta la baja disposición de abandono y motivación básica y cotidiana), por encima de la desmotivación y la no contemplación de la amotivación (que se descarta así del resto de valoraciones).

Todo ello, nos lleva a replantearnos una de las observaciones que hacíamos al inicio de este estudio en el que se exponía la necesidad del mismo a la vista de la observación de la aparición de una baja motivación en el alumnado de danza en sus estudios superiores. Sin embargo, es un resultado coherente si tenemos en cuenta que inician unos estudios de danza que conllevan gran cantidad de horas de estudio, horas de alta exigencia física y psíquica y elevado coste económico, entre otros esfuerzos.

Pero si además están motivados hacia los estudios superiores de danza en un alto porcentaje, podemos decir que estamos ante un alumnado que, como defiende Fuentes (2007), presentan



una actitud de inicio y persistencia en la actividad, en este caso en los estudios superiores de danza “a pesar de las dificultades, la dureza, la rutina y los factores adversos que se encuentren en el camino” (participante 7). En estos estudios superiores de danza muchas son estas dificultades, son estudios superiores que no son fáciles, tal como dicen algunos participantes, porque conllevan un trabajo físico además de mental, el participante ICC5, nos dice acerca de la dificultad de los estudios superiores de danza lo siguiente: “un 10 en dificultad porque aunque es cierto que no pueden compararse a otros estudios como ingeniería o medicina, los estudios artísticos implican otras áreas del cerebro que no son fáciles de dominar. Sin hablar de la cantidad de horas prácticas, la implicación física y mental, los riesgos como lesiones que conlleva...”.

A pesar de ello, debemos contar con el factor de deseabilidad social que el alumnado muestra en sus respuestas y no olvidarnos de ese porcentaje de alumnos y alumnas desmotivados, que aun siendo menor, no es un porcentaje pequeño que podamos obviar, más aun si nos atenemos a los motivos que mayormente dan de la desmotivación (inseguridad, falta de expectativas, falta de autoestima, descontento con la organización de asignaturas y horario de las mismas y descontento con la inseguridad de la valía de la titulación que se recibe tras finalizar los estudios de danza o falta de reconocimiento social del mismo y de los estudios de danza) motivos que se acercan a los indicadores de la falta de motivación en danza que alega Fuentes (2007) la disminución del interés, una menor confianza, mayor insatisfacción y agotamiento mental.

Con respecto al segundo de los objetivos específicos de la primera fase de la investigación, establecer el tipo de motivación existente en el alumnado del CSDM, y a la luz de los resultados hallados, podemos concluir que el tipo de motivación más presente en el alumnado del CSDM es la motivación interna o intrínseca, con motivación de logro hacia la tarea y motivación de expectativas de eficacia (en alto porcentaje influenciada, es decir, consideradas por el alumno como influenciadas por la motivación). Con este dato, nos acercamos a conclusiones derivadas de otros estudios donde se relaciona la motivación intrínseca con motivación de logro hacia la tarea, considerando el logro de maestría o tarea como la más idónea para el proceso de enseñanza aprendizaje en conservatorios y escuelas de danza (Andrzejewski, Wilson & Henry, 2012). Asimismo, estudios donde se concluye con la motivación intrínseca como la más idónea para la práctica y persistencia en la danza (Amado, Leo, Sánchez, Sánchez y García, 2010). Igualmente, encontramos otras investigaciones donde

se relaciona la motivación intrínseca con expectativas de eficacia y percepción de competencia, (Valencia Déniz, 2011; García-Dantas y Caracuel Tubías, 2011<sup>a</sup>, García-Dantas y Caracuel-Tubío, 2011c) estableciéndolas como predictores de la persistencia en la danza.

Al concluir con el hecho de que son alumnos con mayor motivación intrínseca, se deduce que el alumnado del CSDM se caracteriza por presentar una mejor disposición al trabajo, un mayor esfuerzo y atención, así como con una mayor autonomía y control, con mayor adherencia a la actividad y mayor satisfacción por la propia actividad de la danza (Fuentes 2007). De la misma manera, son alumnos y alumnas que tienen un alto grado de interés hacia el aprendizaje, hacia la cooperación y hacia la propia actividad, con una alta implicación, sintiendo que se ha logrado el éxito a base de esfuerzo y el dominio de la tarea o actividad (Nicholls, 1984, citado por Reeve, 2003). Y por último, se caracterizan por ser estudiantes de danza que buscan ante todo, formación y el desarrollo personal y social (Fuentes, 2007) lo que se concuerda con los resultados obtenidos en su motivación hacia la danza y los estudios superiores de danza en los que la mayoría del alumnado dice estar motivado por vocación y por aprendizaje y formación (véase figura 7). Queremos, por otro lado, atender a las respuestas que se han dado con respecto a la motivación extrínseca en cuanto que podría ser positiva si ayuda a que el bailarín y la bailarina o estudiantes de danza continúe en su formación y se vea reforzado hacia la práctica de la danza, y su desarrollo dentro de ésta. Esto será positivo siempre que el bailarín y/o la bailarina no pase a depender exclusivamente de estos factores externos (Fuentes, 2007). Esto se traduce, en nuestro estudio en que, en aquellos casos en que el alumno y/o alumna esté motivado por factores externos, tales como la consecución de metas relacionadas con el reconocimiento social, apoyo de familiares, amistades, etc., mientras sea una motivación no exclusiva ni absoluta, puede ser positiva para él. Asimismo, si la obtención del título se percibe como un requisito para poder dedicarse a lo que más le gusta (como imposición de la sociedad actual de la necesidad del título para trabajar) y no como una necesidad de reconocimiento social, también estaremos ante una motivación extrínseca que es positiva para la actividad de inicio y persistencia en los estudios superiores de danza. Ante esta afirmación y si nos atenemos a los datos aportados por el docente, donde queda igualada la proporción de la motivación que estos observan que el alumnado posee ante el aprendizaje y ante el título (figura 14) podemos concluir que el resultado (que en un principio podía llevarnos a una falta de claridad) corrobora lo que defiende esta autora, la existencia de una motivación extrínseca beneficiosa para la persistencia y dedicación a la danza y a los estudios superiores de danza.

Si nos atenemos a que el alumnado del CSDM, tal y como hemos concluido, presenta motivación de logro orientada hacia la tarea (frente a la motivación de logro orientada hacia el ego) concluimos, atendiendo a Nicholls (1984, citado por Reeve, 2003) que son alumnos y alumnas con una mayor motivación intrínseca (que ya hemos corroborado en la conclusión anterior), que les lleva a una mayor implicación en los estudios así como mayor esfuerzo hacia estos; piensan que sus logros dependen de su esfuerzo y tesón, guiándole mayormente el desarrollo de su propia competencia (Fuentes, 2007). Del mismo modo, según Fuentes (2003) son alumnos y alumnas que, por su orientación de logro hacia la tarea buscan ante todo, formación y el desarrollo personal y social, dato que confirma los resultados obtenidos en las categorías establecidas en la motivación hacia los estudios de danza, donde los mayores porcentajes se dan en la motivación por vocación, por aprendizaje y formación (tal y como hemos establecido en las conclusiones).

Y por último, si tenemos presente que tal y como hemos concluido, los alumnos y alumnas del CSDM se caracterizan por presentar motivación de expectativas, se concluye que son alumnos con mayor disposición a persistir en la danza, y en la actividad cotidiana que se desarrolla en las aulas, empleando un mayor esfuerzo en mantenerse y sobrevenir las dificultades que conlleven tal acción (Reeve (2003).

Conociendo este dato, por tanto, damos ahora respuesta a otra cuestión de investigación y alcance al objetivo de identificar los factores más influyentes en la motivación del alumnado del CSDM, respondiendo a su vez a la cuestión de investigación ¿qué factores influyen en la motivación del alumnado del CSDM?

El factor que aparece como más influyente es la labor docente, coincidiendo con estudios realizados en ámbitos educativos (Muñoz Sigüenza, 2002; Rodríguez Bailón, 2012), en enseñanzas de música (Madariaga Arriaga, 2011) y en ámbitos de danza (García Dantas y Caracuel Tubío, 2011a, 2011b, 2012). En este último además, se especifica la mayor frecuencia de instrucciones, más cantidad de conductas de apoyo con refuerzos positivos y menor frecuencia de castigos, como el estilo docente que acompaña la alta motivación en población de estudiantes de danza de las enseñanzas profesionales. Asimismo, en nuestro estudio, la influencia del factor docente sobre la motivación se da en una gran convergencia entre discentes y docentes, considerándolo, por tanto, de alto interés para establecer futuras líneas de investigación, expuestas más adelante; todo ello, teniendo en cuenta a su vez que es una conclusión derivada de los resultados hallados en investigaciones llevadas a cabo en

poblaciones de estudiantes de enseñanzas profesionales de danza (García Dantas y Caracuel Tubío, 2011a, 2011b, 2012) así como en otros, pero que no se ha investigado en estudiantes de enseñanzas superiores de danza (al menos, que hayamos podido encontrar).

A la influencia de la labor docente, le sigue el horario establecido para el desarrollo de la actividad del CSDM. Con este resultado, se concluye que las horas en las que se desarrollan determinadas asignaturas y actividades, pueden llegar a influenciar la motivación del alumnado, indicando desmotivación en horas tempranas y tardías de las horas lectivas; y si nos atenemos a lo que aportan los docentes, las horas intermedias (una franja horaria de entre las 9:30/10 h-12:30/13:00h) son el momento del día en que los alumnos y alumnas muestran mayores índices de motivación (atención, participación y atención entre otros). Este resultado apoya estudios recientes sobre la influencia del horario en el rendimiento escolar (Escribano Barreno, 2012) donde se concluye que los peores niveles de atención se dan al inicio de la jornada (en todos los grupos de edad). Con ello, consideramos interesante tener en cuenta este factor para futuras investigaciones, con el objeto de influir de forma positiva en el proceso de enseñanza aprendizaje.

El carácter de la asignatura es otro factor de influencia en la motivación, el que aparece en tercer lugar para los docentes y discentes (existiendo absoluta convergencia de datos). Esta influencia se da en menor medida, de tal manera, que se decantan mayormente por las asignaturas prácticas, observando que conforme avanzan de curso y se adentran en la dinámica y conocimiento del currículo de los estudios superiores de danza, así como en la utilidad de las asignaturas teórico prácticas, el interés aumenta hacia las asignaturas de carácter teórico-prácticos en primer lugar, seguidos de las prácticas y las teóricas. Por tanto, estos datos van variando a medida que se avanza de curso, con lo que en aquellos más superiores (especialmente en cuarto) dan menor importancia al carácter de la asignatura como factor de influencia en la motivación y centran su interés en las asignaturas de carácter teórico-práctico. Con este resultado se corrobora la opinión docente derivada de la observación, la experiencia y la reflexión, de que a medida que el alumno y/o alumna va conociendo las asignaturas más teóricas y más concretamente, teórico-prácticas, le dan más valor y comprenden que le son muy útiles. Y, por otro lado, se atiende a las opiniones derivadas de la entrevista que coinciden en asegurar que lo que más motiva al alumnado no es el carácter sino la aplicabilidad de la asignatura o lo que es lo mismo, la utilidad que el estudiante le vea a la asignatura, que se confirma con el mayor interés hacia las asignaturas

teórico-prácticas cuando se acercan a cursos más superiores. Adelantándonos a un objetivo que abordaremos más adelante, aunque el interés de los alumnos sea mayor hacia las asignaturas de carácter práctico por encima de las asignaturas teórico-prácticas y teóricas, esto no se traduce en un mejor rendimiento en las mismas. Quizá este dato debamos justificarlo por la medida del rendimiento académico a partir de las calificaciones finales, únicamente, obviando el rendimiento diario y otros factores influyentes en el rendimiento del alumno de danza (lesiones, influencia de la labor docente, así como de la medida subjetiva del rendimiento del alumno, la dedicación parcial a los estudios de danza, alta exigencia física sin tener presente la estructuración del currículo de danza, entre otros).

Como factor poco relevante en la motivación del alumnado del CSDM, encontramos el valor de familiares, amistades y la propia sociedad, situándose por encima de éste la propia elección del alumno y/o alumna por los estudios superiores de danza, la satisfacción y las metas propuestas si tenemos en cuenta los resultados obtenidos en los factores relevantes y reflexiones en la motivación hacia los estudios superiores de danza. Con ello, nos acercamos al concepto de Huertas (1997) quien explica la motivación como un proceso psicológico que determina la planificación y actuación de un sujeto, especificando que sólo se puede hablar de motivación si la acción del sujeto se lleva a cabo con un cierto grado de voluntad y dirigida hacia un propósito personal más o menos interno, como exponíamos con anterioridad en el marco teórico. Asimismo, podemos explicar esta baja influencia acudiendo a las aportaciones de psicología del desarrollo que defienden una mayor estabilidad psicológica en estudiantes adultos así como una mayor definición de las metas, lo que se traduce en una menor influencia de familiares y amistades sobre la decisión del alumno y/o alumna de realizar los ESD. Por tanto, la afirmación de un perfil psicológico más estable y definido en la adultez.

Por último, al valorar la evolución de la motivación a lo largo de los cuatro cursos que comprenden los estudios superiores de danza, con la intención de completar y dar respuesta a la cuestión principal de la primera fase de investigación, se llega a la conclusión de que el estado motivacional del alumnado del CSDM sigue una tendencia en v o u, donde la motivación del alumno y alumna de primero es alta, disminuye en los cursos intermedios (2º y 3º) para subir al final de estos estudios. Esto puede atribuirse a la sensación de logro de meta y finalización de estudios que se concluía en la subcategoría de motivación actual. Es decir, los resultados hallados pueden explicarse, bien por encontrarse cercana la meta de concluir los estudios superiores de danza (donde la motivación básica se vería reforzada por visualizar la

meta de un modo accesible y alcanzable [Fuentes, 2007]); debido en gran parte a la existencia de asignaturas más afines a su especialidad, estilo e itinerario (como el trabajo fin de título y / o las prácticas del itinerario elegido, donde la motivación básica y cotidiana se vería reforzada por asignaturas que despiertan el interés del alumnado y atraen por su contenido (factores que determinan la motivación básica y cotidiana según Fuentes, 2007). Sin embargo, este dato se debe tomar con cautela ya que para su mayor validez sería conveniente la consulta a antiguos alumnos y alumnas que hayan finalizado recientemente sus estudios superiores de danza o estudiantes que se encuentren cursando cuarto en su último semestre. De este modo, podrán aportarnos datos más completos al respecto (puesto que el número de alumnos matriculados en primero en este curso escolar era mucho mayor a los restantes grupos).

Por tanto, a partir de los resultados de la primera fase de investigación, donde se busca dar luz al estado motivacional del alumnado del CSDM, se evidencia un mayor porcentaje de alumnos motivados, cuya motivación es mayormente de carácter intrínseco, con motivación de logro hacia la tarea y expectativas de eficacia. Los motivos que mayormente se alegan como factores motivacionales son la pasión, el aprendizaje y la formación y las posibilidades que le ofrece el CSDM de aprender y formarse en aquello que les gusta y a lo que se quieren dedicar (vocación); en contrapartida, los motivos que se alegan de desmotivación, pasan por la falta de autoestima, la inseguridad y los factores externos como la falta de reconocimiento de los estudios superiores de danza. Los factores que más influyen esta motivación son la labor docente y el horario, hallando una menor influencia de la valoración externa de familiares, amigos y sociedad. Esta motivación es creciente conforme avanza el tiempo en los estudios superiores. Por último, se aportan datos relativos al interés de los alumnos hacia las asignaturas prácticas por encima de las teóricas, creciendo el interés hacia las asignaturas teóricas y teórico-prácticas según avanzan de curso. Con este resultado último se da inicio al segundo bloque donde se busca la relación entre el interés y niveles de motivación por las asignaturas en función de su carácter y el rendimiento académico mostrado en las asignaturas, estructuradas y divididas según su carácter teórico, práctico o teórico práctico. Asimismo, se encuentra gran convergencia entre los datos aportados por docentes y los datos que aportan los discentes, variando de manera más significativa en la medida de la motivación intrínseca y extrínseca. En esta, los docentes igualan la motivación de carácter interno y externo del alumnado, lo que hemos explicado a partir del carácter positivo de la motivación extrínseca cuando se le entiende como potenciadora de conductas internas (Fuentes, 2007). Asimismo, se encuentran diferencias entre la opinión discente y docente en cuanto a la disposición de

abandono, lo cual queda explicado por la experiencia de los docentes de años de labor en el centro, referenciando casos de abandono en su globalidad.

Tras establecer el diagnóstico inicial del estado motivacional del alumno del CSDM, se concluye el interés de abordar la motivación de un modo más concreto, objetivo y cuantitativo, así como de relacionarla con otras variables aparecidas en dicho acercamiento inicial: la autoestima y la pasión, para posteriormente determinar la posible influencia de las tres variables estudiadas, con el rendimiento académico resultante.

Pasando, por tanto, a los resultados encontrados en la segunda fase de la investigación, nos atenemos en primer lugar a los tres primeros objetivos: Comprobar la existencia de motivación/desmotivación, identificar el tipo de autodeterminación que presenta el alumnado del CSDM, así como establecer los puntos concordantes o convergencia de datos entre la primera fase de investigación y la segunda (con respecto a la motivación).

Con respecto a la existencia de motivación en el alumnado del CSDM, podemos concluir a la luz de los resultados, que existe mayor motivación que desmotivación a tenor de los valores encontrados en el factor de amotivación, siendo éste donde la muestra del alumnado ha presentado niveles más bajos de todo el continuo de factores motivacionales. Esto nos lleva a la comparativa con la primera fase de investigación, donde concluíamos a partir de los datos cualitativos, una mayor existencia de motivación frente a desmotivación, pudiendo concluir asimismo, la existencia de convergencia de datos. Por tanto, podemos realizar las mismas conclusiones que ya realizáramos en la primera fase de investigación. El alumnado de danza se caracteriza por ser un alumno motivado hacia los estudios superiores de danza, que se traduce en un estudiante comprometido, perseverante en sus estudios y que acude a clase de danza con buena disposición (Fuentes, 2007). La existencia de motivación en la danza coincide con numerosos estudios realizados en los que se analiza la motivación en población de danza donde se concluye la existencia de la misma independientemente del tipo o la relación con otras variables estudiadas (Nieminem, 1998); Shen, Chen y Tolley, 2003); Amado, Leo, Sánchez , Sánchez y García, 2010; 2011a; 2011b; 2012; García-Dantas, Caracuel Tubío y Peñalosa Gómez, 2012, entre otros).

Atendemos ahora al siguiente objetivo establecido en esta fase de la investigación: identificar el tipo de motivación autodeterminada que presenta el alumnado del CSDM. Este objetivo se responde desde la segunda fase de la investigación, atendiendo al continuo de regulación de la

conducta establecido por Deci Y Ryan (2000) y Vallerand (2001) en el que se basa nuestro estudio. A partir de la recogida de datos mediante la escala EME-E de Vallerand (2001) se han obtenido datos significativos en la motivación intrínseca en sus tres niveles (de conocimiento, de logro y de experiencias estimulantes) lo que se traduce en un estudiante de danza con conducta autorregulada y cuya mayor motivación se basa en el conocimiento, el aprendizaje y la formación, por ende, mayor motivación intrínseca. Estos resultados nos llevan a la conclusión de que el alumnado de danza se caracteriza por presentar mejor disposición al trabajo, con mayor capacidad de esfuerzo, mayor atención, mayor autonomía y control, mayor satisfacción por la danza y los estudios de danza y mayor adherencia a los mismos (Fuentes, 2007). Asimismo, atendiendo al modelo jerárquico de motivación intrínseca y extrínseca y los estudios de Deci Y Ryan (2000) y su continuo de autodeterminación, estaríamos ante unos estudiantes caracterizados por una mayor regulación interna de sus actuaciones, pensamientos y cogniciones, que se traduce a su vez, en alumnos y alumnas con un mayor interés, disfrute y satisfacción inherentes a la propia realización de la danza y sus estudios superiores. Igualmente, son alumnos con alto grado de percepción de competencia y autorrealización (Deci y Ryan, 2000). Si además tenemos en cuenta, la estructuración de la motivación intrínseca de Vallerand (2001), estaríamos hablando de alumnos y alumnas con una alta motivación por aprender (motivación intrínseca de conocimiento); por mejorar y superarse a sí mismos y así mismas (motivación intrínseca de logro); y por experimentar sensaciones y experiencias que les resultan gratificantes e interesantes (motivación intrínseca de experiencias estimulantes).

Si pasamos a analizar cada uno de los valores obtenidos, los resultados evidencian las puntuaciones más altas en la motivación intrínseca de conocimiento y de experiencias estimulantes. Estos dos primeros valores, nos descubren un alumno motivado por el aprendizaje que se deriva de los estudios superiores de danza y por aquello que el CSDM y los estudios superiores le pueden aportar. Según establece Vallerand en su modelo jerárquico (2001), el alumno de danza, al estar motivado intrínsecamente por el conocimiento, es un alumno que disfruta con sus estudios de danza y con la danza, mientras aprende, explora o comprende la misma. Y al motivarse de forma intrínseca por las experiencias estimulantes, estaríamos ante un alumno que se involucra en los estudios de danza, por el placer que le proporcionan en sí mismos y por las posibilidades que le ofrecen los estudios superiores de danza de nuevas sensaciones y experiencias derivadas de los mismos.



Si relacionamos los datos obtenidos en la primera fase de la investigación con los datos que acabamos de reflejar, encontramos que en la primera fase de la investigación, los alumnos y alumnas alegan como primer factor de motivación la vocación y pasión (al que atenderemos más adelante), seguido del factor de aprendizaje y formación, en segundo lugar y las asignaturas, descubrimiento positivo del centro y aquello que les puede ofrecer el CSDM, en tercer lugar (recordemos que estamos haciendo referencia a los motivos que aportaban docentes y discentes en el cuestionario de preguntas abiertas ante la pregunta ¿qué motivos te llevan a estudiar y permanecer en los estudios superiores de danza? Y que nos aportaban datos referentes a la existencia de motivación en el alumnado de danza). Si tenemos en cuenta esto, podemos concluir una alta concordancia o convergencia (Thomas & Nelson, 2007) entre los datos obtenidos en la primera fase de la investigación y la segunda. En ambas, los valores más altos de motivación se relacionan con el interés por el conocimiento, el aprendizaje y la formación (motivación intrínseca de conocimiento) así como por las nuevas posibilidades y nuevas experiencias que les puede brindar el CSDM y los estudios superiores de danza (motivación intrínseca de experiencias estimulantes).

Por tanto, concluyendo, estamos ante un alumnado que se define por estar representado por estudiantes que cursan las enseñanzas superiores de danza porque disfrutan aprendiendo y formándose en aquello que se interesan y cuyos motivos se relacionan así mismo con la satisfacción ante las oportunidades que el currículo de las enseñanzas superiores de danza les puede aportar, esperando disfrutar con cada nueva experiencia surgida del mismo y de las experiencias estimulantes que le puede aportar la danza y los estudios superiores de danza que oferta el CSDM (resultados similares a los dados en ámbitos artísticos de arte dramático [Martin & Cutler, 2002]); y que además disfruta de la danza y sus estudios superiores porque les permite lograr metas personales y ser más eficaces en aquello que quieren realizar. Este dato se puede explicar por tratarse de un alumnado que decide cursar estos estudios de danza por voluntad propia, trasladándose incluso de ciudad para ello, y superando todos los contratiempos y dificultades que puedan derivarse de dicha decisión.

A partir de esta segunda fase de investigación, llegamos a la conclusión de que el alumnado del CSDM, además de presentar niveles altos de motivación intrínseca presenta niveles altos de motivación identificada, más aun, presenta valores superiores en este tipo de motivación externa por delante de la motivación intrínseca de logro, siendo en ambas la puntuación alta y muy similar (23.46, la regulación identificada; y 23.33 la motivación interna de logro). Este

dato nos determina que nos encontramos ante un estudiante que realiza los estudios de danza porque los valora y los considera importantes aunque no termine de agradarle por completo. Un estudiante de danza que realiza los estudios superiores de danza porque sabe que le aportan ciertos beneficios. Según establece Vallerand (2001) estaríamos ante un alumnado que tiene un alto grado de autonomía con respecto a la actividad, y es consciente de la identificación que mantiene con la misma. En este caso, encontramos convergencia de datos con respecto a la opinión de los docentes, no así de los discentes que exponen únicamente motivos de carácter interno. En este caso, por tanto, en el que existía discordancia entre docentes y discentes, quedaría justificado este dato. En las aportaciones dadas por los docentes, alegaban como motivo extrínseco la obtención de la titulación por encima de otras, aunque defendían que era una necesidad impuesta por la sociedad, lo que acercaba un motivo extrínseco a la motivación intrínseca del estudiante. En este caso, en esta segunda fase de la investigación, si nos atenemos al valor resultante en esta categoría podríamos estar hablando de lo mismo que aportaban docentes en los cuestionarios de preguntas abiertas. Asimismo, el discente alegaba como motivo de iniciarse y continuar en los estudios superiores de danza, los beneficios que podían aportarle. Al mismo tiempo, este dato podría tener que ver con próximos resultados en cuanto que, podemos estar ante alumnos que presentan una alta pasión por la danza, con lo cual, valoran y otorgan importancia a los estudios superiores de danza (característico de este tipo de motivación identificada).

En cuarto lugar, a partir de los resultados obtenidos en la escala de motivación (EME-E) de Vallerand (2001) aunque en media muy similar a la anterior (23.33 frente a 23.46 de media), nos encontramos ante alumnos que presentan motivación intrínseca de logro, también en una puntuación elevada. Esto nos lleva a concluir que estamos ante alumnos que dan importancia a la superación o logro de metas, a la efectividad, maestría y desafíos que pueda proporcionarle los estudios de danza (Vallerand, 2001). Este dato presenta convergencia con los datos hallados en la primera fase de la investigación, donde se obtuvieron resultados en los que los alumnos decían estar más motivados hacia la tarea y sentirse con capacidad para afrontar los estudios de danza.

Se encuentran asimismo, puntuaciones moderadas en motivación de regulación introyectada seguida de regulación externa. Este dato nos acerca a la existencia de una motivación extrínseca caracterizada por un locus de control que, aunque continua siendo externo, se deriva de presiones internas (regulación introyectada) y una motivación que pretende satisfacer una demanda externa, una recompensa, o con el fin de conseguir un premio

(Vallerand, 2001). En este caso, podríamos atribuirlos, si nos atenemos a los resultados obtenidos en la primera fase de la investigación, a la obtención del título y el reconocimiento social, coincidiendo con García Calvo (2009). Y por último, la menor puntuación dada por el grupo de estudiantes es al factor de amotivación, por lo que, tal y como expusimos al inicio de este apartado, los alumnos de danza presentan mayor motivación frente a la desmotivación hacia los estudios superiores de danza en el CSDM mostrando convergencia de datos con la primera fase de la investigación.

Con estos resultados, nos acercamos a estudios realizados con deportistas de competición (Almagro Torres, 2013) donde se establecen diferentes perfiles motivacionales en función de la asociación de diferentes tipos de conducta autorregulada. Así, llega a establecer tres perfiles: perfil motivacional autodeterminado, donde se asocian la motivación intrínseca e identificada; perfil motivacional no autodeterminado, donde se asocian la motivación introyectada con externa; y un último perfil de baja motivación, donde se contempla la amotivación. Si nos ajustamos a los resultados de este estudio, el alumnado del CSDM tendría un perfil motivacional autodeterminado (puesto que muestra las mayores puntuaciones en motivación intrínseca y regulación identificada). Por otro lado, el resultado encontrado se asocia a otros estudios realizados a estudiantes de danza donde se asocia motivación intrínseca (en sus tres niveles) con la motivación de regulación identificada (Amado, Leo, Sánchez, Sánchez y García (2010) considerando que este tipo de motivación asociada se relaciona con una alta percepción de competencia y con metas orientadas hacia la tarea, lo que se ajusta al perfil motivacional encontrado en el alumnado del CSDM. Por último, en menor medida nos encontramos con puntuaciones moderadas en la motivación Introyectada y externa, lo que vuelve a asociarse a los estudios mencionados anteriormente (Almagro Torres, 2013) (ajustándose al perfil no autodeterminado). Y una baja puntuación en amotivación (ajustándose al perfil de baja motivación).

Hemos concluido hasta ahora que existe un porcentaje de alumnos y alumnas motivados mayor que de alumnos y alumnas desmotivados; que su motivación es de carácter intrínseco, con puntuaciones altas en los tres niveles de autodeterminación o motivación intrínseca, asociado a la motivación de tipo regulación identificada (que hemos relacionado con un perfil motivacional autodeterminado); orientado a la tarea; y con expectativas de eficacia elevadas, valores muy similares a los hallados en la primera fase de investigación.

Con respecto al siguiente objetivo, determinar la existencia de pasión en el alumnado del CSDM, nos encontramos con que el alumno y alumna del CSDM se caracteriza por presentar una alta pasión por aquello que realiza, por la danza y los estudios superiores de danza. Esto nos lleva, una vez más a establecer convergencia de datos con los resultados obtenidos en la primera fase de la investigación, donde el alumno alude a la pasión que sienten hacia la danza como el principal motivo de su dedicación a la misma, su decisión de cursar los estudios de danza y persistir en ellos. Asimismo, el hecho de encontrarnos con alumnos y alumnas que dicen estar apasionados por su actividad y que lo están (ateniéndonos a los resultados hallados en la medida cuantitativa de la misma) nos asegura que estamos ante un alumnado que se caracteriza (coincidiendo con estudios donde así se corrobora) por una alta persistencia en la danza, con una alta adherencia a la misma (Vallerand et al., 2003); que se identifican con la actividad (Vallerand et al., 2003; Mageau, Carpentier, & Vallerand, 2011), que además se caracteriza por presentar mayor competencia percibida y especialización en aquello que realizan (Mageau, Carpentier, & Vallerand, 2011), que disfrutan con lo que realizan, que sienten que la danza y sus estudios son importantes y que aman lo que hacen (Vallerand et al. 2003). Todo ello se relaciona con las respuestas registradas por los discentes ante la pregunta de por qué se dedican a la danza y estudian danza, utilizada para valorar la existencia de motivación general de los alumnos y alumnas del CSDM en la primera fase de la investigación. Los alumnos dicen tener motivación porque les apasiona la danza en un porcentaje de un 37%, por encima de las otras respuestas aportadas. Asimismo, los alumnos dan como segunda opción la respuesta de considerar la danza como liberadora de tensiones, que les ayuda a evadirse de los problemas, que les hace ser ellos mismos (relacionado con la identificación con la danza, como característica fundamental de la pasión, que defienden Vallerand et al. (2003) como herramienta de ayuda y como una necesidad).

Contrariamente a lo que esperábamos, el alumnado de danza del CSDM, atendiendo al siguiente objetivo de identificar el tipo de pasión existente, presenta niveles altos de pasión en los dos tipos, tanto en pasión armoniosa como en pasión de tipo obsesivo (siendo esta última, ligeramente menor aunque no en valores significativos). Basándonos en los estudios de Vallerand et al. (2003) este hallazgo nos revela que los alumnos y alumnas del CSDM sienten pasión por la danza en valores similares en cuanto a que se identifican con la danza y sus estudios, la consideran importante, pudiendo estar compaginados con otras actividades pero al mismo tiempo sentirse limitados por ella; con cierta libertad en su dedicación compaginado con determinadas presiones que le llevan a dedicarse a la misma; son estudiantes que pueden

sentirse felices, satisfechos con su dedicación a la danza; y/o pueden sentirse atrapados por la necesidad rígida de persistir en la misma. Al mismo tiempo, según defienden Vallerand et al. en su modelo dualístico de la pasión, se trataría de estudiantes que se caracterizan por tener sentimientos de orgullo, felicidad y vitalidad, con un mejor control de las emociones y mayor autoeficacia, con menos niveles de estrés e incluso con menos dolencias físicas tales como dolores de cabeza, insomnio y dolores musculares (Rip & Fortin, 2006). Al mismo tiempo, pueden ser alumnos y alumnas que se caracterizan por tener sentimientos de culpabilidad, tensión, pensamientos obsesivos, falta de concentración, desajustes psicológicos y menos estrategias de afrontamiento ante las lesiones físicas.

Aun siendo un resultado diferente a lo que planteábamos en vista de los diferentes estudios encontrados, coincide con el estudio llevado a cabo en una población de bailarines y bailarinas por Akehurst & Oliver (2014) en el que los niveles de pasión eran altos en sus dos tipos concluyendo que la única diferencia se daba con respecto a la pasión obsesiva, que se relacionaba mayormente con conductas desadaptativas (lo que no podemos corroborar con nuestra investigación, pudiendo tenerlo en cuenta para futuras investigaciones). Al presentar los dos tipos de pasión, atendiendo al mismo estudio, estaríamos ante un alumnado que muestra una alta satisfacción de necesidades básicas (Akehurst & Oliver, 2014). Atendiendo a la diferencia encontrada en mayor puntuación de pasión armoniosa (en valores no significativos), podemos concluir, en concordancia con otros estudios realizados, que el alumnado del CSDM se caracteriza por tener un alto compromiso académico, mayor eficacia y vigor demostrado en los estudios (Stoeber, Child, Hayward & Feast, 2011), bienestar psicológico (Vallerand y Verner-Filion, 2013; Amiot, Vallerand, & Blanchard, 2006; Zazo y Moreno-Murcia, 2014; Vallerand, 2012) y físico (Rip, Fortin y Vallerand, 2006), mayor autonomía en el trabajo realizado (Vallerand, Rousseau, Grouzet, Dumais, Grenier, & Blanchard, 2006); y con capacidad de desarrollar nuevas formas creativas e innovadoras (Luh, 2012) lo que nos lleva a plantearnos la importancia de desarrollar este tipo de pasión con vistas a la dedicación coreográfica en la danza y los beneficios que según la mayor parte de los estudios analizados, conlleva. Por otra parte, ante los resultados obtenidos, deberíamos preguntarnos la relevancia que tiene el hecho de que la pasión sea elevada independientemente del tipo, y las consecuencias derivadas del hecho constatado. A la vista de los escasos estudios que hemos podido encontrar donde convivan ambos tipos de pasión en el mismo grado (en danza), no podemos concluir si las características de uno y otro tipo de pasión en niveles elevados, se compensarían en lo negativo y positivo de cada una o incluso

si, tal y como hemos podido encontrar un estudio donde se ve beneficiada la satisfacción de necesidades básicas, puede ser positivo que ambos tipos de pasión se encuentren en valores tan altos. Por otra parte, si atendemos al estudio de Amado, Leo, Sánchez, Sánchez y García (2012) donde conviven estados de ansiedad y estados de flow (ambos relacionados con los dos tipos de pasión, obsesiva y armoniosa respectivamente) podemos justificar su existencia por el mismo motivo que lo justifican los autores, por la alta exigencia que demuestra la muestra participante de su estudio, aunque esto requeriría de una mayor atención y estudio.

Con respecto al objetivo planteado de identificar el nivel de autoestima existente en el alumnado del CSDM, encontramos que el alumnado, posee una autoestima moderada con las características que defendieran Coopersmith (1996), Rosenberg (1973) y Camargo (1994, citado por Álvarez Torres, 2013) como propias de este nivel. Así, el alumnado del CSDM se caracteriza por ser un alumno y/o alumna satisfecho con el trabajo que realiza, pudiendo ser optimistas pero inseguros de sí mismos y con desconfianza de aquello que pueden llegar a realizar. Su autovalía dependerá de la situación concreta. Son alumnos y alumnas competentes (acorde a lo que se deriva de la alta motivación intrínseca) son creativas (derivado igualmente de la motivación intrínseca que presentan (Vallerand, Rousseau, Grouzet, Dumais, Grenier, & Blanchard, 2006), tienen una alta capacidad de relacionarse con los demás (lo que les convierte en buenos compañeros en el aula) y de solucionar problemas; saben escuchar, son cooperativos pudiendo llegar a asumir responsabilidades, por lo que son autónomos y responsables pero les pesa el miedo al rechazo y a no realizar adecuadamente las actividades, la inseguridad y la dependencia de la aceptación social (Coopersmith, 1996). Se consideran iguales a los demás, ni superiores ni inferiores a aquellos que le rodean (Rosenberg, 1965). No hemos podido encontrar estudios que se hayan realizado en el campo de la educación en danza en el panorama nacional que valoren los niveles de autoestima del alumnado de los conservatorios superiores de danza, por lo que creemos que sería interesante ahondar en futuras líneas de investigación. Así mismo, creemos que deberíamos tener presente que la autoestima positiva, tal y como abordan algunos estudios, mejora la creatividad y la empatía (Kalliopusca, 1989), el rendimiento (Mainwaring, 2010), la autonomía, la iniciativa, la capacidad de escucha, la capacidad de resolución de problemas y la efectividad en el trabajo y las actividades realizadas, la capacidad de reconocer sus potencialidades para aprovecharlas, la auto-confianza (entendiéndola así mismo como un factor fundamental para el buen estado psicológico del bailarín (Fuentes, 2007) y la valoración positiva de sí mismos, con todas las consecuencias conductuales, cognitivas y emocionales que conlleva (Coopersmith, 1996;

Rosenberg, 1973; Camargo, 1994; Craighead, McHeal y Pope, 2001, citados por Álvarez Torres, 2013). Por ello, deberíamos tener en consideración la posibilidad de un programa de entrenamiento de la autoestima destinado a los alumnos y alumnas del CSDM, para convertir su autoestima moderada, en una autoestima elevada o positiva. Si además tenemos en cuenta otros estudios donde se defiende que la alta autoestima del docente mejora la autoestima del discente (Ríos Bustos, 2014) habríamos de estudiar la autoestima existente en el docente del CSDM así como insistir en la mejora de la autoestima del discente, como futuro pedagogo de la danza.

El siguiente objetivo que nos planteábamos en esta segunda fase de la investigación hace referencia a conocer la relación existente entre la motivación, la pasión y la autoestima presentes en el alumnado del CSDM. A la luz de los resultados obtenidos podemos concluir que existe cierta relación entre las variables estudiadas aunque no de manera significativa.

En la relación entre la motivación y la pasión, encontramos los valores correlacionales más significativos, los cuales tienen que ver con la amotivación y la pasión obsesiva, de manera que a mayor pasión de tipo obsesivo, mayor desmotivación o amotivación presenta el alumnado de danza. Esto guarda relación con algunos de los presupuestos defendidos por la teoría del modelo dualístico de Vallerand et al. (2003) en los que defienden que la pasión obsesiva se relaciona con una menor motivación; y si existe la misma, se relacionaría con la motivación de carácter más externo y menos autodeterminado. Así mismo, encontramos estudios que así lo corroboran (Vallerand et al., 2003).

En los resultados relativos a la relación existente entre los 7 factores motivacionales y los dos de pasión encontramos lo siguiente:

La motivación intrínseca, en sus tres dimensiones, contempladas por el modelo jerárquico de motivación intrínseca y extrínseca de Vallerand et al. (2003), se relacionan de modo significativo con la pasión obsesiva, lo que no se corresponde con lo esperado. Asimismo este tipo de pasión se relaciona de modo significativo con la regulación identificada, la menos determinada por factores externos de las contempladas en el continuo de regulación establecido por Deci y Ryan (2000) y Vallerand (2001).

En el otro caso, en el de la pasión armoniosa, cuya relación con la motivación intrínseca era de esperar, según defiende el modelo dualístico de la pasión de Vallerand (2001), sólo se relaciona de manera significativa con la motivación intrínseca de experiencias estimulantes y



de logro (y no con la de conocimiento que recordemos, fue la más puntuada en el cuestionario de motivación académica [EME-E] [Vallerand, 2001]). Así mismo, fuera de lo esperado, la pasión armoniosa se relaciona con la motivación de regulación introyectada, lo cual relaciona alumnos y alumnas que tienen una alta persistencia y compromiso con la danza y sus estudios pero debido a factores y presiones externas, como el reconocimiento social, o la sensación de culpabilidad o inercia de continuar los estudios de danza. Esto no concuerda con los estudios encontrados al respecto, que relacionan la pasión armoniosa con la motivación autodeterminada (recordemos que el perfil motivacional autodeterminado engloba las tres dimensiones de la motivación intrínseca más la identificada).

En la relación de la pasión con la autoestima nos encontramos con resultados que evidencian que el alumnado del CSDM que tiene niveles más altos de autoestima, presenta pasión de tipo armonioso, mientras que la pasión obsesiva se relaciona con niveles de autoestima más bajos, lo cual exponíamos como premisa en nuestra investigación. En este caso, sí se corresponde con lo esperado, según establece Vallerand et al. (2003) en su modelo dualístico. Sin embargo, no hemos podido encontrar más estudios que lo corroboren a excepción del que da origen al modelo dualístico (Vallerand et al., 2003). Esperamos que puedan realizarse más estudios en esta línea, ya que si asumimos que una pasión de tipo armonioso se relaciona con pensamiento y emociones positivas, podemos intuir que los resultados tienen lógica y coherencia al presuponer que los alumnos y alumnas con pasión de tipo armonioso tendrán pensamientos positivos hacia sí mismos, se sentirán más eficaces, tendrán mayores niveles de ejecución artística y hábitos saludables de ensayo (Bonneville-Roussy & Lavigne, 2010) y a su vez tendrán mejores herramientas para afrontar las posibles lesiones que puedan sufrir (Rip, Fortin y Vallerand, 2006), lo que les llevará a una valoración más positiva de sí mismos. Pero recordemos que es un dato que necesitaría de más estudios donde se relacione la variable autoestima con el de pasión.

Por último, al relacionar la autoestima con la motivación, nos encontramos niveles significativos únicamente en los factores de mayor regulación externa del continuo de regulación establecido por Deci y Ryan (2000) y Vallerand (2001), los factores de regulación externa y la amotivación. Estos niveles nos llevan a la conclusión de que los alumnos y alumnas menos desmotivados y con una motivación menos autorregulada, presentan una autoestima más alta. Nos encontramos, por tanto, resultados que evidencian la existencia de un alumno cuya motivación externa y desmotivación se relaciona de forma inversa con la alta autoestima, es decir, los alumnos con una alta autoestima, están menos desmotivados y menos



regulados por factores externos, lo que concuerda con estudios realizados en ámbitos dancísticos (Megías Cuenca, 2009; García-Dantas y Caracuel Tubío, 2011c).

En vistas a responder a las dos siguientes cuestiones de investigación y determinar el nivel de autoestima, tipo de pasión y motivación en función del curso (los 4 cursos) y el estilo (danza española, danza clásica, danza contemporánea y baile flamenco), encontramos que los alumnos no presentan diferencias significativas con respecto a la pasión y la autoestima en función del curso y estilo que realizan. Únicamente hallamos datos significativos en la variable de la motivación, en el factor de motivación intrínseca, que se ve afectado tanto en función del curso como en función del estilo (en este último no de manera muy significativa).

En un análisis más detallado, atendemos en primer lugar al objetivo planteado de determinar el tipo de motivación, pasión y autoestima en función del curso realizado, esperando que se dé mayor motivación en los cursos primero y cuarto, en función de los resultados encontrados en la primera fase de esta investigación. En torno a los resultados, podemos concluir que la motivación de tipo intrínseco, donde se encuentran las diferencias significativas (aunque en su mayoría en niveles moderados), suele verse afectada en negativo en los cursos de segundo y tercero en los casos de la motivación de tipo intrínseco de experiencias estimulantes e intrínseco de logro; y en tercero, en las motivación intrínseca de conocimiento. Por tanto, los alumnos y alumnas de primero y cuarto presentan mayores niveles de motivación intrínseca en sus tres dimensiones (logro, experiencias estimulantes y conocimiento) disminuyendo en los cursos centrales de los estudios superiores de danza ofertados en el CSDM. Los motivos que llevan a este fenómeno no podemos encontrarlo en la comparativa con la primera fase de la investigación pero sí podemos realizar un análisis de la convergencia con respecto a la misma en el dato resultante de la evolución de la motivación de los alumnos y alumnas del CSDM (cuestión planteada a docentes y discentes). En ésta, los niveles más bajos de motivación aparecían en los niveles de segundo y tercer curso (originando una gráfica en u, v, w). El hecho de que disminuya la motivación de primero a tercero, que se corrobora con otros estudios como el de (Rodríguez Fuentes, 2009) podría tener que ver con los estados de ansiedad, que aumentan conforme avanzan de curso, por las exigencias que cada vez son mayores (García-Dantas y Caracuel Tubío, 2011c) pero no explicaría la subida de motivación en el último curso. Podríamos buscar la explicación a este último dato, si nos atenemos a las dadas anteriormente en los resultados de la primera fase, a la cercanía de la consecución de metas de logro.

Con respecto a los niveles de motivación, pasión y autoestima en función del estilo de danza realizado, que atiende al objetivo de determinar el nivel de autoestima y tipo de pasión y motivación en el alumnado del CSDM en función del estilo que cursan (danza española, danza clásica, danza contemporánea, baile flamenco), encontramos que no existe relación significativa entre ninguna de las tres variables. Exceptuando el caso de la motivación intrínseca de logro, donde los alumnos y alumnas de danza española puntúan más alto con respecto a los de danza clásica, por lo que podríamos concluir que los alumnos y alumnas de danza española se caracterizan por una mayor dedicación a la danza y sus estudios, por motivos internos, que le llevan al disfrute de la misma por aspectos relacionados con la consecución de metas. Este dato nos conduce a plantearnos el motivo de este despunte. En suposición, podría tener relación con el hecho de que la muestra de alumnos de danza española tiene un mayor número de alumnos en el cuarto curso, lo que conlleva a su vez que sean alumnos cuya motivación se vea aumentada por la cercanía de finalización de sus estudios y el logro de completar su formación oficial de danza, tal y como reflejan algunas opiniones de alumnos y alumnas de estos cursos “Si y como es mi último año estoy con ganas de terminar y que salga todo bien” (4CE2). Por otro lado, este resultado no se concuerda con lo esperado si nos atenemos a determinados estudios donde se asocian niveles de autoestima diferenciales en función del estilo cursado, atribuyendo una menor autoestima en danza clásica y danza contemporánea frente a baile flamenco (Añez, 2011).

Y, atendiendo al ulterior objetivo, conocer la posible influencia de las tres variables (de forma aislada y conjuntamente) sobre el rendimiento académico, no se han encontrado datos significativos que puedan llevarnos a pensar que el rendimiento de los alumnos y alumnas del CSDM se pueda ver influenciado por el nivel de autoestima y/o el tipo de pasión y motivación. No concuerda este resultado con lo esperado si tenemos presentes estudios que relacionan una mayor autoestima con un mayor rendimiento (Mainwaring, 2010; Casal Grau, 2012; Holgado, Navas y Marco, 2010), motivación, autoestima y autoconcepto (Weiner, 1985, citado por Requena, 2014; Megías Cuenca, 2009), estudios que relacionan una mayor pasión armoniosa con un mejor rendimiento y estado de flow como estado de óptimo rendimiento (Vallerand y Verner-Filion, 2013; Bonneville-Roussy & Lavigne, 2010), así como estudios que asocian una mayor motivación con un mejor rendimiento (Amado, Leo, Sánchez, Sánchez y García 2011; Andrzejewski, Wilson & Henry, 2012; Lozano Fernández, García-Cueto, & Gallo Álvaro, 2000). Y otros estudios donde se valoran las dos variables en su conjunto como influyentes de un buen rendimiento (Weiner, 1985, citado por Requena,



2014; Megías Cuenca, 2009). Igualmente se aleja del estudio llevado a cabo en un ámbito similar en el que autoestima y motivación predicen un mejor rendimiento en el alumnado de danza (aunque en enseñanzas medias) (Requena-Pérez, Martín-Cuadrado, & Lago-Marín, 2015). Esto puede deberse a varios motivos: la contemplación del rendimiento únicamente a partir de las calificaciones numéricas asignadas al finalizar el curso o semestre; y por otro lado, a no considerar el rendimiento en todas sus dimensiones. Existen diferentes factores que influyen en el rendimiento, entre los que se encuentra la subjetividad de la asignación de un dato numérico a un rendimiento físico, cognitivo, artístico y técnico; el estatus socioeconómico, la salud, etc. así como posibles factores que influyen el éxito y rendimiento del estudiante de danza y que no hemos tenido en cuenta en este estudio, tales como las propias habilidades físicas, sociales, psicológicas y cognitivas del estudiante para la danza, así como oportunidades de poder demostrarlas (Chua, 2014). Todo ello, nos lleva a replantearnos los datos recogidos en nuestro marco conceptual que abordan los diferentes factores condicionantes de un rendimiento académico óptimo, entre los que se encuentran la autoestima y la motivación. Por otra parte, tampoco se concluye relación alguna entre la motivación que el alumno dice tener hacia las asignaturas en función del carácter y la calificación resultante. Podemos dar los mismos motivos y atender a las mismas reflexiones que hemos concluido anteriormente para explicar dicho fenómeno. E igualmente, podemos atender a la opinión de los discentes, reflejadas en los cuestionarios de preguntas abiertas, donde decían bajar su motivación ante procesos de evaluación (tales como evaluaciones finales e incluso audiciones, comparativas entre compañeros y compañeras...).

Hemos de tener en cuenta que en todas las variables estudiadas, aparece la labor docente como un factor de poderosa influencia en el alumnado. En la motivación aparece tanto en las entrevistas como en los cuestionarios de preguntas abiertas y escala de medida de la motivación. Se corrobora además por estudios que así lo certifican (Muñoz Sigüenza, 2002; Rodríguez Bailón, 2012; Madariaga Arriaga, 2011; García Dantas y Caracuel Tubío, 2011a, 2011b, 2012). Asimismo, se han podido encontrar estudios que valoran la importancia del docente y su labor en la pasión así como de la importancia de la existencia de pasión en el profesorado (Carbonneau, Vallerand, Fernet, & Guay, 2008), así como en la autoestima (Rios Bustos, 2014) y por último en el rendimiento (Muñoz Sigüenza, 2002; Carr y Wyon, 2003). Por lo que, creemos que es un factor de interés sobre el que ahondar en futuras investigaciones. Cómo el docente influye en la motivación, pasión y autoestima del alumnado de danza y qué pautas tendrían que llevar a cabo para la mejora de la misma.

Para finalizar, a partir de esta investigación se establece en primer lugar, un diagnóstico inicial que nos acerca a la realidad motivacional del alumnado de danza de Málaga; que a su vez, nos posibilita una segunda fase de investigación que pretende aportar datos de interés relacionados con el perfil motivacional, pasional y de autoestima del alumnado de un centro de enseñanzas superiores de danza concreto, en la comunidad de Andalucía, esperando que abra nuevos caminos de investigación relacionados, y que puedan ser útiles para esclarecer, acercar y aportar datos de interés para la población que ha sido objeto de estudio y para el ámbito de la danza en general.

A su vez, con esta investigación nos acercamos a la necesidad de contemplar la pasión (entendiéndola como novedosa en las investigaciones en danza, estando tan unido a ella) como una variable más dentro de los factores psicológicos que pueden afectar al desarrollo y formación del estudiante de danza, a bailarines y bailarinas, a pedagogos y pedagogas de danza, a coreógrafos y coreógrafas, investigadores e investigadoras de danza; y como factor interesante sobre el que insistir en los descriptores de asignaturas donde se contemplan las diferentes variables psicológicas implicadas en el proceso de enseñanza aprendizaje, tales como Psicología de la Educación, Psicología del Desarrollo, Procesos Psicológicos básicos y Didáctica general y de la Danza.

## **CAPÍTULO 6**

### **LIMITACIONES**



UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA

## 6. LIMITACIONES

Las conclusiones a las que se llegan a partir de este estudio deben tomarse con cautela teniendo en cuenta las limitaciones presentes en el mismo:

Por un lado, los datos son resultado de 61 de los 91 alumnos y alumnas matriculados, lo que corresponde a 2/3 de la muestra de estudiantes del CSDM (o un 72%). Por otro lado, hemos contado con 18 de los 21 docentes miembros del claustro los que finalmente participan de esta investigación, lo que supone un 86%.

Asimismo, se da una particularidad especial en este curso académico debido a un aumento de alumnos y alumnas que se presentan a las pruebas y acceden al CSDM a su primer curso y que ha podido influir en los resultados de este estudio. De este modo la proporción de alumnos y alumnas en función del curso en el que están matriculados es desproporcionada teniendo en cuenta que aquellos que están matriculados en el primer curso suponen casi el 50% de la totalidad. O dicho de otro modo, los alumnos y alumnas matriculados en segundo, tercero y cuanto curso suman casi la misma cantidad que los matriculados en primero, lo que podría interferir en los resultados obtenidos.

En otro término, hemos planteado la valoración de la variable autoestima desde una perspectiva unidimensional obviando otras posibles dimensiones de autoestima (Social, académica, física, entre otras). Si bien, esta valoración unidimensional ha sido buscada a conciencia para evitar valoraciones de escasa influencia en el alumnado, tal y como ocurre con la valoración externa, correspondiente a la dimensión social. Ello no quiere decir que pueda contemplarse en futuras investigaciones.

Y por último, tener en cuenta que hemos valorado la variable rendimiento desde la calificación como única medida del mismo, con lo que ello conlleva. Aunque la calificación sea una medida de todo el proceso de enseñanza aprendizaje, creemos que también podría llevarse a cabo una valoración del rendimiento desde la observación y registro diario del aula, valorando el rendimiento en todas sus dimensiones en el ámbito de la danza, físico, artístico-expresivo y cognitivo- intelectual.



UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA



**CAPÍTULO 7**  
**FUTURAS LINEAS DE**  
**INVESTIGACIÓN**



UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA

## 7. FUTURAS LINEAS DE INVESTIGACIÓN

A partir de los resultados obtenidos en este estudio, se cumple con las características del tipo de investigación que nos planteábamos en el mismo, una exploración de la realidad que nos lleva a plantearnos nuevas investigaciones abriendo nuevas puertas hacia investigaciones derivadas de la misma, tales como son las propuestas que se presentan a continuación.

Un estudio a lo largo de un periodo temporal mayor del estado motivacional, de la autoestima y la pasión del alumnado del CSDM, donde se recojan datos de los alumnos y alumnas desde su inicio en los estudios superiores de danza hasta su finalización (de este modo salvaremos la limitación referente al mayor porcentaje de alumnos y alumnas matriculados en primero). En este mismo sentido sería conveniente implantar programas de intervención de la motivación en los cursos donde se da en menor medida (segundo y tercero).

Ahondar en la influencia de la labor docente en ámbitos dancísticos como factor de mayor influencia en cada una de las variables estudiadas: la motivación, la pasión, la autoestima y el rendimiento. Asimismo, creemos de interés ahondar en la influencia del horario en la motivación y en variables relacionadas con la misma por ser un tema de reciente abordaje. Y como tal, hacer un programa de consciencia para valorar la importancia que todas estas variables y factores influyentes tienen en el estado psicológico del alumnado de danza (Fuentes, 2007; Megías Cuenca, 2009), valorando su influencia en el docente. Asimismo, sería conveniente que el alumnado de danza tome consciencia de ellos en cuanto que serán futuros pedagogos que deban aplicar estos conocimientos para lograr un mejor clima motivacional, aumentar la pasión de los futuros estudiantes y su autoestima.

Realizar un estudio comparativo entre estilos, cursos y/o especialidad ofertadas en el CSDM, de un modo más profundo, pudiendo llegar a un programa de intervención de las diferentes variables de autoestima, pasión y motivación en los estilos que así lo requieran. .

A la luz de los resultados, sería conveniente centrarse en la mejora de la autoestima como factor relacionado con la pasión (en niveles altos de autoestima, se da mayor pasión de tipo armonioso y a su vez, se traduce en una menor desmotivación).

Igualmente, nos resulta interesante poder llevar a cabo un estudio donde se aborde la correlación de la motivación hallada con otras variables psicológicas, como el flow

disposicional, clima motivacional, confianza en sí mismo, considerándolos variables de gran repercusión en ámbitos educativos como es el de nuestra investigación.

Investigar en contextos similares tales como los centros superiores que encontramos en el territorio nacional en Barcelona, Madrid, Valencia y Alicante e incluso otros centros superiores de artes como la escuela Superior de Arte Dramático y Conservatorio Superior de Música, con vista a poder llevar a cabo estudios comparativos interprovinciales o interdisciplinares.

Realizar una comparación de las variables contempladas en este estudio entre las poblaciones de los Conservatorios Superiores de Danza y Conservatorios Profesionales de Danza, contemplando las características propias de cada uno de ellos.

Y por último, a tenor de los resultados obtenidos, ahondar en el estudio de los factores influyentes en el rendimiento del alumnado en danza, abarcando diferentes dimensiones del mismo (físico, cognitivo-intelectual, técnico, artístico), los diferentes factores que pueden ser influyentes tales como las características del maestro, escuela, materiales educativos, conocimientos previos, estatus socioeconómico (Vélez, Schiefelbein, & Valenzuela, 1994); estilos de aprendizaje (Stenberg, 1999); la salud y la buena nutrición e hidratación (Costa, 2009; Sánchez Torres, 2009) entre otros.; así como la medida del rendimiento a lo largo de diferentes momentos del curso y no sólo tomando la referencia de la calificación final del semestre o año cursado.

## **CAPÍTULO 8**

### **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**



UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA

## 8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad Carlés, A. (2004). *Historia del Ballet y de la Danza moderna*. Madrid: Alianza editorial.
- Abad Carlés, A. (5 de octubre de 2015). La eterna olvidada de las artes. (L. Pellicer Franco, Entrevistador)
- Acero, G. (2013). Teoría de las necesidades de Mc. Clelland. Recuperado el 23 de septiembre de 2014 de <http://ufps1191040aceroermangth.blogspot.com.es/p/david-mcclelland-sostuvo-que-todos-los.html>.
- Acosta, P. R., & Hernández, J. A. (2004). La autoestima en la educación. *Límite*, 1 (11), 82-95.
- Akehurst, S. & Oliver, E.J. (2014). Obsessive passion: a dependency associated with injury-related risky behaviour in dancers. *Journal of Sports Science*, 32 (3), 259-267.
- Alcántara, J. (1990). *Cómo educar la autoestima*. Barcelona: CEAC.
- Almagro Torres, B. (2013). *Factores motivacionales relacionados con la adherencia a la práctica deportiva competitiva en adolescentes*. (Tesis doctoral). Universidad de Huelva.
- Álvarez Torres, D. (2013). *Cómo influye la autoestima en las relaciones interpersonales*. Almería : Facultad de Ciencias de la Educación de Almería.
- Amado Alonso, D., Leo Marcos, F.M., Sánchez Migue, P., Sánchez Oliva, D. Y García Calvo, T. (2010). Importancia de los aspectos motivacionales en las estrategias de afrontamiento en la práctica de danza: una perspectiva desde la teoría de la autodeterminación. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte* 5 (2) 179-174. Recuperado el 10 de diciembre de 2014 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=311126268002>
- Amado Alonso, D., Leo Marcos, F.M., Sánchez Migue, P., Sánchez Oliva, D. Y García Calvo, T. (2011). Estudio de las relaciones entre la teoría de la autodeterminación, el flow disposicional y las estrategias de afrontamiento del estrés en función de la modalidad de danza practicada. *European Journal of Human Movement*. 27, 43-58
- Amado Alonso, D., Leo Marcos, F.M., Sánchez Migue, P., Sánchez Oliva, D. Y García Calvo, T. (2011). Interacción de la teoría de la autodeterminación en la fluidez disposicional en practicantes de danza. *Cuadernos de psicología del Deporte*. 11(1), 7-17.

- Amado Alonso, D., Leo Marcos, F.M., Sánchez Migue, P., Sánchez Oliva, D. Y García Calvo, T. (2012). Desarrollo de un modelo de motivación para explicar el flow disposicional y la ansiedad en bailarines profesionales. *Universitas Psychologica*, 12(2), 457-470.
- Amador Muñoz, J.L. (1998) *Motivación y autoconcepto en los adultos universitarios a distancia, Contexto Andaluz*. (Tesis doctoral) Universidad nacional de Educación a Distancia. Recuperado el 10 de junio de 2014 de <https://www.educacion.gob.es/teseo/mostrarDetalle.do>.
- Amador Muñoz, L. (1998) *Motivación en los universitarios a distancia. Mejorar el aprendizaje*. Valdepeñas: Centro asociado. UNED.
- Amiot, C., Vallerand, R., & Blanchard, C. (2006). Passion and Psychological adjustment: a test of the person-environment fit hypothesis. 32 (2), 220-229.
- Andrzejewski, Carey E.; Wilson, Adrienne M.; y Henry, Daniel J. (2013). Considering motivation, goals, and mastery orientation in dance technique. *Research in Dance Education*. 14 (2), 162-175.
- Añez, A. (2011). *Autoestima en mujeres practicantes de danza*. Maracaibo.
- Arbinaga, F. (2008). *Emoción y Motivación. Una aproximación a su estudio*. Madrid, España: Psimática.
- Armenta González-Palenzuela, F. (2004). La motivación y adhesión hacia la actividad física y el deporte. *Escuela abierta*. 7.
- Arroyo et al., A. e. (2013). Paradigma performativo: El proceso de investigación en las enseñanzas artísticas superiores investigación en .
- Asociación Cultural Amigos de la Danza Terpsícore (2013). *Prevention world magazine: prevención de riesgos, seguridad y salud*.50, (20-25).
- Atkinson, J. (1964). *An introduction to motivation*. New Jersey: Princeton.
- Ayora, D., García, A. y Rubio, S. (1997). Factores del autoconcepto relacionados con el rendimiento de los adolescentes en educación física. *Revista de Psicología del Deporte*, 6(2), 59-73.
- Ball, S. (1988). *La motivación educativa*. Madrid: Narcea
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New Jersey: Prentice Hall.



- Bas Palmero, G. (2014). Evolución histórica y legislativa de los estudios superiores de danza en España: el caso de la comunidad valenciana. *Danzaratte* 8, 5-19.
- Batalla, P. (1997). Prólogo. En M. Garcia Ruso, *La danza en la escuela*. Barcelona: Inde.
- Bibliodanza. (s/f). Merce Cunningham. Recuperado el 8 de marzo en <http://www.ciudaddeladanza.com/bibliodanza/biografias/merce-cunningham.html>
- Billat, V. (2002). *Fisiología y metodología del entrenamiento deportivo: de la teoría a la práctica*. Barcelona: Paidotribo.
- Bisquerra Alzina, R. (coord.) (2004). *Metodología de la Investigación educativa*. Madrid: ediciones La Muralla.
- Bonilla, L. (1964). *La danza en el mito y en la historia*. California: Biblioteca Nueva.
- Bonneville-Roussy, A., & Lavigne, G. a. (2010). When passion leads to excellence: the case of musicians. *Psychology of music*, 39 (1), 123-138.
- Calvo, A. y León, J.A. (2011). Historia de la Danza Contemporánea en España. *Arte y movimiento*, 4, (17-30).
- Calvo, A. y Moreno, M.C. (2012). Lúdica y danza: perfil fisiológico y estructural del bailarín de Ballet. *Educación y territorio*, 2 (2), 105-122.
- Carbonneau, N., Vallerand, R., Fernet, C., & Guay, F. (2008). The Role of Passion for teaching in Intrapersonal and Interpersonal Outcomes. *journal of Educational Psychology*, 100 (4), 977-987.
- Cardenal Hernaez, V. (1999). *El autoconocimiento y la autoestima en el desarrollo de la madurez personal*. Málaga: Aljibe.
- Carr, S. y Wyon, M. (2003). The impact of Motivational climate on dance student's achievement goals, trait anxiety and perfeccionism. *Journal of Dance medicine and Science* 7 (4) 107-114. Recuperado el 4 de Mayo de 2014 de <http://www.ingentaconnect.com/content/jmrp/jdms/2003/00000007/00000004/art0001>.
- Castañer, M. (2000). *Expresión corporal y danza*. Barcelona: Inde.
- Cerny Minton, S. (2001). Assesment of high school dance student's self-esteem. *Journal of dance education*, 1 (2), 63-73.

- Chamarro, A., Martos, V., & Parrado, E. y. (2011). Aspectos psicológicos del baile: Una aproximación desde el enfoque de la pasión. *Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport* (29), 341-350.
- Chua, Joey. (2014). Dance talent development: Case studies of successful dancers in Finland and Singapur. *Roeper Review*. 36, 249–263.
- Colás Bravo, M.P. y Buendía Eisman, L. (1994). *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- Colomé, D. (2007). *Pensar la danza*. Madrid: Turner musica.
- Consejo nacional de la Cultura y las Artes. (2010-2015). Política de fomento de las artes. Gobierno de Chile.
- Coopersmith, S. (1967). *Self-esteem inventories*. Palo alto, CA: Psychologist press.
- Córdova, C. J. (2010). La autoestima y su influencia en el rendimiento académico de los niños/as de segundo, tercero y cuarto año de Educación Básica de la escuela “Amazonas” del cantón Cevallos, caserío La Florida, en el período diciembre 2009 a febrero del 2010. Universidad Técnica de Ambato.
- Corrales Salguero, A.R. (2010). La danza como manifestación expresiva representada en el sello postal. *Revista digital*. 14 (142) 1-1
- Costa, A. (2009). Alimentación y gasto energético en bailarines. *Estudis escènics: quaderns de l'Institut del Teatre* (36), 424-431.
- Cuesta, M. y Herrero F.J. (2008) *Introducción al muestreo*. Recuperado el 25 de octubre de 2014 de <http://mey.cl/apuntes/muestrasunab.pdf>.
- DE, H., W, W., & SG. , J. (2003). *Applied Statistics for the Behavioral Sciences*. (5th ed. ed.). Boston: Houghton Mifflin.
- De las Heras Monastero, B. (2009/2010). La danza en las leyes educativas Españolas Contemporáneas. *Cuestiones pedagógicas* (20), 307-327.
- Deci, E. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of personality and social psychology*. 18 (1), 105-115.
- Deci, E .L., y Ryan, R. M. (1980). The empirical exploration of intrinsic motivational processes. *Advances in experimental social psychology* (13 pp. 39-80). New York: Academic Press.

- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. *Nebraska symposium on motivation; Perspectives on motivation* (38, pp. 237-288). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11, 227- 286
- Decreto 258/2011 del 26 de Julio, por el que se establecen las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Danza en Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, Boletín 22 de Agosto*. Andalucía, España.
- Denzin, N. K. (1970). *Sociological Methods: a Source Book*. Aldine Publishing Company. Chicago
- Díaz de Rada, V. (1999). Utilización de las nuevas tecnologías en el proceso de "recogida de datos" en la investigación mediante encuestas. *En actas del II seminario de nuevas tecnologías, el Marketing y la Comunicación*. (pp. 137-166 ). Sevilla.
- Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española DRAE (2001). Recuperado el 5 de abril de 2014 de <http://www.rae.es/recursos/diccionarios/drae>.
- Duncan, I. (2003). *El arte de la danza y otros escritos*. Madrid: Akal.
- Escuela Superior de Arte dramático. (s.f.). *Historia*. Recuperado el 4 de febrero de 2014 de <http://awww.esadmalaga.com/index.php/historia>
- Edel Navarro, R. (2003). El rendimiento académico, concepto, investigación y desarrollo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1 (2), 0.
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Escribano Barreno, C. (2012). *matutinidad-vespertinidad, rendimiento académico y variaciones de la atención durante la jornada escolar : control de la influencia de la edad, el tiempo de sueño y la inteligencia*. (Tesis doctoral inédita). Universidad Complutense de Madrid.

- Esteban Cabrera. (1993). *Ballet: nacimiento de un arte*. Madrid: Librerías Deportivas estaban Sanz.
- Estébanez, A. (s.f.). *Bibliodanza, ciudad de la danza: Bienvenidos*. Recuperado el 5 de agosto de 2015 de <http://www.ciudaddeladanza.com/bibliodanza/>.
- Fernández, M., y Pérez, M. y González. (2013). Efecto del flujo y efecto positivo en el bienestar psicológico. *Boletín de Psicología* (107), 71-90.
- Frijda, H., Mesquita, B., & Sonnemans, J. (1991). *The duration or affective phenomena or emotions, sentiments and passions* (Vol. 1). (K. S. (ed), Ed.) New York: International Review of studies on emotion.
- Ferrer (2010). *Tipos de Investigación y Diseños de Investigación*. Consultado el 3 de Diciembre de 2014 en <http://metodologia02.blogspot.com.es/p/operacionalizacion-de-variables.html>
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Fuentes Serrano, Á. L. (2006). *el valor pedagógico de la danza*. Valencia.
- Fuentes, S. (2007). *Motivación para bailarines*. Bilbao: Danza Getxo.
- Gan, F. y Soto, R. (2007). *Carrera profesional: Claves, competencias y vitaminas*. Madrid: Díaz de Santos.
- Garaigordobil, M. (2011). *LAEA. Listado de Adjetivos para la evaluación del Autoconcepto en adolescentes y adultos*. Madrid: TEA.
- García- Dantas, A. y Caracuel Tubío, J.C. (2011a). Factores que influyen en el abandono de un conservatorio Profesional de danza. *Revista Iberoamericana de psicología del ejercicio y del deporte*. 6 (1) 79-96, España: Publidisa.
- García-Dantas, A. y Caracuel-Tubío, J.C. (2011b). Interacciones entre estilo de los docentes y la motivación de sus alumnos en un Conservatorio Profesional de Danza. Trabajo presentado en el XIII Congreso Andaluz de Psicología de la Actividad Física y el Deporte. Sevilla, recuperado el 12 de Junio de 2014 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. (2011c). Nivel de activación y status social de estudiantes de danza en un conservatorio profesional. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades XXI* (2) 95-110, México.
- García-Dantas, A., Caracuel-Tubío, J.C. y Peñazola Gómez, R. (2013). Intervención formativa con el profesorado de danza e influencia motivacional en su alumnado. *Cuadernos de Psicología del Deporte*. 13 (2) 9-20, Murcia.
- García-Mas, A. y Gimeno, F. (2008). La teoría de orientación de metas y la enseñanza de la educación física: consideraciones prácticas. *Revista digital latinoamericana de Psicología*, 40 (3) Bogotá.
- García Pedraz, J. (18 de Julio de 2012). la diferencia de nivel educativo por comunidades es de hasta dos cursos. *El País*.
- García Ruso, H.M<sup>a</sup>. (1997). *La danza en la escuela*. Zaragoza: Inde.
- Goldberg, C. (1986). The interpersonal aim of creative endeavor. *The journal of creative behavior*, 20 (1), 35-48.
- Gómez Salinas, M.E. (2010). Factores socioeconómicos y pedagógicos que inciden en el rendimiento académico en estudiantes de la carrera de ciencias sociales, unan-cur matagalpa, durante el I semestre de 2008. (tesis doctoral) Universidad de Matagalpa.
- González, C., & Touron, J. (1994). *Autoconcepto y rendimiento escolar*. Pamplona: Eunsa.
- González Fernández, A. (2005) Motivación académica. Teoría, aplicación y evaluación. Madrid: Pirámide.
- González, M., & Touron, J. (1994). *Autoconcepto y rendimiento escolar*. Navarra: Eunsa.
- Goñi, A. e. (2009). *El Autoconcepto Físico*. Madrid: Pirámide.
- Herrera, J., Barranco, C., Melián, C., Herrera, R., Rodríguez, M., & Mesa, N. (2003). La autoestima como predictor de la calidad de vida en los mayores. *Portularia* (4), 171-178.
- Holgado, F., Navas, L. y Marco, V.(2010). El rendimiento académico en los estudiantes del Conservatorio de Música: un modelo estructural de las variables motivacionales. *Revista de Psicodidáctica*. 18 (2). País Vasco.



- Huertas, J. A. (1997). *Motivación. Querer aprender*. Buenos Aires, Argentina: Aique
- Inglés, C. J., Martínez-González, A. E., Valle, A., García-Fernández, J. M. & Ruiz-Esteban, C. (2011). Conducta prosocial y motivación académica en estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *Universitas Psychologica*, 10 (2) 451-465. Recuperado el 20 de abril de 2014 de <http://148.215.2.10/articulo.oa?id=64722451011>
- Israeli, O. (2013). *sohoplanet*. Recuperado el 10 de enero de 2015, de <http://www.planetsoho.com/blog/2013/07/the-importance-of-passion-and-motivation-in-business/>
- Ivelic.K., R. (2008). *El lenguaje de la danza*. Chile: Aisthesis.
- IPES. Instituto de perfeccionamiento y Estudios Superiores. (s.f.) La investigación cuantitativa. Recuperado el 16 de marzo de 2014 de [http://ipes.anep.edu.uy/documentos/investigacion/materiales/inv\\_cuanti.pdf](http://ipes.anep.edu.uy/documentos/investigacion/materiales/inv_cuanti.pdf)
- Jacob, E. (2001). *Danzando. Guía para bailarines, profesores y padres*. Santiago de Chile: Cuatro vientos.
- Jeffrey J. Martin & Keir Cutler (2002) An Exploratory Study of Flow and Motivation in Theater Actors. *Journal of Applied Sport Psychology*. 14 (4), 344-352
- Joloy, E. (2006). Autoeficacia y motivación en el deporte en jóvenes universitarios. Revista digital efdeportes.com. 92. Buenos Aires. Recuperado el 10 de junio de <http://www.efdeportes.com/efd92/autoef.htm>.
- Kalliopuska, M. (1989). Emphaty, self-steem and creativity among juniors ballet dancers. *Perceptual and Motor Skills*. 69, 1227-1234
- Lafreniere, M., Vallerand, R., & Lavigne, G. (2009). On the cost and benefits of gaming: the role of passion. *12* (3), 285-90.
- Lara Guijarro, E. y Ballesteros Velázquez, B. (2008). *Métodos de investigación en educación social*. Madrid: UNED.
- León, O.G. y García-Celay, I.M. (2002). *Métodos de investigación en Psicología y Educación*. España: McGraw-Hill/interamericana de España.
- Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía. *Boletín oficial de la Junta de Andalucía*. 26 de diciembre de 2007. España.



- Ley Orgánica 2/2006 del 3 de Mayo de Educación. *Boletín oficial del Estado*. 4 de mayo de 2006. España.
- Ley Orgánica General 1/1990, de 4 de octubre, del Sistema educativo. *Boletín oficial del estado*, de 4 de octubre de 1990. España.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, de 6 de agosto de 1970. España.
- Lozano Fernández, L., García-Cueto, E., & Gallo Álvaro, P. (2000). Relación entre motivación y aprendizaje. *Psycothema* , 12 (2), 344-347.
- Luh, D.-B. (2012). From cognitive Style to Creative Achievement: the Mediating Role of Passion. *Psychology of Aesthetics Creativity and the Arts* , 6 (3), 282-288.
- Madariaga, J.M.; Arriaga, C. (2011). Análisis de la práctica educativa del profesorado de música y su relación con la motivación del alumnado. *Cultura y educación*. 23 (3), 463-476.
- Mageau, A., Vallerand, R., Charest, J., Salvy, S., Lacaille, N., Bouffard, T., y otros. (2009). *On the development of harmonious and obsessive Passion: the role of autonomy support, Activity Specialization and identification with the activity*. Recuperado el 7 de julio de 2015, de journal of Personality: [http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2009\\_MageauVallerandCharestSalvyLacailleBouffardKoestner\\_JOP.pdf](http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2009_MageauVallerandCharestSalvyLacailleBouffardKoestner_JOP.pdf)
- Mageau, G., Carpentier, J., & Vallerand, R. (2011). The role of self-esteem contingencies in the distinction between obsessive and harmonious passion. *European Journal of Social Psychology* , 41, 720-729.
- Mahamud, J., Tuero, C. y Márquez, S. (2005). Características psicológicas relacionadas con el rendimiento: comparación entre los requerimientos de los entrenadores y la percepción de los deportistas. *Revista de Psicología del Deporte*, 14(2), 237-25.
- Mainwaring, L. (2010). Teaching the dance class: strategies to enhance skill acquisition, mastery and positive self-image. *Journal of dance education* , 10 (1), 14-21.
- Markessinis, A. (1995). *Historia de la danza desde sus orígenes*. Madrid: Librerías deportivas Esteban Sanz.

- Martín-Crespo Blanco, C, y Salamanca Castro, A.B. (2007). El muestreo en la investigación cualitativa. *Nure Investigación* 27. Recuperado de [http://www.fuden.es/FICHEROS\\_ADMINISTRADOR/F\\_METODOLOGICA/FMetodologica\\_27](http://www.fuden.es/FICHEROS_ADMINISTRADOR/F_METODOLOGICA/FMetodologica_27)
- Martínez Domínguez, C. (2005). La formación como factor de motivación. *Revista Gestión Práctica de Riesgos laborales* 17. Madrid. Recuperado de <http://riesgoslaborales.wke.es>.
- Martínez del Fresno, B. (2012). Mujeres, tierra y nación. *Discursos y prácticas musicales nacionalistas* , 229-254.
- Maslow, A.H. (1943). A Theory of human motivation Pshichological. *Review*, 50. New York.
- Maslow, A. (1991). *Motivación y personalidad*. Madrid: Díaz de Santos.
- McKay, M., y Fanning, P. (1991). *Autoestima. Evaluación y mejora*. Barcelona: Martínez Roca.
- Megías Cuenca, M.I. (2009). *Optimización en procesos cognitivos y su repercusión en el aprendizaje de la danza* (Tesis doctoral) Universitat de Valencia, Valencia.
- Montero Carretero, C. (2010). *Un análisis de la motivación en judo desde la teoría de la autodeterminación*. Elche: Universidad Miguel Hernandez de Elche.
- Moreno Bonilla, M. (2008). Los Estudios de Danza en la estructura del Sistema Educativo. *Danzaratte*, 4, 19-24.
- Moreno, Gil y García (2008). Perfiles motivacionales en salvamento deportivo. *European Journal of Human Movement*, 20, 61-76. España.
- Moreno, J., y Martínez, A. (2006). Importancia de la Teoría de la Autodeterminación en la práctica físico-deportiva: fundamentos e implicaciones prácticas. *Cuadernos de Psicología del deporte*, 6 (2), 39-54.
- Moreno Murcia, J.A., Cervelló Gimeno, A. y González-Cutre Coll, D. (2006) Motivación autodeterminada y flujo disposicional en el deporte. *Anales de psicología* 22 (2) 310-317, Murcia.



- Moss, S. (2013). *The dualistic model of passion*. Recuperado el 23 de febrero de 2014, de Psychlopedia. Everithing Psychology: <http://www.psych-it.com.au/Psychlopedia/article.asp?id=444#talkbaks>
- Mruk, C. (1998). *Auto-estima. Investigación, teoría y práctica*. Bilbao: Descleé de Brouwer.
- Muñoz Sigüenza, A.R. (2002). *Motivación escolar: Autoestima e interacción* (Tesis doctoral) Universidad Autónoma de Madrid. Madrid.
- Nanni, D. (2005). La enseñanza de la danza en la estructuración/expansión de la conciencia corporal y de la autoestima del educando. *fitness and performance journal*, 4 (1), 45-57.
- Nieminen, Pipsa. (1998). Motives for dancing among Finnish folk dancers, Competitive ballroom dancers, Ballet dancers and Modern dancers. *European Journal of Physical Education*, 3 (1), 22-34
- Núñez, Ortega Ruíz, P., Mínguez Vallejos, R., & Rodes Bravo, M. L. (2001). Autoestima: un nuevo concepto y su medida. *12* (2000), 45-66.
- Núñez Alonso, Juan Luis; Lucas, José Martín-Albo; Navarro Izquierdo, José G.; Grijalvo Lobera, Fernando. (2006). Validación de la Escala de Motivación Educativa (EME) en Paraguay. *Interamerican Journal of Psychology*, september-december, 391-398
- Ñeco, L. (2014). *Programa de optimización del movimiento (pro-M): Compañía Cienfuegos Danza*. (tesis doctoral). Universidad de Valencia, Valencia.
- Orden de 18 de abril de 2012, por la que se regulan las pruebas de acceso a las enseñanzas artísticas superiores y la admisión del alumnado en los centros públicos que imparten estas enseñanzas. *Boletín oficial de la Junta de Andalucía de 30 de abril*. España.
- Orden del 24 de junio de 2015, por la que se modifica la de 18 de abril de 2012, por la que se regulan las pruebas de acceso a las enseñanzas artísticas superiores y la admisión del alumnado en los centros públicos que imparten estas enseñanzas. *Boletín oficial de la Junta de Andalucía, del 14 de julio*. España.

- Orden del 25 de octubre de 2007, por la que se desarrolla el currículo de las enseñanzas profesionales de Danza en Andalucía. *Boletín oficial de la Junta de Andalucía, del 15 de noviembre*. España.
- Ortega Ruíz, P., Mínguez Vallejos, R., & Rodes Bravo, M. L. (2001). Autoestima: un nuevo concepto y su medida. *Enseñanza & teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*. 12 (2000), 45-66.
- Ortiz, M.M. (2015). La danza en la enseñanza obligatoria. En J.L., Chinchilla y A.M. Díaz (Coord.), *Danza, educación e investigación*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Pardo Merino, A. (1988) Motivación de logro y enriquecimiento Motivacional. Elaboración y evaluación de un programa de entrenamiento motivacional de aplicación en el ámbito escolar (Tesis doctoral) Universidad del País Vasco, País Vasco.
- Parlebas, P. (1988). *Elementos de sociología del deporte*. Málaga: Unisport.
- Pequeña, J. y Ecurra, L. M. (2006). Efectos de un programa para el mejoramiento de la autoestima en niños de 8 a 11 años con problemas específicos de aprendizaje. *Revista de Investigación en Psicología*, 9, 9-22.
- Pérez Córdoba, E. y Caracuel Tubío, J. (1997). *Psicología de la Motivación y la Emoción*. Sevilla, España: Kronos.
- Pérez Soto, C. (2008). *Proposiciones en torno a la danza*. Chile: LOM ediciones.
- Perpiñá, C. (2012). *Manual de la entrevista Psicológica*. Madrid, España: Pirámide.
- Peterson Royce, A. (2002). *The antropology of dance*. UK: Dance Books.
- Philippe, F., Vallerand, R., Andrianarisoa, J., & Brunel, P. (2009). Passion in Referres: Examining their Afective and Cognitive Experiences in Sport Situations. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 31, 77\_96.
- Real Decreto 1614/2009 del 26 de octubre por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación, *Boletín Oficial del Estado 27 de octubre*. España.
- Real Decreto 632/2014 del 14 de Mayo, por la que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado de Danza establecidas en la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de may, de educación. *Boletín Oficial del Estado 5 de junio*. España.

- Reeve, J. (2003). *Motivación y Emoción* (segunda ed.). México, México: Mc Graw Hill.
- Reeve, J. (2010). *Motivación y Emoción* (quinta ed.). México, México: Mc Graw Hill.
- Requena Pérez, C. (2014). *Implicaciones de los estilos de enseñanza aprendizaje y de la educación emocional en la enseñanza de la danza*. UNED.
- Requena-Pérez, C., Martín-Cuadrado, A. M., y Lago Marín, B. (2015). Imagen corporal, autoestima, motivación y rendimiento en practicantes de danza. *Revista de Psicología del deporte 2015* , 24 (1), 37-44.
- Richer, S. F., & Vallerand, R. J. (1998). Construction et validation de l'échelle du sentiment d'appartenance sociale. *Revue européenne de psychologie appliquée*. 48, 129-137
- Ríos Bustos, M. E. (2014). Renovación de la enseñanza en el taller de danza jazz para mejorar la autoestima y la disminución de la depresión con ansiedad. *Vertientes* , 17 (1), 22-40.
- Ríos Casanova, S. (2009). *Terpsícore la musa de la danza*. DanzaBallet. Recuperado el 13 de noviembre de 2014 de <http://www.danzaballet.com/terpsicore-la-musa-de-la-danza/>.
- Rip, B., & Fortin, S. y. (2006). The relationship between Passion an Injury in dance students. *Journal od Dance Medicine & Science* , 10 (1&2), 14-20.
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Madrid: Aljibe.
- Rodríguez Bailón, J. (2012). *La materia de música en primer ciclo de ESO en Antequera y su comarca: fundamentos, motivación y proyección social* (Tesis de programa de doctorado en Historia). Universidad de Granada, Granada.
- Rodríguez Cigarán, S. (2009). Danza movimeinto terapia: Cuerpo, psique y terapia. *Avances en la salud mental relacional. Revista Internacional on-line* , 8 (2), 1-20.
- Rodríguez Fuentes, G. (2009). Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de E.S.O. (tesis doctoral). Universidad da Coruña.
- Rony, J.-A. (1990). *Les Passions*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

- Rosseau, F., Vallerand, R., Ratelle, C., Mageau, G., & Provencher, P. (2002). Passion and Gambling: on the validation of Gambling Passion Scale. *Journal of Gambling studies*, 18 (1), 45-66.
- Rotger Amengual, B. (1969). *Ciencias de la Educación*. Madrid, España: Pantos.
- Salazar, A. (2003). *La danza y el ballet*. Madrid, España: Fondo de cultura económica.
- Sánchez Torres, L. (2009). Comer bien para bailar mejor. *Revista Digital de Innovación y experiencias Educativas* (21), 1-9.
- Sandri, P. (8 de febrero de 2013). Malos estudiantes, grandes genios. *La vanguardia-es*, pág. 0.
- Shavelson, R., Hubner, J., & Stanton, G. (1976). Self-concept: validation of construct interpretations. *review of Educational Research*, 46 (3), 407-441.
- Shen, B., Chen, A. y Tolley, H (2003). Gender and interest-based Motivation unlearning dance. *Journal of teachin in pysical education*. 22, 396-409. Recuperado el 4 de mayo de 2014 de <http://humankinetics.com>
- Skinner, B.F. (1938). *El comportamiento de los organismos: un análisis experimental*. Cambridge, Massachusetts: B.F. Skinner Foundation.
- Sousa, A.B. (1980): A Danza Educativa na Escola: Movimento Educativo- Expresión Corporal-Danza creativa. Vol. II. Tomo I. Lisboa: Básica.
- South, J. (2006). Community arts for health: an evaluation of a district programme. Health and education. *Health Education*, 106 (2), 155-168.
- sportaquas.com*. (s.f.). Recuperado el 6 de febrero de 2014, de <https://sportaquasarticulos.files.wordpress.com/2011/02/tema-45-la-danza-en-la-escuela.pdf>
- Steiner, D. (2005). *La teoría de la Autoestima en el proceso terapéutico para el desarrollo del ser humano*. Maracaibo: Tecana American University.
- Stoeber, , J., Childs, J.H., Hayward, J.A. y Feast, A.R. (2011). Passion and motivation for studiyng: predicting academic engagement and bournout in university students. *Educational Psychology: an international journal of experimental educational psychology*. 31 (4), 513-528.

- Tapia, J.A. (2007). *Evaluación de la Motivación en entornos educativos*. Recuperado el 5 de abril de 2014. [http://sohs.pbs.uam.es/webjesus/eval\\_psicopedagogica/lecturas/eval%20motiv.pdf](http://sohs.pbs.uam.es/webjesus/eval_psicopedagogica/lecturas/eval%20motiv.pdf)
- Taylor y Taylor, C. (2008). *Psicología de la danza*. Madrid: Gaia ediciones.
- Thomas, J. R., & Nelson, J. K. (2007). *Métodos de Investigación en actividad física*. Badalona, España: Paidotribo.
- Thorgren, S., & Wincent, J. (2013). Passion and role opportunity search: interfering effects of conflicts and overloads. *international journal of stres management*, 20 (1), 20-36.
- Tiscar, J. (2014). La Autoestima: relación con el bienestar y su tratamiento.
- Turanzas, J. (2013). Hablemos de pasiones. Recuperado el 30 de abril de 2014, en <http://jorgeturanzas.blogspot.com.es/2013/06/hablemos-de-pasiones.html#>
- Urbina-Cárdenas, J., & Ávila-Aponte, R. (2013). Sentidos de la Pasión de aprender. Perspectivas de estudiantes de universidad. *Revista lationamericana de Ciencias Sociales, niñez y juventud*, 11 (2), 803-817.
- Valencia Deniz, R. (2011). *Motivación académica en alumnos del Conservatorio Profesional de Música de Las Palmas de Gran Canaria y Conservatorio Superior de Música de Canarias* (Tesis doctoral) Universidad de Las Palmas de Gran Canarias, Las Palmas.
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Advances in Experimental Social Psychology*, 29, 271–360.
- Vallerand, R. J. (2001). A hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise. *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 263-319).
- Vallerand, R. et al. (2003). Les passions de l'Âme: On obsessive and Harmonious Passion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85 (4), 756-767.
- Vallerand, R. (2008). On the psychology of passion: search of what makes people's lives most worth living. *Canadian Psychology*. 49 (1), 1-13.
- Vallerand, R. (2012). The role of passion in soistenable psychological well-being. *Psychology of Well-Being: Theory, Research and Practice*, 2 (1). Recuperado el 10 de abril en <http://www.psywb.com/content/2/1/1>.

- Vallerand, R. J., Rousseau, F. L., Grouzet, F. M., Dumais, A., Grenier, S., & Blanchard, C. M. (2006). Passion in Sport: A look at determinants and affective experiences. *Journal of Sports & Exercise Psychology*, 28 (4), 454-478.
- Vallerand, R., & Verner-Filion, J. (2013). Making people's life most Worth Living: on the importance of Passion for Positive Psychology. *Terapia psicológica*, 31 (1), 35-48.
- Vallerand, R., Mageau, G., Elliot, A. J., Dumais, A., Demers, M, Rosseau (2008). Passion and performance attainment in sport. *Psychology of sport and exercise* 9, 373-392.
- Vaquero, P. D. (2005). Motivación, incentivos y rendimiento. *Revista de Psicología del Deporte*, 14 (2), 271-281
- Vélez, E., Schiefelbein, E., & Valenzuela, J. (1994). Factores que afectan al Rendimiento en la Educación Primaria. *Revista latinoamericana de innovaciones educativas*.
- Villegas, C. (27 de septiembre de 2009). *Danza Ulima*. Recuperado el 23 de enero de 2015, de <http://danzaulima.blogspot.com.es/2009/09/dos-meses-de-la-muerte-de-merce.html>
- Voli, F. (1996): *La autoestima del profesor. Manual de reflexión y acción educativa*. Madrid: PPC.
- Weiner, B. (1986). *An attributional Theory of motivation and emotions*. New York: Springer
- Wengrower, H. Y Chaiklin, S. (2008). *La vida es danza. El arte y la ciencia de la Danza movimiento terapia*. Barcelona: Gedisa editorial.
- Zazo, R. Y Moreno-Murcia, J.A. (2014). Hacia el bienestar psicológico en el ejercicio físico acuático. *Revista Iberoamericana de psicología del ejercicio y el deporte*. 10 (1), 33-39.

---

<sup>1</sup> “Pasiones del alma” (Descartes, citado por Reeve, 2003).

<sup>2</sup> Está tomando lugar un importante cambio en psicología (Vallerand et al., 2003).

<sup>3</sup> La nueva Psicología positiva (Vallerand et al., 2003).

<sup>4</sup> Este modelo fue, por tanto, elegido como marco teórico (que sustentaba el estudio de Mageau) como elección apropiada para el estudio de la pasión (Mageau, 2009).

<sup>55</sup> Alguien que siente pasión hacia tocar el clarinete no se considera únicamente como alguien que toca el clarinete sino que se define a sí mismo como clarinetista (Bonneville-Roussy & Lavigne, 2010).

<sup>6</sup> Por ejemplo, un clarinetista con pasión obsesiva hacia el instrumento, continuará tocando incluso si sufre una grave lesión (por ejemplo, tendinitis) con la deplorable consecuencia de retrasar o parar el proceso de curación. Si él o ella descansa por un periodo de tiempo, este músico se sentirá culpable por no poder practicar o se sentirá decaído por la imposibilidad de dedicarse a la única actividad importante en su vida. Consecuentemente, la OP está relacionada con pensamientos menos positivos que la HP, que en ocasiones derivan en consecuencias negativas (Bonneville-Roussy & Lavigne, 2010).

<sup>7</sup> En el corazón de la motivación, encontramos la pasión



UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA



# ANEXOS



UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA

## Anexo 1: Carta de solicitud de realización de la investigación

Málaga a 12 de septiembre de 2014

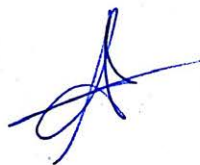
Dña. Eva de Alva Cobos, profesora de danza contemporánea en el Conservatorio Superior de Danza de Málaga, con D.N.I. 25719789Q y dirección en C/Petirrojo 6B de Málaga:

Expone lo siguiente:

Con motivo de la realización de la tesis doctoral correspondiente al programa de doctorado de Investigación e Innovación Educativa que se encuentra realizando en la Universidad de Málaga, cuyo contenido versa sobre el análisis de diferentes variables psicológicas en el alumnado del Conservatorio Superior de Danza de Málaga Ángel Pericet,

Solicita:

Poder llevar a cabo una investigación con el profesorado y alumnado del centro, debiendo pasar unas pruebas consistentes en cuestionarios y entrevistas destinados a docentes y discentes del Conservatorio Superior de Málaga Ángel Pericet, comprometiéndome a que los datos obtenidos serán utilizados únicamente con fines investigativos.



Fdo. Dña. Eva de Alva Cobos

A la Dirección del Conservatorio Superior de Danza de Málaga Ángel Pericet

## Anexo 2: Carta de admisión de la solicitud de realización de la investigación

### JUNTA DE ANDALUCÍA

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE

Conservatorio Superior de Danza

"Ángel Pericet" MÁLAGA

D. José Gutiérrez Morales, Director del Conservatorio Superior de Danza "Ángel Pericet", con fecha de 15 de septiembre de 2014, ante la solicitud recibida de Dña. Eva de Alva Cobos resuelve que la solicitante puede llevar a cabo el estudio solicitado en este centro, entendiéndose así mismo que los datos obtenidos se utilizarán con fines únicamente investigativos.



Fdo. Dr. José Gutiérrez Morales



### **Anexo 3: Consentimiento de participación**

Mi nombre es Eva de Alva Cobos y soy profesora de este Conservatorio Superior de Danza de Málaga. Actualmente me encuentro realizando una investigación como parte de la tesis doctoral relacionada con el programa de doctorado de Metodología e Innovación educativa optando por una investigación centrada en los alumnos del CSDM. Por ello, me gustaría solicitar vuestra participación para lograr alcanzar resultados que puedan ser de utilidad en nuestro campo.

Por supuesto, todos los datos obtenidos en el curso de la investigación serán de carácter anónimo y utilizados únicamente con fines investigativos.

La investigación se realiza, por un lado, con los datos obtenidos en entrevistas y cuestionarios que deberéis rellenar respondiendo con sinceridad y del modo más preciso posible. Y por otro lado, accediendo a los datos relacionados con las calificaciones obtenidas para que permitan la relación entre los datos psicológicos y el rendimiento académico.

Por todo ello, adjunto a continuación el siguiente consentimiento:

Yo.....con  
DNI.....como alumno del Conservatorio Superior de Danza de Málaga autorizo a Dña. Eva de Alva Cobos a realizar la investigación para su tesis doctoral utilizando los datos obtenidos en las pruebas pertinentes así como en actas de evaluación o expediente académico en su caso, siempre entendiendo que serán utilizados respetando el anonimato de mis datos y con fines de investigación.

Fdo.

#### **Anexo 4: Carta de presentación**

Buenas tardes:

Antes de nada, agradecer su colaboración en esta primera fase del trabajo de investigación que se está llevando cabo sobre motivación en los alumnos del Conservatorio Superior de Danza de Málaga. Espero respuesta para poder ir haciendo el camino de la investigación con su ayuda. Cualquier duda no dude en comunicármela e intentaré resolverla lo mejor posible. En cualquier caso, siempre quedan las tutorías o las horas de clase para consultarla y preguntar sin problema. Aporte los máximos datos posibles y no omita nada aunque pueda parecer que sobrepasa la pregunta que se formula.

Nota: Responda con razonamientos en cada una de las cuestiones y más específicamente, en la cuestión nueve, no aporte sólo un dato numérico, sino el por qué de ese número o razonamiento de la cuestión realizada.

Que pase un buen día y muchas gracias.

## **Anexo 5: Cuestionario de preguntas abiertas destinada a discentes del CSDM**

### **INDICACIONES PARA LA REALIZACIÓN DEL CUESTIONARIO**

A continuación se le van a presentar una serie de preguntas de carácter abierto. La respuesta se debe ajustar en la mayor medida posible a sus creencias y vivencias personales así como a su propio modo de vivir la danza y los estudios de danza que se encuentra cursando en la actualidad.

Este cuestionario está destinado a un estudio de motivación en danza a la que usted va a contribuir con sus respuestas y los datos aportados. Por ello se ruega, responda con sinceridad redactando todos los datos que considere relevantes y de interés para la pregunta. Las respuestas serán de carácter anónimo pero se le pedirán datos personales que son de interés para el propio estudio.

Si no comprendiese alguna pregunta, responda aquello que crea que más se ajusta o aclare la incompreensión de la misma.

Gracias por su colaboración y contribución a este estudio.

## DATOS DE INTERÉS

Rellene los campos vacíos y rodee la opción correcta, en función de cada caso.

Edad \_\_\_\_\_

Hombre  Mujer

Nacionalidad \_\_\_\_\_

Ciudad de origen \_\_\_\_\_

Estudios previos de danza \_\_\_\_\_

Curso actual

Estilo de danza

Especialidad de danza

Itinerario de Danza

¿Disfrutas de algún tipo de beca para los estudios de danza?

Indica si realizas o has realizado estudios paralelos a danza y cuáles

Indica si actualmente estás trabajando, especificando dónde y la labor que realizas.



## **CUESTIONARIO**

(Justifica tu respuesta en cada una de las preguntas aportando cuantos datos consideres relevantes a tener en cuenta para el tema de investigación. Cuantos más datos aportes, mayor será la utilidad de la misma).

### **Motivación general**

1. ¿Por qué bailas?
2. ¿Sientes que disfrutas de la danza? En qué sentido.
3. ¿Cuál es el factor o vertiente que más interesante te resulta de la danza?  
Técnica, Teoría, Artística, Investigación, Docencia, Salud, Educativa, Social,  
Otra....

### **Motivación para los estudios de danza**

4. ¿Cuáles son los motivos que te han llevado a comenzar los estudios superiores de danza?
5. ¿Te sientes motivado a continuar estos estudios actualmente?
6. ¿Te has sentido desmotivado en algún momento hasta el punto de plantearte el abandono?  
¿qué te impulsó a continuar a pesar de ello?
7. ¿Qué esperas lograr al finalizar los estudios superiores de danza y cuál es la motivación en este futuro?
8. ¿Sientes ilusión y motivación cada día para asistir a tus clases?
9. ¿Crees que tu motivación depende de los siguientes factores y en qué medida si es afirmativo (del 1 al 10)?
  - a. ¿Del profesor que imparte la asignatura?
  - b. ¿Del carácter de la asignatura (teórica, práctica o teórico-práctica)?
  - c. ¿De la valoración externa hacia tus estudios (familiares, amigos, de la sociedad)?
  - d. ¿Del horario en que se imparte la asignatura?
10. ¿Qué grado de dificultad asignarías a los estudios superiores de danza en sus diferentes asignaturas?

11. ¿Te sientes con capacidad para afrontar estos estudios superiores de danza con éxito?  
¿Crees que esto influye en tu motivación?
12. ¿Crees que estas aprendiendo y progresando a lo largo de tu experiencia en estos estudios y te sientes satisfecho de tus logros alcanzados?
13. Si intentas analizar la motivación a lo largo del tiempo que llevas en estos estudios  
¿Cual crees que sería la gráfica?
14. ¿Hay algo que te parezca interesante reflejar como parte de la motivación en los bailarines o en estos estudios de danza y no aparezca en estas preguntas?

Muchas gracias.

## **Anexo 6: Cuestionario de preguntas abiertas destinada a docentes/guía de la entrevista**

### **INDICACIONES PARA LA REALIZACIÓN DEL CUESTIONARIO**

A continuación se le van a presentar una serie de preguntas de carácter abierto. La respuesta se debe ajustar en la mayor medida posible a sus creencias y vivencias personales así como a su propio modo de vivir la danza y los estudios de danza que se encuentra cursando en la actualidad.

Esta entrevista está destinada a un estudio de motivación en danza a la que usted va a contribuir con sus respuestas y los datos aportados. Por ello se ruega, responda con sinceridad redactando todos los datos que considere relevantes y de interés para la pregunta. Las respuestas serán de carácter anónimo pero se le pedirán datos personales que son de interés para el propio estudio.

Si no comprendiese alguna pregunta, responda aquello que crea que más se ajusta o aclare la incompreensión de la misma.

Gracias por su colaboración y contribución a este estudio.

## DATOS DE INTERÉS

Rellene los campos vacíos y rodee la opción correcta, en función de cada caso.

Edad \_\_\_\_\_

Género \_\_\_\_\_

Puesto que desempeñas \_\_\_\_\_

Indica el carácter de las asignaturas que impartes:

Teóricas     Prácticas     Teórico-prácticas

Años como docente en los estudios superiores de danza \_\_\_\_\_

Años como docente en centros diferentes a los estudios superiores de danza \_\_\_\_\_

Formación complementaria a la danza (otros estudios realizados) \_\_\_\_\_

Otros puestos desempeñados \_\_\_\_\_

## ENTREVISTA

1. ¿Cuáles crees que son los motivos que llevan al alumnado a iniciarse en los estudios superiores de danza?
2. ¿Cuáles crees que son los motivos que influyen en la continuación en sus estudios?
3. ¿crees que existe desmotivación/motivación? ¿Qué factores consideras relevantes para que se dé en mayor o menor medida cualquiera de las dos opciones?
4. ¿Has tenido la experiencia de algún alumno que haya querido abandonar o haya abandonado? Si vuelven a asistir ¿qué crees que les ha impulsado a ello?
5. ¿qué factores consideras relevantes e influyentes en la motivación de tus alumnos?  
¿Crees que la motivación de tus alumnos varía en función de....?
  - ▶ ¿título? ¿por qué?
  - ▶ ¿motivación del alumnado por aprender? ¿por qué?
  - ▶ ¿Motivación por satisfacer a familiares o amigos? ¿por qué?
  - ▶ ¿otra?

- ▶ ¿Crees que la motivación de tus alumnos varía en función de su propia capacidad de afrontar la asignatura? Especifica la respuesta
  - ▶ ¿Crees que la motivación del alumnado varía en función del carácter de la asignatura (teórico, práctico, teórico-práctico)? ¿Cómo?
  - ▶ ¿crees que puede variar en función del horario establecido para la impartición de la asignatura o materia?
  - ▶ ¿crees que puede depender la motivación del alumno de la labor docente? Especifica la respuesta
6. Cómo crees que varía la motivación de los alumnos a lo largo de los cuatro cursos?  
¿Cual crees que sería la gráfica?

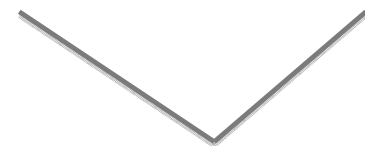
a)



b)



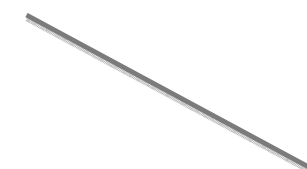
c)



d)



e)



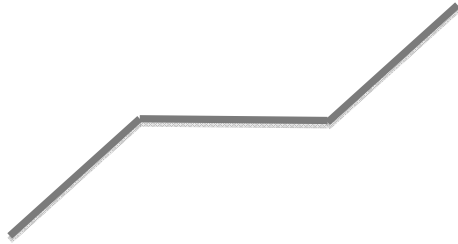
f)



g)



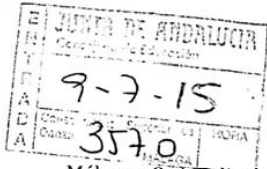
h)



7. ¿Hay algo que te parezca interesante reflejar como parte de la motivación en los alumnos y no aparezca en estas preguntas?

Gracias por su colaboración.

**Anexo 7: Solicitud de acceso a los expedientes académicos y actas de evaluación del alumno matriculado en el CSDM**



Málaga a 3 de julio de 2015

Yo, Eva de Alva Cobos, con D.N.I. 25719789Q y domicilio en C/ Petirrojo 6B, Alhaurín de la Torre, como investigadora de danza y profesora del claustro del Conservatorio Superior de Danza, SOLICITO:

Acceder a las actas de calificación del alumnado matriculado en dicho centro en las enseñanzas superiores de danza en cada uno de sus especialidades y estilos. Dicha información será tratada con confidencialidad y con fines investigativos como parte de la tesis doctoral que la solicitante está llevando a cabo.

Sin otro particular, esperando respuesta a esta solicitud firma abajo:

Dña. Eva de Alva Cobos

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'Eva de Alva Cobos', written over the printed name.

**Anexo 8: Resolución a la solicitud de acceso a los expedientes académicos y actas de evaluación del alumnado matriculado en el CSDM**

Málaga a 9 de Julio de 2015

D. José Gutiérrez, director del Conservatorio Superior de Danza de Málaga, resuelve atender la solicitud de Dña. Eva de Alva Cobos concediendo permiso para acceder a la información solicitada.

Firma:

S A L I D A	JUNTA DE ASESORIA	
	Conservatorio Superior de Danza	
	9-7-15	
	Composición del grupo de	HORA
	Danza 1902	MÁLAGA



D. José Gutiérrez Morales



**Anexo 9: Escala de Motivación educativa EME-E (Vallerand, 2001).**

**ESCALA DE MOTIVACIÓN EDUCATIVA (EME-E)**

El cuestionario que se le presenta a continuación evalúa los diferentes tipos de motivación que pueden sentirse por la danza y los estudios superiores de danza.

Consiste en señalar con una X en qué medida usted cree que la afirmación se corresponde con su realidad, otorgando un valor que va desde al 1 al 7, según no se corresponda en absoluto o se corresponda totalmente.

Recuerde que no hay respuestas correctas o incorrectas, sólo se pretende que usted se lo las sincero y preciso posible con las mismas.

Gracias por su colaboración

**DATOS PERSONALES**

Nombre (opcional):

Curso: (especialidad y modalidad):

Indique en qué medida cada uno de los siguientes enunciados se corresponde con alguna de las razones por las que usted asiste al Conservatorio.

1	2	3	4	5	6	7
No se corresponde en absoluto	Se corresponde muy poco	Se corresponde un poco	Se corresponde medianamente	Se corresponde bastante	Se corresponde mucho	Se corresponde totalmente

1. Porque quiero ser un profesional de la danza famoso/a.	1	2	3	4	5	6	7
2. Porque para mí es un placer y una satisfacción aprender a ser pedagogo/a; /bailarín/a; coreógrafo/a de danza.	1	2	3	4	5	6	7
3. Porque pienso que el conservatorio me ayudará a obtener una mayor preparación en la profesión que he elegido.	1	2	3	4	5	6	7
4. Por el placer que siento cuando comunico al público/alumno/bailarines mis propias ideas.	1	2	3	4	5	6	7
5. Sinceramente no lo sé; verdaderamente, tengo la impresión de perder el tiempo en el conservatorio.	1	2	3	4	5	6	7
6. Por la satisfacción que siento cuando me supero en mis estudios de danza.	1	2	3	4	5	6	7
7. Para demostrarme que soy capaz de terminar unos estudios de danza.	1	2	3	4	5	6	7
8. Para poder conseguir en el futuro un trabajo de prestigio.	1	2	3	4	5	6	7
9. Por el placer de descubrir cosas nuevas desconocidas para mí.	1	2	3	4	5	6	7
10. Porque posiblemente me permitirá entrar en el mundo laboral en lo que me gusta.	1	2	3	4	5	6	7
11. Por el placer de interpretar/coreografiar/enseñar diferentes estilos de danza.	1	2	3	4	5	6	7

---

12. En su momento, tuve buenas razones para entrar en el conservatorio; pero, ahora me pregunto si debería continuar en él.	1	2	3	4	5	6	7
13. Por la satisfacción que siento al superar cada uno de mis objetivos personales.	1	2	3	4	5	6	7
14. Porque aprobar en el conservatorio me hace sentirme importante.	1	2	3	4	5	6	7
15. Porque en el futuro quiero pertenecer a una compañía/escuela de prestigio	1	2	3	4	5	6	7
16. Por la satisfacción de aprender más sobre la danza.	1	2	3	4	5	6	7
17. Porque me ayudará a elegir mejor mi vocación profesional.	1	2	3	4	5	6	7
18. Por el placer que experimento al sentirme completamente absorbido por estudiar mi especialidad/estilo de danza.	1	2	3	4	5	6	7
19. No sé por qué voy al conservatorio y, francamente, me trae sin cuidado.	1	2	3	4	5	6	7
20. Por la satisfacción que siento cuando logro resolver con éxito las dificultades técnicas y teóricas de las diferentes asignaturas.	1	2	3	4	5	6	7
21. Para demostrarme que soy una persona con aptitudes dancísticas.	1	2	3	4	5	6	7
22. Para tener una buena posición económica en el futuro	1	2	3	4	5	6	7
23. Porque estos estudios me permiten continuar aprendiendo muchas cosas diferentes que me interesan.	1	2	3	4	5	6	7
24. Porque creo que unos pocos años más de estudios van a mejorar mi competencia como profesional.	1	2	3	4	5	6	7
25. Porque me gusta “meterme de lleno” cuando me expreso con mi cuerpo.	1	2	3	4	5	6	7

---

---

26. No lo sé; no consigo entender por qué estoy en el conservatorio	1	2	3	4	5	6	7
27. Por la satisfacción que, a nivel personal, me produce el conservatorio cuando busco la perfección	1	2	3	4	5	6	7
28. Porque quiero demostrarme que soy capaz de tener éxito en mis estudios de danza	1	2	3	4	5	6	7

---

**Anexo 10: Cuestionario de pasión (Vallerand et al., 2003) adaptado a la práctica y dedicación a la danza**

**CUESTIONARIO DE PASIÓN (VALLERAND ET AL., 2003)  
ADAPTADO A LA PRÁCTICA Y DEDICACIÓN A LA DANZA.**

El cuestionario que se le presenta a continuación evalúa las diferentes formas de pasión que pueden sentirse por la danza y las actividades que la rodean (estudios, interpretaciones, coreografías).

Consiste en señalar con una X en qué medida usted está de acuerdo con lo que se afirma en cada uno de los ítems, otorgando un valor que va desde al 1 al 7, según esté totalmente en desacuerdo o totalmente de acuerdo con lo que se afirma.

Recuerde que no hay respuestas correctas o incorrectas, sólo se pide que sea lo más sincero y preciso posible con las mismas.

Gracias por su colaboración

**DATOS PERSONALES**

Nombre (opcional):

Curso: (especialidad y modalidad):

Años dedicados a la danza:

¿qué valor tiene para usted poder dedicarse a la danza?

¿qué valor tiene para usted poder estudiar en el Conservatorio Superior de Danza del 1 al 7?

Pasión que siente hacia la danza del 1 al 7:

Pasión que siente hacia estos estudios de danza del 1 al 7:

1	2	3	4	5	6	7
Totalmente en desacuerdo	Algo en desacuerdo	En desacuerdo	Ambas cosas	De acuerdo	Algo de acuerdo	Totalmente de Acuerdo

---

1. Esta actividad me permite vivir una gran variedad de experiencias	1	2	3	4	5	6	7
2. Las nuevas cosas que descubro de la danza me permiten apreciarla aun más	1	2	3	4	5	6	7
3. La danza me permite vivir experiencias inolvidables	1	2	3	4	5	6	7
4. A través de la danza se reflejan las cualidades que más me gustan de mí mismo/a	1	2	3	4	5	6	7
5. La danza está en consonancia con las otras actividades de mi vida diaria	1	2	3	4	5	6	7
6. Para mí la danza es una pasión que puedo controlar	1	2	3	4	5	6	7
7. Estoy completamente enganchado a esta actividad, me tiene completamente absorto/a	1	2	3	4	5	6	7
8. No puedo vivir sin bailar o dedicarme a la danza	1	2	3	4	5	6	7
9. La necesidad que siento de bailar o dedicarme a la danza es tan fuerte que no puedo evitar hacerlo	1	2	3	4	5	6	7
10. No puedo imaginarme mi vida sin la danza	1	2	3	4	5	6	7
11. Soy emocionalmente dependiente de la danza	1	2	3	4	5	6	7
12. Lo llego a pasar mal intentando controlar mi necesidad o deseo hacia la danza	1	2	3	4	5	6	7
13. Tengo casi un sentimiento obsesivo hacia la danza	1	2	3	4	5	6	7
14. Mi humor y estado de ánimo dependen de poder dedicar mi tiempo a la danza	1	2	3	4	5	6	7

---

## Anexo 11: Escala de autoestima de Rosenberg (1965).

### ESCALA DE AUTOESTIMA

El cuestionario que se le presenta a continuación evalúa el modo en que usted se siente consigo mismo.

Señale con una X la respuesta que más se ajuste a usted siguiendo la clave de puntuación que va desde totalmente en desacuerdo o 1 hasta totalmente de acuerdo o 4. (véase el cuadro ejemplo).

Recuerde que no hay respuestas correctas o incorrectas sino el valor de la sinceridad y precisión en las respuestas.

Gracias por su colaboración

#### DATOS PERSONALES

Nombre (opcional):

Curso: (especialidad y modalidad):

A continuación se presenta una lista de afirmaciones sobre la manera en que uno se siente consigo mismo. Señale rodeando con un círculo la respuesta que más se ajusta a usted siguiendo la siguiente clave de puntuación.

1	2	3	4
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

1. En general, estoy satisfecho conmigo mismo.	1	2	3	4
2. A veces, pienso que no soy bueno en nada.	1	2	3	4
3. Tengo la sensación de que poseo algunas buenas cualidades.	1	2	3	4
4. Soy capaz de hacer las cosas tan bien como la mayoría de las personas.	1	2	3	4
5. Siento que no tenga demasiadas cosas por las que sentirme orgulloso.	1	2	3	4
6. A veces, me siento realmente inútil.	1	2	3	4

7. Tengo la sensación de que soy una persona de valía al menos igual que la mayoría de las personas.	1	2	3	4
8. Ojalá me respetara más a mí mismo.	1	2	3	4
9. En definitiva, tiendo a pensar que soy un fracasado.	1	2	3	4
10. Tengo una actitud positiva hacia mí mismo.	1	2	3	4



Anexo 12: plan de estudios del CSDM

1º CURSO/PEDAGOGÍA DE LA DANZA/COREOGRAFÍA E INTERPRETACIÓN							
ASIGNATURAS COMUNES PARA AMBAS ESPECIALIDADES							
PEDAGOGÍA DE LA DANZA			COREOGRAFÍA E INTERPRETACIÓN				
D. CLÁSICA	D. CONTEMPOR.	D. ESPAÑOLA	B. FLAMENCO	D. CLÁSICA	D. CONTEMPOR.	D. ESPAÑOLA	B. FLAMENCO
Arte, cultura y sociedad (2,30)							
Anatomía y biomecánica (3)							
Improvisación (1,30)							
Técnicas y lenguajes de la puesta en escena (1,15)							
Evolución histórica del repertorio (2,30)							
Música I (1,30)							
ASIGNATURAS ESPECÍFICAS DE ESPECIALIDAD							
PEDAGOGÍA DE LA DANZA			COREOGRAFÍA E INTERPRETACIÓN				
D. CLÁSICA	D. CONTEMPOR.	D. ESPAÑOLA	B. FLAMENCO	D. CLÁSICA	D. CONTEMPOR.	D. ESPAÑOLA	B. FLAMENCO
Procesos psicológicos básicos (2,30)							
Teorías y Sociología de la Educación (1,15)							
Didáctica general (1,15)							
Didáctica de la danza (3)							
Nuevas tecnologías aplicadas a la danza I (1,15)							
ASIGNATURAS ESPECÍFICAS DE ESTILO							
D. CLÁSICA		D. CONTEMPORÁNEA		D. ESPAÑOLA		B. FLAMENCO	
Danza clásica I (6)		Base académica aplicada a la Danza contemporánea I (4)		Base académica aplicada a la Danza española I (4)		Base académica aplicada al Baile flamenco I (4)	
Técnicas de Danza contemporánea para Danza clásica I (2)		Danza contemporánea I (4)		Danza española I (4)		Baile flamenco I (6)	
Técnicas específicas del bailarín y/o la bailarina I (2)		Técnicas de acrobacia (2)		Técnicas de Danza contemporánea para Danza española (2)			

<b>2º CURSO/PEDAGOGÍA DE LA DANZA/COREOGRAFÍA E INTERPRETACIÓN</b>							
<b>ASIGNATURAS COMUNES PARA AMBAS ESPECIALIDADES</b>							
<b>PEDAGOGÍA DE LA DANZA</b>							
<b>D. CLÁSICA</b>	<b>D. CONTEMPOR.</b>	<b>D. ESPAÑOLA</b>	<b>B. FLAMENCO</b>	<b>D. CLÁSICA</b>	<b>D. CONTEMPOR.</b>	<b>D. ESPAÑOLA</b>	<b>B. FLAMENCO</b>
			Historia de la danza (1,15)				
			Historia de la danza en España (1,15)				
			Fisiología humana y del ejercicio aplicada a la danza (3)				
			Música II (1,30)				
<b>ASIGNATURAS ESPECÍFICAS DE ESPECIALIDAD</b>							
<b>PEDAGOGÍA DE LA DANZA</b>							
<b>D. CLÁSICA</b>	<b>D. CONTEMPOR.</b>	<b>D. ESPAÑOLA</b>	<b>B. FLAMENCO</b>	<b>D. CLÁSICA</b>	<b>D. CONTEMPOR.</b>	<b>D. ESPAÑOLA</b>	<b>B. FLAMENCO</b>
			Psicología de la Educación (1,30)				Taller de composición (3)
			Didáctica Danza Educativa I (1,30)				Dramaturgia aplicada a la danza I (3)
			Didác. y metod. de la D. clásica I (3)				Nuevas tecnologías aplicadas a la danza II (1,30)
			Didác. y metod. de la D. contemp. I (3)				
			Didác. y metod. del B. flamenco I (3)				
			Notación coreográfica I (1,30)				
<b>ASIGNATURAS ESPECÍFICAS DE ESTILO</b>							
<b>D. CLÁSICA</b>	<b>D. CONTEMPORÁNEA</b>	<b>D. ESPAÑOLA</b>	<b>B. FLAMENCO</b>	<b>D. CLÁSICA</b>	<b>D. CONTEMPOR.</b>	<b>D. ESPAÑOLA</b>	<b>B. FLAMENCO</b>
			Danza clásica II (6)				Base académica aplicada al Baile flamenco II (4)
			Técnicas de Danza contemporánea para Danza clásica II (2)				
			Técnicas específicas del bailarín y/o la bailarina II (2)				Baile flamenco II (4)
			Análisis del repertorio de la Danza clásica I (2,30)				Técnicas del varón para Danza española y Baile flamenco (2)
							Análisis del repertorio de la Danza española I (2,30)
							Análisis del repertorio del Baile flamenco I (2,30)

**OPTATIVAS:**

TÉCNICAS DE CONTROL Y REDUCCIÓN DEL ESTRÉS  
ACROBACIA PARA LA DANZA  
BAILES DE SALÓN  
NUEVOS MODELOS ESCÉNICOS

<b>3º CURSO/PEDAGOGÍA DE LA DANZA/COREOGRAFÍA E INTERPRETACIÓN</b>									
ASIGNATURAS COMUNES PARA AMBAS ESPECIALIDADES					COREOGRAFÍA E INTERPRETACIÓN				
PEDAGOGÍA DE LA DANZA		B. FLAMENCO			D. CLÁSICA			D. CONTEMPOR.	
D. CLÁSICA	D. CONTEMPOR.	D. ESPAÑOLA	D. ESPAÑOLA	D. CLÁSICA	D. CLÁSICA	D. CONTEMPOR.	D. CONTEMPOR.	D. ESPAÑOLA	B. FLAMENCO
Historia de la danza moderna y contemporánea (1,15)									
Metodología de la investigación (1,15)									
Psicología de los grupos y de las organizaciones (1,30)									
ASIGNATURAS ESPECÍFICAS DE ESPECIALIDAD					COREOGRAFÍA E INTERPRETACIÓN				
PEDAGOGÍA DE LA DANZA		B. FLAMENCO			D. CLÁSICA			D. CONTEMPOR.	
D. CLÁSICA	D. CONTEMPOR.	D. ESPAÑOLA	D. ESPAÑOLA	D. CLÁSICA	D. CLÁSICA	D. CONTEMPOR.	D. CONTEMPOR.	D. ESPAÑOLA	B. FLAMENCO
Didác. y metod. D. contemporánea II (3)	Didác. y metod. D. española II (3)	Didác. y metod. D. española II (3)	Didác. y metod. D. española II (3)	Didác. y metod. D. española II (3)	Didác. y metod. D. española II (3)	Didác. y metod. D. española II (3)	Didác. y metod. D. española II (3)	Didác. y metod. D. española II (3)	Didác. y metod. D. española II (3)
Psicología del desarrollo (1,30)									
Prácticas externas I (4)									
ASIGNATURAS ESPECÍFICAS DE ESTILO									
D. CLÁSICA		D. CONTEMPORÁNEA			D. ESPAÑOLA			B. FLAMENCO	
Danza clásica III (6)		Danza contemporánea III (4)		Danza española I (2)		Baile flamenco III (6)		Danza española para Baile flamenco I (2)	
Paso a dos (2)		Expresión corporal y danza (2)		Folclore español I (2)		Téc. D. contempor para B. flamenco (2)		Téc. D. contempor para B. flamenco (2)	
Danzas de carácter (2)		Téc. de impro. D. contempor. (2)		Danza estilizada I (4)		Inter. y esceni. del reper. B. flamenco I (3)		Inter. y esceni. del reper. B. flamenco I (3)	
Inter. y esceni. del reper. D. clásica I (3)		Inter. y esceni. del reper. D. contemporánea I (3)		B. flamenco para D. española (2)		Música y Danza española (1,30) S		Música y Danza española (1,30) S	
Música y Danza clásica (1,30) S		Música y D. contemporánea (1,30) S		Preparación específica del bailarín y la bailarina en Danza Contemporánea (2)		Inter. y esceni. del reper. D. española I (3)			
ASIGNATURAS ESPECÍFICAS DE ITINERARIO									
DOCENCIA BAILARINESAS					DANZA SOCIAL, EDUC. Y SALUD				
DCO	DE	BF	DCO	DE	BF	DCO	DE	BF	DCO
Base académ. aplicada a la clásica II (2)	Base académ. aplicada a la D. esp., III (1)	Base académ. aplicada a la D. flam., III (1)	Base académ. aplicada a la D. esp., III (1)	Base académ. aplicada a la D. esp., III (1)	Base académ. aplicada a la D. flam., III (1)	Base académ. aplicada a la clásica II (2)	Base académ. aplicada a la D. esp., III (1)	Base académ. aplicada a la B. flam., III (1)	Base académ. aplicada a la D. contemp. III (1)
Análisis. Reper.D. flam./a (1)	Análisis. Reper.D. esp. flam. II (1)	Análisis. Reper.B. flam. II (1)	Expresión corporal y danza (1)	Expresión corporal y danza (1)	Expresión corporal y danza (1)	Análisis. Reper.D. contemp. II (1)	Análisis. Reper.D. esp. II (1)	Análisis. Reper.B. flam. II (1)	Análisis. Reper.D. contemp. II (1)
Fundame. D. contemporánea (1)	Estud. element. os D. españ. y el B.flamen. (1)	Estudio técnico de la bata de cola (1)	Didác. D. Educativa II (1)	Didác. D. Educativa II (1)	Didác. D. Educativa II (1)	Análisis. Reper.D. conte. II(1)	Análisis. Reper.D. esp. II (1)	Análisis. Reper.B. flam. II (1)	Análisis. Reper.D. conte. II(1)
Psicología de la danza (1)									

OPTATIVA: PREPARACIÓN FÍSICA

