



La motivación en la enseñanza de la danza: análisis de la teoría de la autodeterminación

Motivation in dance education: analysis of self-determination theory

Delia Ibáñez Granados,
Escuela Municipal de Música y Danza Ogijares, España

Manuel Fernández Cruz,
Universidad de Granada, España

Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 5 (1)

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Fecha de recepción: 22 de octubre de 2013

Fecha de revisión: 13 de noviembre de 2013

Fecha de aceptación: 30 de diciembre de 2013

Ibáñez, D. y Fernández, M. (2013). La motivación en la enseñanza de la danza: análisis de la teoría de la autodeterminación. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 5 (1), pp. 124–138.



La motivación en la enseñanza de la danza: análisis de la teoría de la autodeterminación

Motivation in dance education: analysis of self-determination theory

Delia Ibáñez Granados, Escuela Municipal de Música y Danza Ogíjares, España
delia_granadina@yahoo.es

Manuel Fernández Cruz, Universidad de Granada, España
mfernand@ugr.es

Resumen

En este artículo se presenta un análisis del nivel de motivación autodeterminada que posee el alumnado de danza (Danza clásica, Danza moderna, Danza del vientre y Bailes de salón), impartidos en la Escuela Municipal de Música y Danza de Ogíjares (Granada), atendiendo a la edad y al grupo al que pertenecen. Mediante la aplicación del cuestionario traducido al español por Moreno, Cervelló, y Martínez (2007) del instrumento denominado Behavioral Regulation in Exercise Questionnaire-2 (BREQ-2: Markland y Tobin, 2004), con sus diferentes ítems adaptados al ámbito de la danza. El estudio se apoya en la conceptualización de las diferentes mini-teorías que forman la TAD (Teoría de la Autodeterminación), puesto que la motivación constituye un factor relevante en la educación de la danza.

Abstract

This paper addresses an analysis of self-determined motivation level students having dance: classical dance, modern dance, Belly Dancing and Ballroom, taught at the School of Music and Dance Ogíjares (Granada), attending age and the group to which they belong. By applying a questionnaire translated into Castilian by Moreno, Cervello, and Martinez (2007) instrument called Behavioral Regulation in Exercise Questionnaire-2 (BREQ-2: Markland and Tobin, 2004), with different items adapted to the field of dance. Building on the conceptualization of different mini-theories that form the TAD (Self-determination theory), since motivation is an important factor in the education of dance.

Palabras clave

Motivación, autodeterminación, danza, enseñanza.

Keywords

Motivation, Self-determination, dance, teaching.

1. Introducción

Establecer una definición de motivación, aún pareciendo tarea sencilla, es un fenómeno bastante complejo porque en él se entrecruzan diversos conceptos tales como intereses, actitudes, aspiraciones, rendimiento, creatividad y otros, con los que está íntimamente ligado el término y con los que a veces se le llega a confundir.

La motivación al aprendizaje no es una variable observable directamente, sino que tenemos que inferirla de manifestaciones externas de la conducta de los alumnos y esto no es una tarea fácil. Aunque todos los autores afirman que tiene una relación directa con el rendimiento académico, aún así, no están claros cuáles son los elementos o factores asociados a la motivación y cuáles influyen finalmente más, en el aprendizaje eficaz y en el propio rendimiento.

La actitud de un alumno quieto y callado, situado al final de la clase puede ser interpretada de formas muy distintas por el profesor. Para un docente puede significar que está atendiendo y está muy concentrado, otro docente puede interpretar que está distraído y pensando en otra cosa. La nueva profesionalización del docente exige el conocimiento de todos los procesos asociados al mejor rendimiento en el aprendizaje (Fernández Cruz, 2012).

Sabemos que la motivación nunca es el único factor entre los múltiples determinantes de la conducta de nuestros alumnos, esto es, la motivación no es una variable aislada, sino que está asociada a factores personales de tipo afectivo, cognitivo, de personalidad y sociales. La mayoría de las teorías que hay sobre motivación para el aprendizaje se centran en algunos de estos factores, dado que no hay una teoría que explique globalmente toda la conducta académica.

En este estudio, no todas las teorías de la motivación son objeto de nuestra atención. Nos centraremos en la Teoría de la Autodeterminación (TAD) de Deci y Ryan (1985) que cuenta actualmente con uno de los constructos teóricos más sólidos para explicar la motivación hacia las actividades físicas deportivas. Al estar nuestra experiencia profesional centrada en la enseñanza de la danza, la Teoría de la Autodeterminación nos ofrece una plataforma conceptual y metodológica muy apropiada para conocer en profundidad el estado motivacional de nuestros aprendices.

La Teoría de la Autodeterminación ha sido difundida en el contexto español por Moreno, Cervello, y Martínez (2007) para la investigación sobre motivación en actividades físicas y deportivas. Aún así, a nosotros nos ha parecido conveniente incluir los aspectos centrales de la teoría de Deci y Ryan, reelaborada desde 1985, para aplicarla al caso de la danza, y fundamentar. De esta manera, la investigación que hemos llevado a cabo.

Actualmente encontramos estudios de motivación desde la ciencia psicológica, que afirman que la motivación es fundamental en la conducta humana, permitiendo provocar cambios en el proceso de enseñanza- aprendizaje y, es precisamente en este proceso, donde se concibe la relevancia del papel que tiene el profesor para utilizar la motivación en el proceso de enseñanza, siendo agente fundamental en la aparición y desarrollo de la motivación en sus alumnos. En la enseñanza de la danza, en la enseñanza del arte, en la enseñanza de la danza como arte (Cano, 2011), la motivación es esencial.

2. ¿Qué es la motivación?

Entendemos por motivación hacia el aprendizaje aquel conjunto de factores que dirigen el comportamiento hacia la consecución de un logro de aprendizaje. Es evidente que está referida a procesos intermedios de gran complejidad cognitiva implicados en la tarea de aprender y en sus resultados.

Dado, pues, que la motivación activa al individuo en un sentido concreto para el logro de un fin prefijado, cabe analizarla como la disposición el esfuerzo mantenido en el tiempo para alcanzar una meta. Condiciona, evidentemente, y mucho, la capacidad para aprender. En el aprendizaje de la danza, la motivación será factor clave para lograr el compromiso con la disciplina y la adherencia a sus métodos, ya que puede considerarse el más importante e inmediato determinante del comportamiento humano (Iso-Ahola y St.Clair, 2000). Para Kanfer (1994) se trata de un mecanismo psicológico que gobierna la dirección, intensidad y persistencia de la conducta.

3. La teoría de la autodeterminación

Como Moreno, Cervelló, y Martínez (2007), han hecho, cabe estudiar la motivación desde la Teoría de la Autodeterminación o TAD. La TAD representa una macro-teoría de la motivación capaz de integrar los aspectos de desarrollo personal en el marco social en que ocurren y ello es determinante para la investigación sobre el aprendizaje y, en concreto, para el aprendizaje de la danza. Moreno, Cervelló y Martínez (2007) han explicado cómo la TAD se centra en analizar el grado en que las conductas humanas son voluntarias o autodeterminadas, es decir, el grado en que las personas realizan sus acciones al nivel más alto de reflexión y se comprometen en las acciones con un sentido de elección (Deci y Ryan, 1985). Para ellos, se basa en una meta-teoría organísmico-dialéctica que asume que las personas son organismos activos, con tendencias innatas hacia el crecimiento y desarrollo psicológico, que se esfuerzan por dominar los desafíos e integrar sus experiencias de forma coherente con sus deseos personales.

La TAD es una teoría general de la motivación y la personalidad que se fundamenta en cuatro teorías previas básicas, que fueron desarrolladas para explicar diferentes fenómenos basados en la motivación de las personas. Estas cuatro teorías previas son: La teoría de la evaluación cognitiva, la teoría de integración orgánica, la teoría de necesidades básicas y la teoría de las orientaciones de causalidad.

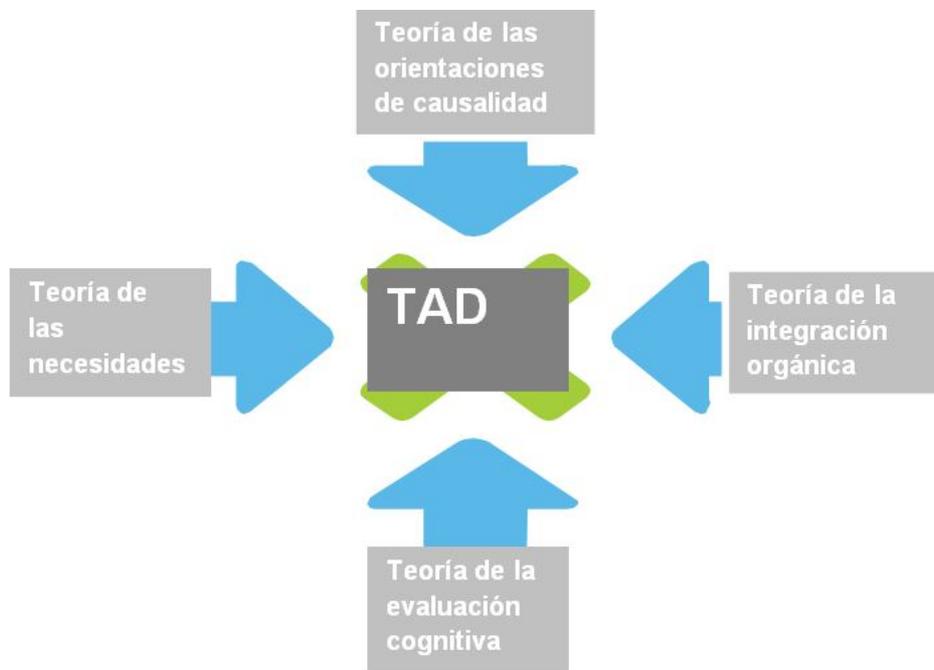


Figura 1. Esquema de las mini-teorías de la TAD

3.1. La teoría de las necesidades básicas

La Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 2000; Ryan y Deci, 2000; Deci y Ryan, 2002) considera que la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de competencia, autonomía y relaciones sociales en el contexto social, determina el nivel de autodeterminación de la motivación. Esto ha sido destacado por Moreno, Cervelló y Martínez (2007) cuando afirman que uno de los conceptos fundamentales de la TAD es el de necesidades psicológicas básicas definidas como algo innato, universal, y esencial para la salud y el bienestar (Ryan y Deci, 2000; Deci y Ryan, 2002) no obtenido por factores externos.

Se propone que las acciones de las personas son guiadas por tres necesidades esenciales: la autonomía, la competencia y la necesidad de relación.

La necesidad de autonomía se refiere tanto a la decisión sobre la propia conducta como al origen percibido de esa decisión. La necesidad de las personas de tomar sus propias decisiones entendida como autonomía involucra interés e integración de los valores personales.

La necesidad de competencia, se refiere a la necesidad humana de ejercitar sus habilidades y mejorarlas. Se trata de optimizar y aprovechar el propio potencial para realizar algo valioso, que a uno le gusta y es capaz de lograr. En danza, la necesidad para la competencia orienta a los bailarines a trazarse retos que puedan ser realizables dadas sus capacidades e intentar mantener el esfuerzo y mejorar sus habilidades.

La necesidad de relación se refiere a la necesidad que tenemos de conexión con otras personas y sentirnos aceptados.

En tanto que somos seres sociales, los individuos experimentamos la necesidad de pertenencia, de ser aceptados por los demás, mantener relaciones humanas en armonía, ser integrantes de un grupo, recibir el cariño y afecto de familiares, amigos, y con la inserción social, en general.

3.2. La teoría de la evaluación cognitiva: el problema de las recompensas

La teoría de la evaluación cognitiva es una sub-teoría dentro de la TAD presentada por Deci y Ryan (1985), que explica los factores de variabilidad de la motivación intrínseca. La evaluación cognitiva está enfocada hacia las necesidades personales de competencia y autonomía y permite integrar resultados de los experimentos iniciales sobre los efectos de las recompensas en la motivación intrínseca.

La evaluación cognitiva ayuda a predecir el nivel de motivación intrínseca de un aprendiz, en base a cuatro supuestos (Figura 2):

- Los aprendizajes mejoran la motivación intrínseca cuando tienen control sobre la actividad que ejecutan, al tiempo que la empeoran cuando no tienen alguna percepción de un posible control externo (Goudas, Biddle, Fox, y Underwood, 1995).
- El autocontrol y la capacidad de elección en la tarea mejoran la motivación intrínseca (Deci y Olson, 1989; Deci y Ryan, 1985).
- El feedback positivo o acción externa de comunicación sobre una buena competencia percibida, promueven la motivación intrínseca, al tiempo que la percepción de incompetencia la disminuye (Mandigo y otros, 1999).
- La orientación hacia el ego caracterizada por la presión para mantener un alto nivel de autoestima, disminuye la motivación intrínseca (Mandigo y otros, 1999).



Figura 2. Características que predicen la motivación intrínseca según la Teoría de la Evaluación Cognitiva (Mandigo y Holt, 1999).

3.3. La teoría de la integración orgánica: El continuo de la motivación

Las diferentes formas de motivación extrínseca han sido estudiadas por Deci y Ryan (1985). En concreto, las diferentes formas de motivación extrínseca y los factores contextuales que promueven

o impiden la interiorización e integración junto la regulación de las conductas (Deci y Ryan, 2000). Estos autores establecen un continuo (Figura 3) que transcurre por diferentes grados de autodeterminación de la conducta, desde la conducta no-autodeterminada, hasta la conducta auto-determinada. Cada uno de los tipos de motivación definida, cuanta con su propia estructura y su sistema de regulación: interna o externa.

Moreno, Cervelló y Martínez (2007) señalan cómo desde la Teoría de la Integración Organísmica, las personas interiorizan las distintas regulaciones y las asimilan a través del ego, experimentando mayor autonomía en la acción. Los distintos tipos de regulación constituyen el llamado locus percibido de causalidad, relacionado con el locus de control (externo o interno). Es normalmente medido a través de los diferentes tipos de razones (motivos) para comprometerse en la conducta social (Deci y Ryan, 1985; Hagger y Armitage, 2004). Para ellos, esto es un indicador de los distintos niveles de autonomía en la conducta.

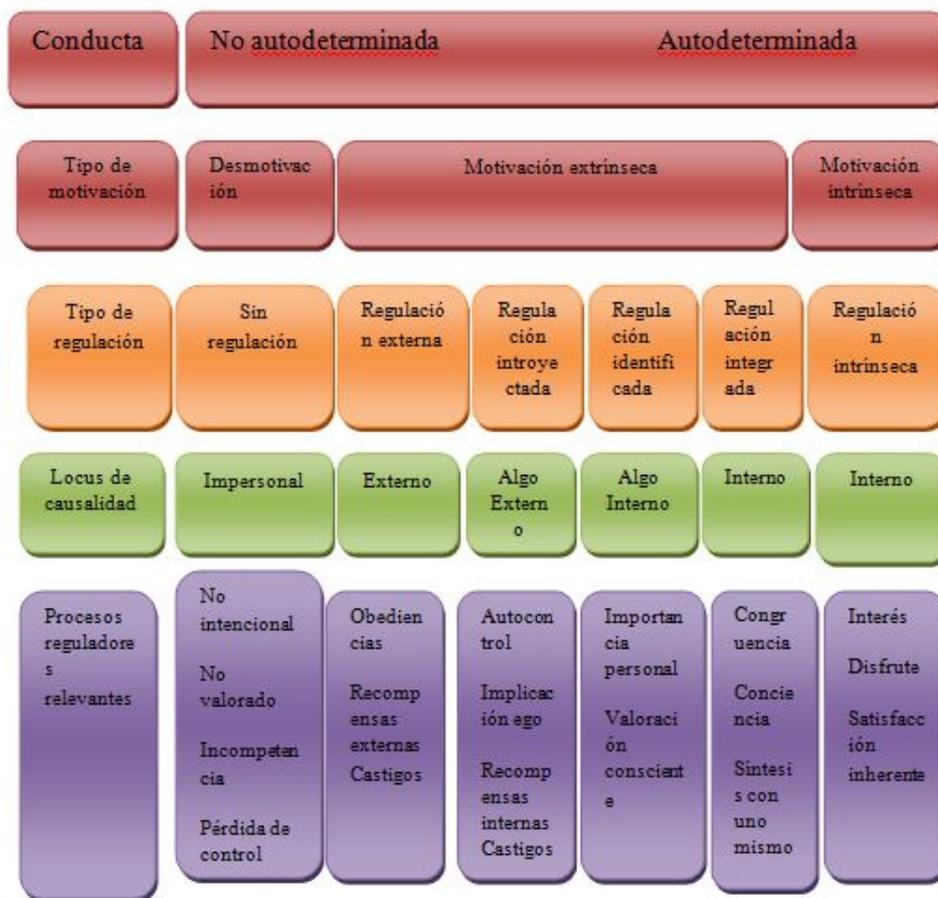


Figura 3. Continuo de autodeterminación mostrando los tipos de motivación con sus estilos de regulación, el locus de causalidad y los procesos correspondientes (Deci y Ryan, 2000; Ryan y Deci, 2000).

A continuación, se describen los diferentes niveles de motivación propuestos por Deci y Ryan (1985, 2000, 2002):

3.3.1. Motivación intrínseca.

Es el nivel más alto de autodeterminación, y se puede definir como el mero placer que se obtiene con la ejecución de una tarea en la que no se busca una recompensa externa. La tarea, en sí misma, constituye el objetivo de la ejecución y la recompensa al mismo tiempo que, sin duda, genera percepción de autorrealización e incrementa la autoestima.

La motivación intrínseca explica que las necesidades de competencia y autorrealización subsistan tras la ejecución incluso después de obtenerse el logro. Vallerand y otros (1987), señalan tres tipos

de motivación intrínseca: hacia el aprendizaje, motivación intrínseca hacia la mejora de la ejecución, hacia la estimulación global.

3.3.2. Motivación extrínseca.

Está referida a la obtención de recompensas y se refiere a cuatro constructos de mayor a menor nivel de autodeterminación (Deci y Ryan, 1985, 2000, 2002; Ryan, 1995): regulación integrada, regulación identificada, regulación introyectada y regulación externa, (Figura 5).

En primer lugar aparece la regulación integrada, que se corresponde con la realización de una actividad porque hace referencia a un estilo propio de vida, siendo coherentes con este estilo (Deci y Ryan, 2002). Sería el caso de los bailarines que se comprometen con la práctica de la danza libremente porque consideran que forma parte de su estilo de vida activo.

En segundo lugar nos referimos a la regulación identificada, que aparece cuando una persona valora de manera positiva y beneficiosa una actividad llegando a sentirse identificado con ella (Ryan y Deci, 2000) por el valor añadido que le supone, a pesar del esfuerzo que le exige.

En tercer lugar encontramos la regulación introyectada, también llamada introyección o regulación auto-ejecutada que se asocia a las personas que practican una actividad para evitar un sentimiento de culpabilidad y ansiedad y así mejorar su autoestima (Ryan y Deci, 2000). Esta orientación a la mejora puede considerarse como una regulación externa.

Por último, la regulación externa se refiere a la consecución de una recompensa o la evitación de un castigo (Ryan y Deci, 2000).

En este estudio sólo vamos a medir las tres últimas regulaciones porque la última versión española publicada del instrumento seleccionado para medir la autodeterminación (BREQ-2), aún no contempla la regulación integrada.

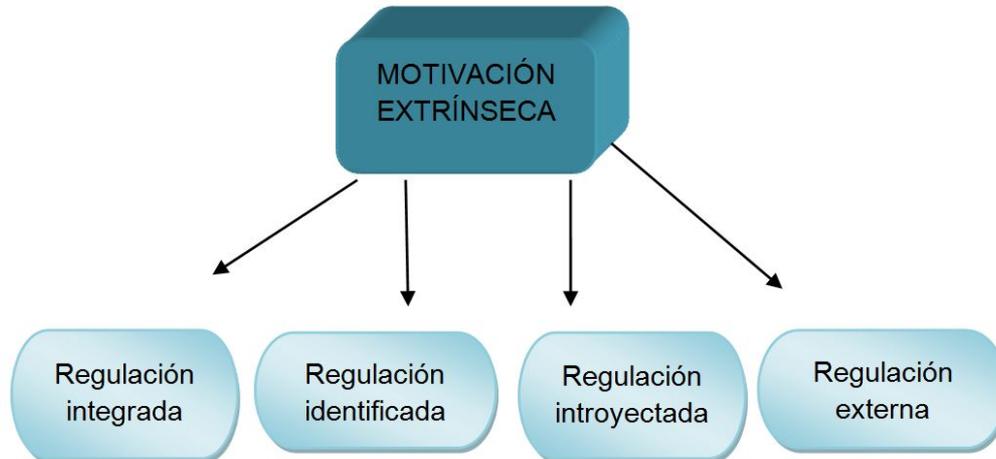


Figura 5. Tipos de motivación extrínseca (Deci y Ryan, 1985).

3.3.3. Desmotivación

La desmotivación aparece en un extremo del continuo de auto-determinación. Correspondería al grado más bajo de autodeterminación (García Calvo, 2004).

La desmotivación hace referencia a la falta de activación para la tarea (Deci y Ryan, 1985; Koestner, Lossier, Vallerand, y Carducci, 1996) y se produce cuando el aprendiz no valora suficientemente una actividad (Ryan, 1995), o no se percibe con suficiente competencia para ejecutarla con éxito.

Pelletier y cols. (1998), han señalado cuatro tipos dentro la desmotivación (Figura 4): desmotivación como resultado de la creencia de la falta de habilidad para realizar una conducta; desmotivación como resultado de la falta de seguridad en la estrategia que se debe emplear para alcanzar el logro;

desmotivación como desconfianza en la propia capacidad de realizar el esfuerzo requerido; y desmotivación generada por la alta dificultad percibida en la tarea.

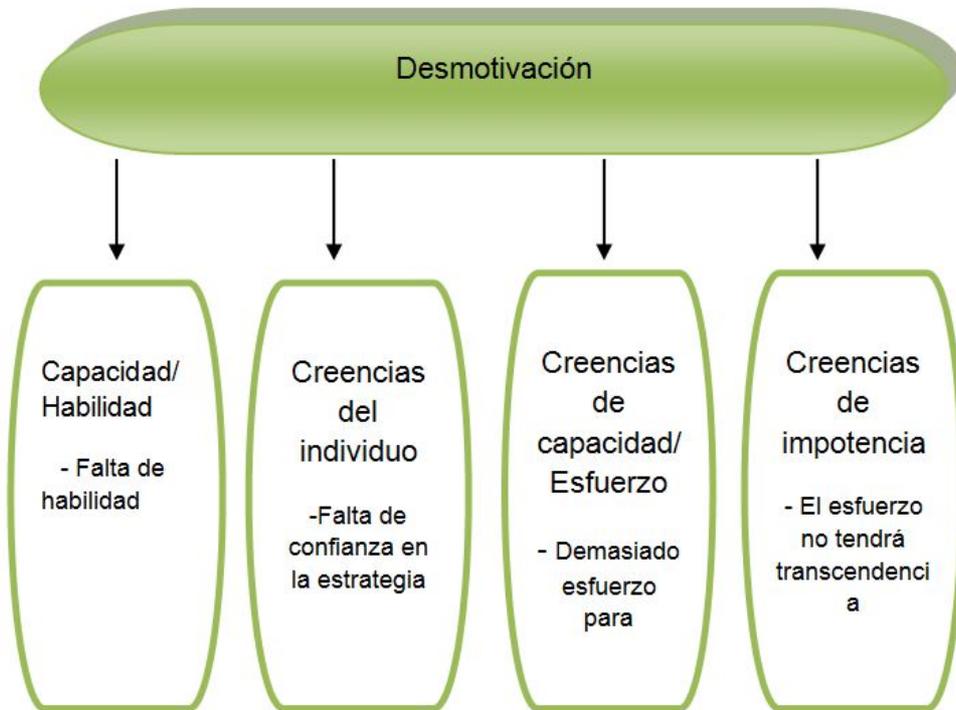


Figura 4. Tipos de desmotivación (Pelletier y cols., 1998).

3.4. La teoría de las Orientaciones de Causalidad

Deci y Ryan (1985) se refieren a las orientaciones de causalidad como aquellos procesos cognitivos que se caracterizan por su alta permanencia temporal en el aprendiz y están en el origen de la regulación de la conducta. Son de tres tipos: la orientación de control, la orientación de autonomía y la orientación impersonal.

La orientación de control permite al aprendiz la búsqueda de un control causal que le justifica la necesidad de implicación en la tarea.

La orientación de autonomía la manifiesta el aprendiz en el que predomina la motivación intrínseca y se percibe con una gran variabilidad de intereses, condiciones y aspiraciones para elegir el modo y grado de implicación en la ejecución de la tarea.

La orientación impersonal la exhiben aprendices que carecen de control propio para desempeñarse en una tarea y desconfían de su capacidad de logro, remitiendo la posibilidad de éxito a factores externos a la propia calidad de la ejecución.

4. Método

4.1. Muestra

La muestra de la investigación está compuesta por un total de 51 alumnos de danza, de los cuales 9 pertenecen a 2º curso danza clásica, 8 a 1º curso danza clásica, 10 de 2º curso de danza moderna, 13 de 1º curso de danza moderna, 6 de 1º curso de danza del vientre y 6 de 1º curso de bailes de salón.

Los sujetos objeto de este estudio son mayoritariamente mujeres ($n = 49$), pues tan sólo participan dos hombres ($n = 2$). Todos ellos tienen edades comprendidas entre los 8 y los 63 años. Como se

ha dicho, todos ellos son estudiantes de la Escuela Municipal de Música y Danza de Ogijares (Granada, España).

4.2. Procedimiento

Para llevar a cabo la recogida de datos, desarrollamos un protocolo de actuación para que la obtención de datos fuera similar en todos los participantes implicados en la investigación.

Antes de llevar a cabo esta recogida de datos, una vez obtenidos los permisos pertinentes, se procedió a la toma de datos informando a las bailarinas y los bailarines de que su participación era voluntaria y las respuestas serían tratadas confidencialmente, insistiendo en el anonimato de las respuestas y en que se contestara con sinceridad y leyendo todos los ítems.

La aplicación de éste cuestionario ha tenido lugar a finales del tercer trimestre del curso escolar 2012-13. Se ha pasado en clase ordinaria y en el tramo horario de la tarde, de manera individual y en un clima que les permitía concentrarse sin tener ningún tipo de distracción. El tiempo requerido para rellenar el cuestionario fue de aproximadamente 20 minutos, variando ligeramente según la edad de los bailarines.

Se han tenido en cuenta las condiciones de privacidad y respeto a la intimidad. Para todos los individuos han existido las mismas instrucciones y condiciones ya que la encuestadora fue siempre la misma, e insistió en la posibilidad de aclarar cualquier tipo de duda que apareciese durante el proceso.

4.3. Instrumento

Nivel de Autodeterminación. Para medir el grado de autodeterminación de la motivación se utilizó la versión traducida al castellano por Moreno, Cervelló, y Martínez (2007) del instrumento denominado Behavioral Regulation in Exercise Questionnaire-2 (BREQ-2: Markland y Tobin, 2004), adaptando la redacción de la frase introductoria y de los diferentes ítems al ámbito de la danza.

El cuestionario consta de un total de 19 ítems encabezados por la frase (“Yo practico danza...”) y agrupados en cinco factores fundamentales, como son: (a) la regulación intrínseca - ítems,4,10,15,18-; (b) la regulación identificada -ítems,3,8,14,17-; (c) la regulación introyectada - ítems,2,7,13-; y (d) la regulación externa -ítems,1,6,11,16-; y (e) la desmotivación -ítems,5,9,12,19-. La aplicación de este cuestionario nos ayudará a conocer el grado de autodeterminación de la motivación académica del alumnado de danza.

Los ítems 4, 10, 15, 18 hacen referencia al grado de regulación intrínseca (*Motivación intrínseca*): (por ejemplo, “porque creo que la danza es divertida”, “porque disfruto con las clases de danza”, “porque encuentro la danza una actividad agradable”, “porque me resulta placentero y satisfactorio bailar”).

Los ítems 3, 8, 14, 17 hacen referencia al grado de regulación identificada (*Motivación extrínseca*): (por ejemplo, “porque valoro los beneficios que tiene la danza”, “porque para mí es importante practicar danza regularmente”, “porque creo que es importante hacer el esfuerzo de bailar regularmente”, “porque me pongo nervioso si no bailo regularmente”).

Los ítems 2, 7, 13 hacen referencia al grado de regulación introyectada (*Motivación extrínseca*): (por ejemplo, “porque me siento culpable cuando no practico”, “porque no me siento bien conmigo mismo si faltó a clase de danza”, “porque me siento que he fallado cuando no he bailado un rato”).

Los ítems 1, 6, 11, 16 hacen referencia al grado de regulación externa (*Motivación extrínseca*): (por ejemplo, “porque los demás me dicen que debo hacerlo”, “porque mis amigos/familia/pareja dicen que debo bailar”, “para complacer a otras personas”, “porque me siento bajo la presión de mis amigos/familia para realizar danza”).

Los ítems 5, 9, 12, 19 hacen referencia al grado de desmotivación: (por ejemplo, “no veo porque tengo que hacer danza”, “no veo por qué debo molestarme en practicar danza”, “no veo el sentido de bailar”, “pienso que bailar es una pérdida de tiempo”).

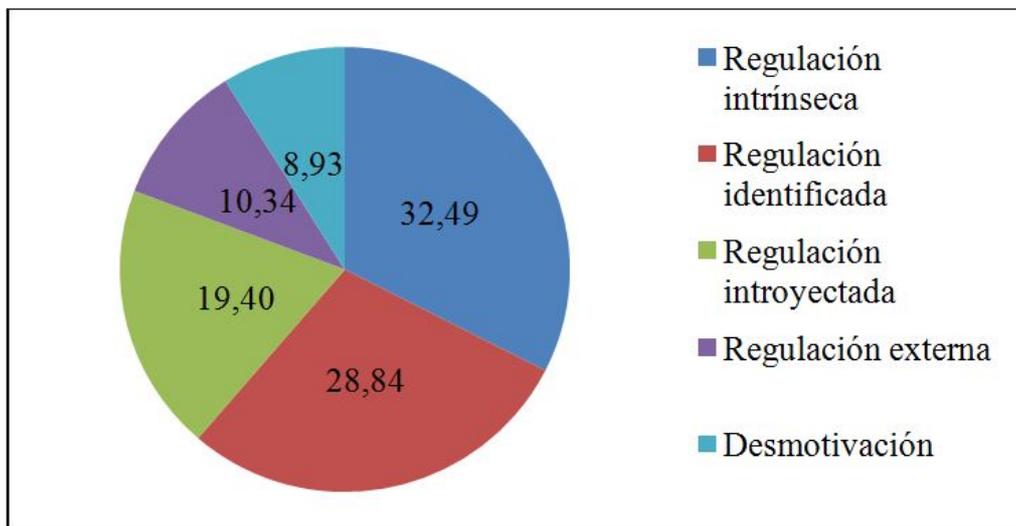
4.4. Valoración del cuestionario

El instrumento era valorado con una escala likert con un rango desde 1 (totalmente en desacuerdo) hasta 5 (totalmente de acuerdo).

5. Resultados

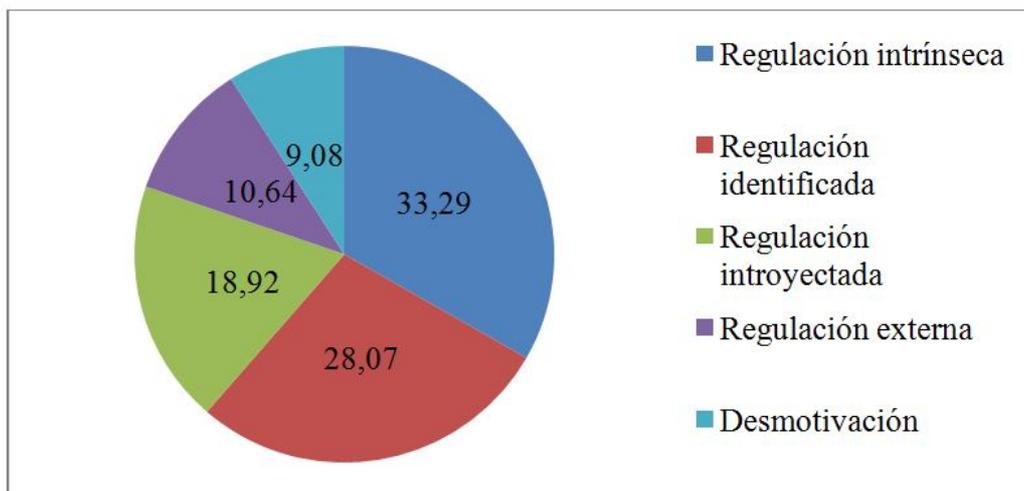
En primer lugar, se analizó el nivel de motivación autodeterminada de todo el alumnado de danza. En la Gráfica 1, se puede observar que la regulación intrínseca muestra el mayor porcentaje con un 32,49%, seguida de la regulación identificada con un 28,84%, la regulación introyectada 19,40%, regulación externa 10,34% y por último la desmotivación 8,93%.

Gráfica 1. Porcentaje global de la TAD



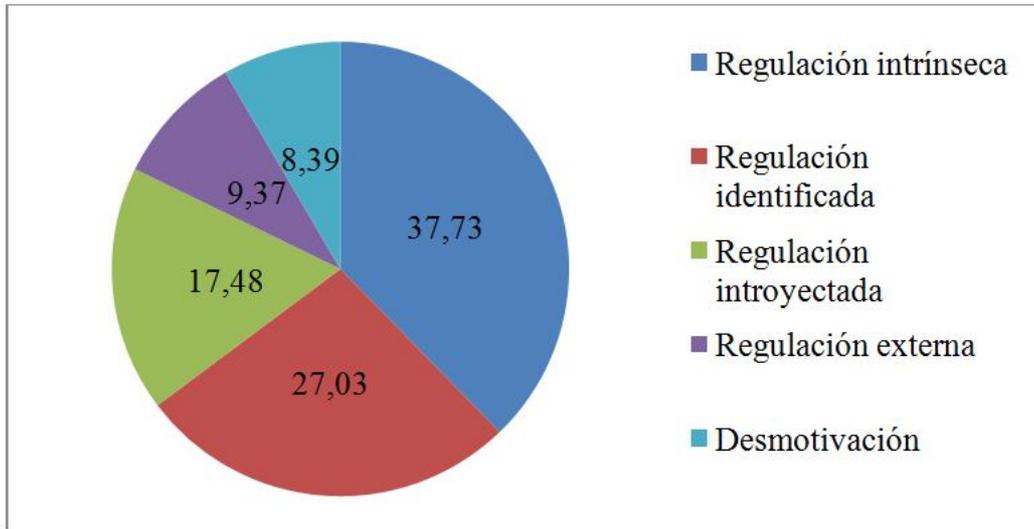
En segundo lugar, se analizó el nivel de motivación autodeterminada del grupo de Danza clásica. En la Gráfica 2, se puede observar que la regulación intrínseca muestra el mayor porcentaje con un 33,29%, seguida de la regulación identificada con un 28,07%, la regulación introyectada 18,92%, regulación externa 10,64% y por último la desmotivación 9,08%.

Gráfica 2. Porcentaje de la TAD en Danza clásica



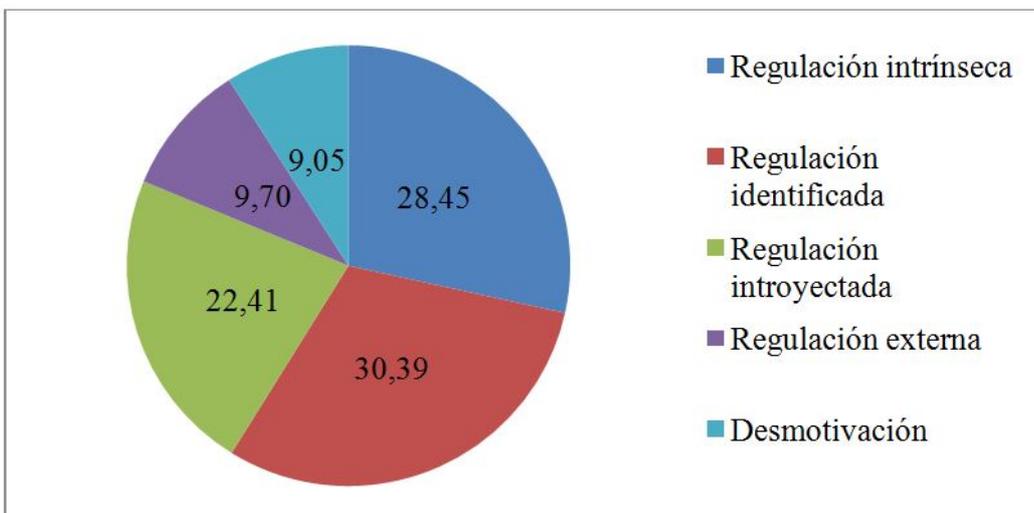
A continuación, se analizó el nivel de motivación autodeterminada de del grupo de Danza moderna. En la Gráfica 3, se puede observar que la regulación intrínseca muestra el mayor porcentaje con un 37,73%, seguida de la regulación identificada con un 27,03%, la regulación introyectada 17,48%, regulación externa 9,37% y por último la desmotivación 8,39%.

Gráfica 3. Porcentaje de la TAD en Danza moderna



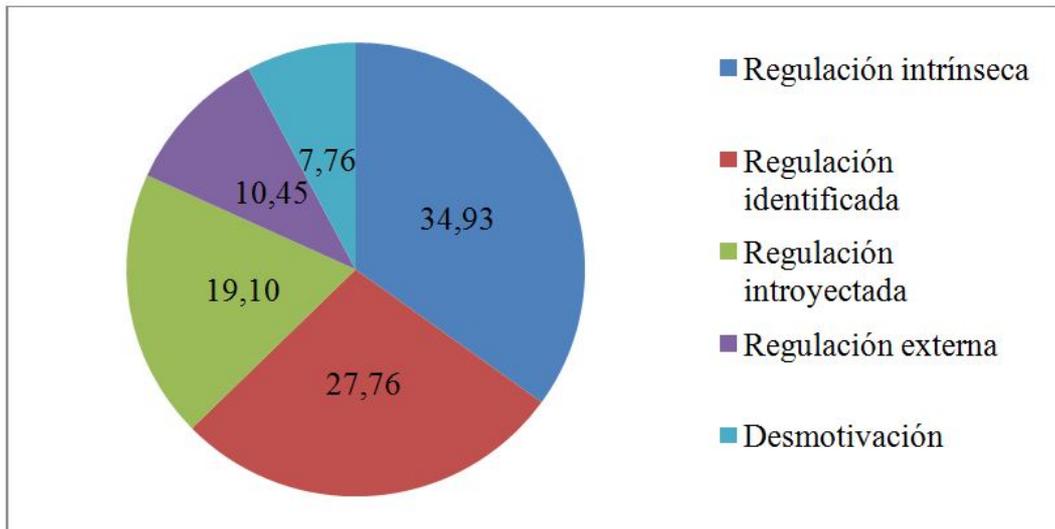
A continuación, se analizó el nivel de motivación autodeterminada del grupo de Danza del vientre. En la Gráfica 4, se puede observar que la regulación identificada muestra el mayor porcentaje con un 30,39%, seguida de la regulación intrínseca con un 28,45%, la regulación introyectada 22,41%, regulación externa 9,70% y por último la desmotivación 9,05%.

Gráfica 4. Porcentaje de la TAD en Danza del vientre



Y por último, se analizó el nivel de motivación autodeterminada del grupo de Bailes de salón. En la Gráfica 5, se puede observar que la regulación intrínseca muestra el mayor porcentaje con un 34,93%, seguida de la regulación identificada con un 27,76%, la regulación introyectada 19,10%, regulación externa 10,45% y por último la desmotivación 7,76%.

Gráfica 5. Porcentaje de la TAD en Bailes de salón



En la Gráfica N°6 Observamos como en cuanto al nivel global de la TAD el porcentaje mayor es en la regulación intrínseca con un 32,49%, seguida de la regulación identificada con un 28,84%, la regulación introyectada 19,40%, regulación externa 10,34% y por último la desmotivación 8,93%.

En el grupo de Danza clásica el porcentaje mayor es en la regulación intrínseca con un 33,29%, seguida de la regulación identificada con un 28,07%, la regulación introyectada 18,92%, regulación externa 10,64% y por último la desmotivación 9,08%.

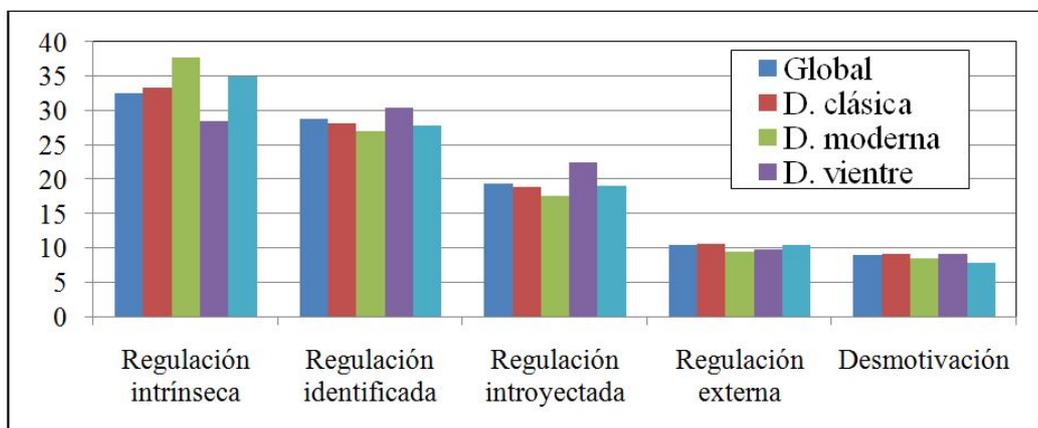
En el grupo de Danza moderna el porcentaje mayor es en la regulación intrínseca con un 37,73%, seguida de la regulación identificada con un 27,03%, la regulación introyectada 17,48%, regulación externa 9,37% y por último la desmotivación 8,39%.

En el grupo de Danza del vientre el porcentaje mayor es el de la regulación identificada con un 30,39%, seguida de la regulación intrínseca con un 28,45%, la regulación introyectada 22,41%, regulación externa 9,70% y por último la desmotivación 9,05%.

En el grupo de Bailes de salón el porcentaje mayor es en la regulación intrínseca con un 34,93%, seguida de la regulación identificada con un 27,76%, la regulación introyectada 19,10%, regulación externa 10,45% y por último la desmotivación 7,76%.

Gráficas N° 6 y N° 7 Porcentaje de la TAD Global y de cada uno de los grupos: Danza clásica, Danza moderna, Danza del vientre y Bailes de salón.

Gráfica 6.



La Gráfica N°7 nos permite comparar el porcentaje de regulación intrínseca de todos los grupos para ver como el porcentaje mayor corresponde a Danza moderna con un 37,73% , seguido con un 33,49% de Bailes de salón y el 33,29% de Danza clásica, siendo Danza del vientre la de menor porcentaje con un 28,45%.

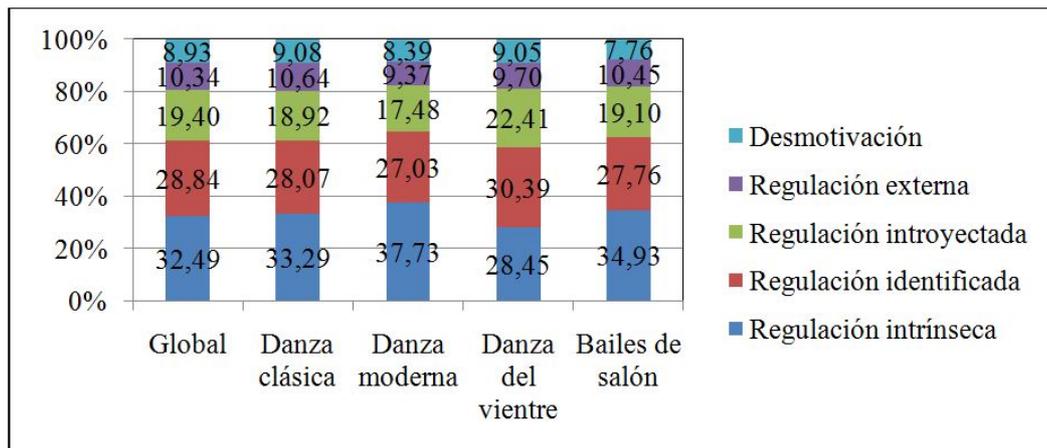
Comparando la regulación identificada de todos los grupos, vemos como el porcentaje mayor corresponde a Danza del vientre con un 30,39%, seguido con un 28,07% de Danza clásica, el 27,76% de Bailes de salón, siendo Danza moderna la de menor porcentaje con un 27,03%.

Si realizamos la comparación de la regulación introyectada de todos los grupos, vemos como el porcentaje mayor corresponde a Danza del vientre con un 22,41%, seguido con un 19,10% de Bailes de salón, el 18,92% de Danza clásica, siendo Danza moderna la de menor porcentaje con un 17,48%.

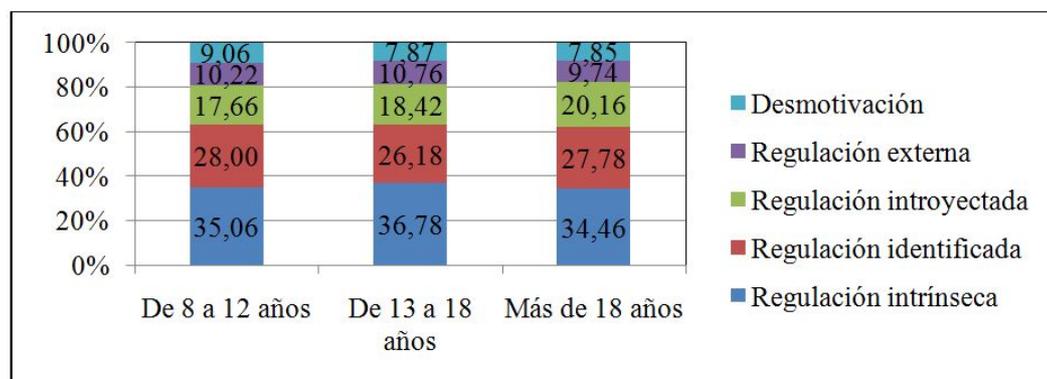
A continuación observamos como la regulación externa de todos los grupos, vemos como el porcentaje mayor corresponde a Danza clásica con un 10,64% , seguido con un 10,45% de Bailes de salón y el 9,70% de Danza del vientre, siendo Danza moderna la de menor porcentaje con un 9,37%.

Por último comparando la desmotivación de todos los grupos, se observa que Danza clásica con un 9,08%son los más desmotivados, seguidos de Danza del vientre con un 9,05%, Danza moderna con un 8,39% y teniendo una desmotivación menor el grupo de Bailes de salón con 7,76%

Gráfica 7.



Gráfica 8. Porcentaje de la TAD de todo el alumnado de danza según edades.



En la Gráfica N°8 observamos como de 8 a 12 años de edad, el porcentaje mayor es el de la regulación intrínseca con el 35,06%, la regulación identificada 28,00%, la regulación introyectada un 17,66%, a regulación externa con un 10,22% y la de menor porcentaje corresponde a la desmotivación con el 9,06%.

De 13 a 18 años, el porcentaje mayor es el de la regulación intrínseca con el 36,78%, la regulación identificada 26,18%, la regulación introyectada un 18,42%, la regulación externa con un 10,76% y la de menor porcentaje corresponde a la desmotivación con el 7,87%.

Y por último más de 18 años, el porcentaje mayor es el de la regulación intrínseca con el 34,46%, la regulación identificada 27,78%, la regulación introyectada un 20,16%, la regulación externa con un 9,74% y la de menor porcentaje corresponde a la desmotivación con el 7,85%.

Observamos que el nivel más alto de regulación intrínseca corresponde al alumnado de 13 a 18 años, y el nivel más bajo que es el de desmotivación corresponde a los mayores de 18 años.

6. Discusión

Una vez analizados los resultados, podemos confirmar que la motivación intrínseca en la danza es mayor que la desmotivación en los diferentes grupos de Danza clásica, Danza moderna, Danza del vientre y Bailes de salón lo cual indica la existencia de una relación positiva y significativa en el nivel más autodeterminado de la motivación, regulación intrínseca (motivación intrínseca), lo que implica que el alumnado baila por satisfacción, placer, diversión, disfrute y agrado.

Por contra, en el nivel menos autodeterminado la desmotivación muestra un porcentaje menor, en este sentido, es lógico pensar que el alumnado de danza que no tiene ningún tipo de motivación por ésta, no ve el motivo por el que practicar danza o piensa que bailar es una pérdida de tiempo o no ve el sentido de bailar. Es por esto que tampoco le interesará el éxito y el bienestar simplemente se limitará a evitar o a alejarse de cualquier tipo de pensamiento o situación relacionada con la misma.

Pensamos que los estudios sobre la enseñanza de la danza y, en particular, sobre los factores motivacionales asociados a la enseñanza de la danza, son de gran interés para la comunidad de docentes de Escuelas de Danza y de Conservatorios.

7. Referencias bibliográficas

- Cano, G. (2011). Indagaciones metodológicas para una enseñanza plural del arte contemporáneo: tres piedras angulares y una erótica del arte. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 2, pp. 74-83.
- Iso-Ahola, S. E., y St.Clair, B. (2000). Toward a theory of exercise motivation. *Quest*, 52, 131-147.
- Kanfer, R. (1994). Motivation. En N. Nicholson (Ed.), *The Blackwell dictionary of organizational behavior*. Oxford: Blackwell publishers.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Selfdetermination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19, 109-134.
- 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, 227-268.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (EDS.), (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Deci, E.L., y Olson, B.C. (1989). Motivation and competition: Their role in sports. En J.H. Goldstein (Ed.), *Sports, games, and play* (2nd ed., pp. 83-110). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Fernández-Cruz, M. y Gijón, J. (2012). Formación de profesionales basada en competencias. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 3, pp. 109-119.
- García Calvo, T. (2004). *La motivación y su importancia en el entrenamiento con jóvenes deportistas*. Memoria de Docencia e Investigación. Cáceres: Facultad de Ciencias del Deporte, Universidad de Extremadura.
- Goudas, M., Biddle, S., Fox, K., y Underwood, M. (1995). It ain't what you do, it's the way you do it! Teaching style affects children's motivation in track and field lessons. *The Sport Psychologist*, 9, 254-264. *Autodeterminación y actividad físico-deportiva* 28.
- Hagger, M. S., y Armitage, C. J. (2004). The Influence of Perceived Loci of Control and Causality in the Theory of Planned Behavior in a Leisure-Time Exercise Context. *Journal of Applied Biobehavioral Research*, 9, 45-64.
- Koestner, R., Losier, G. F., Vallerand, R. J., y Carducci, D. (1996). Identified and introjected forms of political internalization: Extending self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 1025-1036.

- Mandigo, James, L., M. A., Nicholas, L., y Holt, MSC. (1999). Putting Theory Into Practice: How Cognitive Evaluation Theory Can Help Us Better Understand How To Motivate Children In Physical Activity Environments. Documento inédito. Faculty of Physical Education and Recreation, University of Alberta. *Autodeterminación y actividad físico-deportiva* 30.
- Markland, D. y Tobin, V. A modification to Behavioural Regulation in Exercise Questionnaire to include an assessment of amotivation. *J Sport and Exerc Psychol* 2004; 26; 191-196.
- Moreno, J. A., Cervelló, E. M., y Martínez, A. (2007). Measuring self-determination motivation in a physical fitness setting: validation of the Behavioral Regulation in Exercise Questionnaire-2 (BREQ-2) in a Spanish sample. *The Journal of Sport Medicine and Physical Fitness*, 47(3), 366-378.
- Pelletier, L. G., Fortier, M. S., Vallerand, R. J., Tuson, K. M., Brière, N. M., y Blais, M. R. (1995). Toward a new measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation, and amotivation in sports: The Sport Motivation Scale (SMS). *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 17, 35-53.
- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63, 397-427.
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2000). The darker and brighter sides of human existence: Basic psychological needs as a unifying concept. *Psychological Inquiry*, 11, 319-338.
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Vallerand, R. J., Deci, E. L, y Ryan, R. M. (1987). Intrinsic motivation in sport. En K. Pandolf (Ed.), *Exercise and sport science reviews* (Vol. 15, pp. 389-425). New York. Macmillan. *Autodeterminación y actividad físico-deportiva* 33.