



Universidad de Granada

2016

TESIS DOCTORAL

**Motivación, Autoconcepto Físico, Evaluación de las
Competencias Docentes y Posibles Causas de Abandono en las
Enseñanzas Básicas de Danza en los Conservatorios
Profesionales de Andalucía**

DELIA IBÁÑEZ GRANADOS

PROGRAMA OFICIAL DE DOCTORADO:

“ CURRÍCULUM, PROFESORADO E INSTITUCIONES EDUCATIVAS ”

Directores de la tesis:

DRA. MARIA DEL MAR ORTIZ CAMACHO

DR. ANTONIO BAENA EXTREMERA

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autora: Delia Ibáñez Granados
ISBN: 978-84-9163-049-4
URI: <http://hdl.handle.net/10481/44472>

“La Danza es el único arte en el que nosotros mismos somos el material del que el arte
está hecho”

Ted Shawn

“No trato de bailar mejor que nadie. Sólo trato de bailar mejor que yo”

Mikhail Baryshnikov

“Un pájaro posado en un árbol nunca tiene miedo de que la rama se rompa,
porque su confianza no está en la rama sino en sus propias alas”

Anónimo

“Los grandes bailarines no son geniales por su técnica. Son geniales por su
pasión”

Marta Graham

“Si piensas intensamente en lo que deseas obtener, finalmente, lo conseguirás”

Mikah de Waart

“El arte es como un naranjo, que precisa de un suelo y un clima adecuado para
florecer y dar fruto”

Hipólito Taine

“La Danza no es solo transmisión de una técnica sino también de un impulso
vital profundo”

Isadora Duncan

“Persevera en tu empeño y hallarás lo que buscas, prosigue tu fin sin desviarte y
alcanzarás tu empeño, combate con energía y vencerás”

Buda

“Cuando me amé de verdad, comprendí que en cualquier circunstancia, yo
estaba en el lugar correcto y en el momento preciso. Y, entonces, pude relajarme. Hoy
sé que eso tiene nombre... autoestima”

Charles Chaplin

“Busca la satisfacción en lo que haces, no en el resultado”

James Dean

“No puedes controlar siempre lo que ocurre en el exterior, pero siempre puedes
controlar lo que ocurre en el interior”

Wayne Dyer

“Cuando bailas, tu propósito no es llegar a un cierto lugar del suelo. Es disfrutar
cada paso que das”

Wayne Dyer

AGRADECIMIENTOS

A mi madre, por todo el amor, esfuerzo y sacrificio, que siempre ha mostrado hacia mí incondicionalmente para hacer realidad mis sueños. Por motivarme y enseñarme lo gratificante que es luchar por algo que deseas, hasta conseguirlo. Te llevo siempre en mi corazón, gracias por cuidarme, llenarme de sabiduría y mostrarme la belleza de la vida, pero sobre todo por ser como eres, “una persona y madre admirable”. Te quiero mami.

A mi padre, por su amor, confianza y escucha en cada momento que lo he necesitado. Por ayudarme en lograr aquello que he deseado con su apoyo y sacrificio. Por guiarme siempre en el camino hacia la felicidad y ser “una gran persona y padre ejemplar”. Por siempre en mi corazón. Te quiero papi.

A mi hermano, por darme todo su cariño y apoyo, y estar conmigo en esos viajes inolvidables, que quedarán para siempre en mi memoria. Por ser una gran persona de la que me siento muy orgullosa y aprendo cada día. Te quiero mucho.

A Alberto López Rodríguez, por su comprensión, paciencia, ánimo y ayuda para seguir adelante. Por su amor hasta el infinito. Gracias por estar a mi lado.

A mi directora María del Mar Ortiz Camacho, por su profesionalidad y maestría, gran persona de la que siempre tendré buen recuerdo. Por esos momentos de elaboración de cuestionarios impecables y diseños únicos. Por esos bombones que hicieron dulce el proceso. Muchas gracias por el tiempo dedicado para hacer realidad esta tesis doctoral.

A mi director Antonio Baena Extremera, por enseñarme e involucrarme en el mundo de la estadística. Sin él nada hubiese sido igual, me has enseñado tú y has sido mi maestro. Gracias por dedicarme parte de tu tiempo para sacar adelante este trabajo.

A Manuel Fernández Cruz, gran profesional y persona. Por prestarme su apoyo desde el primer momento en que lo conocí, estando siempre disponible para lo que he necesitado. Te estaré agradecida toda mi vida. Mil gracias por creer en mí.

A Antonio Granero Gallegos, por compartir sus infinitos conocimientos que me han hecho aprender, y la disponibilidad mostrada. Te estoy muy agradecida.

A todos mis amigos, que siempre han estado ahí, en los buenos y malos momentos, por reír y llorar juntos. Por esas sorpresas que me han marcado de por vida, y las mil infinitas aventuras que nos quedan juntos. Os adoro.

A todo mi alumnado, por permitirme aprender con ellos y de ellos. Por esos momentos juntos que para mí serán imborrables. Por aportarme ese cariño diario pese a la adversidades, y emocionarme con vuestros progresos y logros conseguidos. Gracias por hacer realidad uno de mis sueños.

A todo el profesorado, que a lo largo de mi trayectoria supo sacar lo mejor de mí. Por impulsarme a llegar donde mis deseos se proyectaron. Por transmitirme que la Danza es una expresión única e irrepetible, efímera y llena de alma. Por creer en mí siempre, y recordarme que nunca deje de bailar.

A los Conservatorios Profesionales de Danza de Granada, Almería, Cádiz, Córdoba y Sevilla. Por abrirme sus brazos y acogerme con un gran cariño desde el momento que decidí dedicar todos mi esfuerzos a esta tesis doctoral. Por la gran profesionalidad de sus docentes e involucración. Muchas gracias, pues sin vosotros no hubiera sido posible.

A mis seres queridos, que me cuidan desde el cielo y siempre están a mi lado.

A todas las personas que ocupan un lugar en mi corazón, por su apoyo, ánimo, conocimiento y amor dado en el día a día. Un sin fin de gracias.

A todos aquellos que estén en estos momentos leyendo el presente trabajo, pues será muestra de interés por la investigación que con tanto cariño y entusiasmo he elaborado. Por eso les deseo que disfruten tanto como lo he hecho yo.

RESUMEN

La Motivación en Danza es de relevante importancia para que los bailarines persistan en una actividad de enseñanza-aprendizaje, donde no solo existen exigencias físicas, sino también psicológicas, que le acompañarán a lo largo de su carrera.

Este trabajo de investigación nos acerca a las Enseñanzas Básicas de Danza impartidas en los Conservatorios Profesionales de Andalucía, con el propósito de conocer la Motivación del alumnado y la predicción que tienen sobre ella el Autoconcepto Físico, las Competencias Docentes y las Posibles Causas de Abandono.

Para ello se han adaptado y validado, mediante diferentes análisis, cuatro instrumentos de medida al ámbito de la Danza: un instrumento para medir la Motivación (SMS-D), otro para medir el Autoconcepto Físico (C-PSQ-D), uno para medir la Evaluación de las Competencias Docentes (ETCS-D) y otro instrumento para medir las Posibles Causas de Abandono (CPCAP-D).

La muestra estuvo compuesta por 174 alumnos con una media de edad de 11.37, que cursan el último año de las Enseñanzas Básicas de Danza pertenecientes a cinco Conservatorios Profesionales de Danza de Andalucía (Almería, Cádiz, Córdoba, Granada y Sevilla). El diseño ha sido de tipo no experimental, seccional, descriptivo, correlacional y predictivo.

Los resultados obtenidos muestran que la Motivación del alumnado que finaliza las Enseñanzas Básicas de Danza tiende a ser Autodeterminada, aunque también existen componentes de Motivación Extrínseca y de Amotivación (desmotivación), no siendo significativas las variables de sexo y edad. Las diferentes dimensiones del Autoconcepto Físico, que mantienen relación con la Motivación Intrínseca, son el Atractivo Físico y la Autoconfianza. Las Competencias Docentes son predictoras de la Motivación Autodeterminada del alumnado, lo que indica que a mayor Competencia del Profesorado de Danza mayor será la Motivación Intrínseca y menor la Amotivación. Las Posibles Causas de Abandono se encuentran relacionadas con la Amotivación siendo las dimensiones de Bajo Rendimiento y la Baja Forma/interés las que muestran ser significativas.

PALABRAS CLAVE

Motivación, danza, autoconcepto, propiedades psicométricas, enseñanza.

ABSTRACT

Motivation in Dance is important for those dancers participating in a teaching-learning activity where there are not only physical demands, but psychological ones as well, which will accompany them throughout their careers.

This study will familiarize us with the Basic Teaching Dance imparted in the Professional Conservatoire of Andalusia. The goal of which is to observe the Motivation of the student body and any predictions they might have about their Physical Self-concept, Teaching Competences and Possible Dropout Causes.

In order to carry out the study, four measuring instruments have been adapted and validated, through different analyses, for the field of Dance: an instrument for measuring Motivation (SMS-D), another for measuring Physical Self-concept (C-PSQ-D), one for measuring the Evaluation Teaching Competences (ETCS-D) and finally, another instrument used to measure Possible Dropout Causes (CPCAP-D).

The sample was composed of 174 students with an average age of 11.37, who are in their final year of Basic Teaching Dance at five different Professional Conservatoire for Dance in Andalusia (Almería, Cádiz, Córdoba, Granada and Sevilla). The model was non-experimental, sectional, descriptive, correlational and predictive.

The obtained results show that the Motivation of the student body finalizing their Basic Teaching Dance tend to be Self-determined, although there also exist components of Extrinsic Motivation and Amotivation (demotivation). Variables such as age and gender were not significant. The different dimensions of Physical Self-concept, which are related to Intrinsic Motivation, are Physical Attractiveness and Self-confidence. Teaching Competences are predicting factors for Self-determined Motivation of the student body which indicates that the higher the Competence of the Dance Faculty, the higher the Intrinsic Motivation and the lower the Amotivation. The Possible Dropout Causes are found to be related with Amotivation. The dimensions of Amotivation which were found to be significant were Low Performance and Low Level of Fitness/Interest.

KEY WORDS

Motivation, dance, self concept, psychometric properties, teaching.

ÍNDICE

ÍNDICE

ÍNDICE DE FIGURAS	ix
ÍNDICE DE TABLAS	xi
GLOSARIO DE ABREVIATURAS	xv
PRÓLOGO.....	3
INTRODUCCIÓN.....	7
CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO.....	11
1.1. Evolución de la Danza a lo largo de la Historia	11
1.2. Marco Curricular de los estudios de Danza en España.....	16
1.2.1. Evolución del Marco Curricular de las Enseñanzas Básicas de Danza en España.....	16
1.2.2. Evolución del Marco Curricular de las Enseñanzas Básicas de Danza en Andalucía.....	21
1.2.3. Plan de estudios de Danza en Andalucía	23
1.3. La Motivación.....	30
1.3.1. Teoría de la Autodeterminación (TAD)	30
1.4. Causas de Abandono.....	40
1.5. Autoconcepto Físico	45
1.6. Competencias Docentes.....	54
CAPÍTULO 2. METODOLOGÍA	61
2.1. Hipótesis y Objetivos.....	61
2.2. Muestra	63
2.3. Diseño	64
2.4. Instrumentos.....	64
2.4.1. Escala de Motivación Deportiva adaptada a la Danza (SMS-D).....	65
2.4.2. Cuestionario de Autoconcepto Físico para niños adaptado a la Danza (C-PSQ-D)	66

2.4.3. Escala de Evaluación de las Competencias Docentes adaptada a la Danza (ETCS-D).....	67
2.4.4. Cuestionario de Posibles Causas de Abandono en la Práctica Deportiva adaptado a la Danza (CPCAP-D)	68
2.4.5. Otros instrumentos de recogida de datos	69
2.5. Procedimiento	69
2.6. Análisis de los datos	70
CAPÍTULO 3. ANÁLISIS DE RESULTADOS	77
3.1. Validación del SMS-D, C-PSQ-D, ETCS-D y CPCAP-D adaptados a la Danza (Objetivo 1 de la investigación)	77
3.1.1. Análisis de la estructura interna (SMS-D).....	77
3.1.2. Análisis de ítems y homogeneidad de la escala (SMS-D).....	79
3.1.3. Análisis Factorial Confirmatorio (SMS-D)	81
3.1.4. Análisis de ítems y homogeneidad de la escala (C-PSQ-D).....	85
3.1.5. Análisis Factorial Confirmatorio (C-PSQ-D).....	87
3.1.6. Análisis de ítems y homogeneidad de la escala (ETCS-D)	89
3.1.7. Análisis Factorial Confirmatorio (ETCS-D)	90
3.1.8. Análisis de ítems y homogeneidad de la escala (CPCAP-D)	94
3.1.9. Análisis Factorial Confirmatorio (CPCAP-D).....	96
3.2. Diferencia por sexo y edad de la Motivación en el alumnado que finaliza las Enseñanzas Básicas de Danza (Objetivo 2 de la investigación)	98
3.2.1. Análisis de la varianza (SMS-D)	98
3.3. Evaluación de la predicción del Autoconcepto Físico sobre la Motivación en el alumnado que finaliza las Enseñanzas Básicas de Danza (Objetivo 3 de la investigación) ...	99
3.3.1. Validez de constructo (C-PSQ-D)	99
3.4. Análisis de la predicción de la Evaluación de las Competencias Docentes sobre la Motivación del alumnado que finaliza las Enseñanzas Básicas de Danza (Objetivo 4 de la investigación)	100
3.4.1. Validez concurrente (ETCS-D)	100

3.5. Predictores de las Posibles Causas de Abandono sobre la Amotivación, en el alumnado que finaliza las Enseñanzas Básicas de Danza (Objetivo 5 de la investigación) .	105
3.5.1. Validez Concurrente (CPCAP-D).....	105
3.5.2. Análisis de regresión lineal (CPCAP-D)	105
CAPÍTULO 4. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	109
CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES	121
CAPÍTULO 6. SUGERENCIAS, LIMITACIONES, PROSPECTIVAS DE INVESTIGACIÓN y PRODUCCIÓN CIENTÍFICA	129
CAPÍTULO 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	135
ANEXOS	155
Anexo 1. Escala de Motivación Deportiva adaptada a la Danza (SMS-D)	155
Anexo 2. Cuestionario de Autoconcepto Físico para niños adaptado a la Danza (C-PSQ-D)	156
Anexo 3. Escala de Evaluación de las Competencias Docentes adaptada a la Danza (ETCS-D)	157
Anexo 4. Cuestionario de Posibles Causas de Abandono en la Práctica Deportiva adaptado a la Danza (CPCAP-D)	159
Anexo 5. Instrucciones para responder a los cuestionarios	160

**ÍNDICE DE
FIGURAS Y
TABLAS**

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Organigrama del Sistema Educativo Español.....	20
Figura 2. Evolución de leyes educativas reguladoras de los estudios de Danza en España.	21
Figura 3. Ordenación Enseñanzas de Danza LEA.....	24
Figura 4. Esquema de las cuatro mini-teorías de la TAD.....	31
Figura 5. Organización jerárquica del Autoconcepto (Shavelson et al., 1976).....	47
Figura 6. Organización jerárquica del Autoconcepto según Marsh y Shavelson (1985).	47
Figura 7. Organización jerárquica del Autoconcepto Físico (Fox y Corbin, 1989).....	49
Figura 8. Path Diagram del AFC del modelo de siete, cinco y tres factores, con pesos estandarizados y errores de medición de cada uno de los ítems	84
Figura 9. Path Diagram del AFC del C-PSQ-D (Modelo 2) adaptado a la Danza, con pesos estandarizados y errores de medición de cada uno de los ítems. Las elipses representan los factores y los rectángulos los ítems	88
Figura 10. Path Diagram del AFC del ETCS-D (Modelo 1 Danza Clásica) adaptado a la Danza, con pesos estandarizados y errores de medición de cada uno de los ítems	91
Figura 11. Path Diagram del AFC del ETCS-D (Modelo 2 Danza Española) adaptado a la Danza, con pesos estandarizados y errores de medición de cada uno de los ítems	92
Figura 12. Path Diagram del AFC del ETCS-D (Modelo 3 Danza Contemporánea) adaptado a la Danza, con pesos estandarizados y errores de medición de cada uno de los ítems.....	92
Figura 13. Path Diagram del AFC del ETCS-D (Modelo 4 Baile Flamenco) adaptado a la Danza, con pesos estandarizados y errores de medición de cada uno de los ítems	93
Figura 14. Path Diagram del AFC del ETCS-D (Modelo 5 Educación Musical Aplicada a la Danza) adaptado a la Danza, con pesos estandarizados y errores de medición de cada uno de los ítems	93
Figura 15. Path Diagram del AFC del CPCAP-D adaptado a la Danza (Modelo 3), con pesos estandarizados y errores de medición de cada uno de los ítems. Las elipses representan los factores y los rectángulos los ítems	98

Figura 16. Path Diagram de análisis de ecuación estructural entre los factores del C-PSQ-D adaptado a la Danza y la Motivación Intrínseca. CP = Competencia percibida; AF = Atractivo físico; FF = Fuerza física; AU = Autoconfianza; MI = Motivación Intrínseca	100
Figura 17. Path Diagram de análisis de ecuación estructural entre los factores del ETCS-D (Modelo 1 Danza Clásica) y la MI, ME y AMO.....	101
Figura 18. Path Diagram de análisis de ecuación estructural entre los factores del ETCS (Modelo 2 Danza Española) y la MI, ME y AMO.....	102
Figura 19. Path Diagram de análisis de ecuación estructural entre los factores del ETCS-D (Modelo 3 Danza Contemporánea) y la MI, ME y AMO	103
Figura 20. Path Diagram de análisis de ecuación estructural entre los factores del ETCS-D (Modelo 4 Baile Flamenco) y la MI, ME y AMO	104
Figura 21. Path Diagram de análisis de ecuación estructural entre los factores del ETCS-D (Modelo 5 Educación Musical Aplicada a la Danza) y la MI, ME y AMO....	105

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Horario, asignaturas y curso del Grado Elemental de Danza, LOGSE.....	22
Tabla 2. Relación de edad, estudios de Danza y Educación Primaria.....	25
Tabla 3. Equivalencias del grado elemental (LOGSE) con las Enseñanzas Básicas de Danza (LEA), años de extinción e implantación en Andalucía.....	26
Tabla 4. Horario, asignaturas, ciclo y curso de las Enseñanzas Básicas de Danza, LEA.....	27
Tabla 5. Continuo de la conducta, los tipos de Motivación, tipos de regulación, el locus de causalidad y los procesos reguladores (Deci y Ryan, 2000; Ryan y Deci, 2000).....	36
Tabla 6. Promoción 2009-2012 del alumnado matriculado en las Enseñanzas Básicas de Danza en los Conservatorios Profesionales de Andalucía.....	40
Tabla 7. Promoción 2010-2013 del alumnado matriculado en las Enseñanzas Básicas de Danza en los Conservatorios Profesionales de Andalucía.....	41
Tabla 8. Evolución del PSPP de Fox y Corbin (1989) adaptado al contexto español....	50
Tabla 9. Distribución de frecuencias por categoría de la variable sexo.....	63
Tabla 10. Distribución de frecuencias por categoría de la variable edad.....	64
Tabla 11. Instrumentos y variables medidas adaptados a la Danza.....	65
Tabla 12. Saturaciones factoriales y comunalidades del modelo de tres factores.....	77
Tabla 13. Estadísticos descriptivos, de consistencia interna y de homogeneidad.....	80
Tabla 14. Índices de ajuste de cada modelo.....	82
Tabla 15. Escala fiabilidad y validez convergente.....	84
Tabla 16. Estadísticos descriptivos, de consistencia interna y de homogeneidad.....	86
Tabla 17. Índices de bondad de ajuste de cada modelo.....	88
Tabla 18. Estadísticos descriptivos, de consistencia interna y de homogeneidad.....	89
Tabla 19. Índices de ajuste de cada modelo.....	91
Tabla 20. Escala fiabilidad y validez convergente.....	94
Tabla 21. Estadísticos descriptivos, de consistencia interna y de homogeneidad.....	95
Tabla 22. Índices de bondad de ajuste de cada modelo.....	97
Tabla 23. Análisis multivariante (efectos intersujetos según sexo y edad de los alumnos) en función de las subescalas del SMS-D.....	99
Tabla 24. Análisis de regresión lineal utilizando las dimensiones del CPCAP-D como variables dependientes y la Amotivación como variable independiente.....	106

**GLOSARIO DE
ABREVIATURAS**

GLOSARIO DE ABREVIATURAS

AE = Atmósfera de Equipo

AF = Atractivo Físico

AFC = Análisis Factorial Confirmatorio

AFE = Análisis Factorial Exploratorio

AMO = Amotivación (desmotivación)

AU = Autoconfianza

AVE = Varianza Media Extraída (*Average Variance Extracted*)

BF = Baja Forma/interés

BOE = Boletín Oficial del Estado

BOJA = Boletín Oficial de la Junta de Andalucía

BR = Bajo Rendimiento

CC = Correlación de cada ítem con la otra dimensión

CCIT-c = Coeficiente de Correlación Corregido ítem-total

CFI = Índice de ajuste comparativo

CP = Competencia Percibida

CPCAP-D = Cuestionario de Posibles Causas de Abandono en la Práctica Deportiva adaptado a la Danza

C-PSQ = Cuestionario de Autoconcepto Físico para niños (*Children Physical Self-concept Questionnaire*)

C-PSQ-D = Cuestionario de Autoconcepto Físico para niños adaptado a la Danza

DT = Desviación típica

ECVI = Índice de Validación Cruzada Esperada

EH = Escasa Habilidad

EMS = Escala de Motivación en el Deporte (*Échelle de Motivation dans les Sportif*)

ETCS = Escala de Evaluación de las Competencias Docentes (*Evaluation of Teaching Competencies Scale*)

ETCS-D = Escala de Evaluación de las Competencias Docentes adaptada a la Danza

FD = Falta de Diversión

FF = Fuerza Física

GFI = Índice de bondad de ajuste

gl = Grados de libertad

IFI = Incremental Fit Index

IO = Influencia de Otros

KMO = Kaiser-Meyer-Olkin

LEA = Ley de Educación de Andalucía

LOCE = Ley Orgánica de Calidad de la Educación

LOE = Ley Orgánica de Educación

LOGSE = Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo

LOMCE = Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa

M = Media

ME = Motivación Extrínseca

MI = Motivación Intrínseca

NFI = Índice de ajuste normalizado

NNFI = Índice de ajuste no normativo

PCA = Método de extracción de componentes principales

PSPP = Perfil de Autopercepción Física (*Physical Self-Perception Profile*)

PSQ = Cuestionario de Autoconcepto Físico (*Physical Self-concept Questionnaire*)

r = Correlación de Pearson

R^2 = Fiabilidad individual

RD = Real Decreto

RMK = Curtosis Multivariante Relativa

RMSEA = Error de aproximación cuadrático medio

SMS = Escala de Motivación Deportiva (*Sport Motivation Scale*)

SMS-D = Escala de Motivación Deportiva adaptada a la Danza

SRMR = Standardized Root Mean Square Residual

TAD = Teoría de la Autodeterminación

TLI = Tucker Lewis Index

WLS = Weighted Least Squares

β = Beta estandarizada.

χ^2 = Chi-Cuadrado

PRÓLOGO

PRÓLOGO

Mis comienzos en la Danza se remontan a una edad temprana. De manera vocacional inicié mis estudios artísticos en el Conservatorio Profesional de Danza de Granada. En este centro, de la mano de grandes profesionales, obtuve las titulaciones de Grado Elemental de Danza y el Título Profesional de Danza en la especialidad de Danza Clásica. El Conservatorio supuso un peldaño relevante y me aportó una gran experiencia en mi trayectoria profesional.

Mi vocación como docente de Danza e inquietud formativa me condujeron a ingresar en el Conservatorio Superior de Danza de Málaga, donde obtuve el Título de Licenciada en Pedagogía de la Danza, en la especialidad de Danza Clásica.

A partir de mi trayectoria profesional en el mundo de la Danza como bailarina y docente, y gracias a los conocimientos adquiridos en el Conservatorio Superior, surgió en mí la inquietud por indagar sobre el estado motivacional de los bailarines. Es por lo que llevé a cabo una primera investigación en el Proyecto fin de carrera titulado *La Motivación como recurso didáctico en la Danza*. Conjuntamente realicé aportaciones con publicaciones en la revista *Danzararte* tituladas *Conferencia de: Física, Música y Danza* (Ibáñez-Granados, 2006a), *Proyecto Coreográfico: la vendedora de globos* (Ibáñez-Granados, 2006b) y *La importancia del Autoconcepto en el docente y alumno de Danza* (Ibáñez-Granados, 2006c).

A partir de aquel momento, tuve evidencias de que la Motivación era un tema al que se debía prestar atención y que requería de la aportación de datos empírico-científicos al respecto. Es por lo que, paralelo a mi desempeño como docente en diferentes centros y escuelas de Danza, realizo el Programa Oficial de Doctorado: *Currículum, Profesorado e Instituciones Educativas* en la Universidad de Granada, donde llevo a cabo el Trabajo de investigación titulado *La motivación en la enseñanza de la danza: análisis de la teoría de la autodeterminación*, publicado en la revista *Journal for Educators, Teachers and Trainers* (Ibáñez-Granados y Fernández-Cruz, 2013). Para continuar y profundizar en el tema, decido realizar mi tesis doctoral en el ámbito de los Conservatorios Profesionales de Danza de Andalucía, concretamente en la Enseñanzas Básicas de Danza. Este trabajo lo han dirigido los doctores María del Mar

Ortiz Camacho y Antonio Baena Extremera, en la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada.

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

La presente Tesis Doctoral, titulada **Motivación, Autoconcepto Físico, Evaluación de las Competencias Docentes y Posibles Causas de Abandono en las Enseñanzas Básicas de Danza en los Conservatorios Profesionales de Andalucía**, trata de acercarnos a la Enseñanza de la Danza con el propósito de conocer cuál es el estado motivacional en el que se encuentra el alumnado y su influencia en la continuidad o cese de los mencionados estudios.

La Motivación en Danza es de relevante importancia para que los bailarines persistan en una actividad de enseñanza-aprendizaje donde se encuentran no solo exigencias físicas, sino también psicológicas, que le acompañarán a lo largo de su carrera y que serán claves en la eficacia y rendimiento del alumnado. Es por lo que debemos atender no solo la parte motriz sino también la cognitiva, en la que la mente se encuentre en un estado óptimo para favorecer que los bailarines se sientan cada día satisfechos en las clases que reciben (Fuentes, 2007).

Sobre esto, Sanahuja (2009, p. 437) expresa que *“la idiosincrasia de la formación y de la profesión en la danza comporta, en general, un elevado nivel de exigencia tanto a nivel físico como psicológico”*, o que *“para muchos bailarines bailar no es solamente una vocación, sino que es toda su vida”*.

Son muchas las similitudes entre deportistas y bailarines, pero debemos diferenciar las particularidades de la Danza que la hacen distinta al deporte en general (García-Dantas y Caracuel, 2011). Los estudios de Danza en los Conservatorios Profesionales poseen unas características singulares. Tienen una carga lectiva de entrenamiento diario desde edades tempranas que requiere de un importante esfuerzo físico-mental, acompañado de pruebas y exámenes de nivel que deben compaginar con los estudios académicos. Es por lo que se requiere de investigaciones en esta disciplina (García-Dantas y Caracuel, 2011), para poder desvelar, entre otros, las Posibles Causas de Abandono en las Enseñanzas Básicas de Danza.

Tomando como referente los datos solicitados a la Secretaría General de Educación, concretamente al Servicio de Ordenación de Enseñanzas Artísticas y Deportivas, se obtuvo información del número de alumnos matriculados en las

Enseñanzas Básicas de Danza de los Conservatorios Profesionales de Danza de Andalucía, en los cursos académicos desde 2009-2010 hasta 2013-2014. Se observó un descenso aproximadamente del 50% de alumnado cuando llegaban al último curso (2º curso de 2º ciclo). Es por este motivo, que se consideró de especial importancia, investigar sobre la Motivación de este alumnado, y en las variables que pudiesen mantener relación con la misma, como el Autoconcepto Físico y la Evaluación de las Competencias Docentes que perciben del profesorado. Asimismo, consideramos que era relevante detectar si existía alguna relación entre las Posibles Causas de Abandono y algunas dimensiones de la Motivación, en el alumnado que se encuentra en el último curso de Enseñanzas Básicas de Danza. De este modo, si poseen una Motivación de base alta, probablemente tengan deseos de continuar con sus estudios en las Enseñanzas Profesionales de Danza en los Conservatorios. En caso contrario, podrían abandonar estos estudios.

A continuación, haremos referencia a la organización y estructura de la Tesis Doctoral presentada en siete capítulos. El **Capítulo 1** aborda el marco teórico sobre el que fundamentamos la investigación. Para situar al lector en nuestro ámbito de estudio, se expone cómo ha evolucionado la Danza a lo largo de la Historia y cuál ha sido la evolución del Marco Curricular de las Enseñanzas Básicas de Danza hasta la actualidad, por el que se rigen hoy los Conservatorios Profesionales de Danza en Andalucía. Seguidamente se muestran las diferentes variables estudiadas: la Motivación atendiendo a la Teoría de la Autodeterminación, las Posibles Causas de Abandono, el Autoconcepto Físico y las Competencias Docentes. En el **Capítulo 2** se presenta la metodología empleada para la consecución de los objetivos perseguidos. Se incluyen los objetivos, la muestra de estudio, los instrumentos utilizados y su diseño, así como el procedimiento y el análisis de los datos. El **Capítulo 3** corresponde al análisis de los resultados. En él se contempla la validación de los instrumentos utilizados para medir las variables objeto de estudio adaptados a la Danza. En el **Capítulo 4** se lleva a cabo la discusión de los resultados obtenidos que nos conducirá al **Capítulo 5**, en el que se presentan las principales conclusiones extraídas de la investigación. En el **Capítulo 6** se concretan algunas sugerencias, limitaciones y perspectivas de futuro del estudio y, en el **Capítulo 7** se relacionan las referencias bibliográficas. Para finalizar, incluimos un apartado de anexos.

CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO

- 1.1. Evolución de la Danza a lo largo de la historia
- 1.2. Marco curricular de los estudios de Danza en España
- 1.3. La Motivación
- 1.4. Causas de Abandono
- 1.5. Autoconcepto Físico
- 1.6. Competencias Docentes

CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO

1.1. Evolución de la Danza a lo largo de la Historia

La Danza es una actividad que contribuye al desarrollo personal y social de los individuos. Desde sus orígenes ha permanecido como manifestación del sentir humano relacionada con sus necesidades espirituales y físicas. A través de ella el hombre se ha expresado y comunicado partiendo de una serie de movimientos corporales rítmicos, acompañados generalmente con música.

Desde la prehistoria la Danza ha estado presente en todos los pueblos y culturas. Ya el *hombre prehistórico* encontró la manera de manifestar el ritmo con su cuerpo, incluso con sonidos vocales, de una manera espontánea, inspirado en la propia naturaleza, en la fuente de la vida y evocando el inconsciente del ser humano. Además, estas acciones tuvieron cierto significado místico y ritual, como se refleja en las danzas eróticas o de la fecundidad, danzas sagradas, danzas para la caza, danzas guerreras, danzas del fuego o danzas en honor de los antepasados, impregnadas de un carácter mágico y placer psicofísico. Muchas de las evidencias que lo demuestran han sido halladas en pinturas rupestres de Francia y España (Megías, 2009).

En el *Antiguo Egipto* la Danza se manifiesta desde los ritos religiosos hasta los divertimentos. Existían danzas misteriosas o sagradas realizadas en los templos, danzas fúnebres, danzas religiosas como parte del culto al santuario, danzas sinuosas para amenizar los banquetes de palacio para el faraón, danzas orgiásticas y ofertorias, además de danzas de exhibición realizadas en el Palacio Real. El pueblo egipcio fusionó la vida y la muerte, lo misterioso y lo carnal, y lo plasmó en sus danzas (Salazar, 1994).

En la antigüedad *Grecia* se manifestó con danzas corales, danzas imitativas y cómicas, como la danza de la grulla o la de los buitres, que imitaban a animales, la danza del borracho, con la pretensión de divertir, danzas guerreas y gimnásticas, danzas sagradas, danzas rituales, danzas dionisiacas y orgiásticas. Además la Danza fue un medio importante para la *Educación*. Concedió gran valor a la armonía del movimiento y al ritmo corporal, manteniéndola siempre presente, tanto en ritos religiosos como en ceremonias cívicas, fiestas, adiestramiento militar o la vida cotidiana. Para los griegos una persona no había acabado su formación si no sabía Danza, pues ésta le aportaba al

individuo la posibilidad de expresar su aptitud social, artística, guerrera y religiosa (Markessinis, 1995).

En *Roma* se desarrolla la Danza a través de gestos y movimientos (pantomima), en centros selectos de ambiente cultural, donde se consideró como espectáculo de contenido psicológico y expresión artística. También destacaron las danzas de armas, de los guerreros y de los sacerdotes de Marte o Sali, que equivale a saltantes o danzarines, las danzas saturnales, que eran muestras de esperanza en el ciclo anual, las danzas lupercales de festividad carnavalesca, las danzas florales para rendir culto a la diosa Flora que llegaron a convertirse en orgías, o las danzas exóticas de las que disfrutaban las clases pudientes en sus banquetes (Espada, 1997).

A principios de la *Edad Media* se produce un rechazo a la Danza al considerarse permisora sexual, aunque se manifiesta en ritos religiosos con diferentes nomenclaturas y propósitos. En ella nos encontramos danzas colectivas como culto al cristianismo, la danza de la muerte o macabra, originada por la peste negra y la prohibición de la iglesia, la danza de las brujas y las danzas aristocráticas y palaciegas, como formas más cultas que contractarán con las danzas populares, como la danza de campesinos del fuego y la danza de palos o espadas (Markessinis, 1995).

Llegado el *Renacimiento* la Danza tuvo un mayor auge. Se publicaron tratados de coreografía como “Arte de danzar y dirigir conjuntos” (c. 1460) de Doménico da Piacenza, que actualmente se encuentra en la Biblioteca Nacional de París, y “La práctica en el arte de la danza” (1463) por su discípulo Guglielmo Hebreo. Fue en las cortes italianas, gracias a la buena acogida que se hizo a los maestros de Danza por la alta sociedad, donde tuvo su origen *la coreografía*. Hasta entonces la Danza fue una expresión corporal relativamente libre. Continuó evolucionando en Francia con el maestro Balthasar de Beaujoyeux quién dirigió el primer ballet de corte como danza grupal “Le Ballet Comique de la Reine” (1581).

En el *Barroco* la Danza pasa a considerarse ballet teatral, con el uso de máscaras, disfraces y decorados de escena, muy cercano a la comedia musical. Los bailarines en un principio eran hombres que interpretaban papeles femeninos disfrazados. La formación en Danza para la clase cortesana era signo de nobleza. Las danzas más bailadas eran la Bourrée, la Courante, la Chacona, la Giga, la Zarabanda, el

Paspié, el Pasacalle y el Minué. Además, el maestro y coreógrafo Charles L. Beauchamp elaboró y codificó la técnica clásica, ejerciendo su labor docente en la Real Academia de Música y Danza establecida en París por el rey Luis XIV en 1661 (Bourcier, 1981). Toda su labor de codificación la recogió el coreógrafo Pierre Rameau en su tratado “El maestro de danza” (1725) donde plasma las normas de la Danza académica. En España, las clases altas y la nobleza, requerían de maestros de baile y se abrieron academias en diferentes ciudades. Tratados como *Discursos sobre el arte Danzado y sus excelencias y primer origen, reprobando las acciones deshonestas*, de Juan Esquivel Navarro (1642), fueron apareciendo.

A partir del siglo XVIII el pensamiento humano se orienta hacia reflexiones de la organización social. Es un periodo de transformación del pensamiento artístico, literario y filosófico en el conjunto europeo. La gran reforma del Ballet llegó de la mano del francés Jean Georges Noverre, nacido el 29 de abril de 1727, quien creó el *Ballet de acción*, donde la expresión del mismo se realizaba por medio de la Danza y la mímica, sin necesidad de explicaciones cantadas o habladas, sino como un drama danzado. Él viajó por toda Europa propagando sus ideas sobre el Ballet. En 1760 dejó escritas sus famosas *Cartas sobre la danza y los ballets* (Noverre, 2004). Fue nombrado maestro de ballet de la Ópera de París donde se estrenaron numerosos Ballets creados por él. Hilferding, maestro de la corte en Viena, también llevó reformas en este tipo de danzas, manteniendo la idea de Noverre al suprimir en sus coreografías adornos innecesarios. Tal fue su éxito que la emperatriz de Rusia pidió su traslado a San Petersburgo. La influencia de la danza cortesana en España se reflejó en tratados como *Reglas útiles para los aficionados a danzar [...]* (Ferriol i Boixeraus, 1745), *El noble arte de danzar a la francesa [...]* (Minguet e Yrol, 1758), *Tratado de recreación instructiva sobre la danza: su invención y diferencias* (Roxo de Flores, 1793).

Durante los siguientes años el Ballet fue evolucionando y adaptándose a los cambios de la época. Carlo Blasis considerado como el primer pedagogo de la Danza académica, escribió un *Tratado Teórico-práctico de la Danza* (1820) y el *Código de Terpsícore* (1828), donde hace mención a la lección de danza. Fue nombrado director de la Academia Imperial de Danza y Pantomima de la Scala de Milán, de gran reputación (Abad, 2004).

Ya entrados en la época *Romántica* la técnica de la Danza iba perfeccionándose y se componían ballets con nuevos temas fantásticos y sentimentales. *La Sylfide* (1832) fue el ballet que inició este periodo, quedando atrás la época de las fiestas cortesanas. Entre los numerosos ballets destacados se encuentra *Giselle* (1841) estrenado en la Ópera de París, *Esmeralda* (1844), *Pas de Quatre* (1845), *Polka* (1846), estrenados en el Majesty's Theatre de Londres y *Paquita* (1846), estrenado en la Ópera de París. El Ballet mantenía en Francia e Italia su supremacía y se extendió por toda Europa. Tuvo una gran influencia en Norteamérica y España.

En 1807 se inaugura en Madrid una Escuela de Danza clásica y teatral, incorporándose el Bolero que estaba en apogeo. La técnica de Escuela Bolera fue enseñada a bailarines extranjeros que luego la incluyeron en sus Ballets, incluso se interpretaron por diferentes países, como la *Cachucha*, *Carnaval de Venecia*, *La hija del Guadalquivir* y *La Torera* (Espada, 1997).

En la segunda mitad del siglo XIX, se encontraban tres Escuelas de Estado, la de San Petersburgo, la de Moscú y la de Varsovia, destinadas a la formación de bailarines. Pero el Ballet sufre una decadencia, tanto en Inglaterra como en Francia, desapareciendo de los teatros principales y descendiendo al Music-Hall. En cambio, progresó en Rusia. El bailarín, maestro y coreógrafo Marius Petipá de origen francés, enriqueció el arte de la Danza con la precisión de la técnica y ejerciendo como guardián de las tradiciones. Destacaron creaciones de Ballet como *El Lago de los Cisnes*, *La Bella durmiente* y el *Cascanueces*. El Ballet llegó a tal virtuosismo que para muchos estaba llegando su decadencia. Así pues, a principios de siglo XX la Danza esperaba nuevas ideas. Sergei Pavlovich Diaghilev, director de los Ballets Rusos, impulsó una revolución en este arte, uniendo a los mejores artistas del ámbito musical, plástico y literario en sus creaciones, dentro de los límites del Ballet clásico.

En España se produjo una renovación de la Danza española, que se propagó fuera y dentro del país con artistas como Antonia Mercé (La Argentina), Encarnación López (La Argentinita), Pilar López y Vicente Escudero (Espada, 1997).

Mientras, en Estados Unidos, se buscaba una nueva forma de Danza más libre que rompiera con las normas del Ballet clásico. La pionera de este nuevo estilo fue Isadora Duncan quien, despojándose de las zapatillas de danza, fue la primera bailarina

que bailó descalza. Basaba su movimiento en el sentir de la música, de la naturaleza, con el fin de crear nuevos movimientos expresivos, que propagó por Europa. Además, destacar a Loie Fuller, quién aportó en sus actuaciones impresionantes usos de luces y telas, pese a no estudiar Danza. Ted Shawn y Ruth St. Denis fundaron la escuela *Denishawn* en 1915 en los Ángeles. Allí se formaron bailarines como Martha Graham, Doris Humphrey y Charles Wedman, que revolucionaron la Danza Moderna aportando nuevas técnicas como pedagogos. También lo hizo el mexicano José Limón (Markessinis, 1995).

Un gran pedagogo suizo e innovador que influiría en la Danza Moderna fue Emile Jaques-Dalcroze. Creó la gimnasia rítmica y expuso que el sentido rítmico es esencialmente muscular y que se debían relacionar siempre con el espacio, el tiempo y la energía. Diseñó un método de educación psicomotriz y favoreció que se incluyese la rítmica como asignatura complementaria en los estudios oficiales de Danza de París (Bachmann, 1996). Es por lo que a partir de entonces coreógrafos, pedagogos y generaciones de bailarines han ido creando nuevas y variadas formas de interpretar la Danza hasta la actualidad (Salazar, 1994).

Debemos tener presente, que el entendimiento de esta actividad humana, además de ser educativa y artística, abarca otros ámbitos como son el ocio e incluso la terapia, lo que la hace *polivalente*. Es *universal*, al extenderse por todo el mundo, en ambos sexos y sin distinción de edad. Utiliza el cuerpo como medio de expresión de emociones e ideas supeditadas a un ritmo, entendiéndose como *motora*. A su vez, es *polimórfica*, por la variedad de formas atendiendo a los diferentes tipos de ejecución. Y *compleja*, al interrelacionar diferentes factores psicológicos, históricos,..., unido al trabajo que se realiza tanto a nivel individual como colectivo, con una técnica y expresión combinada (García, 1997).

La Danza evoluciona a través de los tiempos y forma parte de la vida del ser humano, como lo era en la de nuestros antepasados. Se ha ido consolidando como una Enseñanza Reglada y actualmente es reconocida por las Instituciones Educativas. Su estudio puede llevarse a cabo en Conservatorios Profesionales de Danza. A continuación, se tratarán los precedentes de dicha reglamentación y su evolución a lo largo del siglo XX hasta la actualidad.

1.2. Marco Curricular de los estudios de Danza en España

1.2.1. Evolución del Marco Curricular de las Enseñanzas Básicas de Danza en España

El origen de los estudios de Danza impartidos en los Conservatorios en España “como centros oficiales y dirigidos a la obtención de un título, se rigieron de acuerdo a las normas establecidas en leyes, decretos y órdenes en dependencia de otras enseñanzas como la música y el arte dramático, sin una regulación coherente hasta la llegada de la *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)*” (Muñoz, 2002, p. 177).

La ordenación de las Enseñanzas de Danza comenzó a regirse por la *Orden de 21 de Julio de 1941* como Enseñanzas de Bailes Folklóricos, por entonces ordenados en cinco cursos académicos que debían superarse para poder hacer un examen final acumulativo para finalizarlos (Moreno, 2008). Este plan de estudios, considerado el primero en Danza, se implanta en el Real Conservatorio de Madrid y posteriormente en el Institut del Teatre de Barcelona modificándose las asignaturas según consideraba oportuno cada centro, no llegándose a implantar totalmente y sirviendo como referente para las escuelas españolas (Giménez, 2008). Esto acarreó posteriormente dificultad en la homologación de titulaciones en dichas enseñanzas debido a la inexistencia de normativas que regulasen los contenidos, criterios académicos y administrativos, lo que afectó a nivel de titulación (Moreno, 2008). Para la equivalencia de las titulaciones de Danza había que demostrar experiencia docente o artística de tres años (en los escasos centros docentes oficiales o autorizados), o en compañías de Danza como bailarín o coreógrafo, para obtener una equiparación al grado superior de Danza a efectos de docencia (Giménez, 2008).

En la *Ley de 1942*, a través del *Decreto de 1942, de 15 de junio*, publicado por el Ministerio de Educación Nacional, en el Boletín Oficial del Estado (BOE) nº 186, se trata la organización de los Conservatorios de Música y Declamación. La Danza es reflejada como clases especiales en el Conservatorio Superior de Madrid a través de la asignatura *Coreografía clásica y folklórica española* (Artículo 3), y de *Coreografía* (Artículo 4) en los Conservatorios Profesionales.

A partir de la *década de los 50* la Danza se integra en centros públicos superiores, como los Conservatorios Superiores de Música y Escuelas Superiores de

Arte Dramático, donde fue progresando a nivel organizativo y académico. Con el *Plan de estudios del 66*, en el *Decreto 2618/1966, de 10 de septiembre* (BOE nº 254), ya se recoge el reglamento general de los Conservatorios de Música con un texto único donde aparecen las disposiciones vigentes y orientaciones en la organización de las Enseñanzas de Música, pudiendo ser impartidas tanto en Conservatorios oficiales estatales como en los no estatales. En su *Artículo 5* se mantiene la clasificación de las enseñanzas en los Conservatorios de Música en tres grados: Elemental, Medio y Superior, sin hacer mención a la Enseñanza de Danza.

En *los años 80* el Ministerio de Educación y Ciencia propuso una mejora de calidad de la enseñanza, ofertando una educación adecuada a la demanda social para las Enseñanzas de Régimen General y las Enseñanzas Artísticas.

Pero fue en *los años 90*, con la aparición de la LOGSE (Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre) como reforma educativa, cuando aparece por primera vez un marco jurídico que regula la Danza en España. Hasta entonces no existía un Plan de Estudios de Danza reflejado en el BOE pese a que ya se impartían en los Conservatorios. Esto aportó un gran avance para la consolidación de esta disciplina y su equiparación a las Enseñanzas de Música. A partir de esta ley únicamente estas enseñanzas podrán realizarse de manera presencial en los Conservatorios de las diferentes comunidades españolas, pues queda suprimida la posibilidad de exámenes libres. Con ella se regulan las Enseñanzas de Régimen Especial (Música, Danza, Arte Dramático, así como Artes plásticas y Diseño).

En el Título II de la LOGSE se fijan las características básicas de las Enseñanzas de Danza, cuya finalidad será la de proporcionar al alumnado una formación artística de calidad y garantizar la cualificación de los futuros profesionales de Danza. En el *Artículo 39.1* se concreta que los estudios de Danza se componen de tres grados: Elemental (cuatro años), Medio (tres ciclos de dos cursos cada uno) y Superior (un ciclo de cuatro cursos). La LOGSE es de gran relevancia para las Enseñanzas Artísticas, sobre todo para la Danza, pues servirá para compartir el desarrollo curricular de estos estudios entre las Comunidades Autónomas (Giménez, 2008). En el *Real Decreto (RD) 755/1992, de 26 de junio*, se establecen los aspectos básicos del currículum y criterios organizativos del Grado Elemental y Grado Medio de las Enseñanzas de Danza, siendo

para las enseñanzas de Grado Superior de Danza en el *RD 1463/1999, de 17 de septiembre*.

En los años posteriores, debido al bajo rendimiento obtenido en relación al nivel educativo con respecto a Europa (Moreno, 2008) se aprobó, y entró en vigor, una nueva *Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación* (LOCE) con la que se pretendía una educación de calidad, una mayor relación de la educación con la sociedad actual, y equiparar la homologación con el resto de Europa, entre otros. En su *Disposición adicional quinta* habla sobre la admisión de alumnos en los centros sostenidos con fondos públicos en caso de no existir plazas suficientes. Concretamente hace referencia en el Punto 7, a que los alumnos que cursen simultáneamente Enseñanzas Regladas de Música o Danza y Enseñanzas de Régimen General, tendrán prioridad en la admisión en estos últimos centros. En su *Disposición final segunda*, el *Artículo 41.2*, menciona que los alumnos que terminen el tercer ciclo de Grado Medio de Música y Danza obtendrán el Título de Bachiller si superan las materias comunes del Bachillerato y su prueba correspondiente. En 2004 se paralizó debido a cambios políticos.

En 2006 se aprobó la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (LOE) que hizo nuevas aportaciones, como un nuevo currículum para el Grado Profesional (Artículo 48) organizado en seis cursos, que pasó a denominarse Enseñanzas Profesionales. Consideró responsabilidad de cada Comunidad Autónoma establecer el total del currículum del Grado Elemental, siendo nombrado como Enseñanzas Elementales, aunque no se publicó aún la normativa de mínimos curriculares para las Enseñanzas Superiores, que sustituirían al Grado Superior. Con esta ley se creó el *Consejo Superior de las Enseñanzas Artísticas* como órgano consultivo del Estado y de participación con estas enseñanzas. En su *Artículo 45*, establece las siguientes etapas para las Enseñanzas Artísticas: Elementales, Profesionales y Superiores. Se mantiene la misma finalidad educativa que en la LOGSE con la intención de proporcionar una formación artística de calidad y garantizar la formación de futuros profesionales.

En 2007 se publica el *RD 85/2007, de 26 de enero*, por el que se fijan los aspectos básicos del currículum de las Enseñanzas Profesionales de Danza, que vuelve a ser modificado por el *RD 898/2010, de 9 de julio*, donde se considera aconsejable

impedir la promoción de curso si no son superadas las asignaturas específicas de la especialidad. Este RD aún está vigente.

Para finalizar mencionaremos la *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa* (LOMCE) (véase Figura 1), en la que se distinguen dos tipos de Enseñanzas: Enseñanzas de Régimen General y Enseñanzas de Régimen Especial.

Las primeras están constituidas por la Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria (ESO), Bachillerato y Enseñanzas Universitarias (estudios de Grado, Posgrado y Doctorado).

Las segundas incluyen como Enseñanzas Artísticas, las Enseñanzas Elementales de Música y Danza, las Enseñanzas Profesionales de Música y Danza y las Enseñanzas Artísticas Superiores para Música, Danza, Arte Dramático, Diseño, Artes plásticas y Conservación y restauración de bienes culturales. También se encuentran incluidas como Régimen Especial las Enseñanzas de Idiomas y las Enseñanzas Deportivas.

Como se puede observar en nuestro ámbito de estudio, las Enseñanzas Elementales de Danza corresponden con la Educación Primaria, las Enseñanzas Profesionales de Danza con la Educación Secundaria y Bachillerato y, las Enseñanzas Artísticas Superiores, con las Enseñanzas Universitarias. No obstante, esta equivalencia podrá variar en cuanto a la edad del alumnado de Danza, pues podrá acceder a cualquier curso de las Enseñanzas Artísticas siempre que tenga cumplidos los 8 años de edad.

La LOMCE no hace modificaciones a nivel curricular en Danza, pero sí a nivel de titulaciones. El *Artículo 50* especifica que aquel que finalice las Enseñanzas Profesionales de Danza se denominará *Técnico de las Enseñanzas Profesionales de Danza*. El título Superior de Danza en la especialidad correspondiente será equivalente al título universitario de Grado, en el nivel 2 del Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior.

SISTEMA EDUCATIVO LOMCE

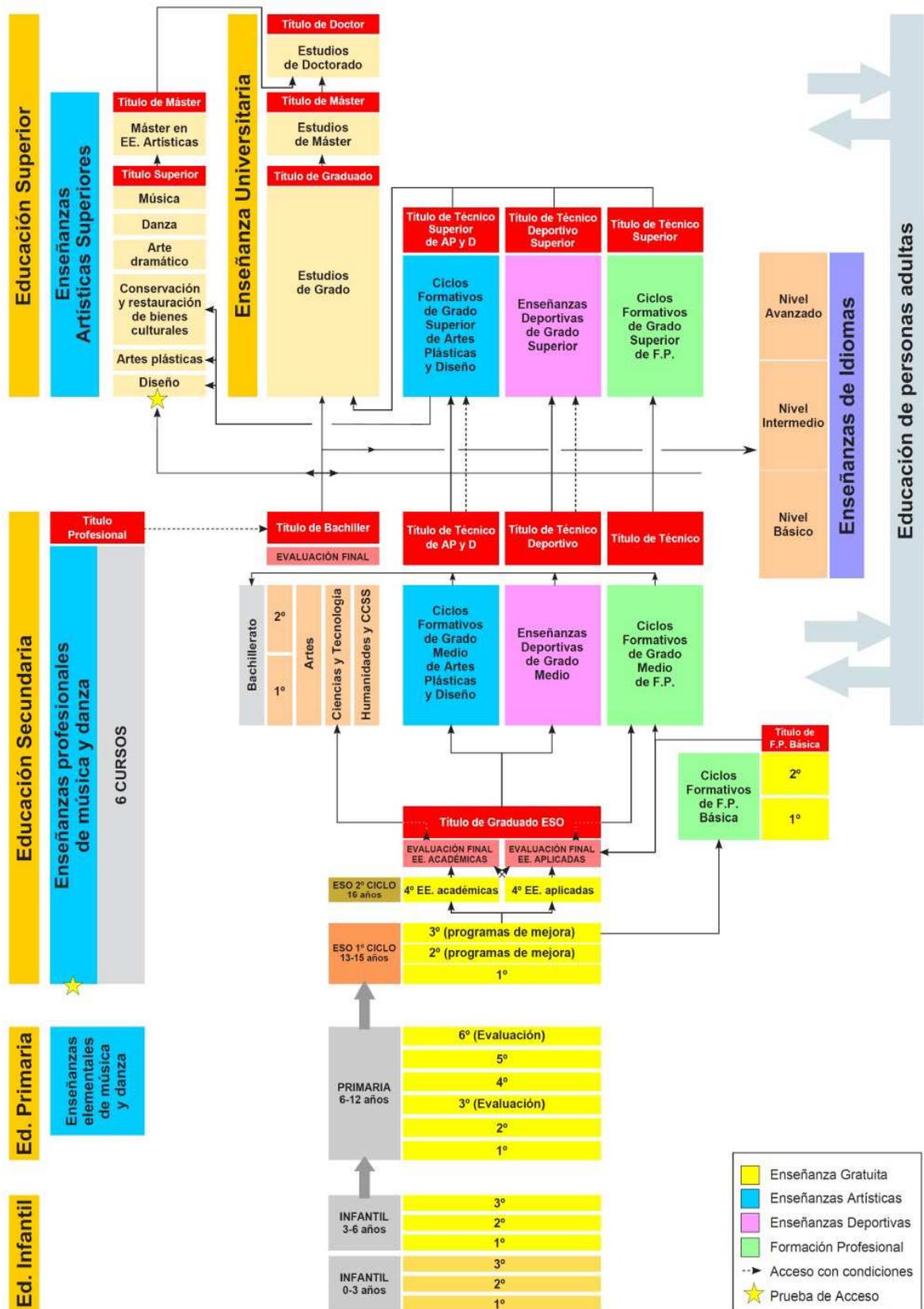


Figura 1. Organigrama del Sistema Educativo Español. Fuente: Ministerio de Educación y Cultura.

Véase la evolución de las leyes educativas reguladoras de los estudios de Danza en la Figura 2.

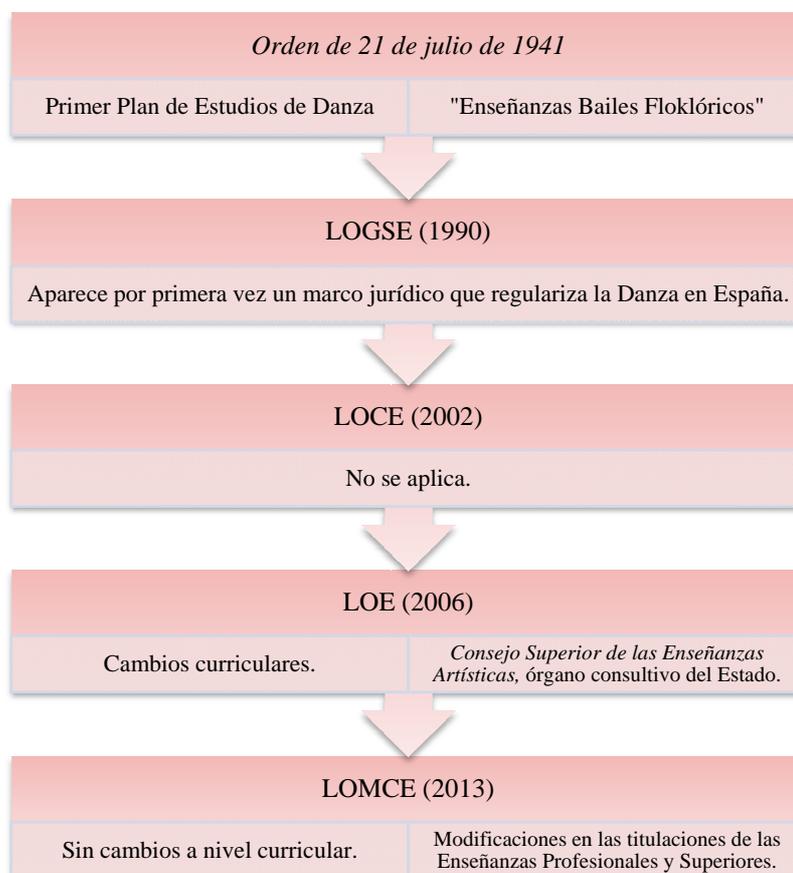


Figura 2. Evolución de leyes educativas reguladoras de los estudios de Danza en España.

1.2.2. Evolución del Marco Curricular de las Enseñanzas Básicas de Danza en Andalucía

La *Ley Orgánica 6/1981, de 30 de diciembre, Estatuto de Autonomía para Andalucía*, en su *Artículo 19*, establece que corresponde a la Comunidad Autónoma de Andalucía la regulación y administración de la enseñanza en toda su extensión, niveles y grados, modalidades y especialidades, en el ámbito de sus competencias, sin perjuicio de lo dispuesto en el *Artículo 27* de la Constitución (referida al derecho a la educación, donde se reconoce la libertad de enseñanza, el desarrollo de la personalidad en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales).

La Comunidad Autónoma de Andalucía regula estas enseñanzas para los centros andaluces en el *Decreto 113/1993, de 31 de agosto*, donde se establece el currículum del Grado Elemental de las Enseñanzas de Danza en el ámbito de nuestra Comunidad.

En su conjunto, el currículum del Grado Elemental persigue dotar al alumnado de una formación de base mediante el desarrollo de capacidades que le permitan una posterior profundización y especialización en estos estudios. Este currículum se establece de manera flexible y abierta, permitiendo a los centros una autonomía docente y participación del alumnado, exigiendo al profesorado adecuar la docencia a las características de éstos y a la realidad educativa del centro.

Los *objetivos educativos generales*, establecidos en este Decreto, se han de desarrollar a través de los propios de cada asignatura del Grado Elemental, todos formulados en términos de capacidades. En cada asignatura se incluyen contenidos, referidos a conceptos, procedimientos y actitudes, valores y normas. La metodología educativa en el Grado Elemental ha de desarrollar la personalidad y la sensibilidad del alumno, fomentar la creatividad artística, estimular al alumno con la Danza y potenciar el desarrollo de sus posibilidades. Los criterios de evaluación orientan acerca de los aprendizajes que se esperan alcanzar con los alumnos en cada asignatura, que se valorarán con flexibilidad en el contexto de los objetivos educativos. Al evaluar se considerarán los aprendizajes y los diferentes elementos que intervienen en el proceso de enseñanza.

Las condiciones de ingreso en el Grado Elemental se regulan en el *Decreto 113/1993* en su *Artículo 10*, bajo dos criterios generales: aptitudes para la Danza y edad idónea. La *Orden de 27 de septiembre de 1993* establece la distribución horaria semanal de las diferentes asignaturas del Grado Elemental de Danza (véase Tabla 1).

Tabla 1. Horario, asignaturas y curso del Grado Elemental de Danza, LOGSE. Fuente: adaptación Anexo, Orden de 27 de septiembre de 1993.

Asignaturas	1º curso	2º curso	3º curso	4º curso
Danza Clásica	3 h	4.5 h	5 h	4 h
Danza Española	2 h	3.5 h	4 h	6 h
Música	1 h	1 h	1 h	1 h
<i>Horas semanales</i>	<i>6 h</i>	<i>9 h</i>	<i>10 h</i>	<i>11 h</i>

La evaluación y promoción es regulada por la *Orden de 19 de diciembre de 1996*, en ella se concretan las normas de evaluación con el fin de facilitar un instrumento que amenice el desarrollo de dicho proceso y contribuya a la mejora de la actividad educativa, para garantizar que el alumnado adquiriera una madurez académica y de continuidad con éxito en estudios posteriores.

Por otro lado, *el Decreto 172/1998, de 1 de septiembre* regula los aspectos básicos de las pruebas de acceso al Grado Medio de Danza al finalizar el Grado Elemental, siendo en la *Orden de 17 de marzo de 1999* donde se definen con más exactitud. Las pruebas de aptitud al Grado Elemental quedan reflejadas en la *Orden de 25 de marzo de 2004*, en su *Artículo 11*, que especifica los requisitos de superación, siendo en las *Instrucciones de 18 de julio de 2005*, donde se establece un máximo de seis años de permanencia en mencionados estudios. En la *Orden de 14 de septiembre de 2005* se expone la estructura y contenido de la prueba en su *Artículo 4*.

La LOE modificó la regulación de las Enseñanzas Artísticas. En Andalucía se concretaron a través de la *Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía (LEA)*.

A continuación se abordará la ley que rige las Enseñanzas Elementales de Danza en la actualidad (LEA), en la que se ubica nuestro estudio, y continuaremos con el currículum dentro de las Enseñanzas Básicas de Danza en el marco de dicha ley, concretamente las correspondientes al último curso (2º curso de 2º ciclo).

1.2.3. Plan de estudios de Danza en Andalucía

La Comunidad Autónoma de Andalucía dispone de seis Conservatorios Profesionales de Danza ubicados en diferentes capitales de provincia: Almería, Cádiz, Córdoba, Granada, Málaga y Sevilla.

Los estudios de Danza en la comunidad de Andalucía actualmente se rigen por la LEA, puesto que la LOMCE no modifica el currículo de las Enseñanzas Elementales de Danza. Véase ordenación académica actual en la Figura 3.

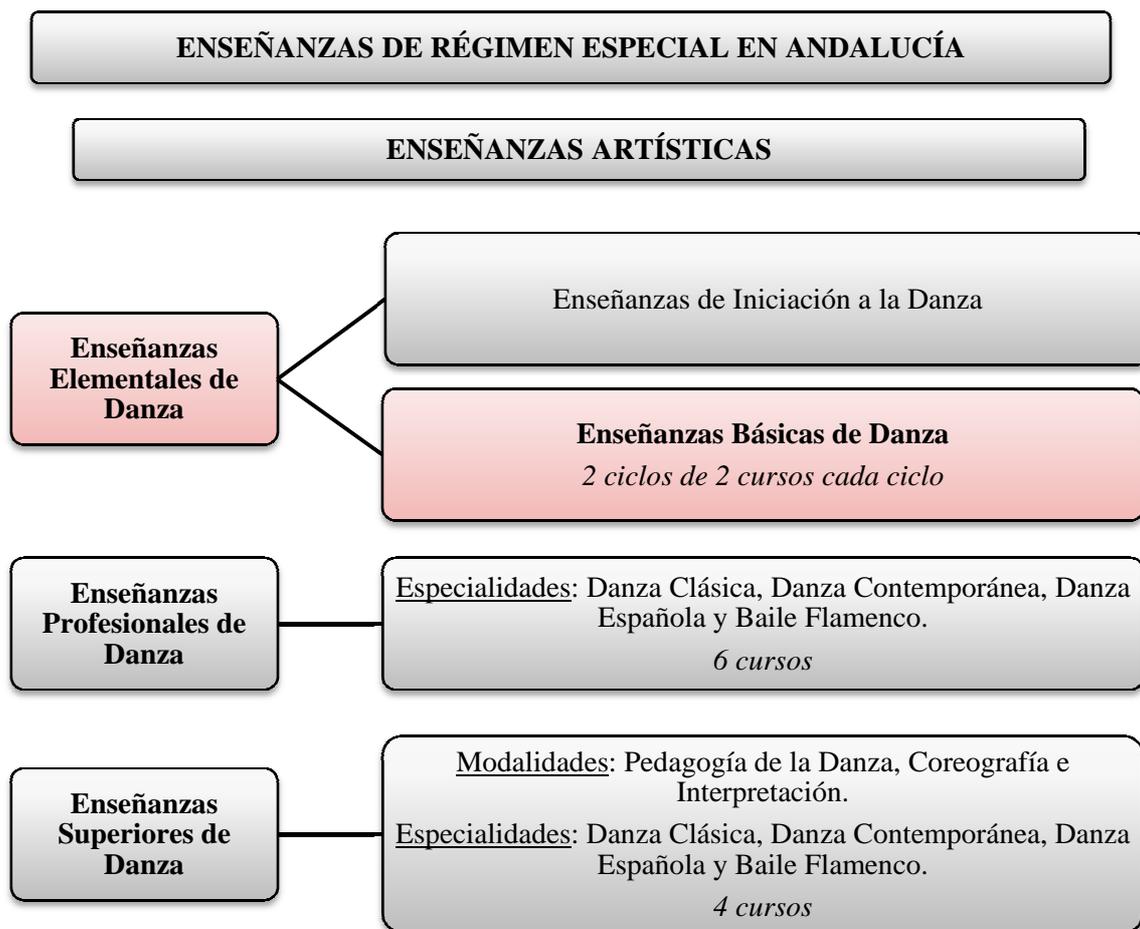


Figura 3. Ordenación Enseñanzas de Danza LEA.

Estos estudios se encuentran divididos en dos etapas. La primera de ellas enfoca su currículo en las Enseñanzas de Iniciación a la Danza para el alumnado entre 4 y 8 años, en función de las necesidades formativas de las personas a quienes se dirijan. Los ámbitos formativos de los que constan son ‘Música y movimiento’, ‘Formación musical complementaria a la práctica de Danza’ y ‘Actividades de grupo de Danza’. Éstas se imparten en escuelas de Danza no estatales, como escuelas municipales o de gestión privada.

La segunda de las etapas de las Enseñanzas Elementales de Danza son las Enseñanzas Básicas, las cuales están diseñadas para los procesos formativos y evolutivos de la persona, especialmente para niños en edad escolar. Para ingresar en estas enseñanzas es necesario tener como mínimo 8 años (cumplirlos durante el año natural en el que se inician estos estudios). Deben superar una prueba de aptitud donde

se valorarán las facultades de los aspirantes, reflejada en el *Capítulo IV, Artículo 13*, del *Decreto 16/2009, de 20 de enero*, en el Boletín Oficial de la Junta de Andalucía (BOJA) nº 23. Según el artículo de Parent, García, Campoy y Alvero (2016), en las pruebas de aptitud en los Conservatorios Profesionales de Danza de Andalucía, los profesores de Danza evalúan aptitudes rítmicas, expresivas y psicomotrices y, por otra parte, un médico evalúa las características físicas. Los alumnos se seleccionan según los resultados obtenidos en ambas pruebas. No obstante podrán acceder a cualquier otro curso, sin haber realizado los anteriores, superando una prueba de acceso donde demuestren los conocimientos necesarios (Orden de 7 de julio de 2009).

Por lo general, el alumnado que cursa estos estudios lo hace simultáneamente con el segundo y tercer ciclo de la Enseñanza Primaria Obligatoria, tal y como se observa en la siguiente Tabla 2.

Tabla 2. Relación de edad, estudios de Danza y Educación Primaria.

Edad	Curso de EEBB	Curso de Primaria
8 años	1º curso 1º Ciclo	3º curso 2º Ciclo
9 años	2º curso	4º curso
10 años	1º curso 2º Ciclo	5º curso 3º Ciclo
11 años	2º curso	6º curso

La LEA dedica la Sección 1ª del Capítulo VI del Título II a las Enseñanzas Elementales de Música y de Danza, estableciendo en su *Artículo 81.5* que la Consejería competente en materia de educación será quien determine la organización y evaluación de las Enseñanzas Elementales de acuerdo con lo establecido en dicha ley (Tabla 3).

En consecuencia, el *Decreto 16/2009, de 20 de enero*, establece la ordenación y el currículo de las Enseñanzas Elementales de Danza en Andalucía, cuya finalidad es la de proporcionar al alumnado una formación artística de calidad y garantizar el conocimiento básico de la Danza se presta especial atención a la educación temprana y disfrute de la Danza como arte con un doble carácter: formativo y preparatorio para estudios posteriores.

Tabla 3. Equivalencias del Grado Elemental (LOGSE) con las Enseñanzas Básicas de Danza (LEA), años de extinción e implantación en Andalucía. Fuente: adaptación Anexo, Decreto 16/2009.

Plan de estudios regulado por la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.	Plan de estudios regulado por la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía.
1º curso del Grado Elemental EXTINGUIDO	1º curso del 1º. Ciclo de Enseñanzas Básicas. Se implanta en el año 2009/2010.
2º curso del Grado Elemental EXTINGUIDO	2º curso del 1º. Ciclo de Enseñanzas Básicas. Se implanta en el año 2009/2010.
3º curso del Grado Elemental EXTINGUIDO	1º curso del 2º. Ciclo de Enseñanzas Básicas. Se implanta en el año 2010/2011.
4º curso del Grado Elemental EXTINGUIDO	2º curso del 2º. Ciclo de Enseñanzas Básicas. Se implanta en el año 2010/2011.

En los *objetivos generales* del Decreto 16/2009 (Capítulo I, Artículo 3) se refleja que además de desarrollar las diferentes capacidades generales y valores cívicos se deberá favorecer la participación en actividades artísticas y culturales que permitan vivir la experiencia de transmitir el goce de la Danza. Así se establece en el *Capítulo II, Artículo 4*, que el *currículo* (como expresión objetivada de las finalidades y los contenidos educativos que se deben adquirir), se plasmará en aprendizajes relevantes, significativos y motivadores, orientándose a:

- Priorizar la comprensión del movimiento, los conocimientos básicos y la práctica en grupo.
- Fomentar el hábito de la audición musical y la asistencia a representaciones o manifestaciones artísticas.
- Favorecer la elaboración de propuestas pedagógicas por los centros, con metodologías adaptadas a las necesidades del alumnado teniendo en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje.
- Y favorecer la capacidad del alumnado de aprender por sí mismo, fomentando en los programas educativos tanto su creatividad como su capacidad de acción y transformación de los conocimientos.

En su *Artículo 4.2*, se dispone que los *objetivos, contenidos y criterios de evaluación* sean establecidos por orden de la Consejería de Educación. Con la *Orden de 24 de junio de 2009* (BOJA nº 132) se desarrolla el *currículo* de las Enseñanzas

Elementales de Danza en Andalucía, encontrándose en su *Anexo I* los objetivos, contenidos, criterios de evaluación y orientaciones metodológicas de las asignaturas que componen las Enseñanzas Básicas de Danza y, citándose en el *Anexo III*, el horario de las diferentes materias de las que constarán las Enseñanzas Básicas de Danza (véase Tabla 4).

Tabla 4. Horario, asignaturas, ciclo y curso de las Enseñanzas Básicas de Danza, LEA. Fuente: adaptación Anexo III, Orden de 24 de junio de 2009.

Asignaturas	1º ciclo		2º ciclo	
	1º curso	2º curso	1º curso	2º curso
Educación y expresión del movimiento	2 h			
Danza popular	1 h			
Castañuelas	1 h	1 h		
Base académica		3 h		
Iniciación a la danza española		1,5 h		
Base académica y contemporánea			4 h	
Folclore andaluz			1 h	
Danza clásica española, escuela bolera			1 h	
Iniciación al baile flamenco			1 h	
Danza clásica				4,5 h
Danza española				2,5 h
Danza contemporánea				1 h
Baile flamenco				1 h
Educación musical aplicada a la danza	1 h	1 h	1 h	1 h
<i>Horas semanales</i>	<i>5 h</i>	<i>6,5 h</i>	<i>8 h</i>	<i>10 h</i>

Como se puede observar en las Tablas 1 y 4, si realizamos una comparativa de las Enseñanzas Básicas de Danza, el plan la LOGSE en Andalucía (derogada) las desarrollaba en cuatro cursos (1º, 2º, 3º y 4º) y actualmente, con la LEA (desarrollada a partir de la LOE), se estructuran en dos ciclos de dos cursos de duración cada uno. En cuanto a la carga horaria semanal, el 2º curso de 2º ciclo (LEA), al que pertenece nuestra muestra de alumnado, y respecto al 4º curso de Grado Elemental del plan de

estudios anterior (LOGSE), ha disminuido 1 hora a la semana, que es menor aún si lo comparamos con los cursos anteriores. Además, se incorporan dos nuevas asignaturas: el Baile flamenco (anteriormente impartido dentro de la asignatura de Danza Española) y Danza Contemporánea, que no se impartía en estas enseñanzas. Por último, se modificó la nomenclatura de la asignatura de Música (LOGSE) por Música Aplicada a la Danza (LEA).

Tras hacer esta comparativa nos adentraremos en especificar las observaciones más relevantes del *currículo* (objetivos, contenidos, criterios de evaluación y orientaciones metodológicas) que atañen a la muestra de alumnado de nuestro estudio. Previamente debemos saber que las Enseñanzas Elementales de Danza en la actualidad tienen un doble modelo organizativo: Enseñanzas de Iniciación y Enseñanzas Básicas. Estas últimas son las que competen directamente a los Conservatorios Profesionales de Danza (Artículo 6 del Decreto 16/2009) que las ordena mencionando los siguientes *objetivos específicos*:

- a) Desarrollar la personalidad y sensibilidad del alumnado, a través del aprendizaje de la Danza.
- b) Fomentar la creatividad dancística y la capacidad de acción y transformación de los conocimientos.
- c) Favorecer el interés y una actitud positiva del alumnado, ante el hecho artístico relacionado con la Danza.
- d) Potenciar el desarrollo de sus posibilidades y prepararle para su incorporación a los estudios profesionales de Danza.

En las *Enseñanzas Básicas* (Anexo I de la Orden de 24 de junio de 2009), para el 2º curso de 2º ciclo, se concretan los diferentes componentes del currículo en las siguientes asignaturas: *Danza Clásica, Danza Contemporánea, Danza Española, Baile Flamenco y Educación Musical Aplicada a la Danza*.

En referencia a la definición inicial de las materias, resaltar la utilización de términos como: el placer por la Danza, el fomento de la creatividad, el control de cuerpo y mente, así como la satisfacción por alcanzar las expectativas.

Si consideramos el conjunto de *objetivos* de manera global, se observa que todos mencionan capacidades conceptuales, procedimentales y actitudinales referentes a su

asignatura, y que éstas, a su vez, incluyen *contenidos* técnicos específicos, manteniendo una relación con los *criterios de evaluación* que detallan lo que se pretende alcanzar con el alumnado en cada uno de ellos.

El *Decreto 16/2009*, en su *Artículo 15* (Capítulo V), menciona de manera general que en la *evaluación* de estas enseñanzas se tendrán en cuenta los objetivos y criterios de evaluación del currículum, siendo continua e integradora (aunque diferenciada según las materias), evaluando tanto el aprendizaje del alumnado como los procesos de enseñanza, siendo la calificación final (insuficiente, suficiente, bien, notable, sobresaliente) otorgada en junio. Esta valoración la realiza el profesorado que estará coordinado por un tutor. El alumnado podrá permanecer un máximo de cinco años, considerándose que debe repetir cuando obtenga calificación negativa en dos o más asignaturas (Artículos 16 y 17).

En general, vemos que la *metodología educativa* en las Enseñanzas Básicas de Danza otorga una especial importancia a la interrelación entre las materias. De este modo se pretenden asentar unos buenos cimientos facilitadores de aprendizajes futuros, así como un aprendizaje significativo y en coordinación entre el equipo educativo. La metodología que se emplea en todas las materias es activa y participativa, favoreciendo la interrelación de los componentes del grupo desde la expresión, la emoción y percepción. Las explicaciones colectivas atienden a ser individualizadas si así es requerido, basándose en los pilares de sustentación de la *metodología en el aprendizaje de la Danza*: observación, imitación y repetición, haciendo también uso de la improvisación individual y grupal para el desarrollo de la creatividad, sensibilidad y desinhibición.

A través de diferentes y diversas actividades progresivas y equilibradas en dificultad y duración, el alumnado experimenta emociones y sensaciones, desarrollando la personalidad, la sensibilidad, el fomento de la creatividad artística y el desarrollo de sus posibilidades.

Como recursos metodológicos se utilizan: el juego, ya que es un interesante elemento motivador y facilitador de la atención; las improvisaciones, y las observaciones. Y como recursos materiales: músicas con ritmos atractivos y significativos que faciliten los aprendizajes.

Se considera imprescindible para unos resultados óptimos la actividad continuada e incidencia en aspectos físicos como psicológicos.

El estudio que presentamos en el contexto de los Conservatorios de Danza de Andalucía se centra en la Motivación, las Posibles Causas de Abandono, el Autoconcepto Físico y las Competencias Docentes. A continuación abordaremos estos conceptos con la finalidad de delimitar y justificar el núcleo de interés de nuestra investigación.

1.3. La Motivación

Según la definición que nos muestra la Real Academia Española de la Lengua (2014), *motivación* se define como un “conjunto de factores internos o externos que determinan en parte las acciones de una persona”. Es decir, son las razones, que partiendo de la propia persona o por influencia externa, le llevan a realizar una determinada conducta. Autores como Herrera, Ramírez, Roa y Herrera (2004) la definen como el motivo por el que una persona llevará a cabo una acción, persiguiendo un objetivo sin rendirse para su consecución. Siendo además considerada como “el conjunto de razones por las que las personas se comportan de las formas en que lo hacen. El comportamiento motivado es vigoroso, dirigido y sostenido” (Santrock, 2002, p. 432). Este comportamiento puede estimarse como motor, en la realización de actividades que son importantes para la persona (Ajello, 2003).

Así, en referencia al concepto mencionado, se distinguen dos tipos: Motivación Intrínseca y Motivación Extrínseca. La **Motivación Intrínseca** es definida como aquella que parte de la propia persona hacia una actividad, por el placer o disfrute que le supone en sí misma, favoreciendo su continuidad (Dosil, 2004) y sin esperar reconocimientos al realizarla, llevándola a cabo por el propio gusto (Ajello, 2003). Por otro lado, la **Motivación Extrínseca** sería aquella en la que la realización de la actividad depende de causas o motivos externos, como pudiera ser una recompensa (Santrock, 2002).

1.3.1. Teoría de la Autodeterminación (TAD)

Esta teoría está considerada como una macro-teoría de la Motivación humana relacionada con el desarrollo y funcionamiento de la personalidad dentro de contextos

sociales. En ella se analiza el grado en el que las conductas humanas son voluntarias o autodeterminadas, lo que nos indica el grado en el que sus acciones son realizadas al nivel más alto de reflexión y compromiso con un sentido de elección (Deci y Ryan, 1985). Es una teoría de la Motivación y la personalidad cuya evolución se ha realizado a través de cuatro mini-teorías:

- A. Teoría de la Evaluación Cognitiva.
- B. Teoría de las Necesidades Básicas.
- C. Teoría de las Orientaciones de Causalidad.
- D. Y la teoría de la Integración Orgánica.

Todas ellas desarrolladas para explicar los variados fenómenos basados en la Motivación de las personas (véase Figura 4).

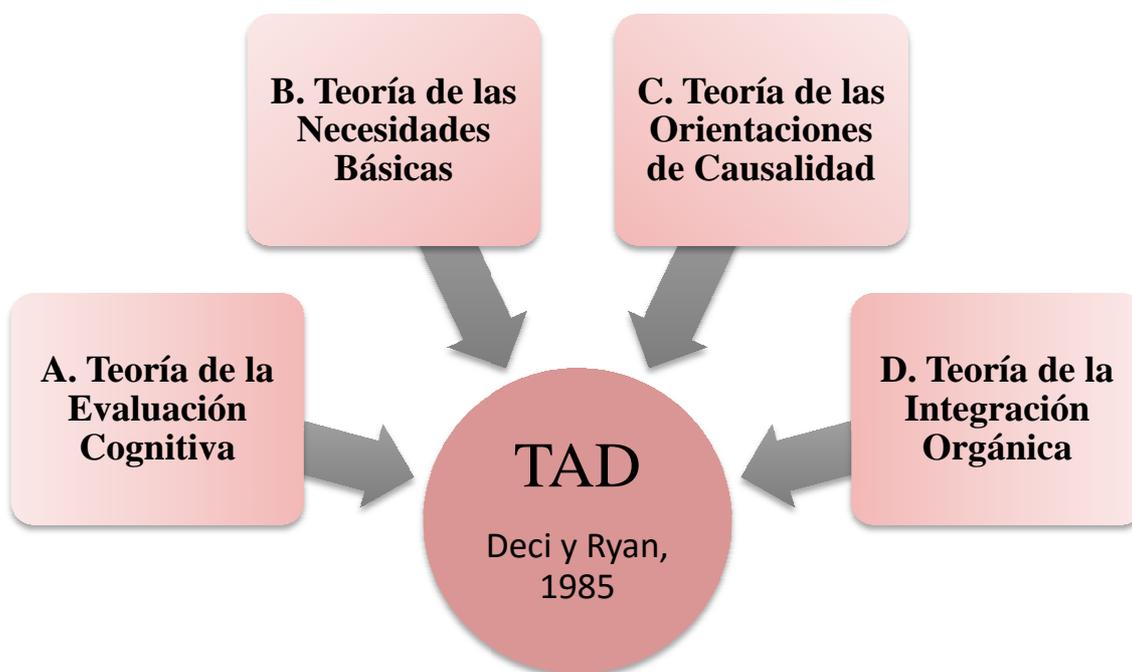


Figura 4. Esquema de las cuatro mini-teorías de la TAD

A. La **Teoría de la Evaluación Cognitiva** (Deci y Ryan, 1985), tiene como objetivo especificar los factores que explican cambios en la Motivación Intrínseca, produciendo un aumento o disminución de la misma (Frederick y Ryan, 1995; Ryan y Deci, 2000). Ésta propone varios elementos que ayudan a explicar y predecir el nivel de Motivación Intrínseca de una persona (Mandigo y Holt, 2000), como son:

- El control sobre una actividad de dominio en la que participa y ha elegido, le hará aumentar su Motivación Intrínseca, por el contrario, si considera que está bajo el control de un factor externo, probablemente hará que ésta disminuya (Goudas, Biddle, Fox y Underwood, 1995).
- La competencia con la que se siente el individuo con respecto a determinados dominios de su vida, que aumentará la Motivación Intrínseca cuanto mayor control y capacidad de elección se le dé dentro del ambiente de la actividad (Deci y Olson, 1989; Deci y Ryan, 1985).
- Los factores extrínsecos percibidos como informativos respecto a la competencia percibida y el feedback positivo, los cuales promueven la Motivación Intrínseca, sin embargo, si son percibidos como elementos externos de control, o la desmotivación percibida como incompetencia, la disminuyen (Mandigo y Holt, 2000).
- Y la orientación hacia la que se guía la actividad realizada. Si se hace orientada hacia la tarea, promovida por el goce, aumentará la Motivación Intrínseca. Pero si está orientada hacia el ego, crea una sensación de mayor presión y control para mantener la autoestima, y no favorecerá a estar intrínsecamente motivado (Mandigo y Holt, 2000).

Por otro lado, en diversos estudios se ha debatido el uso de recompensas y sus efectos. Autores como Deci, Koestner y Ryan (1999) consideran que la Motivación Intrínseca se verá disminuida con premios o recompensas tangibles, amenazas, evaluaciones bajo presión y metas impuestas. En contraposición, Eisenberger y Cameron (1996) y Eisenberger, Pierce y Cameron (1999) no creen que disminuyan o sean perjudiciales en la Motivación Intrínseca las recompensas tangibles externas.

B. La **teoría de las Necesidades Básicas** hace referencia a un compendio de necesidades psicológicas básicas (autonomía, competencia y de relación), cuya satisfacción determinará el nivel autodeterminado de la Motivación, siendo esencial en la salud y el bienestar de la persona (Deci y Ryan, 2000, 2002; Ryan y Deci, 2000). Estas necesidades se consideran fundamentales para un buen desarrollo, una experiencia positiva y un sentimiento de bienestar vital.

A continuación, describiremos los tres tipos de necesidades básicas, teniendo en cuenta que el alumnado de Danza dentro de su contexto educativo actuaría motivado por las mismas (Amado, Sánchez-Miguel, Leo, Sánchez-Oliva y García-Calvo, 2011; García-Dantas y Caracuel, 2011). Estas necesidades básicas son:

- La Necesidad de Autonomía, referida a la decisión sobre el origen de las acciones y al poder determinar la propia conducta. Las personas que pueden decidir la actividad a realizar y con quién hacerla (mayor autonomía), están más motivadas, con mayores niveles de identificación y menos desmotivación (Prusak, Treasure, Darst y Pangrazi, 2004).

No obstante, el papel del docente es de gran importancia, tal como lo reflejan Rocchi, Pelletier y Lauren (2013) en un estudio realizado a entrenadores de baloncesto, donde se mostró como durante el entrenamiento si mantenían una conducta de apoyo a la autonomía hacia sus alumnos la Motivación de éstos aumentaba. Así mismo, Gagné, Ryan y Bargmann (2003) en un estudio con chicas gimnastas estadounidenses mostraron que la Motivación autodeterminada estaba relacionada positivamente con el soporte de autonomía de padres y entrenadores. Otro estudio con alumnos de Educación Física, fue el llevado a cabo por Moreno-Murcia, Zomeño, Marín, Ruiz y Cervelló, (2013) donde los datos mostraron que la percepción de importancia y utilidad de la Educación Física que tenían era predicha positivamente con la Motivación autodeterminada, y a su vez, por los mediadores psicológicos y el clima tarea. Por el contrario, el clima ego predijo negativamente la autonomía, la relación con los demás y el índice de autodeterminación. Lo que indica orientar la actividad docente hacia el clima tarea considerando los mediadores psicológicos del alumnado para una mayor Motivación autodeterminada. En la misma línea, López-Walle, Balaguer, Castillo y Tristán (2012) en su estudio con deportistas mexicanos, la autonomía percibida, la competencia percibida y la relación con los demás, se veían influenciadas positivamente ante la percepción de apoyo a la autonomía ofrecida por el entrenador.

- La Necesidad de Competencia está relacionada con la necesidad humana de ejercitar las habilidades y mejorarlas sintiéndose eficaz, con confianza en las

acciones e interacciones con el ambiente social, permitiéndole oportunidades para ejercer sus capacidades. El estudio cualitativo en el ámbito de la Educación Física de Hassandra, Goudas y Chroni (2003), proporciona información a partir de entrevistas, sobre los factores asociados con la Motivación Intrínseca, cuyos resultados muestran cómo la percepción a nivel individual de competencia y autonomía (necesidades básicas) entre otros, y los factores sociales como compañeros de clase, el maestro, la familia, la escuela, los medios de comunicación,..., influyen en la Motivación Intrínseca. Otro estudio (Zourbanos, Papaioannou, Argyropoulou y Hatzigeorgiadis, 2014) muestra, con estudiantes de Educación Física griegos, el papel clave del diálogo interior en el rendimiento y la autorregulación donde, la competencia percibida y las metas de logro, influyen positivamente en la Motivación de los estudiantes. A lo que se le puede sumar las aportaciones de Boyd, Weinmann y Yin (2002), Goudas y Biddle (1994), Whitehead y Corbin (1997), que revelan una relación positiva de la competencia con practicantes de actividad física deportiva. Así, García-Dantas y Caracuel (2011) con una muestra de 119 estudiantes de Danza del Conservatorio Profesional de Sevilla, encontraron en su estudio que cuando la percepción de competencia percibida y la Motivación Intrínseca son mayores, la intención de continuar con la práctica también aumenta y, si al contrario, están desmotivados, el propósito de abandono es mayor. En consonancia con estos datos, Amado et al. (2011) en su estudio con una muestra de 96 practicantes de Danza (48 de Danza clásica y 48 de Danza contemporánea), de diferentes escuelas españolas, indicaron en cuanto a las necesidades psicológicas básicas, que éstas se relacionaban positivamente con el estado de flow disposicional (estado que permite alcanzar un rendimiento óptimo), siendo la necesidad de competencia la de mayor puntuación, considerada como indispensable para que el bailarín logre alcanzar un rendimiento elevado, proponiendo a los docentes fomentar el sentimiento de competencia de sus alumnos.

- Y las Necesidades de Relación, referidas a lo que hacen las personas como seres sociales para mantener relaciones humanas en armonía, ser integrantes de un grupo o sentirse aceptados, todo relacionado con las preocupaciones

sobre el bienestar, la seguridad y la unidad de los miembros de una comunidad. Como encontró Paava (2001) con una muestra de deportistas universitarios, existe una relación positiva entre la Motivación Intrínseca y la relación con los demás. Refleja que el sentirse aceptado favorecía la Motivación Intrínseca hacia la ejecución y hacia el conocimiento, por el contrario, cuando no se sentía aceptado aumentaba la desmotivación. A la vez que intimar con los demás, propiciaba el aumento de la Motivación Intrínseca hacia la estimulación y la Motivación Extrínseca identificada.

Según esta mini-teoría dentro de la TAD, el aumento de los tres tipos de necesidades básicas creará un estado de Motivación Intrínseca, mientras que si disminuyen, esta será menor en aumento de la Extrínseca y la desmotivación (Deci y Ryan, 2000).

C. La **Teoría de las Orientaciones de Causalidad** atiende a los aspectos que caracterizan en las personas su conducta y el origen de la regulación. Deci y Ryan (1985) mencionaron, como guías de la regulación, tres tipos de orientaciones:

- La Orientación de Control es referida a la conducta humana donde existe un control interno o en el entorno, con el intento de controlar los sucesos y llevar a cabo las actuaciones por el sentir de deber hacerlo. La vigilancia, el obtener recompensas externas y el tener plazos para llevar a cabo una actividad, les servirá para motivarse (Deci y Ryan, 1985)
- La Orientación de Autonomía la poseen personas cuya conducta se basa en sus intereses y metas personales, lo que les lleva a encontrarse motivados intrínsecamente. Poseen alta capacidad de iniciar, elegir y regular su conducta, teniendo un locus de control interno.
- Y la Orientación Impersonal relacionada con conductas en las que las personas no sienten el control de las situaciones, con una creencia de incapacidad que le impide regular su actuación y conseguir los resultados deseados. Esto puede ocasionar ansiedad y depresión. Para estas personas las tareas son difíciles y los resultados independientes de la conducta. Manifiestan que el control puede ser externo o no saberse cual es.

- Motivación Extrínseca(ME), referida a que la actividad es realizada por determinados agentes externos o recompensas, que se divide a su vez de mayor a menor nivel de autodeterminación en:
 - *Regulación integrada*, que se corresponde con la realización de una actividad porque hace referencia a un estilo propio de vida (Ryan y Deci, 2000), siendo una variable con cierta discusión (Baldwin y Cadwell, 2003), pues ha sido considerada como la de mayor dificultad en su comprensión y medición. Pelletier, Rocchi, Vallerand, Deci y Ryan (2013), consideran que la regulación integrada debe ser diferenciada del resto. Además, en cuanto a concepto (como lo reflejan en su nueva escala de motivación deportiva), los resultados no obtuvieron valores muy altos.
 - *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). La conducta es altamente valorada y el individuo la juzga como importante, por lo que la realizará libremente aunque la actividad no sea agradable (Carratala, 2004). Cuando una persona se identifica con la acción o el valor que expresa, de forma consciente, existe un alto grado de autonomía percibida (Deci y Ryan, 2002; Ryan y Deci, 2000).
 - Con la *Regulación introyectada* las personas practican una actividad para evitar un sentimiento de culpabilidad y ansiedad logrando mejoras de aspectos como el orgullo (Ryan y Deci, 2000). Los motivos de participación en una actividad son principalmente el reconocimiento social, las presiones internas o los sentimientos de culpa (García-Calvo, 2004). El individuo ejerce presión sobre sí para regular su comportamiento.
 - Y la *Regulación externa* (Deci y Ryan, 1985, 2000; Ryan, 1995; Ryan y Deci, 2000), considerada como la forma menos autodeterminada de Motivación Extrínseca, cuyo compromiso se realiza para alcanzar una recompensa o evitar un castigo, considerando como poco interesante la actividad (Ryan y Deci, 2000).

- Y la Amotivación (AMO), que corresponde al grado más bajo de autodeterminación (García-Calvo, 2004), donde no existe en la persona motivación alguna para la práctica de la actividad, asociado a la falta de intención (Deci y Ryan, 1985; Koestner, Losier, Vallerand y Carducci, 1996), al sentimiento de incompetencia para llevar a cabo la actividad (Bandura, 1986), incluso a resultados no esperados. Los atletas que están desmotivados practican sin propósito, experimentan efectos negativos como apatía, incompetencia, depresión, y no buscan objetivos afectivos, sociales ni materiales (Vallerand, 2001).

En este sentido, la AMO puede producirse por las creencias que el sujeto tiene respecto a la falta de habilidad para realizar una conducta, pensamientos de que la estrategia no dará buen resultado o el no implicarse en las actividades que requieren demasiado esfuerzo al pensar que no tendrán transcendencia (Pelletier, Fortier, Vallerand, Tuson, Briere y Blais, 1995), es por lo que, en la práctica de la Danza, un alumno desmotivado tendrá mayor propósito de abandono (García-Dantas y Caracuel, 2011).

A pesar de ello, los estudios sobre Motivación en Danza escasean, siendo muy pocos los publicados en revistas de prestigio y con cierto rigor metodológico.

Para poder evaluar la Motivación, Brière, Vallerand, Blais y Pelletier (1995), tomando como referente la Teoría de la Autodeterminación, y basándose en el Modelo Jerárquico de la Motivación Intrínseca, Extrínseca y Amotivación (Vallerand et al., 1992) como instrumento propuesto para organizar y comprender los mecanismos que regulan la Motivación en el ámbito del deporte y el ejercicio, elaboraron la *Échelle de Motivation dans les Sportif* (EMS). Dicho instrumento estaba compuesto de 28 ítems y 7 subescalas entre las que se encuentran los diferentes tipos de Motivación y la AMO, que medirán la autodeterminación en los deportes, éstas son: la MI (hacia el Conocimiento, de Estimulación y de Ejecución), la ME (Identificada, Introyectada y Regulación externa) y la AMO. Posteriormente fue traducida en versión inglesa la denominada *Sport Motivation Scale* (SMS) (Pelletier et al., 1995), siendo una de las más utilizadas para medir la Motivación en el ámbito deportivo. En el campo de la Educación Física, las validaciones existentes se encuentran a partir de los trabajos de Balanguer, Castillo y Duda (2007) y de Granero-Gallegos y Baena-Extremera (2013).

En referencia a los resultados obtenidos en el análisis de validación y fiabilidad de la SMS, Núñez, Martín-Albo, Navarro y González (2006) mostraron una fiabilidad satisfactoria (*alfas* entre .70 y .80) y aceptable consistencia al Modelo de 7 factores en una muestra de deportistas de la Comunidad Autónoma de Canarias. Por otro lado, Moreno et al. (2008), Moreno, Cervelló, Zomeño y Marín (2009a), Moreno, Zomeño, Marín, Cervelló y Ruiz (2009b) obtuvieron una consistencia y fiabilidad aceptable en alumnos de Educación Física en Secundaria. Igualmente, Goudas et al. (1994) y Ntoumanis (2001) obtuvieron un nivel de fiabilidad satisfactorio en la adaptación de la EMS a la Educación Física con 5 factores, mientras que Alexandris, Tsorbatzoudis y Grouios (2002) obtuvieron resultados similares con el Modelo de 3 factores.

La repercusión de este instrumento ha sido tal, que se ha traducido a diversos idiomas, como el portugués Bara et al. (2011), o al italiano con 7 factores Candela, Zucchetti y Villosio (2014), entre otros.

No obstante, hay que destacar la casi inexistencia de trabajos relacionados con nuestro ámbito de estudio que es la Danza, concretamente en las Enseñanzas Básicas de Danza impartidas en los Conservatorios Profesionales de Danza de Andalucía. Destaca el trabajo de Amado et al. (2010, 2011) y Amado et al. (2012), con 96 practicantes de Danza (48 de Danza clásica y 48 de Danza contemporánea) en diferentes escuelas de Danza españolas y su estudio con 332 bailarines (89 de Danza clásica, 159 de Danza contemporánea y 84 de Danza española) de diferentes Conservatorios Profesionales españoles; el de García-Dantas y Caracuel (2011) con 119 estudiantes de Danza (1º, 2º y 3º de Grado Profesional) en el Conservatorio Profesional de Danza de Sevilla; y el de Requena-Pérez, Martín-Cuadrado y Lago-Marín (2015), con una muestra de 75 estudiantes de Danza clásica del Conservatorio Profesional de Danza de Córdoba. Tras revisar los trabajos e investigaciones existentes sobre las diferentes versiones del SMS, podemos afirmar que se desarrollan su mayoría en el ámbito del deporte y la actividad física, siendo casi inexistentes en el ámbito de la Danza.

Dada la importancia que tienen estos aspectos, el promover a los alumnos hacia una MI les hará que su participación, esfuerzo y superación diaria sean realizados por el propio placer y satisfacción que experimentan al bailar en las clases, lo cual favorecerá en el rendimiento académico y persistencia en la actividad. Por el contrario, si su Motivación es promovida por factores externos (ME), no realizándose por su propio

placer y disfrute, como satisfacer demandas externas, existir premios o evitar castigos, estos alumnos podrán llegar a perder la intención de practicarla, mostrando una pérdida de interés y falta de competencia, lo que les podrá llevar al abandono.

1.4. Causas de Abandono

Como introdujimos anteriormente, en la Enseñanzas Básicas de Danza se observa una disminución en el número de alumnos que comienzan y finalizan dichos estudios. Tal y como se observa en la Tabla 6, la proporción de alumnos matriculados en la promoción 2009-2012 en los Conservatorios Profesionales de Andalucía, que permanece hasta el último curso, es del 50.53%. Es decir, concluyen estos estudios casi la mitad de los alumnos que los iniciaron. Datos similares encontramos en la promoción 2010-2013, si observamos la Tabla 7, donde el total de alumnado matriculado asciende solamente un 8.13%. Esto supone un bajo porcentaje de permanencia. Por ello nos planteamos conocer cuáles podrían ser las Posibles Causas de Abandono y de su predicción sobre la AMO.

Tabla 6. Promoción 2009-2012 del alumnado matriculado en las Enseñanzas Básicas de Danza en los Conservatorios Profesionales de Andalucía.

Provincia	2009 1º Curso de 1º Ciclo	2010 2º Curso de 1º Ciclo	2011 1º Curso de 2º Ciclo	2012 2º Curso de 2º Ciclo	% Alumnado que ha permanecido hasta el último curso
Almería	86	66	52	41	47.67%
Cádiz	41	38	33	23	56.10%
Córdoba	86	75	53	45	52.32%
Granada	85	69	60	47	55.29%
Málaga	109	99	63	46	42.20%
Sevilla	125	82	65	62	49.60%
<i>Total</i>					50.53%

Investigar las Causas de Abandono y los factores con los que se relacionan en el ámbito de la Danza, son aspectos poco abordados, por lo que se requiere de investigaciones en este tipo de estudios tan específicos (Castañer, Torrents, Anguera y

Dinušová, 2009; García–Dantas y Caracuel, 2011). Ahondar en estas cuestiones será de gran interés, puesto que nos arrojará información sobre el posible pensamiento de abandonar estos estudios o, por el contrario, de permanecer en ellos.

Tabla 7. Promoción 2010-2013 del alumnado matriculado en las Enseñanzas Básicas de Danza en los Conservatorios Profesionales de Andalucía.

Provincia	2010	2011	2012	2013	% Alumnado que ha permanecido hasta el último curso
	1º Curso de 1º Ciclo	2º Curso de 1º Ciclo	1º Curso de 2º Ciclo	2º Curso de 2º Ciclo	
Almería	104	75	61	57	54,80%
Cádiz	45	44	33	30	66,66%
Córdoba	88	71	60	49	55,68%
Granada	81	65	51	47	55,55%
Málaga	112	89	75	63	56,25%
Sevilla	111	92	83	70	63,06%
<i>Total</i>					58,66%

Atendiendo a la definición que nos muestra la Real Academia Española de la Lengua (2014), *abandonar* supone “*dejar una actividad u ocupación o no seguir realizándola*”, incluso en el deporte “*dejar de luchar o darse por vencido*”. No obstante, algunos autores lo explican en el ámbito del deporte como una situación en la que se finaliza el compromiso con una actividad deportiva (Cervelló, 1996), pero no solo implica el final de ese compromiso, sino que incluye momentos de cambio hacia otra modalidad o especialidad deportiva (Salguero, Tuero y Márquez, 2003). Igualmente, Weiss y Chaumenton (1992) especifican que el abandono puede ser considerado como un continuo al retirarse de un deporte concreto para pasar a practicar otro diferente, hasta aquellos que lo hacen como retirada definitiva. Bien por eso, podemos indicar que el alumnado de Danza de nuestra muestra, que cursa 2º curso de 2º ciclo de Enseñanzas Básicas de Danza, se encuentra en un momento transitorio y de elección clave para su futuro, pues de él dependerá su continuidad en los estudios profesionales de Danza según la especialidad seleccionada, y previa prueba de acceso o, por el contrario, cese de los mismos como enseñanzas regladas con carácter oficial en los Conservatorios.

Tras la revisión de investigaciones existentes relacionadas con el abandono, hemos podido encontrar numerosos estudios en el ámbito del deporte y de la actividad física que han aportado referencias al respecto, y prácticamente ninguna en el ámbito de la Danza. Autores como O'Farrell, Jaenes y Giménez (2012), mencionan como principales motivos de abandono el *Bajo rendimiento*, la *Baja forma e interés* (Carlin, Salguero, Márquez y Garcés, 2009), la *Escasa habilidad*, la *Atmósfera de equipo*, la *Falta de diversión e influencia de otros*. Estos datos coinciden con Salguero et al. (2003), quienes obtuvieron que los principales factores del abandono eran la *Baja forma/interés* (Nuviala y Nuviala, 2005), la *Escasa habilidad* y la *Falta de diversión* (O'Farrell et al., 2012; Trepode, 2001).

Además, Nuviala y Nuviala (2005) y Navas y Soriano (2016), relacionan el abandono con la *Falta de compañeros con los que realizar la actividad*, siempre y cuando el tenerlos no les suponga un obstáculo en su realización pues, de ser así, podrían influir en el abandono de la práctica deportiva (Isorna, Ruiz y Rial, 2013).

En relación al factor de *Baja forma/interés*, Trepode (2001) refiere que el interés en jóvenes deportistas puede orientarse a querer realizar otro tipo de actividades deportivas (Gould, Feltz, Horn y Weiss, 1982), e incluso cambiarlas por otras preferentes en su tiempo libre, (Allison, Dwyer y Makin, 1999; Macarro, Romero y Torres, 2010; Robbins, Pender y Kazanis, 2003), unido a la desgana o pereza por la práctica física (Martínez et al., 2012). Resultados obtenidos por Gómez-López, Granero-Gallegos, Baena-Extremera y Ruiz-Juan (2011) con una muestra de alumnado universitario almeriense, mostraron en su mayoría intención de volver a practicar actividad físico-deportiva en su tiempo libre pese a haber abandonado. No obstante estos datos contrastan con los de Martínez et al. (2012) quienes con una muestra de adolescentes españoles entre 12-18 años el interés resultó disminuir con la edad (Butcher, Lincher y Johns, 2002; Pavón y Moreno, 2008).

Otro factor que influye en el abandono es el de *Escasa habilidad* (O'Farrell et al., 2012; Salguero et al., 2003). Este factor aparece en el estudio de Carlin et al. (2009) como el primero en orden de importancia en la retirada de la práctica deportiva, atribuyéndolo a no ser tan buenos como creían (Trepode, 2001), según muestran los resultados de Gould et al. (1982) con una muestra de 50 deportistas entre los 12-18 años, quienes además reflejaban tener presión, no divertirse y aburrirse (Trepode, 2001).

El aburrimiento puede ser muestra de la *Falta de diversión* (Salguero et al., 2003) que, según los resultados del estudio con deportistas de Butcher et al. (2002), posee gran importancia como motivo de abandono, unido a la incompatibilidad con otras actividades. Sin embargo, en las investigaciones de Carlin et al. (2009) y O'Farrell et al. (2012) este factor, pese a ser considerado en el mismo sentido, no adquiere tanta relevancia. El factor de *Falta de tiempo*, se muestra como principal motivo de la no práctica deportiva en el estudio de Martínez et al. (2012), coincidiendo con Allison et al. (1999), García (2011) y Macarro et al. (2010) en adolescentes granadinos. Para Carlin et al. (2009), este factor, junto a la exigencia en los estudios, también influye en el abandono de adolescentes españoles entre 12-18 años. Comprobaron con una muestra de alumnos universitarios de León la dificultad en compaginar la práctica deportiva con los estudios (Ruiz, 2000; Ispizua, 2003; Martínez et al., 2012; Nuviala y Nuviala, 2003), unido a otras actividades que deben afrontar los estudiantes en su vida diaria.

El *Bajo rendimiento* será otro factor que afecte en el abandono deportivo, según Carlin et al. (2009). Este factor se muestra como el principal motivo en el estudio de O'Farrell et al. (2012). Cobra importancia en un estudio con nadadores canadienses entre 13-18 años de Fraser-Thomas, Côté y Deakin (2008), quienes atribuyeron como motivo de abandono el entrenamiento competitivo en edades tempranas. Por otro lado, este factor se mostraba con menor importancia en participantes que lo hacían como actividad extra-curricular, pudiendo sentirse desilusionados y con un alto requerimiento de rendimiento (Hill y Hansen, 1988).

No obstante, debemos considerar que el abandono se encuentra estrechamente ligado a la Motivación, como muestran numerosos estudios al respecto. Tal y como manifestó Cervelló (1996), el abandono en el deporte será importante pues servirá de indicador en referencia a la Motivación del sujeto. Así Edouard (2011), tras su estudio con atletas de competición en alto nivel, propone necesario investigar sobre la importancia que puede tener la Motivación como un factor a considerar en las Causas de Abandono. En el trabajo ya citado de Carlin et al. (2009), analizaron los motivos de retirada de la práctica deportiva mostrando en sus resultados la relación directa que mantiene con la disminución progresiva de la Motivación (Deci y Ryan, 1985; Mallett, Kawabata, Newcombe, Otero-Forero y Jackson, 2007; Pavón y Moreno, 2008; Sarrazin, Boiché y Pelletier, 2006) que, como mencionamos anteriormente, se une a la dificultad de compaginar esta práctica con los estudios (Ispizua, 2003; Martínez et al., 2012;

Nuviala y Nuviala, 2003; Ruiz, 2000). Por tanto, los factores principales de abandono en orden de importancia son: *Escasa habilidad, Baja Forma/interés, Bajo rendimiento, Escasa atmósfera de equipo, Influencia de los otros* y la *Falta de diversión*. Puig (1996) aporta otra perspectiva, opinando que no necesariamente es la falta de Motivación, sino el interés hacia otra actividad (Macarro et al., 2010).

Por otro lado, Montero (2010) en los resultados de su tesis doctoral con una muestra de judocas, refleja cómo el abandono y el síndrome de sobreentrenamiento en el deporte son consecuencias desadaptativas de los practicantes que mantienen relación con los niveles menos autodeterminados de Motivación (AMO). Es por lo que diferentes investigaciones muestran que el abandono está asociado a motivaciones extrínsecas, mientras que la persistencia la atribuyen a la Motivación en su mayor nivel de autodeterminación (MI) (Deci y Ryan, 1985; Mallett, et al., 2007; Sarrazin et al., 2006). Sarrazin, Vallerand, Guillet, Pelletier y Cury (2002) en su estudio con jugadoras de balonmano entre 13 y 15 años, obtuvieron en sus resultados, que si la Motivación tenía altos niveles de autodeterminación la intención de abandonar era baja, por consiguiente, el abandono se produciría con los niveles más bajos de Motivación autodeterminada, existiendo por tanto, una relación negativa entre el abandono y la Motivación autodeterminada en cuanto a la intención de abandonar.

En el caso particular de la Danza, pese a ser escasas las investigaciones al respecto, García-Dantas y Caracuel (2011) realizaron un estudio con bailarines de edades comprendidas entre los 12 y 27 años en el Conservatorio Profesional de Sevilla. En dicho estudio midieron, como principales factores que influyen en el abandono, la Motivación junto con la competencia percibida y el apoyo del profesorado (Amado et al., 2012; Moreno, 2014; Moreno-Murcia, Cervelló, Montero, Vera y García, 2012; Requena-Pérez et al., 2015), encontrando un elevado porcentaje de alumnado que se había planteado abandonar alguna vez y un 15% con intención de hacerlo. Hallaron una correlación negativa de la MI y la competencia percibida con el abandono. Datos que confirmaron que el alumnado con una Motivación más autodeterminada (MI) no mostrará indicios de abandonar, por lo que para su continuidad en la actividad deberán posean niveles altos de MI, teniendo en cuenta que la presión aumenta conforme se avanza de curso y eso podría llevar a una mayor competitividad (Fraser-Thomas et al., 2008), pudiendo afectar a la tasa de abandono.

También Requena-Pérez et al. (2015) encontraron en un estudio con alumnado de Danza clásica del Conservatorio Profesional de Córdoba, que existen importantes relaciones de la Motivación y la autoestima con el rendimiento. El alumnado más comprometido y entregado en el aprendizaje de la Danza, y con una mayor Motivación, obtendrá mejor rendimiento. Por el contrario, la falta de Motivación influirá negativamente en su progreso.

Así lo reflejan Amado et al. (2010), con una muestra de bailarines de Danza clásica y Danza contemporánea pertenecientes a diferentes escuelas españolas, quienes reflejan que el alumnado con altos niveles de Motivación autodeterminada tiene mejores resultados en el rendimiento personal y académico.

Todas estas investigaciones revisadas, nos afirman que efectivamente existen factores que influyen en el abandono. De ahí la importancia que tiene en nuestra investigación el aportar un instrumento validado y adaptado al ámbito de la Danza para medir las Posibles Causas de Abandono, siendo de utilidad para futuras investigaciones con bailarines, tanto en los Conservatorios Profesionales de Danza en Andalucía como en otros centros nacionales o internacionales.

1.5. Autoconcepto Físico

En las enseñanzas de Danza el Autoconcepto Físico puede ser de gran relevancia, teniendo en cuenta que el alumnado utiliza su cuerpo como principal herramienta de trabajo, y será a través de él, con el que desarrollará su aprendizaje. Es por esto obvio, que este tipo de alumnado además de un gran esfuerzo físico también requiere del psicológico (Fuentes, 2007), ya que un estado óptimo se potenciarán el rendimiento (Amado et al., 2010) y mantenimiento de la actividad.

Existen numerosas definiciones de *Autoconcepto Físico* tantas como autores que se han involucrado en su conocimiento. Entre ellos, Shavelson, Hubner y Staton (1976) lo definen como la percepción que la persona tiene de sí, y que se verá influenciada por sus experiencias y relaciones, siendo importante el refuerzo ambiental y de las personas significativas para el sujeto. Marchago (2002), considera el *Autoconcepto Físico* como la percepción que tiene la persona de sus rasgos corporales, de la satisfacción que mantiene sobre su cuerpo, y de cómo se valora ella misma en cuanto a su atractivo corporal e influencia de las experiencias con el entorno social. Así Stein (1996) lo

definía como las habilidades físicas y apariencia que perciben los que participan en actividades físicas, siendo Burns (1990) quien lo consideraba como el resultado de la evaluación personal del yo físico.

La Real Academia Española de la Lengua (2014) define como términos independientes el *Autoconcepto* y el *Físico*. El primero lo menciona como la “opinión que una persona tiene sobre sí misma, que lleva asociado un juicio de valor” mientras que el *físico* es considerado como “exterior de una persona; lo que forma su constitución y naturaleza”. Como síntesis de lo expuesto, podemos definirlo como la opinión y valor que tiene la persona de ella misma en cuanto a la forma, o imagen externa, de su cuerpo físico.

Originariamente los modelos teóricos del autoconcepto e instrumentos de medida lo hacían desde una perspectiva unidimensional, donde se reflejaba una visión global del yo (self) (Coopersmith, 1967), por lo que se consideró imprecisa al ser una medición general y no tener en cuenta otros factores que influyen en la evaluación del autoconcepto (Fox 1990).

Años posteriores, Shavelson et al. (1976) concedieron en su modelo teórico un carácter multidimensional y jerárquico del autoconcepto donde se introdujo la dimensión atribuida al *físico* como componente importante del Autoconcepto general, contribuyendo a que se pudiese medir más eficazmente, y resaltando así la *Competencia física* y la *Apariencia física* como principales dimensiones del autoconcepto. En su concepción distinguieron diferentes niveles, de arriba a abajo: el *Autoconcepto general*, el *Autoconcepto académico* con sus diferentes materias académicas (matemáticas, lengua, sociales,...) y el *Autoconcepto no académico*. En éste último se distinguen: el *Autoconcepto físico* (habilidad física y aspecto físico), el *Autoconcepto emocional* (estados emocionales) y el *Autoconcepto social* (con iguales y con otros importantes) (véase Figura 5).

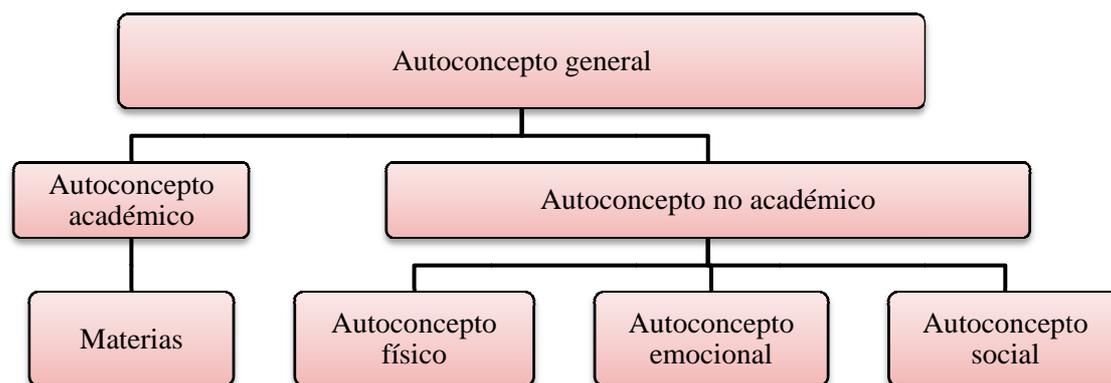


Figura 5. Organización jerárquica del Autoconcepto (Shavelson et al., 1976).

En base al modelo de Shavelson et al. (1976), autores como Marsh y Shavelson (1985) volvieron a formularlo diferenciando dentro del *Autoconcepto académico*, el autoconcepto académico de matemáticas y el autoconcepto académico verbal, así como en el *no académico* diferenciaron cuatro dimensiones: *capacidad física*, *apariencia física*, *relación con los iguales* y *relación con los padres* (véase Figura 6). A partir de estas teorías, comenzaron a elaborarse instrumentos de medición del *Autoconcepto Físico*, que fueron los que les dieron fiabilidad (Fox y Corbin, 1989; Gutiérrez, Moreno y Sicilia, 1999; Moreno y Cervelló, 2005; Moreno, Cervelló, Vera y Ruiz, 2007).

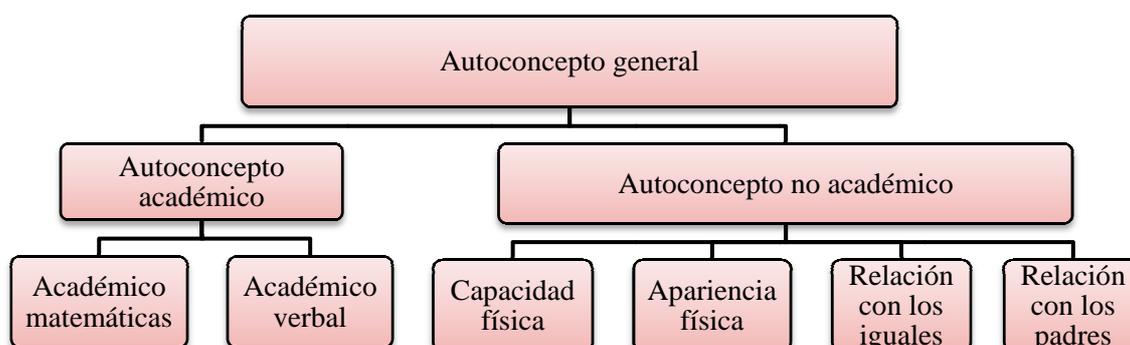


Figura 6. Organización jerárquica del Autoconcepto según Marsh y Shavelson (1985).

En 1985, Harter creó el instrumento *Self-Perception Profile for Children* (SPPCh) para medir el autoconcepto en los niños partiendo de cuestionarios abiertos y entrevistas. Analizó las dimensiones más relevantes del yo (self) y, a posterior, propuso cinco dimensiones específicas con sus respectivas puntuaciones que eran: *apariencia física*, *competencia atlética*, *conducta*, *aceptación social* y *competencia académica*,

sumándole otra dimensión de *Autoconcepto global* (ésta hace referencia al sentido general de la valía y percepción de uno mismo). Y, unos años más tarde, este autor diseña el *Self-Perception Profile for Adolescents* (SPPA), un nuevo instrumento para adolescentes al que le suma tres dimensiones: *amistad íntima*, *competencia laboral* y *atractivo romántico*. Pero este instrumento ha traído diferentes opiniones respecto a su valoración o fiabilidad, ya que son escasos los apoyos referidos a su estructura factorial, así lo reflejan autores como Worrell (1997) en su estudio con un grupo de 248 adolescentes con talento académico, y Wichstrom (1995), quien no lo consideró aceptable tras los resultados de baja fiabilidad y mala estructura factorial en su estudio con una muestra de 11.315 adolescentes noruegos.

Es a partir de los años 90, cuando se muestra una especial atención individualizada al *Autoconcepto Físico* como tal, destacando la propuesta de Fox y Corbin (1989) (véase Figura 7), quienes desarrollaron un instrumento de medida denominado *Physical Self-Perception Profile* (PSPP) (perfil de autopercepción física) compuesto por cinco dimensiones: un dominio de competencia denominado *Autoestima Física* y cuatro subdominios, *Atractivo Corporal*, *Competencia Deportiva*, *Condición Física* y la *Fuerza Física*. Este instrumento ofrece medidas del estudio de la percepción de sí mismo en el dominio físico. Inicialmente se hicieron preguntas abiertas para identificar lo que contribuye de manera importante en la autoestima física en una población universitaria, datos que sirvieron de base para elaborar las subescalas del cuestionario, y que mostraron fiabilidad y apoyo en ambos sexos a partir de tres muestras independientes. El Análisis Factorial Exploratorio (AFE) y el Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) indicaron la validez de las subescalas, lo que mostró apoyo al concepto de *multidimensionalidad* dentro del dominio físico (Gutiérrez et al., 1999; Moreno y Cervelló, 2005), obteniendo correlaciones y análisis de regresión múltiple que aportaron resultados consistentes. Además, son varias investigaciones las que han consolidado la validez de este instrumento con autores como Atienza, Balaguer, Moreno y Fox (2004), realizando el estudio de las propiedades psicométricas, la fiabilidad de la estructura de las autopercepciones físicas y el análisis de la estabilidad temporal, utilizando dos muestras de adolescentes valencianos (una primera muestra de 474 sujetos entre 15-17 años, y una segunda muestra de 51 sujetos entre 14-19 años) con traducción española. Los resultados mostraron una adecuada consistencia interna y estabilidad temporal para las dimensiones, aunque el AFC agrupó en una sola

dimensión la *Competencia en el Deporte* y la *Condición Física*, y los demás se mantuvieron apoyando el modelo propuesto por Fox y Corbin (1989).

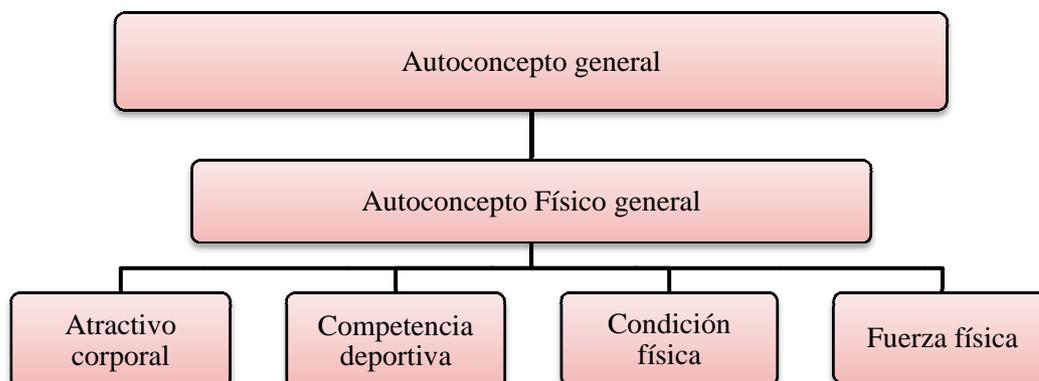


Figura 7. Organización jerárquica del Autoconcepto Físico (Fox y Corbin, 1989).

No obstante, autores como Van de Vliet et al. (2002), Asçi, Asçi, y Zorba (1999) y Atienza et al. (2004), coinciden en que las dimensiones *Competencia percibida* en el deporte y la *Condición física* son difíciles de diferenciar, por lo que podrían unirse en una sola dimensión. Las dimensiones que mejor definen el *Autoconcepto Físico* son las que muestran diferencias entre las personas, que variará según la edad, el contexto social y la cultura (Fox, 1997). A continuación, en la Tabla 8 se muestra la evolución del PSPP de Fox y Corbin (1989) en su adaptación al contexto español, hasta la versión utilizada en nuestra investigación del *Children Physical Self-concept Questionnaire* (C-PSQ) de Moreno et al. (2007).

Tabla 8. Evolución del PSPP de Fox y Corbin (1989) adaptado al contexto español.

Autores	Nombre del Cuestionario	Dimensiones o Escalas	Muestra
Fox y Corbin (1989)	PSPP (Physical Self-Perception Profile) Perfil de Autopercepción Física	1 dominio de competencia: -Autoestima Física. Y 4 subdominios o factores: -Atractivo Corporal. -Competencia Deportiva. -Condición Física. -Fuerza Física	Muestra con universitarios.
Gutiérrez, Moreno y Sicilia (1999)	PSQ (Physical Self-concept Questionnaire) Cuestionario de Autoconcepto Físico.	5 Subescalas o factores: -Competencia Deportiva. -Atractivo Corporal. -Condición Física. -Fuerza Física. -Autoconfianza.	Población adulta española. Muestra con universitarios.
Moreno y Cervelló (2005)	PSQ (Physical Self-concept Questionnaire). Cuestionario de Autoconcepto Físico.	5 Subescalas o factores: - Competencia Percibida. -Apariencia Física. -Condición Física. -Fuerza Física. -Autoestima.	Adolescentes de EF contexto español.
Moreno, Cervelló, Vera y Ruiz, (2007).	C-PSQ (Children Physical Self-concept Questionnaire) Cuestionario de Autoconcepto Físico para niños. Adaptación del PSQ	4 Subescalas o factores: -Competencia percibida (física). -Atractivo físico. -Fuerza física. -Autoconfianza.	Niños de primaria. EF contexto español.

Unido a la validez anteriormente mencionada de este instrumento de Fox y Corbin (1989), otros autores en sus estudios confirman la estructura multidimensional del *Autoconcepto Físico*, como Gutiérrez et al. (1999), quienes realizaron una

adaptación a la población española (con estudiantes universitarios) simplificando el formato, la comprensión y economizándolo en esfuerzo y tiempo. Realizaron un AFE agrupando los ítems de manera similar al original y manteniendo *cinco subescalas* (cuatro que miden dominios específicos y una quinta que mide la percepción global de la Competencia física general) y valorado con una escala de cuatro puntos, lo más similar a la original.

Moreno y Cervelló (2005), compararon con un AFC el modelo de cuatro factores de Fox y Corbin (1989) con el de Gutiérrez et al. (1999), que contenía cinco factores, siendo este último el que mostró inesperadamente mejor ajuste. La muestra utilizada fue con adolescentes de EF, analizando la autopercepción física relacionándola con el género y el nivel de participación. Así mantuvieron en su versión del PSQ para el contexto español un modelo de cinco factores: *Competencia Percibida, Apariencia Física, Condición Física, Fuerza Física y Autoestima*.

Posteriormente, Moreno et al. (2007) crearon el cuestionario C-PSQ para niños que constaba de 27 ítems. Para ello realizaron previamente un estudio piloto y previa revisión por los expertos para la adecuada redacción de los ítems acorde a la edad, donde se reemplazaron algunas palabras y se eliminaron algunas frases que contenían el adverbio “no” pues se prestaban a confusión. Se mostraron cuatro factores: *Competencia Percibida, Atractivo Físico, Fuerza Física y Autoconfianza* y se aplicó una escala likert de 0 a 10 (de muy en desacuerdo a muy de acuerdo) para facilitar la comprensión. Se llevaron a cabo el AFE y el AFC que indicaron buenos niveles de ajuste al modelo, eliminando en comparación con el original los ítems 6, 7 y 27. Los resultados indicaron diferencias en cuanto a la estructura del modelo para medir el *Autoconcepto Físico* comparado con estudios anteriores (Fox y Corbin, 1989; Gutiérrez et al., 1999; Moreno y Cervelló, 2005), en comparación con el PSQ se produjo una modificación de la estructura factorial agrupándose como un único factor de *Competencia Percibida*, el factor de Competencia percibida (física-deportiva) y la Condición física. Estos resultados indican que este modelo de cuatro factores de Autoconcepto Físico en español es válido para edades escolares de 10-11 años, mostrando que la práctica deportiva frecuente fuera del horario escolar, aumenta favorablemente el autoconcepto de *Competencia Percibida y Autoconfianza*, existiendo diferencias en cuanto al género donde los niños tenían mayores niveles de competencia (Moreno y Cervelló, 2005; Weiss y Bredemeier, 1983) y autoconfianza, y las niñas los

tenían en *Atractivo Físico* (Hagger, Ashford y Stambulova, 1998) y *Fuerza Física*. Estos resultados coinciden con Raudsepp, Kais y Hannus (2004), quienes en su estudio con alumnado de 12 y 13 años pertenecientes a dos escuelas de Tartu (Estonia), obtuvieron que las autopercepciones físicas en estas edades eran estables pese a que el nivel de práctica física disminuye en las niñas. Así como con los analizados por Guinn, Vincent, Semper y Jorgensen (2000) quienes con una muestra de niños de México obtuvieron en sus resultados indicadores de estabilidad en la autopercepción física en estas edades, disminuyendo también los niveles de actividad física en las niñas. Es por esto que la carencia de competencia percibida en el alumnado puede ocasionar una disminución de participación en actividades físicas (Moreno et al., 2007). Estos datos sin embargo, contrastan con Welk y Eklund (2005) quienes en su estudio, el género no mostró diferencias significativas, y con los de Zaichkowsky, Zaichkowsky y Martinek (1975) que mostraron no tener efectos significativos por una mayor práctica de actividad física respecto al autoconcepto.

Por otro lado, haciendo referencia en su relación con la *Motivación*, son numerosos los autores que apoyan la idea de que el alumnado más motivado coincide con tener un mayor nivel de *Autoconcepto Físico*. Whitehead (1993) dejó reflejado que la *Motivación* dependerá de la *Competencia Percibida* que la persona tiene de sí misma, así Li, Lee y Solmon (2005) obtuvieron en sus resultados que la *Competencia percibida* del alumnado más motivado era mayor respecto a la de sus compañeros. Al igual que Allison et al. (1999) quienes, en un estudio con niños escolarizados a través de un programa de actividad física mostraron en sus resultados que dentro del autoconcepto el factor que provocó más efecto fue el de la *Competencia Física Percibida*.

Todo esto coincide con afirmaciones de Deci y Ryan (1985) y Bandura (1986) quienes consideran una estrecha relación entre la *Motivación* y la autoestima, y con las de Rodríguez, Goñi y Ruiz de Azúa (2006), que afirman que las personas más motivadas serán aquellas que se sienten más competentes y con mayor estima en la práctica de actividades físicas. Así en un estudio reciente de Usán, Salavera, Murillo y Megías (2016), con una muestra de adolescentes cadetes (14-16 años) y juveniles (16-19 años) practicantes de fútbol de la provincia de Zaragoza, obtienen como resultado que ambos poseen una *Motivación* relativamente estable siendo aún mayor en los niveles de competición más altos. Dato que contrasta con Tabernero (1998), quien afirma un aumento de la ME y no de la MI cuando aumenta el nivel de competición.

Mostrándose valores menores de AMO, en los cadetes, debido a su MI hacia el aprendizaje y perfeccionamiento lo que le supone un disfrute por la actividad y los aleja de la competición. Respecto al *Autoconcepto Físico* en cadetes y juveniles se observó como a mayor nivel de competición mayor era su *Competencia Percibida*, *Fuerza Física* y *Autoconfianza*. Además, los resultados mostraron relaciones significativas entre la MI y la ME con la *Competencia Percibida* y *Autoconfianza*, siendo ésta última revisada por González-Campos, Valdivia-Moral, Zagalaz y Romero (2015) quienes, al comparar diversos resultados de investigaciones con futbolistas, determinan que cuando el nivel de *Autoconfianza* es elevado, mejora el rendimiento deportivo.

Todos estos resultados nos llevan a reflexionar sobre la importancia que tendrá en la práctica de la Danza el que los bailarines se encuentren con altos niveles de Autoconcepto Físico y Motivación. Así lo muestran Requena-Pérez et al. (2015) en su estudio con bailarines de Danza clásica (12-18 años) del Conservatorio Profesional de Danza de Córdoba. Donde el alumnado más motivado y con mayor autoestima mostraba importantes relaciones con el rendimiento, existiendo una cierta disconformidad con su figura. Quizás como afirma Ezquerro (2013), en este momento de desarrollo el *Autoconcepto Físico* influirá en el bienestar tanto psicológico como físico, por lo que deberá cuidarse para que no se produzcan trastornos alimenticios (García-Dantas, Del Río, Avargues, Borda y Sánchez, 2013b; García-Dantas, Sánchez-Martín, Del Río y Jaenes, 2014). Es por lo que, un *Autoconcepto Físico* positivo del *Atractivo Corporal* (imagen corporal), repercutirá positivamente sobre la práctica de la Danza, ya que favorecerá una mejor asimilación durante las clases e incidirá positivamente en el rendimiento (Amado et al., 2010). Teniendo en cuenta la importancia e influencia que puede suponer para este tipo de estudios el *Atractivo Físico* (imagen corporal) (Çağlar y Aşçi, 2010; Usán et al., 2016), hay que considerar las numerosas horas en salas con espejos donde el alumnado de Danza se ve reflejado diariamente y autovalora su práctica (Radell, 2012). Así consideramos que “La Danza es un lenguaje que contribuye a la construcción de la imagen corporal de la persona que la practica a través de sus sensaciones y relaciones con el entorno” (Requena-Pérez et al., 2015, p. 37). Es por todo lo mencionado, que el promover un alumnado de Danza con alto *Autoconcepto Físico*, ayudará a que las posibles opiniones externas negativas tengan una menor repercusión en aquellos con un bajo nivel de Autoconcepto Físico (Cazalla-Luna y Molero, 2013). Durante las Enseñanzas Básicas de Danza, se podrá contribuir a

augmentar o mantener niveles altos de *Autoconcepto Físico* en el alumnado (Ramírez, Vinaccia y Suárez, 2004) que, unidos a una Motivación en su mayor nivel de autodeterminación favorecerán la continuidad en este tipo de estudios de Régimen especial.

1.6. Competencias Docentes

La Real Academia Española de la Lengua (2014) define el término *competente* como “*dicho de una persona o de una entidad: a la que corresponde hacer algo por su competencia*” o como la persona “*que tiene competencia*”, refiriéndose a la “*pericia, aptitud o idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado*”.

Autores como Blázquez (2013, p.8) explican la *competencia docente* como “*un término que hace referencia a la capacidad del profesorado para intervenir de un modo eficaz en el proceso de enseñanza aprendizaje*”. Partiendo de estas definiciones, vamos a considerar como *Competencias Docentes* el conjunto de aquellas habilidades, experiencias, conductas y conocimientos que pueden definir a la persona que desempeña la función docente en la enseñanza de la Danza. La opinión del alumnado acerca del quehacer docente es de gran importancia, puesto que puede estar relacionada con la Motivación de los bailarines.

Tras la revisión de investigaciones existentes relacionadas con las *Competencias Docentes*, hemos podido hallar cómo varios autores proponen diferentes variables que pueden ser tenidas en cuenta, a la hora de crear instrumentos de medida para su evaluación.

Catano y Harvey (2011) crearon un instrumento denominado *Evaluation of Teaching Competencies Scale* (ETCS), partiendo de una muestra de alumnado universitario, que mostró validez y fiabilidad. Este se componía de ocho requisitos, que debía mostrar el docente para ser considerado competente: *mostrar una favorable comunicación, conciencia de trabajo, creatividad, feed-back, consideración individual al alumnado, profesionalidad, resolución de problemas y conciencia social*. Así, Baena-Extremera, Granero-Gallegos y Martínez-Molina (2015), llevaron a cabo la validación española de la ETCS en el ámbito de la Educación Física (ETCS-EF), con una muestra de alumnado de secundaria de la Región de Murcia con edades comprendidas entre 12-18 años. En sus resultados mostraron la fiabilidad de mencionado instrumento, y

establecieron que “*cuanto mayor es la competencia del profesor en su enseñanza, mayor será la satisfacción/diversión y menor el aburrimiento entre el alumnado*” (Baena-Extremera et al., 2015, p.118). Esto nos hace referencia a la importancia que tiene el investigar las *Competencias Docentes* con vistas a fomentar la continuidad y práctica de la actividad física, que llegado el momento, podría probarse y aplicarse al ámbito de la Danza.

Para una mejor comprensión de los constructos que conforman la ETCS, se presentan referencias encontradas al respecto y una explicación de cada uno de ellos.

Atendiendo a la competencia de *comunicación*, ésta implicaría claridad y precisión durante las explicaciones y respuestas al alumnado, dedicando tiempo para escucharlos. Según Blázquez (2013, p. 20) “*la comunicación en la enseñanza constituye una de las claves del éxito docente*”, es decir, que tener presente durante el proceso de enseñanza-aprendizaje unos buenos cimientos de comunicación entre profesorado y alumnado, favorecerá las relaciones humanas y mantendrá una influencia recíproca. En el ámbito de la Danza, Requena-Pérez et al. (2015) refiere como el docente, debe cuidar las expresiones utilizadas durante las clases en cuanto a la imagen corporal (atractivo físico), haciendo que los mensajes emitidos conlleven a los bailarines a concienciarse, de que el rendimiento no va ligado a la extrema delgadez. Berger menciona que “*también es necesario que el docente tenga entusiasmo, buen humor y honestidad*” para un aprendizaje eficaz (Berger, 2007, Prefacio XIII).

A razón de esto último, hablaremos de *la profesionalidad* entendida como la capacidad del docente para ser justo y equitativo, aportando una información clara desde principio de curso al alumnado para saber cómo superar la asignatura. Autores como Elliot y Shin (2002) la consideraron como uno de los factores que influía en la satisfacción de los estudiantes. Así Ginns, Prosser y Barrie (2007) reflejaron la importancia de una evaluación acorde a lo enseñado como señal de buena enseñanza.

La *conciencia de trabajo* del docente será considerada, en cuanto al trabajo actualizado y detallado que se prepara para las clases. Blázquez (2013, p. 20) refiere “*la importancia de la utilización de materiales o recursos que faciliten el desarrollo del currículum, pudiendo ser estimulantes y motivadores para el alumnado*”.

El docente con capacidad para promover en clase ideas innovadoras y buscar nuevos procesos metodológicos y flexibilidad en las actitudes personales, cumplirá la competencia de *creatividad*. Teniendo en cuenta las conclusiones aportadas en la Tesis Doctoral de Amado (2014), con estudiantes entre 14 y 16 años (4º curso de Educación Secundaria Obligatoria) de Extremadura, durante la enseñanza de Danza en la asignatura de educación física, en la que investigó “*el método de enseñanza más eficaz para incrementar la Motivación autodeterminada y las emociones positivas del alumnado*”(Amado, 2014, p.127), se extrae que “*para que la Técnica de Indagación Creativa sea útil en la enseñanza de la danza, hay que plantearla con posterioridad a la Técnica de Instrucción Directa*” (*Ibidem*, p.153). Esto nos viene a indicar que el alumnado necesitará tener unos movimientos de referencia adquiridos, para crearles mayor seguridad y competencia así como una posterior autonomía en la práctica de la Danza creativa. La aplicación de programas de intervención con el profesorado es favorable para aumentar la Motivación autodeterminada del alumnado, hacia la práctica de la Danza.

Igualmente será considerado el *feed-back* del docente, con el fin de proporcionar información detallada de las actividades y medidas de corrección cuando sea necesario, para lograr una mejor realización de las tareas y progreso en el alumnado. Éste podrá influir en la satisfacción hacia la actividad practicada (Kuzmanovic, Savic, Popovic y Martic, 2013) y en el aumento de la MI con el apoyo motivacional del docente (Salmerón, 2013). Es de ahí la importancia que puede suponer una retroalimentación positiva en el alumnado de Danza, al conocer en todo momento sus progresos y mejoras con las correcciones exactas, para una autoevaluación continua de su práctica, promoviendo a superarse con una actitud positiva hacia el ejercicio.

Por otro lado, la *consideración individual al alumnado* mostrándole empatía (Arnold, 2010) y apoyo cuando lo requieren; la capacidad de *resolución de problemas* surgidos en clase, posibilitando la participación al alumnado; y la muestra de *conciencia social*, manteniendo en clase la disciplina y discreción en temas personales. Esto hará, que el alumnado se sienta mejor en las clases, satisfecho (Kuzmanovic et al., 2013) donde cuenta su opinión, sus sentimientos, y siente que hay posibles soluciones ante las dificultades que puedan surgir en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El docente ha de transmitir entusiasmo y positividad, dar solución a los problemas que puedan surgir de manera precoz en las clases, mantener una retroalimentación positiva, mostrar apoyo, mirar hacia los progresos, y tener en consideración la opinión del alumnado a la hora de tomar decisiones llegando a un acuerdo común. Es por lo que, si se pretende que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea efectivo, se requerirá de un dominio por parte de los docentes de las diferentes competencias, ya que tendrá una repercusión positiva en el éxito y calidad de los resultados en las clases (Blázquez, 2013).

Autores como García-Dantas, Caracuel-Tubío y Peñaloza-Gómez (2013a), con el propósito de investigar sobre la posible incidencia que podía tener el diseñar un programa de formación para el profesorado, para la mejora de los niveles motivacionales en el alumnado, llevaron a cabo sesiones de formación con cinco profesores del Conservatorio Profesional de Danza de Sevilla, obteniendo en sus resultados efectos positivos en el estilo docente y la conducta en la instrucción del alumnado. Según nos mencionan, *“adquirieron unas estrategias útiles para relacionarse con el alumnado y, por tanto, la implicación del profesorado en las clases aumentó considerablemente”* (García-Dantas et al., 2013a, p. 16). El profesorado optó por involucrarse y no ser distante, por dar instrucciones generales junto a otras más concretas, en vez de hacer únicamente correcciones puntuales, usó una comunicación positiva y de confianza en el alumnado, dejando de lado la punitiva, reforzando positivamente la ejecución correcta de los bailarines. *“Esto explica también, el incremento de conductas de apoyo, una vez que se les ha formado sobre cómo ofrecerlas”* (Ibidem, p. 16).

También en el ámbito de la Educación Física, Hagger y Chatzisarantis (2012) llevaron a cabo con un grupo experimental de docentes el trabajo de estrategias de *Motivación*, lo que proporcionó como resultado en los estudiantes, una mayor *MI* y *actitud hacia el ejercicio físico*, que el grupo de control de profesores que no lo hicieron. Los primeros, proporcionaron explicaciones que involucraban al alumnado en la tarea y de fácil discurso durante la clase, les mostraron empatía, les guiaron en la generación de soluciones a problemas encontrados, evitaron instrucciones directivas y con órdenes, e hicieron porque se mantuviesen motivados en la mejora de sus objetivos de aprendizaje.

Es por todo esto, de la importancia que los docentes sean conocedores de la influencia que pueden tener sus *Competencias Docentes* en la *Motivación* del alumnado de Danza, y de cómo puede influir en la mejora durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en los Conservatorios Profesionales de Danza. Pues, como menciona Lynne (2008, p. 497), “*ciertamente, la motivación es fundamental para la exitosa adquisición de conocimiento*”.

CAPÍTULO 2. METODOLOGÍA

2.1. Hipótesis y Objetivos

2.2. Muestra

2.3. Diseño

2.4. Instrumentos

2.5. Procedimiento

2.6. Análisis de los datos

CAPÍTULO 2. METODOLOGÍA

2.1. Hipótesis y Objetivos

Hipótesis general

Como hipótesis de partida, se plantea que la Motivación del alumnado de 2º curso de 2º ciclo en las Enseñanzas Básicas de Danza será mayoritariamente intrínseca. Mantendrá una relación positiva con las Competencias Docentes y el Autoconcepto Físico, promoviéndoles a continuar con sus estudios en los Conservatorios Profesionales de Danza de Andalucía. Por el contrario, el alumnado no motivado, o con bajos niveles de Motivación autodeterminada, mantendrá relación con las Posibles Causas de Abandono.

Objetivos generales

- Conocer la Motivación del alumnado y la predicción que tiene sobre ella el Autoconcepto Físico, en los bailarines de 2º curso de 2º ciclo, en las Enseñanzas Básicas de Danza en los Conservatorios Profesionales de Andalucía.
- Analizar si las Competencias Docentes y las Posibles Causas de Abandono predicen a la Motivación, de los bailarines de 2º curso de 2º ciclo, en las Enseñanzas Básicas de Danza en los Conservatorios Profesionales de Andalucía.

Tras la revisión bibliográfica, los objetivos planteados en esta investigación son los detallados a continuación con sus respectivas hipótesis.

Objetivos e hipótesis específicos

- 1) Adaptar y validar al ámbito de la Danza los cuestionarios de Motivación, Autoconcepto Físico, Evaluación de las Competencias Docentes y Causas de Abandono.

En base al *primer objetivo*, se hipotetiza, tras conocer la literatura existente, que las adaptaciones de los cuestionarios de Motivación, Autoconcepto Físico, Evaluación de las Competencias Docentes y Causas de Abandono, mostrarán la adecuada validez y fiabilidad, sirviendo como aportación al ámbito educativo de la Danza.

- 2) Diferenciar por sexo y edad la Motivación del alumnado de 2º curso de 2º ciclo, en las Enseñanzas Básicas de Danza en los Conservatorios Profesionales de Danza en Andalucía.

En relación al *segundo objetivo*, la hipótesis que se plantea es que la diferencia según el sexo y la edad del alumnado de 2º curso de 2º ciclo, en las Enseñanzas Básicas de Danza en los Conservatorios Profesionales en Andalucía, será significativa al relacionarla con la Motivación.

- 3) Evaluar la predicción del Autoconcepto Físico sobre la Motivación del alumnado de 2º curso de 2º ciclo en las Enseñanzas Básicas de Danza en los Conservatorios Profesionales de Danza en Andalucía.

La hipótesis planteada al *tercer objetivo*, es que las diferentes dimensiones del Autoconcepto Físico mantendrán relación con la Motivación Intrínseca del alumnado de 2º curso de 2º ciclo, en las Enseñanzas Básicas de Danza en los Conservatorios Profesionales en Andalucía.

- 4) Analizar si existe alguna predicción de las Competencias Docentes sobre la Motivación del alumnado de 2º curso de 2º ciclo, en las Enseñanzas Básicas de Danza en los Conservatorios Profesionales de Danza en Andalucía.

Basándonos en el *cuarto objetivo*, la hipótesis que lo dirige es que las Competencias Docentes serán predictoras de la Motivación autodeterminada del alumnado de 2º curso de 2º ciclo, en las Enseñanzas Básicas de Danza en los Conservatorios Profesionales en Andalucía.

- 5) Hallar predictores de las Posibles Causas de Abandono sobre la Amotivación, del alumnado de 2º curso de 2º ciclo en las Enseñanzas Básicas de Danza en los Conservatorios Profesionales de Danza en Andalucía.

En referencia al *quinto objetivo*, se plantea como hipótesis que las Posibles Causas de Abandono estarán relacionadas con la Amotivación, del alumnado de 2º curso de 2º ciclo en las Enseñanzas Básicas de Danza en los Conservatorios Profesionales en Andalucía.

2.2. Muestra

Para seleccionar la muestra, se utilizó un diseño no probabilístico y por conveniencia. Es no probabilístico por seguir una técnica en la que las muestras se recogen en un proceso que no brinda a todos los individuos de la población igualdad de oportunidades para ser seleccionados. Y es por conveniencia, al seleccionarse los sujetos por la conveniente accesibilidad y proximidad de los mismos para el investigador.

El universo de la muestra estuvo compuesto por 212 alumnos, todos ellos correspondiente a todos los estudiantes de los Conservatorios de Andalucía, en las provincias de Almería, Cádiz, Córdoba, Granada, Málaga y Sevilla. Teniendo en cuenta el tamaño del universo de la población, y para una heterogeneidad del 50%, un margen de error del 5%, un nivel de confianza del 95%, la muestra debería ser como mínimo de 132 sujetos. No obstante, se quiso acceder a un número mayor de estudiantes, por si alguno de los cuestionarios tuviera que ser eliminado y para intentar acceder al universo de la población en la medida de lo posible. De este modo, la muestra final de este estudio estuvo compuesta según el diseño muestral por conveniencia y accesibilidad, por un total de 174 alumnos (165 sexo femenino; 9 sexo masculino) que cursan su último año en las Enseñanzas Básicas de Danza pertenecientes a cinco Conservatorios Profesionales de Danza en Andalucía (Almería, Cádiz, Córdoba, Granada y Sevilla), de los seis existentes (Tabla 9).

Tabla 9. Distribución de frecuencias por categoría de la variable sexo.

Sexo	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Femenino	165	94.8	94.8	94.8
Masculino	9	5.2	5.2	100
<i>Total</i>	<i>174</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	

El rango de edad estuvo comprendido entre 10 y 17 años ($M=11.37$; $DT=.862$), siendo la edad media de las chicas 11.38 ($DT=.873$) y la de los chicos 11.11 ($DT=.601$). El 69.54% del alumnado tenía 10-11 años, menos de la mitad, con un 29.31%, oscilaba entre 12-14 años. Un .57% tenía 15 años, y otro .57% con 17 años (Tabla 10).

Tabla 10. Distribución de frecuencias por categoría de la variable edad.

Edad	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
10-11 años	121	69.54	69.54	69.54
12-14 años	51	29.31	29.31	98.85
15 años	1	.57	.57	99.43
17 años	1	.57	.57	100
<i>Total</i>	<i>174</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	

2.3. Diseño

Para poder llevar a cabo esta investigación, atendiendo a Sierra (2011), el diseño seguido ha sido de tipo no experimental, seccional, descriptivo, correlacional y predictivo. Este trabajo es no experimental por la inexistencia de estímulos y condiciones a los que puedan verse expuestos los sujetos, realizándose en su ambiente natural. Es seccional porque se toma una sola medida, una vez en el tiempo. Es un trabajo descriptivo por ser un método donde se observa y describe el comportamiento de los sujetos sin influir sobre él de ninguna manera. A su vez, es correlacional por analizar si existe correlación entre las variables de estudio. Es predictivo por prever o anticipar situaciones futuras.

2.4. Instrumentos

Para el desarrollo de nuestra investigación se utilizaron cuatro instrumentos diferentes que fueron validados para su uso específico en el ámbito de la Danza (Tabla 11).

La necesidad de validar estos instrumentos se debe a la inexistencia de una adaptación para nuestro ámbito de estudio. En los Conservatorios Profesionales de Danza de Andalucía se imparten estudios de régimen especial no obligatorios. En 2º curso de 2º ciclo el alumnado estudia las asignaturas de Danza clásica, Danza contemporánea, Danza española, Baile flamenco y Música aplicada a la Danza. Con ellas los alumnos adquirirán una formación básica en las diferentes especialidades, para

posteriormente elegir en cuál se perfeccionarán a nivel profesional, o simplemente recibirán una educación artística que les enriquecerá para siempre.

Tabla 11. Instrumentos y variables medidas adaptados a la Danza.

Instrumentos de medida	Variables
SMS-D: Sport Motivation Scale (SMS) adaptada a la Danza	Motivación autodeterminada del alumnado de Danza
C-PSQ-D: Children Physical Self-concept Questionnaire (C-PSQ) adaptado a la Danza	Autoconcepto Físico del alumnado de Danza
ETCS-D: Evaluation Teaching Competences Scale (ETCS) adaptada a la Danza	Evaluación de las Competencias Docentes del profesorado de Danza
CPCAP-D: Cuestionario de Posibles Causas de Abandono en la Práctica Deportiva adaptado a la Danza	Posibles Causas de Abandono del alumnado de Danza

2.4.1. Escala de Motivación Deportiva adaptada a la Danza (SMS-D)

Para medir la Motivación se utilizó la escala validada al castellano por Granero-Gallegos y Baena-Extremera (2013), del instrumento denominado Sport Motivation Scale (SMS) adaptado a la Educación Física (EF). Dicho instrumento fue traducido al inglés por Pelletier et al. (1995), cuyas propiedades psicométricas coinciden con la escala original *Échelle de Motivation dans les Sportif* (EMS; Brière et al., 1995). Las respuestas se califican en una escala tipo Likert y oscilaron entre 1 (totalmente en desacuerdo) y 7 (totalmente de acuerdo). La versión de Granero-Gallegos y Baena-Extremera (2013) fue adaptada a la Danza, dando como resultado la Escala de Motivación en Danza (SMS-D), ya que su objeto de estudio era la EF, y nosotros requeríamos de su uso en un ámbito distinto.

El cuestionario consta de 28 ítems cuya redacción fue adaptada al ámbito que nos ocupa (p.e.: ítem 2 “Por el placer de saber más sobre actividades de danza”; ítem 7 “Porque en mi opinión, la danza es una de las mejores formas de relacionarme con los demás”; ítem 8 “Porque me siento muy satisfecho/a cuando consigo realizar adecuadamente las actividades de danza más difíciles”; ítem 14 “Porque debo practicar danza para sentirme bien conmigo mismo/a”; ítem 18 “Por las intensas emociones que experimento cuando practico una actividad de danza que me gusta”; ítem 23 “Por el placer que siento cuando aprendo a realizar actividades de danza que nunca había hecho

anteriormente”; ítem 25 “Porque me gusta el sentimiento de estar totalmente metido/a en la actividad de danza”; ítem 26 “Porque debo adquirir hábitos de practicar danza”; ítem 27 “Por el placer de descubrir nuevas formas de bailar”), encabezados por la frase introductoria (“Participo y me esfuerzo en las clases de Danza...”). De este modo, se realizaron cambios en diferentes palabras para adaptarlas a la edad y contexto del alumnado (p.e.: estimulante por excitante; estrategias por formas; ejecución por bailar; y establezco por propongo), redactando el inicio de cada ítem para hacer una lectura más fácil como continuidad de la frase introductoria (p.e.: por; aunque; porque; para; a menudo) (véase Anexo 1).

Para medir la Motivación, la agrupación de los ítems varió atendiendo al modelo analizado: en el Modelo de 3 factores (SMS-D3) se agrupó como MI (12 ítems), ME (12 ítems) y AMO (4 ítems); en el Modelo de 5 factores (SMS-D5) como MI (12 ítems), ME Identificada (4 ítems), ME Introyectada (4 ítems), ME Regulación externa (4 ítems) y AMO (4 ítems); en el Modelo de 7 factores (SMS-D7) como MI al Conocimiento (4 ítems), MI hacia la Autosuperación (4 ítems), MI hacia la Estimulación (4 ítems), ME Identificada (4 ítems), ME Introyectada (4 ítems), ME Regulación externa (4 ítems) y AMO (4 ítems).

2.4.2. Cuestionario de Autoconcepto Físico para niños adaptado a la Danza (C-PSQ-D)

Para medir el Autoconcepto Físico, se utilizó la escala traducida por Gutiérrez et al. (1999) y validada al castellano por Moreno et al. (2007), del instrumento denominado *Physical Self-Perception Profile* (PSPP) de Fox (1990) y Fox y Corbin (1989), adaptado a la Educación Física. Las respuestas se calificaron en una escala tipo Likert y oscilaron entre 0 (totalmente en desacuerdo) y 10 (totalmente de acuerdo). La versión española del C-PSQ de Moreno et al. (2007) fue adaptada a la Danza, dando como resultado la Escala de Autoconcepto Físico para niños en Danza (C-PSQ-D), ya que su objeto de estudio inicial era la EF, y nosotros requeríamos de su uso en un ámbito distinto, como es el de la Danza.

El cuestionario consta de 27 ítems cuya redacción fue adaptada al ámbito de la Danza, encabezados por la frase introductoria (“Cuando realizo Danza...”). Así, algunos de los ítems que fueron modificados son: ítem 1 “Soy muy bueno/a en casi todos los estilos y también realizando ejercicios físicos”; ítem 15 “Suelo encontrarme

un poco incómodo/a en lugares donde se practica ejercicio físico y danza”; ítem 19 “Suelo estar entre los/as más rápidos/as cuando se trata de aprender nuevas habilidades físicas”; ítem 24 “y surge la oportunidad, siempre soy de los/as primeros/as para participar en actividades”. De este modo, se realizaron modificaciones como la supresión de la palabra “deporte” e introducción de la palabra “Danza”, cambios en diferentes palabras para que se incluyesen ambos sexos (p.e.: orgulloso/a y comparado/a) y se mantuvieron los que ya los contenían (p.e.: bueno/a; satisfecho/a; seguro/a; avergonzado/a; primero/a; los/as; incómodo/a; rápidos/as o confiado/a), adaptando la redacción en el inicio de los ítems que comienzan por “Cuando...” (p.e.: ítem 12 “En situaciones que...”; ítem 13 “Y se trata...” o ítem 24 “Y surge la...”) para hacer una lectura más fácil como continuidad de la frase introductoria (véase Anexo 2).

2.4.3. Escala de Evaluación de las Competencias Docentes adaptada a la Danza (ETCS-D)

Para medir las Competencias Docentes se utilizó la escala traducida y validada al castellano por Baena-Extremera et al. (2015), del instrumento denominado “*Evaluation of Teaching Competencies Scale*” (ETCS) de Catano y Harvey (2011) adaptado a la EF. Las respuestas que indicó el alumnado se calificaron en una escala tipo Likert y oscilaron entre Bajo (1, 2), Medio (3, 4, 5) y Alto (6, 7). La versión española del ETCS de Baena-Extremera et al. (2015) fue adaptada a la Danza, dando como resultado la Escala de Evaluación de Competencias Docentes en Danza (ETCS-D), ya que su objeto de estudio inicial era la EF, y nosotros requeríamos de su uso en un ámbito distinto, como es el de la Danza.

El cuestionario consta de 8 ítems, cuya redacción en forma de rúbrica fue adaptada al ámbito de la Danza, encabezados por la frase introductoria (“Profesor de Danza...”). De este modo, se realizaron modificaciones como la supresión de la palabra “EF”, “método”, “método de enseñanza”, “didácticos” y “retroalimentación”, al igual que también se realizaron cambios en algunas palabras (p.e.: reacio por no quiere) y en las diferentes estructuras de algunas frases, para una mejor comprensión (p.e.: “[...] indican en el programa de la asignatura [...]” por “[...] indican que trabajarán en la asignatura [...]”; “[...] proporciona un detallado y completo programa del curso [...]” por “[...] da detalle de lo que se trabajará en el curso [...]”; “[...] contenidos del

programa o hacer nuevas disposiciones para el trabajo fijado” por “[...] contenidos que se trabajan en el curso o cambiar el orden del trabajo fijado”) (véase Anexo 3).

2.4.4. Cuestionario de Posibles Causas de Abandono en la Práctica Deportiva adaptado a la Danza (CPCAP-D)

Para medir las “posibles” Causas de Abandono, se utilizó la escala validada al castellano por Salguero et al. (2003), del instrumento denominado *Questionnaire of Reasons for Attrition* de Gould et al. (1982), adaptado al deporte. Las respuestas se calificaron en una escala tipo Likert y oscilaron entre 1 (nada importante) y 5 (muy importante). La versión española del cuestionario de Causas de Abandono de Salguero et al. (2003) fue adaptada a la Danza, dando como resultado el instrumento denominado Posibles Causas de Abandono en la Práctica de Danza (CPCAP-D), ya que su objeto de estudio inicial era el deporte, y nosotros requeríamos de su uso en un ámbito distinto.

Es importante destacar que el alumnado de nuestro estudio aún no ha abandonado y se encuentra en un momento de transición (Salguero et al., 2003; Weiss y Chaumont, 1992), entre las Enseñanzas Básicas de Danza y las Enseñanzas Profesionales, de ahí, el origen de la expresión “Posibles Causas” en la denominación del instrumento. Puesto que es en este curso (2º curso de 2º ciclo), cuando tendrán que escoger una especialidad de Danza (con previa prueba de acceso) para formarse profesionalmente si desean continuar en el Conservatorio o, por el contrario, abandonar los estudios reglados de Danza. Por este motivo, en el presente trabajo se habla de “posibles” Causas de Abandono.

El cuestionario consta de 29 ítems cuya redacción fue adaptada al ámbito de la Danza. Encabezado por la frase introductoria (“Si abandono el Conservatorio de Danza, es por:”). Así algunos de los ítems que fueron modificados son, p.e.: ítem 4 “Querer hacer otro tipo de danza que no se imparte en el Conservatorio (ejemplo: Danza del vientre, Hip Hop etc.)”; ítem 7 “ No gustarme el profesor/a (forma de dar clase, trato con los bailarines, etc.)”; ítem 16 “No ganar con frecuencia (concursos coreográficos, actividades de clase, etc.)”; ítem 21 “No recibir bastantes recompensas externas (notas obtenidas, premios conseguidos, etc.)”; ítem 24 “No salir en suficientes espectáculos de danza de nivel”; ítem 27 “No efectuar suficientes desplazamientos (viajes para ir a

bailar”); ítem 29 “No gustarme las recompensas externas (nota obtenida, premios conseguidos, etc.).

De este modo, se realizaron cambios en diferentes palabras o expresiones para adaptarlas a la edad y contexto del alumnado (p.e.: “trabajo” por “clases particulares”; “deporte” por “danza”; “entrenar” por “clase”; “deportistas” por “bailarines”; “competiciones” por “espectáculos de danza”), y se añadieron especificaciones entre paréntesis en algunas frases para una mejor comprensión y sentido de las mismas (p.e.: otro tipo de danza, “Danza del vientre, Hip hop, etc.”; no ganar “concursos coreográficos, actividades de clase, etc.”; recompensas externas, “notas obtenidas, premios conseguidos, etc.”; desplazamientos, “viajes para ir a bailar”). Además, en la redacción del cuestionario se tuvo en cuenta el tiempo verbal utilizado, cambiando pasado por infinitivo, como continuidad de la frase introductoria (p.e.: “tenía” por “tener”; “era” por “ser”; “quería” por “querer”; “soportaba” por “soportar”; “gustaba” por “gustarme”;...) (véase Anexo 4)

2.4.5. Otros instrumentos de recogida de datos

Se utilizó además otro pequeño cuestionario elaborado *ad hoc*, con preguntas ya validadas por expertos, donde se recogieron ciertos *datos sociodemográficos*, como los relacionados con el sexo y edad (véase Anexo 5).

2.5. Procedimiento

Para el desarrollo de esta investigación, primeramente se obtuvo el consentimiento informado de la dirección de los Conservatorios Profesionales de Danza, del profesorado y de los padres del alumnado, informándoles de los objetivos de la misma.

Posteriormente, se procedió a la recogida de datos informando previamente a los participantes del objetivo de estudio, de la participación voluntaria y del tratamiento confidencial de sus repuestas, comunicándoles que no existían respuestas correctas ni incorrectas, para las que se les pedía la máxima sinceridad. Para todo ello, se siguieron las recomendaciones de cumplimiento de los derechos de los encuestados en base a la Declaración de Helsinki (2008).

Finalmente, los cuestionarios con una duración de 15-20 minutos, se completaron en el aula estando siempre presente el investigador, que manifestó la posibilidad de consultarle cualquier duda durante el proceso. El docente responsable del grupo en ese momento también se encontraba en el aula, sin interferir durante el proceso. Las respuestas obtenidas se mantendrán en el anonimato, y así se les informó. Seguidamente, los cuestionarios fueron codificados e introducidos en el paquete estadístico SPSS v.21.

2.6. Análisis de los datos

En este apartado, se detallan los análisis realizados para responder a cada uno de los objetivos específicos planteados en el apartado 2.1. de Objetivos de esta tesis doctoral.

Objetivo 1.

Para llevar a cabo la validación y fiabilidad del instrumento SMS-D adaptado a la Danza. En primer lugar se realizó un análisis de la estructura interna del instrumento, a través del AFE. Seguidamente, se estudiaron cada uno de los ítems y su homogeneidad en la escala y los factores, determinando la consistencia interna de cada dimensión mediante el Alfa de Cronbach, fiabilidad compuesta y mediante la varianza media extraída (AVE). Posteriormente, se llevó a cabo un AFC.

Se calcularon varios índices de ajuste para la evaluación de los modelos, combinando índices de ajuste absolutos y relativos (Bentler, 2007; Markland, 2007). Entre los absolutos: el valor p, asociado con el estadístico Chi-cuadrado (χ^2), la ratio entre χ^2 y grados de libertad (gl; χ^2/gl) y GFI (índice de bondad de ajuste). Entre los índices relativos: NFI (índice de ajuste normalizado), NNFI (índice de ajuste no normativo) y CFI (índice de ajuste comparativo). También el RMSEA (error de aproximación cuadrático medio), como índice incremental. Los parámetros estimados se consideran significativos cuando el valor asociado al valor t es >1.96 ($p < .05$).

Con objeto de estudiar la validez y fiabilidad del C-PSQ-D en el contexto de la Danza, se llevó a cabo un análisis de las propiedades psicométricas del instrumento. Teniendo en cuenta que se trata de una escala aplicada con éxito en otros ámbitos relacionados con la actividad física y el deporte, se tuvo en cuenta la estructura original

en castellano (Moreno et al., 2007). Inicialmente se realizó un análisis de cada ítem de la escala para estudiar la conveniencia de conservarlo dentro del factor al que teóricamente pertenece, siguiendo las sugerencias de Carretero-Dios y Pérez (2007). Seguidamente fueron testados diferentes modelos del C-PSQ-D mediante AFC. Dado que el coeficiente de Mardia fue alto (130.56), en el AFC fue utilizado el método de máxima verosimilitud junto con el procedimiento de *bootstrapping*.

Los modelos de regresión estructural fueron evaluados mediante la combinación de índices de ajuste: χ^2/gl , CFI, TLI (*Tucker Lewis Index*), IFI (*Incremental Fit Index*), RMSEA más su intervalo de confianza al 90%, y SRMR (*Standardized Root Mean Square Residual*). Como el χ^2 es muy sensible al tamaño muestral (Jöreskog y Sörbom, 2003), se empleó el χ^2/gl . Las ratios <2.0 se consideran como indicadores de muy buen ajuste del modelo (Tabachnik y Fidell, 2007). Aunque se pueden considerar que valores superiores a .90 pueden ser mínimamente aceptables, los índices incrementales (CFI, TLI e IFI) muestran un buen ajuste con valores $\geq .95$, y los índices de error se consideran aceptables con valores iguales o menores que .07 para RMSEA y .08 para SRMR (Hu y Bentler, 1999). La fiabilidad de la escala se evaluó mediante un análisis de consistencia interna a través del Alfa de Cronbach.

Para responder al mencionado objetivo, se realizó un análisis de la estructura interna del instrumento ETCS-D adaptado a la Danza, a través del AFE. Seguidamente, se estudiaron cada uno de los ítems y su homogeneidad en la escala y el factor, determinando la consistencia interna de la dimensión mediante el Alfa de Cronbach, fiabilidad compuesta y AVE. Posteriormente, se llevó a cabo un AFC de dicho instrumento y se probaron diferentes modelos de ajuste. Se calcularon varios índices de ajuste para la evaluación de los modelos, combinando índices de ajuste absolutos y relativos (Bentler, 2007; Markland, 2007). Entre los absolutos: el valor p, asociado con el estadístico χ^2 , la ratio entre χ^2 y grados de libertad (gl ; χ^2/gl) y GFI. Entre los índices relativos: NFI, NNFI y CFI. También el RMSEA, como índice incremental. Los parámetros estimados se consideran significativos cuando el valor asociado al valor t es >1.96 ($p<.05$).

Finalmente se analizó la validez y fiabilidad del CPCAP-D mediante un análisis de las propiedades psicométricas del instrumento. Dado que es una escala aplicada con éxito en otros ámbitos relacionados con la actividad física y el deporte, se mantuvo la

estructura original en castellano (Salguero et al., 2003). En primer lugar, se realizó un análisis de cada ítem con objeto de analizar la conveniencia de conservarlo dentro del factor al que teóricamente pertenece, según las sugerencias de Carretero-Dios y Pérez (2007). A continuación fueron testados diferentes modelos del CPCAP-D mediante AFC.

Al igual que en los casos anteriores, en el AFC se tuvieron en cuenta ciertas combinaciones de índices de ajuste: χ^2/gl , CFI, TLI, IFI, RMSEA más su intervalo de confianza al 90% y SRMR. Aunque se pueden considerar que valores iguales o superiores a .90 pueden ser aceptables, los índices incrementales (CFI, TLI e IFI) muestran un buen ajuste con valores $\geq .95$, y los índices de error se consideran aceptables con valores iguales o menores que .06 para RMSEA y .08 para SRMR (Hu y Bentler, 1999). La fiabilidad de la escalase evaluó mediante un análisis de consistencia interna a través del Alfa de Cronbach.

Objetivo 2.

Para responder al objetivo 2, se analizaron las diferencias por sexo y edad con la escala de SMS-D, mediante un análisis multivariante (MANOVA).

Objetivo3.

En respuesta al objetivo 3, la validez de constructo del modelo final del C-PSQ-D se evaluó mediante un modelo de regresión estructural, analizando la predicción de las diferentes dimensiones del instrumento sobre la Motivación Intrínseca.

Objetivo 4.

Para responder al objetivo 4 se realizaron cinco modelos de ecuaciones estructurales. Atendiendo a la asignatura impartida por el docente, se analizó la predicción de la ETCS-D (cinco modelos) sobre la Motivación Intrínseca, Motivación Extrínseca y la Amotivación.

Objetivo 5.

Finalmente, para responder al objetivo 5, se calculó la validez concurrente del modelo final del CPCAP-D con la Amotivación del SMS-D, donde se evaluó mediante

un análisis del tamaño del efecto. Por último, se llevó a cabo un análisis de regresión lineal, analizando la predicción de las diferentes dimensiones del instrumento sobre la Amotivación.

Para llevar a cabo todos estos análisis, se han utilizado los paquetes estadísticos SPSS v.21, LISREL 8.80 y AMOS.

CAPÍTULO 3. ANÁLISIS DE RESULTADOS

- 3.1. Validación del SMS-D, C-PSQ-D, ETCS-D y CPCAP-D adaptados a la Danza (Objetivo 1)
- 3.2. Diferencia por sexo y edad de la Motivación en el alumnado que finaliza las Enseñanzas Básicas de Danza (Objetivo 2)
- 3.3. Evaluación de la predicción del Autoconcepto Físico sobre la Motivación en el alumnado que finaliza las Enseñanzas Básicas de Danza (Objetivo 3)
- 3.4. Análisis de la predicción de la Evaluación de las Competencias Docentes sobre la Motivación del alumnado que finaliza las Enseñanzas Básicas de Danza (Objetivo 4)
- 3.5. Predictores de las Posibles Causas de Abandono sobre la Amotivación en el alumnado que finaliza las Enseñanzas Básicas de Danza (Objetivo 5)

CAPÍTULO 3. ANÁLISIS DE RESULTADOS

3.1. Validación del SMS-D, C-PSQ-D, ETCS-D y CPCAP-D adaptados a la Danza

(Objetivo 1 de la investigación)

3.1.1. Análisis de la estructura interna (SMS-D)

Siguiendo la mayoría de trabajos publicados sobre este instrumento, se llevó a cabo un AFE para el modelo de tres factores utilizando el método de extracción de componentes principales (PCA), requiriéndose una correlación mínima de .40 para que cada ítem fuese importante dentro del factor (Stevens, 1992). La medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) es aceptable (.868) y la prueba de esfericidad de Bartlett resultó estadísticamente significativa ($\chi^2_{(378)}= 1958.619, p<.000$), lo que permitió concluir la pertinencia de la aplicación del AFE. Los resultados confirman la extracción en 3 factores. Con un porcentaje total de varianza explicada del 45.51%, los resultados manifiestan la estructura dimensional en tres factores con saturaciones de los ítems por encima del .41, a excepción del ítem 17 (.52) que pertenece al factor 2 de ME pero sale como ítem del factor 1 MI, y del ítem 21 que no aparece en ningún factor no alcanzando el coeficiente de visualización de .40 (Tabla 12).

Tabla 12. Saturaciones factoriales y comunalidades del modelo de tres factores.

Escala	Saturaciones Factoriales	h^2
Motivación Intrínseca ($\alpha=.89$)		
1. Por el placer de vivir experiencias excitantes.	.57	.34
2. Por el placer de saber más sobre las actividades de danza que practico.	.58	.36
4. Por el placer de descubrir nuevas actividades.	.64	.42
8. Porque me siento muy satisfecho/a cuando consigo realizar adecuadamente las actividades de danza más difíciles.	.61	.42
12. Por el placer que siento cuando mejoro alguno de mis puntos débiles.	.73	.59
13. Por la sensación que tengo cuando estoy concentrado/a realmente en la actividad.	.61	.51
15. Por la satisfacción que experimento cuando estoy perfeccionando mis habilidades.	.69	.55

Escala	Saturaciones Factoriales	h^2
17. Porque es una buena forma de aprender cosas que me pueden ser útiles en otros aspectos de mi vida.	.52	.43
18. Por las intensas emociones que experimento cuando practico una actividad de danza que me gusta.	.72	.52
20. Por el placer que siento mientras realizo ciertos movimientos difíciles.	.63	.50
23. Por el placer que siento cuando aprendo a realizar actividades de danza que nunca había hecho anteriormente.	.77	.63
25. Porque me gusta el sentimiento de estar totalmente metido/a en la actividad de danza.	.63	.41
27. Por el placer de descubrir nuevas formas de bailar.	.72	.55
Motivación Extrínseca ($\alpha=.84$)		
6. Porque me permite estar bien considerado/a entre la gente que conozco.	.63	.44
7. Porque en mi opinión la danza es una de las mejores formas de relacionarme con los demás.	.52	.36
9. Porque es una manera de estar en forma.	.58	.42
10. Por el prestigio de ser bueno/a en las actividades de clase.	.57	.46
11. Porque es una de las mejores formas de desarrollar otros aspectos de mí mismo/a.	.43	.43
14. Porque debo practicar danza para sentirme bien conmigo mismo/a.	.42	.37
16. Porque las personas de mi alrededor piensan que es importante estar en forma.	.72	.58
21. Porque me sentiría mal si no participase.	-	.17
22. Para mostrar a los demás lo bueno/a que soy cuando hago esta actividad.	.66	.46
24. Porque es una de las mejores formas de mantener buenas relaciones con mis amigos/as.	.68	.49
26. Porque debo adquirir hábitos de practicar danza.	.62	.49
Amotivación ($\alpha=.63$)		
3. Aunque me pregunto si debo continuar haciéndolo.	.60	.38
5. Aunque tengo la impresión de que no soy capaz de tener éxito en las actividades.	.69	.48
19. Aunque no me siento capacitado/a para practicarla.	.66	.46
28. A menudo me digo a mí mismo/a que no puedo alcanzar las metas que me propongo.	.71	.50

Nota. Saturaciones factoriales .40; h^2 = extracción.

3.1.2. Análisis de ítems y homogeneidad de la escala (SMS-D)

En el análisis estadístico de ítems se mantuvo la distribución ítem-factor observada del instrumento original (Balaguer et al., 2007; Brière et al., 1995; Pelletier et al., 1995). Los criterios que se tuvieron en cuenta para conservar un ítem fueron: coeficiente de correlación corregido ítem-total (CCIT-c) $\geq .30$, desviación típica (DT) > 1 , y todas las opciones de respuesta usadas en algún momento (Nunnally y Bernstein, 1995). Los índices de asimetría y curtosis deben ser próximos a 0 y < 2 (Tabla 13).

Los ítems del factor 1 (MI) presentaron valores medios entre 5.75 del ítem 1 a 6.41 del ítem 8. Las DT fueron > 1 . La consistencia interna de esta dimensión fue adecuada ($\alpha = .89$). Todos los CCIT-c presentaron valores $\geq .48$.

Los ítems del factor 2 (ME) presentaron valores medios que van de 3.32 del ítem 16 a 6.03 del ítem 11. Las DT fueron > 1 . La consistencia interna de esta dimensión fue adecuada ($\alpha = .84$). Todos los CCIT-c presentaron valores $\geq .35$.

Finalmente, los ítems del factor 3 (AMO) presentaron valores medios entre 2.33 para el ítem 19 y 2.88 para el ítem 5. Las DT fueron > 1 . La consistencia interna de esta dimensión fue casi adecuada ($\alpha = .63$). Todos los CCIT-c presentaron valores $\geq .37$.

Autores como Carretero-Dios y Pérez (2007) recomiendan realizar un estudio de correlación para asegurar la homogeneidad de cada dimensión (CC). En el presente trabajo, la correlación entre la puntuación de cada ítem y la puntuación total en cada uno de los componentes fueron $CC \geq .50$, mostrando correlaciones positivas con las dimensiones teóricas a las que pertenecen (MI, ME y AMO), destacando la más baja como el ítem 21 ($r = .48^{**}$); no obstante, como el CCIT-c presentó valores $\geq .30$ no se recomienda por este estadístico eliminación de ningún ítem, puesto que tampoco mejoraban los valores de alfa. Hay que destacar, que con respecto a la asimetría y curtosis, algunos de los ítems muestran valores fuera de los rangos permitidos, como el ítem 8, 12, 13, 18, 23, 27, entre otros. A pesar de ellos, el resto de valores se mantienen en los rangos establecidos para evitar eliminarlos, pero a pesar de ello, se tendrán en cuenta para los siguientes análisis.

Tabla 13. Estadísticos descriptivos, de consistencia interna y de homogeneidad (N = 174)

Escala	M	DT	CCIT-c	CC	α sin ítem	Asimetría	Curtosis
Motivación Intrínseca ($\alpha=.89$)							
1. Por el placer de vivir experiencias excitantes.	5.75	1.56	.48	.59	.89	-1.23	.76
2. Por el placer de saber más sobre las actividades de danza que practico.	6.05	1.37	.53	.62	.90	-1.62	1.98
4. Por el placer de descubrir nuevas actividades.	5.77	1.54	.57	.66	.89	-1.45	1.65
8. Porque me siento muy satisfecho/a cuando consigo realizar adecuadamente las actividades de danza más difíciles.	6.41	1.25	.57	.64	.89	-2.68	7.06
12. Por el placer que siento cuando mejoro alguno de mis puntos débiles.	6.32	1.24	.71	.76	.88	-2.23	4.91
13. Por la sensación que tengo cuando estoy concentrado/a realmente en la actividad.	5.99	1.38	.64	.71	.88	-1.75	3.01
15. Por la satisfacción que experimento cuando estoy perfeccionando mis habilidades.	6.22	1.35	.67	.73	.88	-2.08	4.09
18. Por las intensas emociones que experimento cuando practico una actividad de danza que me gusta.	6.25	1.30	.63	.70	.88	-2.10	4.18
20. Por el placer que siento mientras realizo ciertos movimientos difíciles.	5.77	1.58	.61	.70	.88	-1.25	.66
23. Por el placer que siento cuando aprendo a realizar actividades de danza que nunca había hecho anteriormente.	6.29	1.19	.72	.77	.88	-2.21	5.27
25. Porque me gusta el sentimiento de estar totalmente metido/a en la actividad de danza.	6.16	1.24	.56	.63	.89	-1.79	3.13
27. Por el placer de descubrir nuevas formas de bailar.	6.37	1.09	.65	.70	.88	-2.26	5.62
Motivación Extrínseca ($\alpha=.84$)							
6. Porque me permite estar bien considerado/a entre la gente que conozco.	3.88	2.47	.43	.57	.83	.02	-1.67
7. Porque, en mi opinión, la danza es una de las mejores formas de relacionarme con los demás.	5.36	1.92	.51	.61	.82	-.95	-.33
9. Porque es una manera de estar en forma.	5.69	1.66	.53	.61	.82	-1.16	.36
10. Por el prestigio de ser bueno/a en las actividades de clase.	4.87	2.01	.58	.66	.82	-.69	-.72
11. Porque es una de las mejores formas de desarrollar otros aspectos de mí mismo/a.	6.03	1.47	.44	.52	.83	-1.94	3.51

Escala	M	DT	CCIT-c	CC	α sin ítem	Asimetría	Curtosis
14. Porque debo practicar danza para sentirme bien conmigo mismo/a.	5.07	2.07	.47	.57	.83	-.82	-.71
16. Porque las personas de mi alrededor piensan que es importante estar en forma.	3.32	2.22	.55	.65	.82	.44	-1.27
17. Porque es una buena forma de aprender cosas que me pueden ser útiles en otros aspectos de mi vida.	6.02	1.40	.47	.54	.83	-1.81	3.17
21. Porque me sentiría mal si no participase.	4.24	2.27	.35	.48	.84	-.21	-1.47
22. Para mostrar a los demás lo bueno/a que soy cuando hago esta actividad.	3.67	2.26	.53	.64	.82	.25	-1.44
24. Porque es una de las mejores formas de mantener buenas relaciones con mis amigos/as.	4.25	2.26	.59	.69	.82	-.24	-1.41
26. Porque debo adquirir hábitos de practicar danza.	4.70	2.04	.62	.70	.82	-.55	-.90
Amotivación ($\alpha=.63$)							
3. Aunque me pregunto si debo continuar haciéndolo.	2.52	2.06	.37	.67	.59	1.04	-.40
5. Aunque tengo la impresión de que no soy capaz de tener éxito en las actividades.	2.88	2.04	.41	.66	.56	.66	-.98
19. Aunque no me siento capacitado/a para practicarla.	2.33	1.97	.43	.70	.55	1.35	.38
28. A menudo me digo a mi mismo/a que no puedo alcanzar las metas que me propongo.	2.34	1.98	.43	.70	.54	1.34	.40

Nota. M = Media; DT = Desviación Típica; CCIT-c = Coeficiente de Correlación Corregido ítem-total; CC = Correlación de cada ítem con la otra dimensión.

3.1.3. Análisis Factorial Confirmatorio (SMS-D)

Para estudiar las propiedades psicométricas de la dimensionalización original del SMS, propuesta teóricamente por Pelletier et al. (1995), traducida al castellano por Balaguer et al. (2007) y validada por Granero-Gallegos y Baena-Extremera (2013), se aplicaron modelos de ecuaciones estructurales.

Para hacer el estudio confirmatorio, primeramente se llevó a cabo un análisis de la normalidad multivariante de esta escala. Se realizó el *test de normalidad basado en la curtosis multivariante relativa* (RMK) de PRELIS, del programa LISREL 8.80. El valor de la *curtosis normalizada multivariante* del SMS adaptado a la Danza fue: 21.76

(*Mardia-Based-Kappa* = .161). El valor crítico considerado del test fue 1.96 (5%). Los resultados del test mostraron que no se puede aceptar la normalidad multivariante (límite superior=1.021; límite inferior=.979), lo que implica la utilización de estimadores robustos. Por ello, se utilizó el método de estimación *weighted least squares* (WLS) del programa LISREL 8.80 de Jöreskog y Sörbom (2003). La matriz de correlaciones policóricas y la matriz de covarianzas asintóticas fueron utilizadas como input para el análisis de los datos. Se hipotetizó un modelo para tres, cinco, y siete factores, como se recogen en los diferentes trabajos ya realizados sobre este instrumento y atendiendo a las sugerencias de Markland (2007), sobre este tipo de análisis. En el Path Diagram del modelo de siete factores destaca la inexistencia de valor de carga factorial y de error de medición en el ítem 27 y en el de cinco factores en el ítem 22, lo cual indica que deberían ser revisados (Figura 8).

Todos los ítems presentaron valores $>.05$ en la fiabilidad individual (R^2) en los tres modelos, siendo el ítem 21 el que más problemas presentó, siendo el valor en el modelo de tres factores $R^2=.191$, de cinco factores $R^2=.211$ y de $.216$ en el modelo de siete dimensiones.

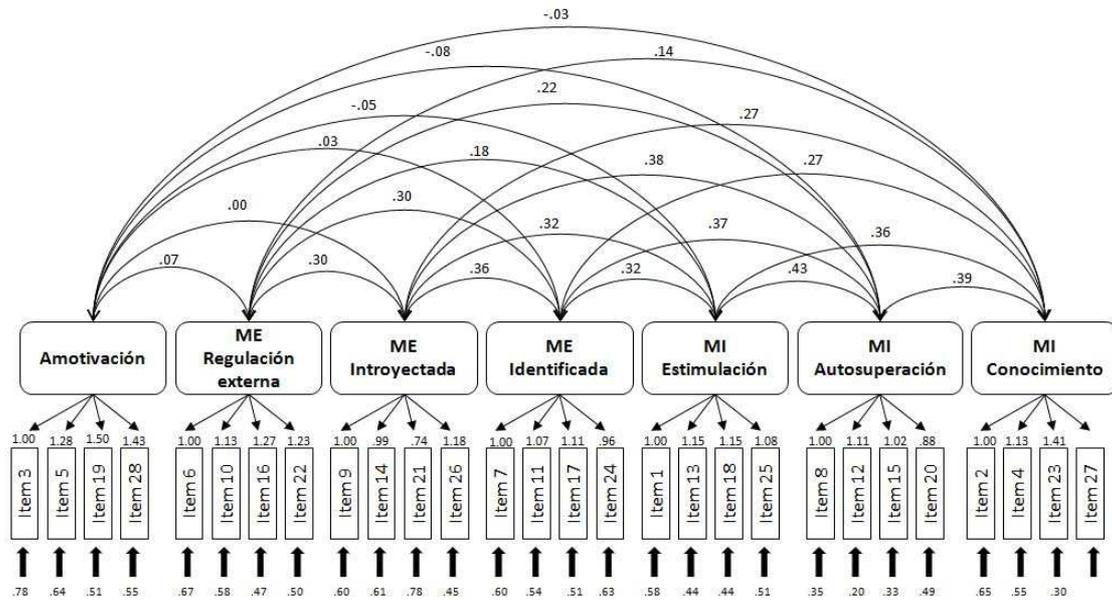
En la Tabla 14, se detallan los índices de bondad de ajuste, tanto relativos como absolutos. Tras observar los datos, se aprecia como los tres modelos presentan los valores entre los límites establecidos para ser aceptables. A pesar de ello, el Índice de Validación Cruzada Esperada (ECVI), es menor en el modelo de 7 factores que en el resto, por lo que nos indica que dicho modelo presenta un mejor ajuste, coincidiendo también con mejores valores en otros índices, como el RMSEA, CFI, NNFI y GFI.

Tabla 14. Índices de ajuste de cada modelo.

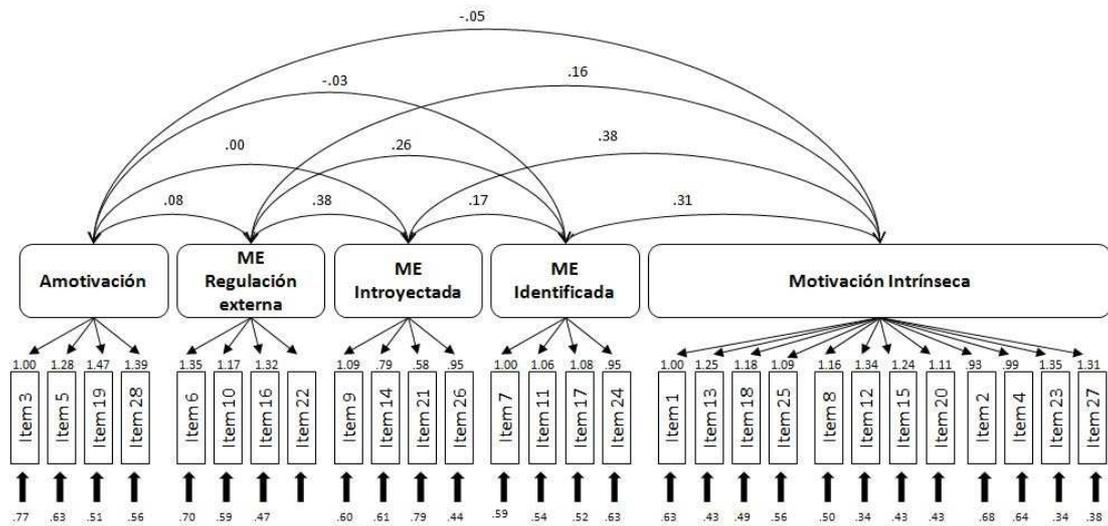
Modelo	χ^2	gl	χ^2 / gl	p	GFI	NFI	NNFI	CFI	RMSEA (IC 90%)	ECVI	Akaike
Modelo de 7 Factores	392.65	303	1.29	<.000	.76	.94	.98	.98	.040(.032-.048)	3.14	2756.38
Modelo de 5 Factores	466.83	312	1.50	<.000	.72	.94	.98	.98	.051(.044-.058)	3.46	2968.74
Modelo de 3 Factores	542.14	347	1.56	<.000	.70	.93	.97	.97	.060(.049-.071)	3.82	3184.23

Nota. χ^2 = Chi-Cuadrado; gl = Grados de libertad; $\chi^2 / gl <.5$; $p <.05$.

Modelo de 7 Factores



Modelo de 5 Factores



Modelo de 3 Factores

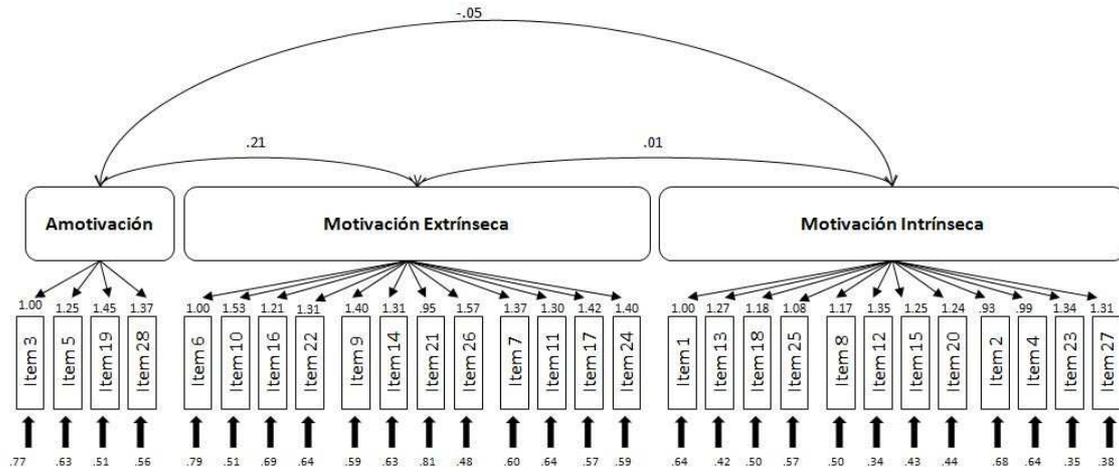


Figura 8. Path Diagram del AFC del modelo de siete, cinco y tres factores, con pesos estandarizados y errores de medición de cada uno de los ítems.

Finalmente, en la Tabla 15, se presenta un análisis de cada modelo, con los valores Alfa de Cronbach, la fiabilidad compuesta y la AVE. Como se puede observar, todos los modelos alcanzan en sus resultados los mínimos establecidos, para poder estimarse dichos factores.

Tabla 15. Escala fiabilidad y validez convergente.

Dimensiones	Modelo de 7 Factores			Modelo de 5 Factores			Modelo de 3 Factores		
	Fiabilidad compuesta	AVE	α	Fiabilidad compuesta	AVE	α	Fiabilidad compuesta	AVE	α
MI Conocimiento	.79	.50	.75						
MI Autosuperación	.88	.66	.81						
MI Estimulación	.80	.51	.72						
ME Identificada	.75	.43	.68	.75	.43	.68			
ME Introyectada	.71	.40	.65	.71	.39	.65			
ME Regulación externa	.76	.44	.71	.61	.31	.71			
Amotivación	.71	.40	.63	.71	.38	.63	.71	.38	.63
Motivación Intrínseca				.92	.50	.89	.92	.51	.89
Motivación Extrínseca							.87	.37	.84

3.1.4. Análisis de ítems y homogeneidad de la escala (C-PSQ-D)

El procedimiento de análisis se ha atendido según lo establecido por Carretero-Dios y Pérez (2007). En el análisis estadístico de ítems se mantuvo la distribución ítem-factor observada del instrumento validado al castellano por Moreno et al. (2007). En el estudio de los ítems se analizó si la consistencia interna de la escala aumentaba con la eliminación de algún ítem. Los criterios que se tuvieron en cuenta para conservar un ítem fueron: $CCIT-c \geq .30$, $DT > 1$, y todas las opciones de respuesta usadas en algún momento (Nunnally y Bernstein, 1995). Los índices de asimetría y curtosis deben ser próximos a 0 y < 2 , lo que indica semejanza con curva normal de forma univariada (véase Tabla 16).

En relación con los ítems del factor *Competencia Percibida* (CP), indicar que las DT fueron > 1 y que la consistencia interna de esta dimensión no fue adecuada ($\alpha = .57$), al no alcanzar el mínimo de $.70$. Como se observa en la Tabla 16, si se eliminan los ítems 2, 9, 13, y 15 de esta dimensión se alcanzaría un $\alpha = .79$, que sí resultaría adecuado. Este aspecto hay que tenerlo en cuenta para la evaluación del ajuste del modelo con procedimientos confirmatorios. Asimismo, todos los CCIT-c presentaron valores $\geq .33$, excepto el ítem 2 (.24), ítem 9 (.06), ítem 13 (-.07) y el ítem 15 (.09), dato que también recomienda la eliminación de los ítems de esta escala.

Los valores medios de los ítems del factor *Atractivo Físico* (AF), se pueden comprobar en la Tabla 16. Las DT fueron > 1 y la consistencia interna de esta dimensión fue adecuada. Todos los CCIT-c presentaron valores $\geq .52$, menos el ítem 16 (-.06), que será tenido en cuenta en el AFC para su posible eliminación.

Los ítems del factor *Fuerza Física* (FF), mantuvieron $DT > 1$ y una consistencia interna no adecuada ($\alpha = .35$) no alcanzando el mínimo de $.70$. Si se observa la Tabla 16. La eliminación de los ítems 7, 12 y 22 de esta dimensión se alcanzaría un $\alpha = .61$, que resulta adecuado, lo cual se tendrá en cuenta en el AFC. Asimismo, todos los CCIT-c presentaron valores $< .30$, por lo que nos indica que podrían ser eliminados los ítems.

Finalmente, los ítems del factor *Autoconfianza* (AU) presentaron valores medios que se pueden comprobar en la Tabla 16. Las DT fueron > 1 y la consistencia interna de esta dimensión fue adecuada ($\alpha = .74$). Todos los CCIT-c presentaron valores $\geq .39$.

Tabla 16. Estadísticos descriptivos, de consistencia interna y de homogeneidad (N = 174).

Escala	M	DT	CCIT-c	CC	α sin ítem	Asimetría	Curtosis
Competencia Percibida ($\alpha=.57$)							
1. Soy muy bueno/a en casi todos los estilos y también realizando ejercicios físicos.	7.29	2.06	.36	.50	.53	-.86	.81
2. Siempre mantengo una excelente forma física.	7.47	2.17	.24	.39	.55	-.74	-.19
9. No me siento seguro/a cuando se trata de participar en actividades.	3.88	3.54	.06	.33	.61	.33	-1.38
10 Siempre mantengo un alto nivel de resistencia y forma física.	7.07	2.34	.48	.61	.50	-.74	.12
13. Y se trata de mi forma física, no siento mucha confianza en mí mismo.	2.95	3.09	-.07	.18	.63	.83	-.53
14. Considero que siempre soy de los/as mejores cuando se trata de participar en actividades.	5.21	3.00	.37	.57	.53	-.05	-1.06
15. Suelo encontrarme un poco incómodo/a en lugares donde se practica ejercicio físico y danza.	1.71	2.83	.09	.31	.59	1.76	1.95
19. Suelo estar entre los /as más rápidos/as cuando se trata de aprender nuevas habilidades físicas.	6.61	2.96	.48	.65	.48	-.76	-.43
20. Me siento muy confiado/a para practicar de forma continuada y para mantener mi forma física.	7.40	2.58	.42	.58	.51	-.99	.35
24. Y surge la oportunidad, siempre soy de los/as primeros/as para participar en actividades.	6.88	3.06	.33	.54	.52	-.81	-.45
Atractivo Físico ($\alpha=.79$)							
3. Comparado con la mayoría, mi cuerpo no es tan bonito.	3.52	3.47	.67	.78	.74	.54	-1.13
6. Tengo dificultad para mantener un cuerpo bonito.	3.20	3.36	.52	.67	.76	.71	-.90
11. Me siento avergonzado/a de mi cuerpo cuando se trata de llevar poca ropa.	2.75	3.32	.62	.74	.75	.97	-.48
16. Pienso que a menudo se me admira porque mi físico o mi tipo de figura se considera bonita.	4.49	3.34	-.06	.15	.86	.15	-1.28
21. Creo que, comparado/a con la mayoría, mi cuerpo no parece estar en la mejor forma.	2.76	2.99	.60	.71	.75	.97	-.14
23. Desearía tener más respeto hacia mi propio físico.	4.03	3.79	.69	.80	.73	.29	-1.48
25. No me siento seguro/a sobre el aspecto de mi cuerpo.	2.83	3.51	.70	.80	.73	.94	-.65

Escala	M	DT	CCIT-c	CC	α sin ítem	Asimetría	Curtosis
Fuerza Física ($\alpha=.35$)							
4. Comparado con la mayoría de la gente de mi mismo sexo, creo que me falta fuerza física.	3.75	3.21	.19	.51	.29	.43	-1.05
7. Mis músculos son tan fuertes como los de la mayoría de las personas de mi mismo sexo.	6.41	3.17	.13	.46	.33	-.59	-.74
12. En situaciones que requieren fuerza, soy el primero/a en ofrecerme.	5.48	3.30	.11	.45	.35	-.21	-1.10
17. Tengo poca confianza cuando se trata de mi fuerza física.	3.36	3.16	.09	.42	.36	.56	-.96
22. Creo que comparado/a con la mayoría, soy muy fuerte y tengo mis músculos bien desarrollados.	5.86	3.05	.18	.49	.30	-.30	-.97
26. Creo que no soy tan bueno/a como la mayoría cuando se trata de situaciones que requieren fuerza.	3.70	3.39	.27	.59	.24	.60	-.95
Autoconfianza ($\alpha=.74$)							
5. Me siento muy orgulloso/a de lo que soy y de lo que puedo hacer físicamente.	8.45	2.21	.39	.62	.75	-1.66	2.47
8. Siempre estoy satisfecho/a de cómo soy físicamente.	7.75	2.49	.64	.81	.62	-1.19	.84
18. Siempre tengo un sentimiento verdaderamente positivo de mi forma física.	7.51	2.77	.48	.73	.71	-1.02	.20
27. Me siento muy satisfecho/a tal y como soy físicamente.	8.20	2.71	.63	.82	.62	-1.60	1.66

3.1.5. Análisis Factorial Confirmatorio (C-PSQ-D)

Teniendo en cuenta los resultados expuesto del análisis de cada uno de los ítems, así como las recomendaciones de autores como Markland (2007), de formular varios modelos si los datos así lo recomiendan y de reportar los resultados más relevantes, se hipotetizaron varios modelos.

En primer lugar se realizó un AFC atendiendo a la estructura original de la escala (Modelo 1). Como se puede apreciar en la Tabla 17, los bajos valores de los índices incrementales ($<.90$), así como un RMR superior a 1.00 (1.25) (Byrne, 2013) desaconsejan aceptar el modelo. Para especificar el siguiente modelo se tuvieron en cuenta los datos expuestos en la Tabla 16, referentes al análisis de cada uno de los ítems dentro de un factor, así como los pesos de regresión de cada ítem, la matriz de

covarianzas residuales estandarizadas y los índices de modificación en el AFC del Modelo 1. Se revisaron todos los ítems que presentaron bajos pesos de regresión, así como aquellos con valores >2.58 (Byrne, 2013) en las covarianzas residuales y los que los índices de modificación sugerían correlacionar errores con otros ítems, alcanzado altos valores de errores de covarianzas. Finalmente, se decidió suprimir los siguientes ítems: en el factor CP, 2, 9, 13 y 15; en el factor AF, 16 y 25; y en el factor FF, 7, 12 y 22. El nuevo modelo (Modelo 2) presentó unos índices de ajustes aceptables, como se pueden ver en la Tabla 17. No obstante, los índices de modificación sugerían correlacionar los errores de los ítems 20 y 24 para mejorar el ajuste. Por ello, se calculó un Modelo 3 correlacionando dichos errores (e20<->e24). Según se muestra en la Tabla 17, los índices de bondad de ajuste del modelo mejoran algo y ECVI también presenta mejor ajuste. No obstante el Modelo 2 puede ser aceptado y se presenta en la Figura 9.

Tabla 17. Índices de bondad de ajuste de cada modelo.

Modelo	χ^2	gl	χ^2/gl	p	CFI	TLI	IFI	SRMR	RMSEA (IC 90%)	ECVI	Akaike
Modelo 1	821.82	318	2.58	.000	.69	.66	.70	.128	.096 (.088-.104)	5.44	4334.69
Modelo 2	200.81	129	1.56	.000	.93	.91	.93	.066	.057 (.039-.076)	1.64	2126.87
Modelo 3	189.03	128	1.48	.000	.94	.93	.94	.059	.052 (.036-.068)	1.59	2005.12

C-PSQ-D adaptado a la Danza

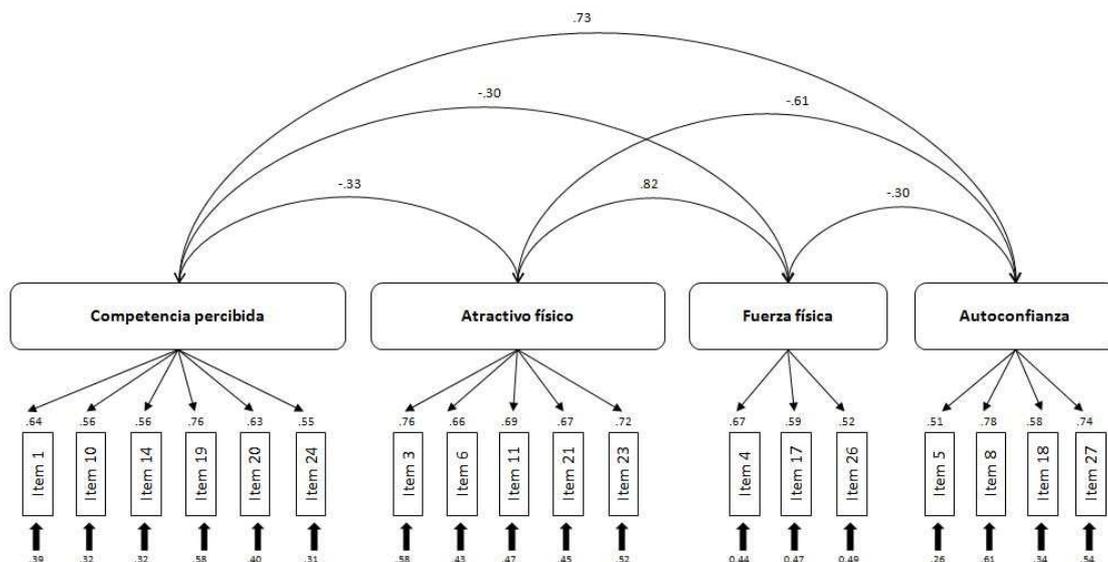


Figura 9. Path Diagram del AFC del C-PSQ-D (Modelo 2) adaptado a la Danza, con pesos estandarizados y errores de medición de cada uno de los ítems. Las elipses representan los factores y los rectángulos los ítems.

Para determinar la fiabilidad de la escala C-PSQ-D (Modelo 2) adaptada a la Danza se realizó un análisis de consistencia interna. Para ello se calculó el Alfa de Cronbach de cada uno de los factores del modelo aceptado: CP, $\alpha = .79$; AF, $\alpha = .79$; FF, $\alpha = .61$; AU, $\alpha = .74$.

3.1.6. Análisis de ítems y homogeneidad de la escala (ETCS-D)

Los criterios que se tuvieron en cuenta para conservar un ítem fueron: coeficiente de correlación corregido ítem-total (CCIT-c) $\geq .30$, desviación típica (DT) > 1 , y todas las opciones de respuesta usadas en algún momento (Nunnally y Bernstein, 1995). Los índices de asimetría y curtosis deben ser próximos a 0 y < 2 (Tabla 18).

Tabla 18. Estadísticos descriptivos, de consistencia interna y de homogeneidad (N = 174)

Escala	M	DT	CCIT-c	CC	α sin ítem	Asimetría	Curtosis
ETCS-D ($\alpha = .93$)							
1. Comunicación.	5.69	1.54	.44	.48	.93	-1.45	1.81
2. Conciencia de trabajo.	5.94	1.36	.46	.49	.93	-1.69	2.76
3. Creatividad.	4.58	1.99	.45	.49	.93	-.35	-1.14
4. Feed-back.	5.68	1.60	.52	.55	.93	-1.50	1.75
5. Consideración individual al alumnado.	5.51	1.62	.53	.57	.93	-1.27	1.04
6. Profesionalidad.	5.51	1.50	.57	.60	.93	-1.22	1.36
7. Resolución de problemas.	5.62	1.53	.57	.60	.93	-1.43	1.83
8. Conciencia social.	5.50	1.57	.51	.54	.93	-1.16	0.72

Los ítems del factor ETCS-D presentaron valores medios entre 4.58 del ítem 3 a 5.94 del ítem 2. Las DT fueron > 1 . La consistencia interna de esta dimensión fue adecuada ($\alpha = .935$). Todos los CCIT-c presentaron valores $\geq .44$

Como ya se expresó, Carretero-Dios y Pérez (2007) recomiendan realizar un estudio de correlación para asegurar la homogeneidad de cada dimensión (CC). En el presente trabajo, la correlación entre la puntuación de cada ítem y la puntuación total en cada uno de los componentes fueron $CC \geq .48$, mostrando correlaciones positivas con la dimensión teórica a la que pertenecen (ETCS-D). Hay que destacar, que con respecto a la asimetría y curtosis, todos se encuentran con valores dentro de la normalidad excepto

el ítem 2 que la curtosis sobrepasa levemente el rango permitido, lo que se debería tener en cuenta para los futuros análisis.

3.1.7. Análisis Factorial Confirmatorio (ETCS-D)

Para estudiar las propiedades psicométricas de la dimensionalización del ETCS-D, propuesta original de Catano y Harley (2011), traducida al castellano y validada por Baena-Extremera et al. (2015), se aplicaron análisis factoriales confirmatorios.

Para hacer el estudio confirmatorio, primeramente se llevó a cabo un análisis de la normalidad multivariante de esta escala. Se realizó el *test de normalidad basado en la curtosis multivariante relativa* (RMK) de PRELIS, del programa LISREL 8.80. El valor de la *curtosis normalizada multivariante* del ETCS-D adaptado a la Danza fue en el Modelo 1 (Danza Clásica) de 1.733 (*Mardia-Based-Kappa*= .733). El valor crítico considerado del test fue 1.96 (5%). Los resultados del test mostraron que no se puede aceptar la normalidad multivariante (límite superior=1.067; límite inferior=.933). En el Modelo 2 (Danza Española) el valor de la *curtosis normalizada multivariante* fue de 1.779 obteniendo valor de *Mardia-Based-Kappa* de .779, siendo los mismos en los límites.

El valor de la *curtosis normalizada multivariante* del ETCS-D adaptado a la Danza fue en el Modelo 3 (Danza Contemporánea) de 1.451 (*Mardia-Based-Kappa*= .451), con idénticos valores en los límites. Finalmente, en el Modelo 4 (Baile Flamenco) y 5 (Educación musical aplicada a la danza), los valores de la curtosis fueron de 1.635 y 1.669, siendo el Coeficiente de Mardia de .635 y de .669 respectivamente, coincidiendo en los límites superiores e inferiores del resto de modelos.

En la Tabla, se detallan los índices de bondad de ajuste, tanto relativos como absolutos. Tras observar los datos, se aprecia cómo todos los modelos presentan los valores entre los límites establecidos para ser aceptables (véanse Figura 10, Figura 11, Figura 12, Figura 13 y Figura 14). A pesar de ello, el ECVI, es menor en el modelo de 3 factores que en el resto, lo que nos indica que dicho modelo presenta un mejor ajuste.

Tabla 19. Índices de ajuste de cada modelo.

Modelo	χ^2	gl	χ^2/df	p	IFI	CFI	GFI	NFI	NNFI	RMSEA (IC 90%)	ECVI	Akaike
Modelo 1	51.85	20	2.59	.000	.98	.98	.98	.97	.96	.10(.075-.143)	9.154	1583.65
Modelo 2	42.30	20	2.11	.000	.97	.97	.98	.94	.50	.08(.053-.123)	4.459	771.34
Modelo 3	21.22	20	1.06	.384	.99	.99	.99	.95	.99	.01(.0-.069)	2.741	474.23
Modelo 4	37.84	20	1.89	.009	.96	.96	.98	.95	.95	.07(.035-.106)	2.970	513.825
Modelo 5	41.30	20	2.06	.003	.98	.98	.98	.97	.97	.07(.0438-.112)	7.056	1220.65

Modelo 1 Danza clásica

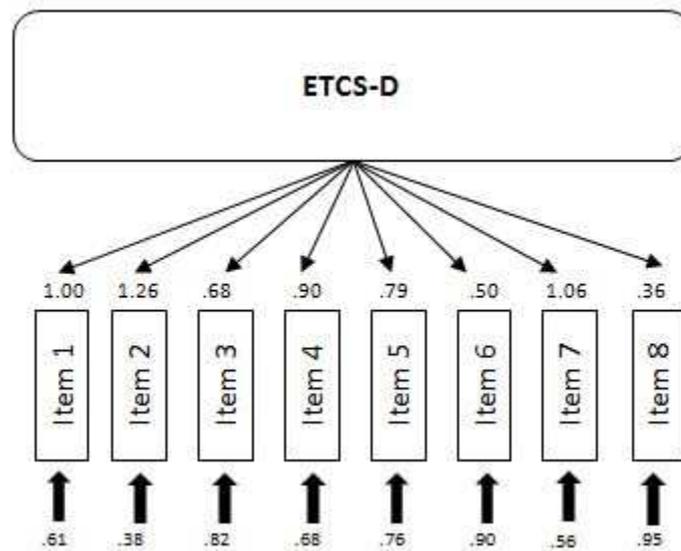


Figura 10. Path Diagram del AFC del ETCS-D (Modelo 1 Danza Clásica) adaptado a la Danza, con pesos estandarizados y errores de medición de cada uno de los ítems.

Modelo 2 Danza Española

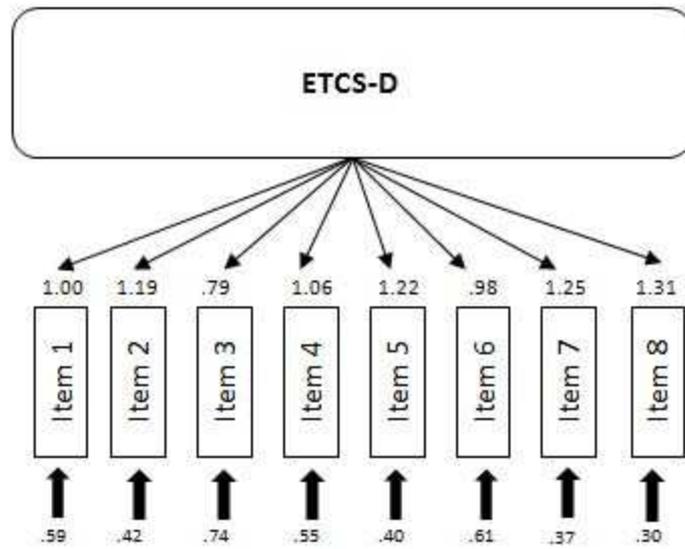


Figura 11. Path Diagram del AFC del ETCS-D (Modelo 2 Danza Española) adaptado a la Danza, con pesos estandarizados y errores de medición de cada uno de los ítems.

Modelo 3 Danza Contemporánea

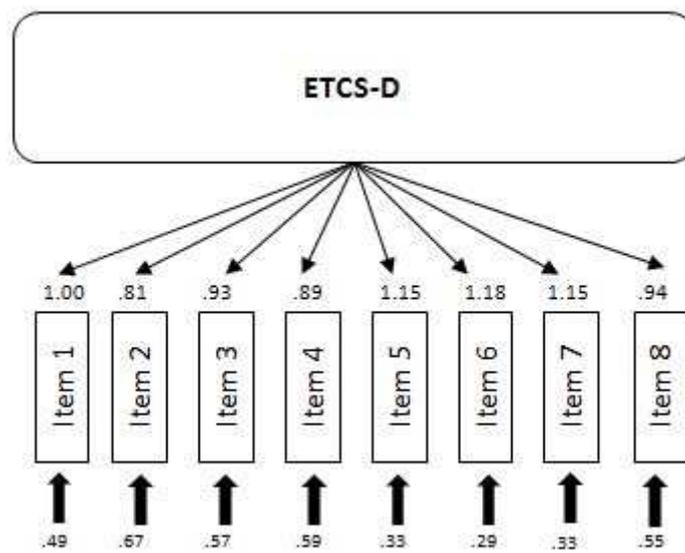


Figura 12. Path Diagram del AFC del ETCS-D (Modelo 3 Danza Contemporánea) adaptado a la Danza, con pesos estandarizados y errores de medición de cada uno de los ítems.

Modelo 4 Baile Flamenco

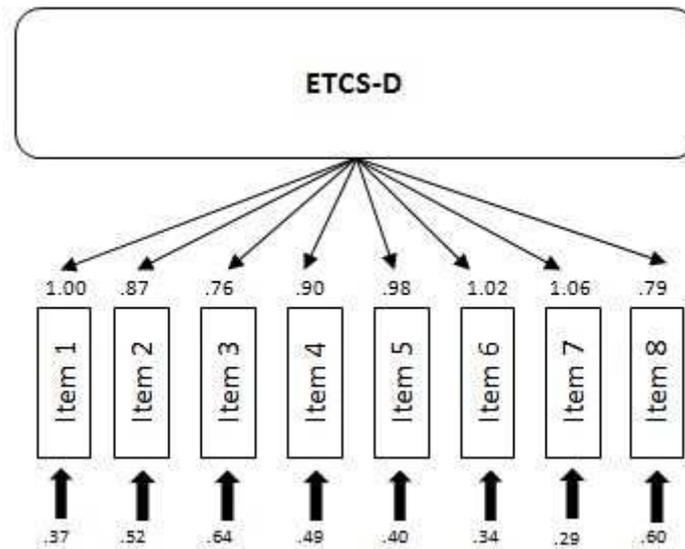


Figura 13. Path Diagram del AFC del ETCS-D (Modelo 4 Baile Flamenco) adaptado a la Danza, con pesos estandarizados y errores de medición de cada uno de los ítems.

Modelo 5 Educación Musical aplicada a la Danza

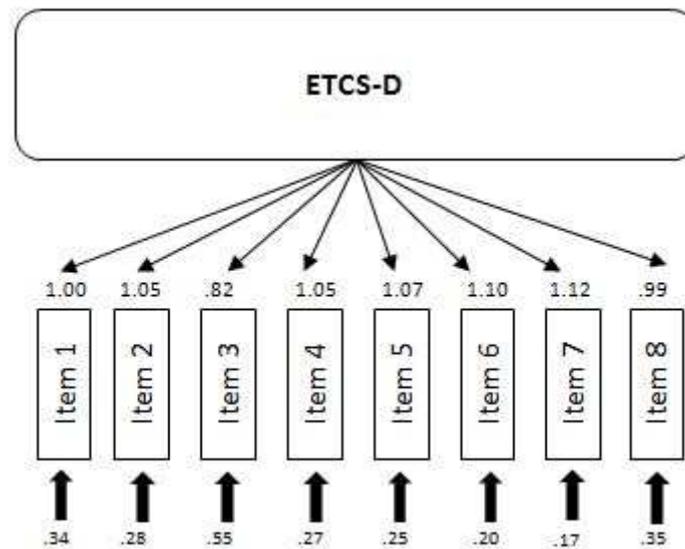


Figura 14. Path Diagram del AFC del ETCS-D (Modelo 5 Educación Musical Aplicada a la Danza) adaptado a la Danza, con pesos estandarizados y errores de medición de cada uno de los ítems.

Finalmente, en la Tabla 20, se presenta un análisis de cada modelo, con los valores Alfa de Cronbach, la fiabilidad compuesta y la AVE. Como se puede observar, todos los modelos alcanzan en sus resultados los mínimos establecidos en fiabilidad y validez.

Tabla 20. Escala fiabilidad y validez convergente.

Modelo	Factor ETCS		
	Fiabilidad compuesta	AVE	α
Modelo 1 Danza Clásica	.88	.50	.92
Modelo 2 Danza Española	.91	.58	.84
Modelo 3 Danza Contemporánea	.89	.52	.87
Modelo 4 Baile Flamenco	.90	.54	.86
Modelo 5 Educación Musical	.95	.70	.92

3.1.8. Análisis de ítems y homogeneidad de la escala (CPCAP-D)

El procedimiento de análisis se ha atendido según lo establecido por Carretero-Dios y Pérez (2007). En el análisis estadístico de ítems se mantuvo la distribución ítem-factor observada del instrumento de Salguero et al. (2003). En el estudio de los ítems se analizó si la consistencia interna de la escala aumentaba con la eliminación de algún ítem. Los criterios que se tuvieron en cuenta para conservar un ítem fueron CCIT-c $\geq .30$, DT > 1 , y todas las opciones de respuesta usadas en algún momento (Nunnally y Bernstein, 1995). Los índices de asimetría y curtosis deben ser próximos a 0 y < 2 , lo que indica semejanza con curva normal de forma univariada (véase Tabla 21).

En relación con los ítems del factor *Bajo Rendimiento* (BR), indicar que las DT fueron > 1 y que la consistencia interna de esta dimensión fue adecuada ($\alpha = .77$). Como se observa en la Tabla 21, si se eliminan los ítems 5 y 22 de esta dimensión se alcanzaría un $\alpha = .80$. Este aspecto hay que tenerlo en cuenta para la evaluación del ajuste del modelo con procedimientos confirmatorios.

Los valores medios de los ítems del factor *Falta de Diversión* (FD), se pueden comprobar en la Tabla 21. Las DT fueron > 1 y la consistencia interna de esta dimensión no fue adecuada ($\alpha = .68$), al no alcanzar el mínimo de .70. Si se elimina el ítem 4 de

esta dimensión se alcanzaría un $\alpha=.72$, que sí resultaría adecuado. Este aspecto hay que tenerlo en cuenta para la evaluación del ajuste del modelo con procedimientos confirmatorios.

Los ítems del factor 3 *Escasa Habilidad* (EH), mantuvieron $DT >1$ y una consistencia interna no adecuada ($\alpha = .56$), no alcanzando el mínimo de $.70$ si se observa la Tabla 21. Con la eliminación de los ítems 1, 2 y 16, de esta dimensión se alcanzaría un $\alpha = .70$, que resulta adecuado, lo cual se tendrá en cuenta en el AFC.

La dimensión 4 *Influencia de Otros* (IO), mantuvo una consistencia interna adecuada ($\alpha = .80$). No obstante si se eliminan los ítems 23 y 27, la dimensión alcanzaría ($\alpha = .85$), por lo que será tenido en cuenta en el AFC.

Sobre los ítems del factor 5 *Baja Forma/interés* (BF), los valores medios se pueden comprobar en la Tabla 21. Las DT fueron >1 . La consistencia interna de esta dimensión fue adecuada ($\alpha = .79$). Todos los CCIT-c presentaron valores $\geq .40$.

Finalmente, los ítems del factor 6 *Atmósfera de Equipo* (AE), presentaron en la dimensión buena consistencia interna ($\alpha = .73$). Las DT fueron >1 . Todos los CCIT-c presentaron valores $\geq .58$.

Tabla 21. Estadísticos descriptivos, de consistencia interna y de homogeneidad (N = 174).

Escala	M	DT	CCIT-c	CC	α sin ítem	Asimetría	Curtosis
Bajo Rendimiento ($\alpha=.77$)							
5. No soportar la presión.	2.47	1.40	.40	.62	.78	.468	-1.06
7. No gustarme el profesor/a (forma de dar clase, trato con los bailarines, etc.).	1.95	1.26	.50	.67	.74	1.27	.55
18. No sentirme útil.	2.20	1.40	.59	.76	.71	.79	-.80
19. No interesarse suficientemente por mí.	2.32	1.44	.68	.82	.68	.61	-1.05
22. Sentirme poco apreciado o valorado.	2.51	1.40	.55	.73	.73	.34	-1.22
Falta de Diversión ($\alpha=.68$)							
3. No ser bastante entretenido.	1.80	1.15	.46	.69	.61	1.45	1.19
4. Querer hacer otro tipo de danza que no se imparte en el Conservatorio (ejemplo: Danza del vientre, Hip hop, etc.).	2.41	1.50	.32	.66	.72	.56	-1.16
6. Ser aburrido.	1.74	1.26	.53	.75	.57	1.60	1.23
9. No ser lo bastante interesante ni excitante.	2.03	1.22	.58	.78	.54	1.02	.04

Escala	M	DT	CCIT-c	CC	α sin ítem	Asimetría	Curtosis
Escasa Habilidad ($\alpha=.56$)							
1. Tener otras cosas que hacer y no poder compaginarlo (estudios, clases particulares...).	3.79	1.35	.04	.37	.64	-.76	-.72
2. No ser tan bueno como hubiera querido.	2.09	1.23	.39	.63	.48	.92	-.25
14. No gustarme competir.	1.98	1.23	.37	.61	.48	1.12	.18
16. No ganar con frecuencia (concursos coreográficos, actividades de clase, etc.).	1.55	1.01	.27	.49	.53	2.09	3.86
25. No sentirme bastante importante.	2.07	1.39	.42	.68	.45	.99	-.41
28. Ser demasiado mayor.	1.56	1.08	.38	.60	.48	1.96	2.84
Influencia de Otros ($\alpha=.80$)							
11. No gustarme estar en el equipo.	1.78	1.27	.57	.71	.77	1.52	.97
20. No hacer suficientes amigos nuevos.	1.96	1.23	.73	.82	.74	1.12	.21
23. Haber abandonado a mis amigos.	2.39	1.45	.55	.71	.78	.57	-1.09
26. No querer mis padres o amigos que siga practicando.	2.06	1.38	.54	.70	.78	1.06	-.22
27. No efectuar suficientes desplazamientos (viajes para ir a bailar).	1.91	1.25	.60	.73	.77	1.23	.40
29. No gustarme las recompensas externas (notas obtenidas, premios conseguidos, etc.).	1.97	1.33	.42	.61	.81	1.13	-.05
Baja Forma/interés ($\alpha=.79$)							
8. Ser el entrenamiento demasiado duro.	2.09	1.23	.45	.62	.78	.93	-.16
12. No mejorar mis rendimientos.	2.41	1.43	.69	.81	.72	.59	-1.02
13. No estar en buena forma.	2.08	1.33	.63	.76	.74	.90	-.49
17. No poder estar con mis amigos.	2.17	1.32	.40	.59	.79	1.00	-.16
21. No recibir bastantes recompensas externas (notas obtenidas, premios conseguidos, etc.).	2.10	1.32	.55	.71	.76	.99	-.22
24. No salir en suficientes espectáculos de danza de nivel.	2.20	1.30	.52	.68	.76	.84	-.44
Atmósfera de Equipo ($\alpha=.73$)							
10. No trabajar en equipo.	2.02	1.28	.58	.88	.	1.08	-.02
15. No haber bastante espíritu de equipo.	2.11	1.33	.58	.89	.	.95	-.35

3.1.9. Análisis Factorial Confirmatorio (CPCAP-D)

A partir de los resultados expuestos en el análisis de cada uno de los ítems, así como las recomendaciones de autores como Markland (2007), de formular varios modelos si los datos así lo recomiendan y de reportar los resultados más relevantes, se hipotetizaron varios modelos.

Se realizó un AFC en función a la estructura original de la escala (Modelo 1). Según se expone en la Tabla 22, los bajos valores de los índices incrementales (<.90), así como los valores del SRMR y del RMSEA desaconsejan la aceptación de este Modelo 1. Para la especificación del siguiente modelo se atendieron los datos anteriormente expuestos (véase Tabla 21), referentes al análisis de cada uno de los ítem dentro de un factor, así como los pesos de regresión de cada ítem, la matriz de covarianzas residuales estandarizadas y los índices de modificación en el AFC del Modelo 1. Fueron revisados los ítems con bajos pesos de regresión, así como aquellos con valores >2.58 (Byrne, 2013) en las covarianzas residuales. También los índices de modificación sugerían correlacionar errores entre ítems. Finalmente, se decidió suprimir los siguientes ítems: en el factor BR, 5 y 22; en el factor FD, ítem 4; en el factor EH, 1, 2 y 16; y en el factor IO, el 23 y el 27. En los otros dos factores, BF y AE, se mantuvieron todos los ítems de la estructura original. El nuevo modelo (Modelo 2) tampoco mostró índices de ajustes aceptables, aunque mejoraron respecto al Modelo 1 (véase Tabla 22). Tras analizar los índices de modificación se optó por correlacionar los errores de los ítems 12 y 13 para mejorar el ajuste. Con ello se calculó un Modelo 3, correlacionando los citados errores (e12<->e13) (véase Figura 15). Como se puede comprobar en la Tabla 22, los índices de bondad de ajuste del modelo mejoran y puede ser aceptado como válido. También el Índice de Validación Cruzada Esperada (ECVI) presenta mejor ajuste. El modelo no mejoró con la correlación de otros errores de los ítems.

Tabla 22. Índices de bondad de ajuste de cada modelo.

Modelo	χ^2	gl	χ^2/gl	<i>p</i>	CFI	TLI	IFI	SRMR	RMSEA (IC 90%)	ECVI	Akaike
Modelo 1	734.18	362	2.03	.000	.82	.80	.82	.089	.077(.069-.085)	5.42	756.89
Modelo 2	351.42	174	2.02	.000	.89	.86	.89	.060	.068(.035-.088)	2.93	235.69
Modelo 3	302.49	173	1.75	.000	.93	.91	.93	.056	.055(.053-.078)	2.66	201.21

CPCAP-D adaptado a la Danza

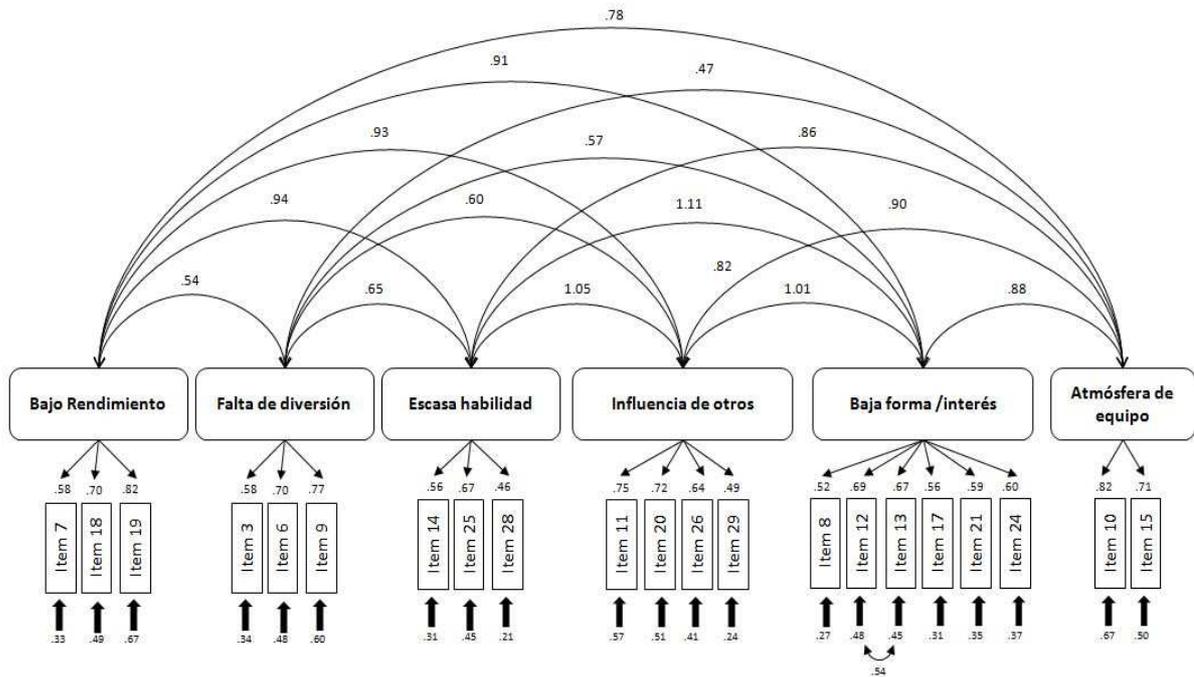


Figura 15. Path Diagram del AFC del CPCAP-D adaptado a la Danza (Modelo 3), con pesos estandarizados y errores de medición de cada uno de los ítems. Las elipses representan los factores y los rectángulos los ítems

Para determinar la fiabilidad de la escala CPCAP-D (Modelo 3) adaptada a la Danza se realizó un análisis de consistencia interna. Para ello se calculó el Alfa de Cronbach de cada uno de los factores del modelo aceptado: BR, $\alpha = .80$; FD, $\alpha = .72$; EH, $\alpha = .70$; IO, $\alpha = .85$; BF, $\alpha = .79$; AE, $\alpha = .73$.

3.2. Diferencia por sexo y edad de la Motivación en el alumnado que finaliza las Enseñanzas Básicas de Danza (Objetivo 2 de la investigación)

3.2.1. Análisis de la varianza (SMS-D)

Con el objeto de analizar los constructos estudiados, se efectuó un análisis multivariante en el que las variables independientes fueron el sexo y la edad y, las variables dependientes, las siete dimensiones del SMS-D. La homogeneidad de la covarianza fue examinada mediante el test M de Box; dados los resultados obtenidos, no se aceptó la hipótesis nula de ajuste de los datos (M de Box=55.57; $F=1.87$; $p<.004$). Por ello, se atendieron las sugerencias de Tabachnick y Fidell (2007) de usar la Pillai's Trace en lugar de la Lambda de Wilks para evaluar la significación multivariada de efectos principales y de las interacciones. El contraste multivariado no demostró

diferencias significativas ni efectos de interacción entre las dos variables independientes (sexo y edad de los alumnos) (Pillai's Trace=.071; $F_{(7,162)}= 1.773$; $p=.096$). Tampoco se encontraron diferencias significativas en el sexo del alumnado (Pillai's Trace=.057; $F_{(7,162)}= 1.389$; $p=.213$) ni en la edad de los mismos (Pillai's Trace = .098; $F_{(21,492)}=.792$; $p<.731$) (Tabla 23). Esto nos indica que no existen diferencias significativas entre los alumnos según el sexo y la edad en función de las subescalas del SMS-D.

Tabla 23. Análisis multivariante (efectos intersujetos según sexo y edad de los alumnos) en función de las subescalas del SMS-D.

	Sexo								Edad									
	Masculino (n=9)				Femenino (n=165)				3° ciclo primaria (n=121)		1° ciclo secundaria (n=51)		2° ciclo secundaria (n=1)		Bachillerato (n=1)		F	p
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT				
MI al Conocimiento	6.19	.87	6.12	1.00	.10	.75	6.11	.98	6.13	1.04	6.75	-	6.00	-	.36	.78		
MI hacia la Autosuperación	6.28	1.00	6.17	1.10	.00	.94	6.09	1.14	6.39	.96	6.50	-	6.00	-	.07	.98		
MI hacia la Estimulación	6.44	.58	6.02	1.03	1.33	.25	5.95	1.06	6.25	.90	6.75	-	6.00	-	.38	.76		
ME Identificada	6.17	.87	5.38	1.30	2.93	.09	5.32	1.33	5.62	1.18	6.50	-	5.25	-	.47	.70		
ME Introyectada	5.89	1.04	4.87	1.42	3.22	.07	4.79	1.44	5.21	1.32	7.00	-	5.00	-	.87	.46		
ME Regulación externa	5.14	1.68	3.87	1.62	.50	.48	3.82	1.65	4.17	1.63	5.75	-	4.00	-	1.25	.29		
Amotivación	2.81	1.18	2.50	1.40	.00	.94	2.58	1.44	2.36	1.27	2.75	-	2.25	-	.61	.61		

Nota. p es significativo al nivel $<.05$

3.3. Evaluación de la predicción del Autoconcepto Físico sobre la Motivación en el alumnado que finaliza las Enseñanzas Básicas de Danza (Objetivo 3 de la investigación)

3.3.1. Validez de constructo (C-PSQ-D)

Tras revisar la literatura existente, se analizó la relación que mantiene el C-PSQ-D (Modelo 2) con la MI (SMS-D3). Para llevarla a cabo, se calculó un modelo de ecuaciones estructurales entre las cuatro dimensiones del C-PSQ-D, y la MI del SMS-

D3. Los índices de ajuste del modelo indican que puede ser aceptado: $\chi^2/ gl=1.56$, CFI=.93, IFI=.93, TLI=.91, SRMR=.066, RMSEA=.057 (IC 90%, .039- .076). La MI fue predicha principalmente por la AF (1.59) y la AU (1.34), mientras que la CP (-.45) y la FF (-1.09) la predicen con valores negativos (véase Figura 16).

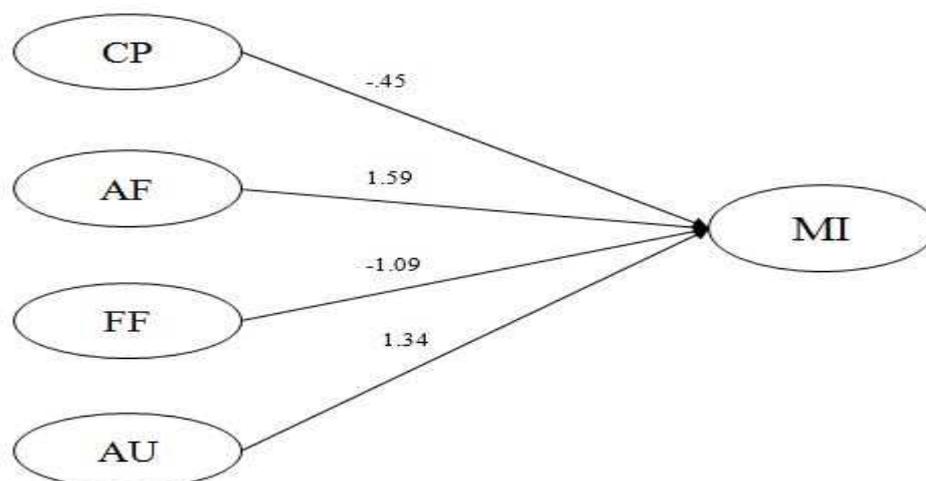


Figura 16. Path Diagram de análisis de ecuación estructural entre los factores del C-PSQ-D adaptado a la Danza y la Motivación Intrínseca. CP = Competencia Percibida; AF = Atractivo Físico; FF = Fuerza Física; AU = Autoconfianza; MI = Motivación Intrínseca.

3.4. Análisis de la predicción de la Evaluación de las Competencias Docentes sobre la Motivación del alumnado que finaliza las Enseñanzas Básicas de Danza (Objetivo 4 de la investigación)

3.4.1. Validez concurrente (ETCS-D)

Para evaluar la validez empírica del instrumento se calcularon cinco modelos de ecuaciones estructurales del ETCS-D, atendiendo a la asignatura impartida por el docente, examinándose la relación entre los valores totales obtenidos en cada uno de los cinco modelos (ETCS-D) con la MI, ME y la AMO (SMS-D3, Ibáñez-Granados, Ortiz-Camacho y Baena-Extremera, en prensa).

En el *Modelo 1 de Danza Clásica* (test de curtosis normalizada multivariante =1.133), se confirmó que la Evaluación de las Competencias Docentes percibidas por parte del alumnado, se mantiene como mayor predictor de la Motivación más autodeterminada, la MI (1.07). Así como también, se observa que predice, aunque con menor valor, a la ME (.78), descendiendo considerablemente en la predicción mantenida

con la AMO (.07), considerada como menor grado de autodeterminación (véase Figura 17). Este modelo presentó índices de bondad de ajuste satisfactorio, con valores $\chi^2=1070.91$, $gl=591$, $\chi^2/gl= 1.81$, $IFI=.96$, $CFI=.96$, $GFI=.95$, $NFI=.91$, $NNFI=.95$, $RMSEA=.06$.

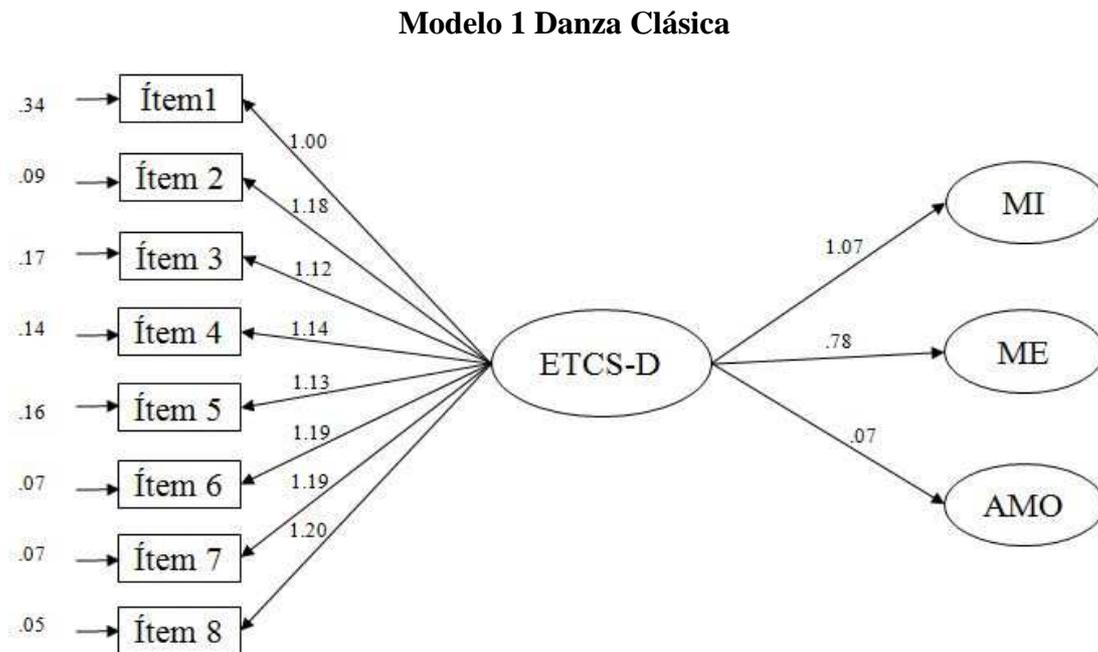


Figura 17. Path Diagram de análisis de ecuación estructural entre los factores del ETCS-D (Modelo 1 Danza Clásica) y la MI, ME y AMO.

En el *Modelo 2 de Danza Española* (test de curtosis normalizada multivariante =1.141) se confirmó que la Evaluación de las Competencias Docentes percibidas por parte del alumnado, se mantiene como mayor predictor de la Motivación más autodeterminada, la MI (1.24). Así como también, se observa que predice, aunque con menor valor, a la ME (.95) menos autodeterminada. Descendiendo considerablemente con valores negativos, en la predicción mantenida con la AMO (-1.19), considerada como menor grado de autodeterminación (véase Figura 18). Este modelo presentó índices de bondad de ajuste satisfactorio, con valores $\chi^2= 1086.81$, $gl=591$, $\chi^2/gl= 1.84$, $IFI=.92$, $CFI=.92$, $GFI=.92$, $NFI=.90$, $NNFI=.95$, $RMSEA=.07$.

Modelo 2 Danza Española

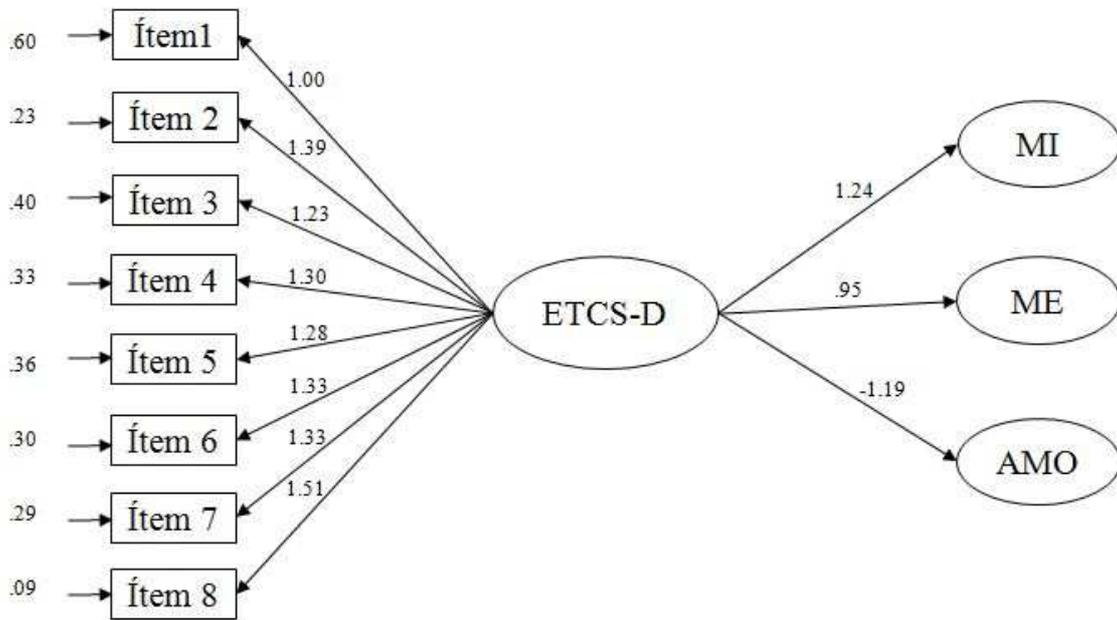


Figura 18. Path Diagram de análisis de ecuación estructural entre los factores del ETCS (Modelo 2 Danza Española) y la MI, ME y AMO.

En el *Modelo 3 de Danza Contemporánea* (test de curtosis normalizada multivariante = 1.121) se confirmó que la Evaluación de las Competencias Docentes percibidas por parte del alumnado, se mantiene como mayor predictor de la Motivación más autodeterminada, la MI (.86), aunque casi igualado con la predicción que mantiene con la ME (.81) menos autodeterminada. Descendiendo considerablemente con valores negativos, en la predicción mantenida con la AMO (-.03), considerada como menor grado de autodeterminación (véase Figura 19). Este modelo presentó índices de bondad de ajuste satisfactorio, con valores $\chi^2 = 1073.91$, $gl = 591$, $\chi^2/gl = 1.82$, $IFI = .93$, $CFI = .93$, $GFI = .92$, $NFI = .90$, $NNFI = .95$, $RMSEA = .069$.

Modelo 3 Danza Contemporánea

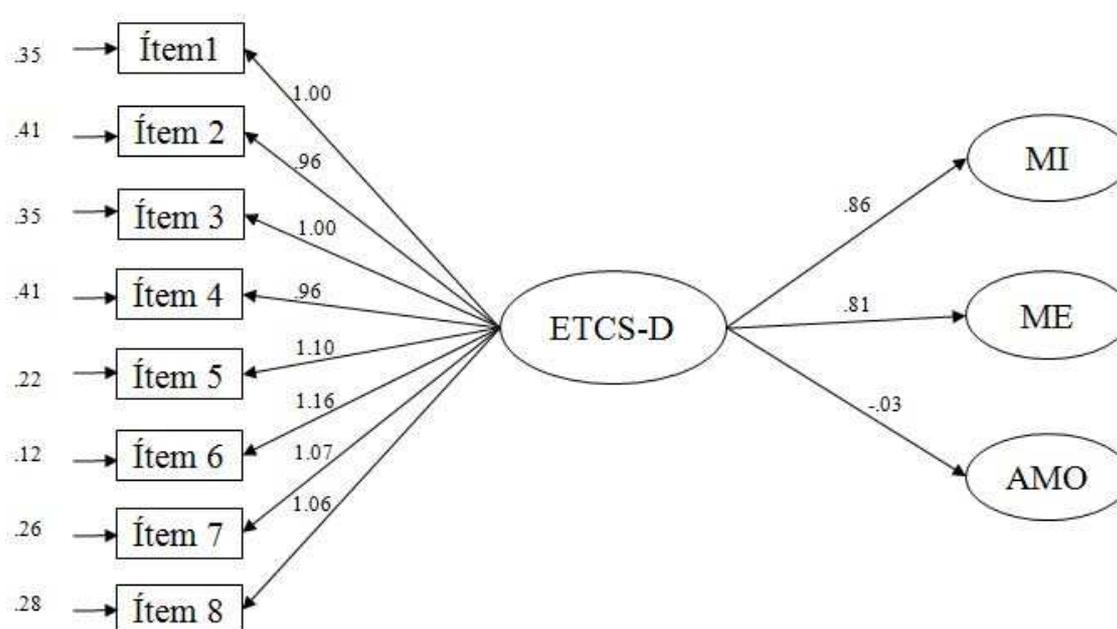


Figura 19. Path Diagram de análisis de ecuación estructural entre los factores del ETCS-D (Modelo 3 Danza Contemporánea) y la MI, ME y AMO.

En el *Modelo 4 de Baile Flamenco* (test de curtosis normalizada multivariante = 1.127) se confirmó que la Evaluación de las Competencias Docentes percibidas por parte del alumnado, se mantiene como mayor predictor de la Motivación más autodeterminada, la MI (1.08). Así como también se observa que predice, aunque con menor valor, a la ME (.65) menos autodeterminada. Descendiendo considerablemente con valores negativos en la predicción mantenida con la AMO (-.19) considerada como menor grado de autodeterminación (véase Figura 20). Este modelo presentó índices de bondad de ajuste satisfactorio, con valores $\chi^2 = 1065.11$, $gl = 591$, $\chi^2/gl = 1.80$, $IFI = .91$, $CFI = .91$, $GFI = .91$, $NFI = .90$, $NNFI = .95$, $RMSEA = .07$.

Modelo 4 Baile Flamenco

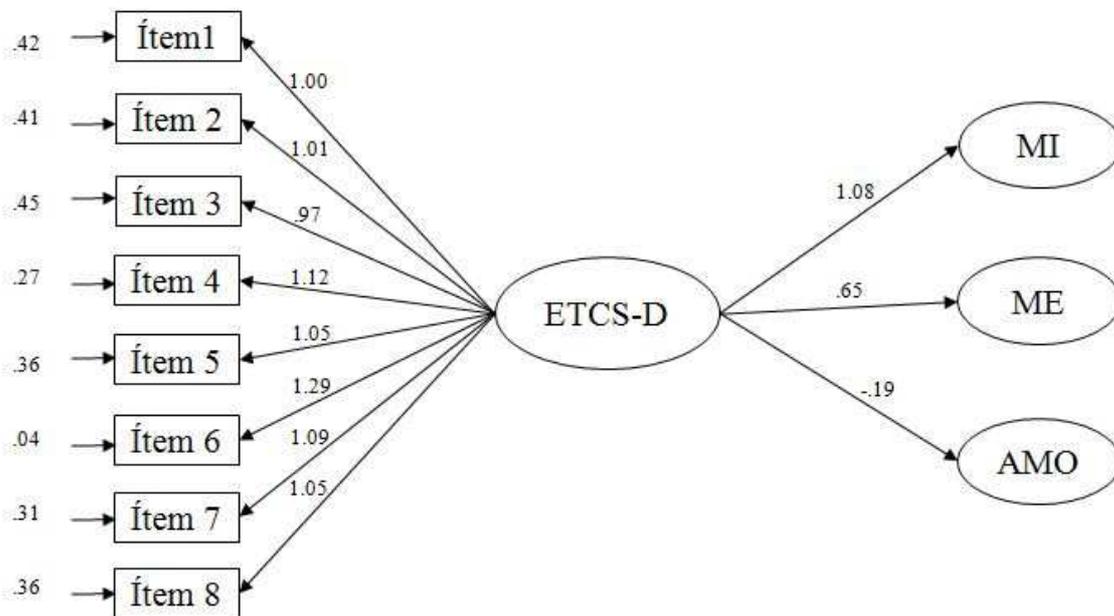


Figura 20. Path Diagram de análisis de ecuación estructural entre los factores del ETCS-D (Modelo 4 Baile Flamenco) y la MI, ME y AMO.

En el *Modelo 5 de Educación Musical Aplicada a la Danza* (test de curtosis normalizada multivariante =1.142) se confirmó que la Evaluación de las Competencias Docentes percibidas por parte del alumnado, mantiene una predicción con la MI (-.75). ME (-.77) y la AMO (-.18) negativa. Esto nos indica que en la asignatura de Educación Musical Aplicada a la Danza, las ETCS-D del profesorado no influyen sobre la Motivación del alumnado de Danza (véase Figura 21). Este modelo presentó índices de bondad de ajuste satisfactorio, con valores $\chi^2= 1141.69$, $gl=591$, $\chi^2/gl= 1.93$, $IFI=.93$, $CFI=.93$, $GFI=.92$, $NFI=.90$, $NNFI=.95$, $RMSEA=.07$.

Modelo 5 Educación Musical Aplicada a la Danza

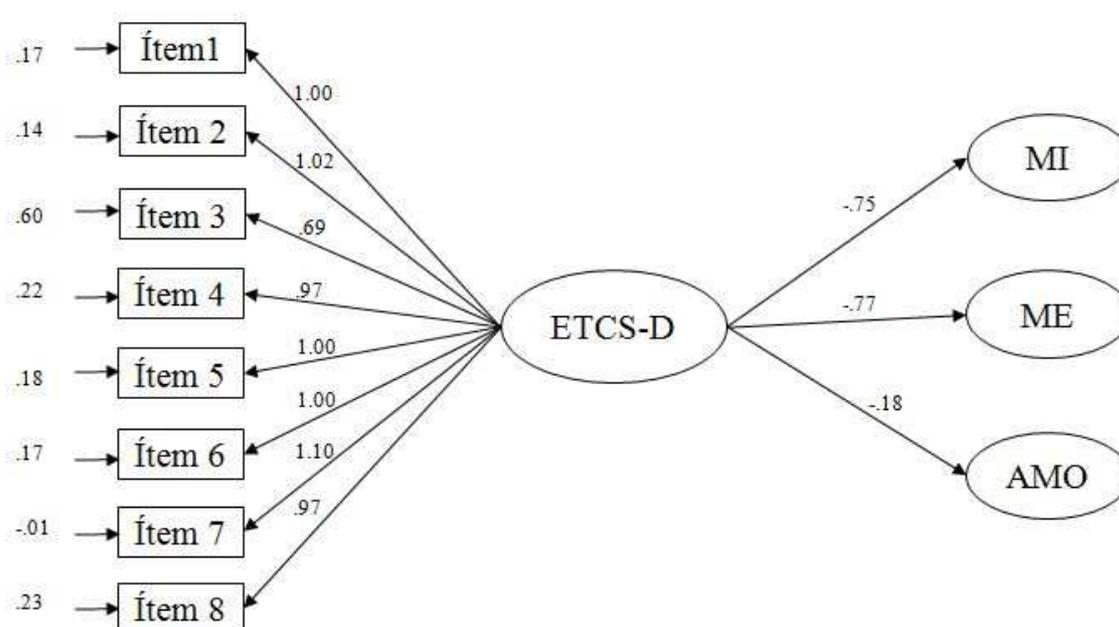


Figura 21. Path Diagram de análisis de ecuación estructural entre los factores del ETCS-D (Modelo 5 Educación Musical Aplicada a la Danza) y la MI, ME y AMO.

3.5. Predictores de las Posibles Causas de Abandono sobre la Amotivación, en el alumnado que finaliza las Enseñanzas Básicas de Danza (Objetivo 5 de la investigación)

3.5.1. Validez Concurrente (CPCAP-D)

Para estudiar la validez concurrente se calcularon los valores medios de las variables, analizando el tamaño del efecto (*d de Cohen*) y el valor de *r*. De este modo, la alta correlación entre las variables latentes obtenida sin efectos del método debería producir un tamaño de efecto pequeño, mientras que esta magnitud debería ser grande en caso contrario. En este trabajo, el valor de *d* fue de .43 y de *r* de .21, lo que nos manifiesta la validez concurrente de dicho instrumento.

3.5.2. Análisis de regresión lineal (CPCAP-D)

Tras revisar la literatura existente, se analizó la relación que mantiene el CPCAP-D (Modelo 2) con la AMO (SMS-D3). Para llevarla a cabo, se calculó un

análisis de regresión lineal (véase Tabla 24), donde las variables dependientes fueron las seis dimensiones del CPCAP-D, y la variable independiente la AMO del SMS-D3.

Como resultado de este análisis obtuvimos un sólido modelo que explicaba una varianza del 26%. De este análisis extrajimos el valor de R^2 para explicar la varianza, el de $Beta$ para explicar la predicción entre variables, el de F para ver si existe relación entre las variables seleccionadas y su significatividad. Los resultados mostraron que las variables que resultaron predecir de manera significativa y positiva la AMO fueron el *Bajo Rendimiento* y la *Baja Forma/interés*.

Tabla 24. Análisis de regresión lineal utilizando las dimensiones del CPCAP-D como variables dependientes y la Amotivación como variable independiente.

Dimensiones	CPCAP-D	
	r	β
Bajo Rendimiento	.022	.148*
Falta de Diversión	.010	.101
Escasa Habilidad	.002	.049
Influencia de Otros	.015	.121
Baja Forma/interés	.023	.152*
Atmósfera de Equipo	.007	.084

Nota. r = Correlación de Pearson; β = Beta estandarizada.

CAPÍTULO 4. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

CAPÍTULO 4. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En este Capítulo, se estructurarán las diferentes discusiones atendiendo al mismo orden de los resultados detallándose, a su vez, los objetivos con los que mantienen correspondencia.

Objetivo 1. Adaptar y validar al ámbito de la Danza los cuestionarios de Motivación, Autoconcepto Físico, Evaluación de las Competencias Docentes y Causas de Abandono.

En relación al primer objetivo de esta investigación, se han aportado evidencias sobre la dimensionalidad de los diferentes instrumentos SMS-D (Motivación), C-PSQ-D (Autoconcepto Físico), ETCS-D (Evaluación de las Competencias Docentes) y CPCAP-D (Posibles Causas de Abandono), válidos y adaptados al ámbito de la Danza.

Examinar las propiedades psicométricas del SMS-D adaptado al ámbito de la Danza, en sus tres modelos (SMS-D3, SMS-D5, SMS-D7), radica en varias cuestiones. Por un lado, entre el alumnado de dichos estudios existe un fuerte componente motivacional. Por otro lado, y hasta la fecha, no existe una adaptación de este instrumento en este ámbito, siendo una escala de gran interés para futuras investigaciones. Y además, dado que los Conservatorios se mantienen gracias a la aportación económica de la administración educativa, el abandono en los mismos implica una falta de rentabilidad de la inversión pública. Por este motivo, este trabajo puede aportar información relevante para detectar algunas causas que provocan una mayor persistencia y continuidad de los estudiantes de estas enseñanzas haciéndolas más rentables, como es la Motivación.

El estudio de las propiedades psicométricas del SMS-D se fundamenta en que dicho instrumento ya ha presentado en estudios anteriores realizados en otros ámbitos, ciertos problemas de validez factorial (Martens y Webber, 2002; Riemer, Fink, y Fitzgerald, 2002) y de baja consistencia interna (Martin y Cutler, 2002; Raedeke y Smith, 2001; Vlachopoulos, Karageorghis y Terry, 2000). Estos problemas pueden derivarse, como expresan Granero-Gallegos y Baena-Extremera (2013), de la dificultad inherente en la búsqueda de las palabras correctas que mantengan la esencia de los diferentes tipos de Motivación.

En esta investigación, y con la muestra de alumnos de Danza, se pueden aportar claras evidencias de la dimensionalidad del SMS-D en sus tres modelos (SMS-D3, SMS-D5, SMS-D7). Los valores de fiabilidad de Alfa de Cronbach, fiabilidad compuesta y AVE, se aproximan mejor en el modelo de 7 factores (SMS-D7) que en el resto de modelos. A pesar de ello, aunque algunos valores son algo bajos, siguiendo las recomendaciones de Hair, Anderson, Tatham y Black (1999) y Nunnally y Bernstein (1995), estos valores se podrían asumir debido al bajo número de ítems que presenta cada factor. En comparación con los objetivos en otros trabajos, los valores se ajustan más o menos en la línea de los aportados en otras investigaciones (Moreno et al., 2008; Moreno et al., 2009a; Moreno et al., 2013), reforzando la idea de la adecuada consistencia interna de las subescalas en esta adaptación a la Danza. Hay que destacar algunos problemas con el ítem 17 ya que su correlación no corresponde con la dimensión a la que pertenece, o con el ítem 21 que directamente no lo testea el programa estadístico, oscilando su R^2 entre .191 en el modelo de tres dimensiones, a .216 en el modelo de siete factores. Además, en esta investigación, el ítem 27 en el modelo de siete factores y el ítem 22 en el de cinco factores, no alcanzan el coeficiente de visualización de .40 (véase Tabla 12). Sin embargo los valores obtenidos de CCIT-c son mayores de .30, presentando una correlación positiva con la dimensión a la que pertenecen. Igualmente, en el Path Diagram del modelo de siete factores destaca la inexistencia de valor de carga factorial y de error de medición en el ítem 27 y en el de cinco factores en el ítem 22. En referencia a todos estos datos, en la investigación de Pelletier, Rocchi, Vallerand, Deci y Ryan (2013), según el modelo de cinco factores del SMS y su validación como SMS-II, los ítems 17 (MI Identificada), 21 (MI Introyectada), 22 (ME Regulación externa) y 27 (MI al Conocimiento) son reemplazados por otros nuevos formulados conceptualmente con mayor claridad por los expertos, al considerarse problemáticos.

En el AFC de los tres modelos del SMS-D, se puede observar cómo los modelos testeados responden a los requerimientos mínimos más que suficientes para poder ser estimados, siendo además el modelo de siete factores (SMS-D7) el que presenta un mejor valor ECVI. Estos datos van en la línea en otros ámbitos con el SMS, de las aportaciones Moreno et al. (2009a, 2013); Zahariadis, Tsobatzoudis y Grouios (2005), con el SMS de 5 factores (Li y Harmer, 1996) y con el de 3 factores (Guzmán, Carratalá, García-Ferriol y Carratalá, 2006). Y coincidimos plenamente con los trabajos

de Granero-Gallegos y Baena-Extremera (2013) y Granero-Gallegos, Baena-Extremera, Gómez-López, Sánchez-Fuentes y Abraldes (2014), en que los tres modelos serían aplicables en la Danza. Esto no hace sino corroborar la validez de dicho instrumento.

Otro de los cuestionarios al que se le examinan las propiedades psicométricas es el C-PSQ-D adaptado al ámbito de la Danza, promovido por varios aspectos. El primero de ellos, es que en el alumnado de Danza existe un componente de Autoconcepto Físico muy importante, puesto que en Danza se valora mucho el aspecto del bailarín, su forma física, la imagen corporal y el atractivo físico (Çağlar y Aşçi, 2010; Usán et al., 2016), entre otros. Por este motivo, un instrumento de este tipo, sería de gran utilidad para avanzar en el conocimiento científico de esta disciplina. Por otro lado, hasta la fecha, no existe una adaptación de este instrumento en este ámbito, siendo una escala de gran interés para futuras investigaciones. Dado que los Conservatorios mantienen en estas enseñanzas asentar las bases académicas de la Danza para futuros bailarines, será relevante la información que este trabajo puede aportar. Detectando cuál es el Autoconcepto Físico que tiene el alumnado de sí mismo, pues repercutirá en la persistencia y continuidad de estas enseñanzas.

La necesidad de estudiar las propiedades psicométricas del C-PSQ-D es debida a que dicho instrumento ya ha presentado en estudios anteriores ciertos problemas de validez factorial (Atienza et al., 2004; Moreno et al., 2007; Van de Vliet et al., 2002). Estos problemas pueden derivarse, como expresan Moreno et al. (2007), de la importancia de la edad de la muestra estudiada, a la que nosotros añadiríamos, la especificidad de estos estudios y la importancia del cuerpo en los mismos. Moreno et al. (2007) aconsejaron la búsqueda de dimensiones que se solapen con otras pudiendo reducirse algunas de ellas. Este aspecto no ha sido requerido en nuestro análisis, puesto que las cuatro dimensiones se mantienen para definir el Autoconcepto Físico en los bailarines.

En esta investigación, y con la muestra de alumnos de Danza, se pueden aportar claras evidencias de la permanencia de las diferentes dimensiones del C-PSQ (Moreno et al., 2007) coincidiendo con las del C-PSQ-D, tras los diferentes análisis realizados.

En comparación con los objetivos en otros trabajos, los valores se ajustan más o menos en la línea de los aportados en otras investigaciones (Moreno et al., 2007;

Moreno et al., 2008; Raudsepp et al., 2004), reforzando la idea de la adecuada consistencia interna de las subescalas en esta adaptación a la Danza. Hay que destacar algunos problemas con algunos de los ítems del Modelo 1 en el factor 1 (CP) como el ítem 2 (.24), ítem 9 (.06), ítem13 (-.07) y el ítem 15 (.09), en el factor 2 (AF) el ítem 16 (-.06) y, en el factor 3 (FF) en todos sus ítems, según los valores obtenidos en el CCIT-c. Estos resultados mostraron necesario realizar el AFC, para una revisión, probando nuevos modelos sin esos ítems que no obtenían buen ajuste.

En el AFC de los tres modelos del C-PSQ-D, se puede observar cómo, de los tres modelos testeados, el Modelo 2 responde a los requerimientos para ser utilizado. El Modelo 3 obtiene también buenos valores en el AFC, al correlacionar los errores de los ítems 20 y 24. No obstante la mejoría no es sustancial, por lo que sugerimos el Modelo 2 para ser utilizado. A referencia de estos datos, en el Path Diagram del C-PSQ-D (Modelo 2), destaca por el correcto ajuste que presenta en todos sus ítems y factores (véase Figura 9).

Estos datos van en la línea de otros ámbitos (EF) con el C-PSQ, de las aportaciones de Moreno et al. (2007), Usán et al. (2016), Ruiz y Mata (2008); Fox y Corbin (1989), con el PSPP de 5 factores; Gutiérrez et al. (1999), Atienza et al. (2004), Moreno y Cervelló (2005), con el PSQ de 5 factores (versión española del PSPP). Aportamos un nuevo instrumento C-PSQ-D (de 4 factores), que sería aplicable en el caso de la Danza. Esto no hace sino corroborar la validez de dicho instrumento.

También se examinaron las propiedades psicométricas de la ETCS-D adaptado al ámbito de la Danza en sus cinco modelos, diferenciados según la asignatura impartida por el docente. Este trabajo pone de manifiesto la importancia de varias cuestiones. Por un lado, la figura del docente se considera clave en cuanto a sus competencias durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto que el tener en cuenta la *comunicación, la conciencia de trabajo, la creatividad, el feed-back, la consideración individual al alumnado, la profesionalidad, la resolución de problemas y la conciencia social*, durante sus clases, promoverá que el alumnado se sienta motivado durante la práctica de la Danza, evitando así el posible abandono.

Por otro lado hasta la fecha, no existe una adaptación de este instrumento en este ámbito, siendo una escala de interés para futuras investigaciones. Las numerosas horas

de entrenamiento por parte del alumnado, en estos estudios desde edades tempranas, requieren de una especial consideración al feed-back que se produce entre profesorado-alumnado. Este instrumento servirá a los profesores para detectar cómo les llega la información a los bailarines respecto a su acción docente y considerar, si fuese oportuno, posibles cambios. Así pues, influiría positivamente en la Motivación del alumnado, lo que promoverá deseos de continuar en estas enseñanzas impartidas en los Conservatorios.

El estudio de las propiedades psicométricas del ETCS-D se debe a que dicho instrumento ya ha sido presentado en estudios anteriores en el ámbito científico de la Educación. Concretamente, Baena-Extremera et al. (2015) lo aplicaron con alumnado de secundaria entre 12-18 años de la Región de Murcia, mostrando en sus resultados que cuando la competencia del profesor era mayor, también lo era la satisfacción y la diversión de los estudiantes, reduciéndose el aburrimiento en la asignatura de EF.

En esta investigación y con la muestra de alumnado de Danza, se aportan claras evidencias de la dimensionalidad del ETCS-D en sus cinco versiones, diferenciadas según la asignatura impartida por el docente. En comparación con los objetivos de otros trabajos, los valores se ajustan más o menos en la línea de los aportados en las escasas investigaciones existentes (Baena-Extremera et al., 2015; Catano y Harvey, 2011), reforzando la idea de la adecuada consistencia interna de la escala en esta adaptación a la Danza. Hay que destacar que se mantuvieron las correlaciones ítem-factor de la escala tal y como propone el cuestionario de origen (véase Tabla 18).

Los datos de ajuste obtenidos en el AFC de los cinco modelos del ETCS-D testeados corresponden a los requerimientos mínimos más que suficientes para poder ser estimados, siendo el Modelo 3 de Danza Contemporánea el que presenta mejor valor ECVI. Además, los valores de fiabilidad de Alfa de Cronbach, fiabilidad compuesta y AVE, poseen muy buena aproximación en todos ellos. Esto no hace sino corroborar la validez de dicho instrumento, que podrá aplicarse en los diferentes modelos atendiendo a las diferentes asignaturas de Danza.

Por último, se examinaron las propiedades psicométricas de las CPCAP-D adaptado al ámbito de la Danza. La importancia de validar este instrumento radica en varias cuestiones. Por un lado, entre el alumnado de estos estudios existe un

componente de Posibles Causas de Abandono que deben conocerse para evitar el cese en la actividad futura. Los Conservatorios requieren de alumnado que se dedique profesionalmente a la Danza, para el mantenimiento de dichas enseñanzas educativas y la formación de futuros profesionales de la Danza. Este trabajo aporta información relevante para detectar algunas causas que pudiesen provocar el abandono de los estudiantes en estas enseñanzas no obligatorias.

Respecto al estudio de las propiedades psicométricas del CPCAP-D, dicho instrumento ya ha sido presentado en estudios anteriores en el ámbito de la actividad física y el deporte (Carlin et al., 2009; O'Farrell et al., 2012; Salguero et al., 2003) con alumnado que había abandonado al menos una vez en su trayectoria. Autores como García (2011), Martínez et al. (2012), Gómez-López et al. (2011), Nuviala y Nuviala (2003), se preocuparon por indagar sobre los motivos de dicho abandono. Es por lo que en nuestro estudio el planteamiento se hace desde la perspectiva de poder conocer, a través del mencionado instrumento con alumnado activo, las Posibles Causas de Abandono que llevarían a los bailarines a no continuar con la práctica y dedicación profesional en el arte de la Danza.

En esta investigación y con la muestra de alumnado de Danza, se pueden aportar claras evidencias de la permanencia de las diferentes dimensiones del Cuestionario de Causas de Abandono en la Práctica Deportiva (Salguero et al., 2003), coincidiendo con las del CPCAP-D tras los diferentes análisis realizados.

En comparación con los objetivos en otros trabajos, los valores se ajustan a la línea de los aportados en otras investigaciones en el ámbito deportivo (Carlin et al., 2009; O'Farrell et al., 2012; Salguero et al., 2003), reforzando la idea de la adecuada consistencia interna de las subescalas en esta adaptación a la Danza. Hay que destacar algunos problemas con algunos de los ítems del Modelo 1 en el factor 1 (BR) como el ítem 5 (.40) y el ítem 22 (.55), en el factor 2 (FD) el ítem 4 (.32), en el factor 3 (EH) el ítem 1 (.04), ítem 2 (.39) y el ítem 16 (.27) y, en el factor 4 (IO) el ítem 23 (.55) y el ítem 27 (.60), según los valores obtenidos en el CCIT-c. Estos resultados mostraron necesario realizar el AFC, para una revisión, probando nuevos modelos sin esos ítems que no obtenían buen ajuste. Dado que el coeficiente de Mardia fue alto (238.53), en el AFC fue utilizado el método de máxima verosimilitud junto con el procedimiento de *bootstrapping*.

En el AFC de los tres modelos del CPCAP-D se puede observar cómo, de los tres modelos testeados, el Modelo 3 responde a los requerimientos para ser utilizado. Obtiene buenos valores en el análisis AFC y una mejoría al correlacionar los errores de los ítems 12 y 13. A referencia de estos datos, en el Path Diagram del CPCAP-D (Modelo 3), destaca por el correcto ajuste que presenta en todos sus ítems y factores (véase Figura 15).

En referencia a la *hipótesis* de partida del objetivo 1, podemos afirmar que las diferentes adaptaciones de los cuestionarios de Motivación, Autoconcepto Físico, Evaluación de las Competencias Docentes y Causas de Abandono, muestran adecuada validez y fiabilidad. Es porque finalmente, la hipótesis se cumple totalmente, sirviendo como aportación al ámbito educativo de la Danza.

Objetivo 2. Diferenciar por sexo y edad la Motivación del alumnado de 2º curso de 2º ciclo, en las Enseñanzas Básicas de Danza en los Conservatorios Profesionales de Danza en Andalucía.

Observando los resultados obtenidos en el análisis multivariante de esta investigación, no se han encontrado diferencias significativas entre las variables de sexo y edad en función de las subescalas del SMS-D. Lo que viene quizás a explicar el porqué, de momento, no existen investigaciones al respecto. El motivo fundamental puede deberse al bajo número de chicos que cursan estos estudios. Además, la media de edad global de la muestra es de 11.37 años, siendo en las chicas 11.38 y la de los chicos 11.11 años. Esto coincide con Requena et al. (2015) quienes, tras un análisis con variables motivacionales, no encontraron diferencias ni por sexo ni por edad en bailarines de Danza clásica. En cuanto a la Motivación del alumnado de 2º curso de 2º ciclo, se muestra cómo la mayoría presenta mayores valores de MI, frente a la ME y la AMO. Lo que nos indica que la Motivación tiende a ser autodeterminada, aunque existen componentes de ME y de AMO que deben tenerse presentes para la consecución de una totalidad de MI en el alumnado.

No obstante en la Tabla 23, en referencia a la diferencia por sexo, se observa que los chicos presentan valores más altos en todas las subescalas del SMS-D que las chicas, siendo mayor la diferencia entre ambos, en las subescalas de ME, concretamente la ME Regulación externa. Y mayor similitud en el valor de la MI al Conocimiento.

Según la diferencia por edad, el alumnado de 2º ciclo de secundaria es el que muestra los mayores valores de ME, especialmente la ME Introyectada. Siguiéndole con valores altos 1º ciclo de secundaria, excepto en la AMO que es superada, aunque con poca diferencia por 3º ciclo de primaria.

En relación a la *hipótesis* inicial del objetivo 2, donde se planteaba que la diferencia según sexo y edad sería significativa al relacionarla con la Motivación, observamos que finalmente, dicha hipótesis no se cumple.

Objetivo 3. Evaluar la predicción del Autoconcepto Físico sobre la Motivación del alumnado de 2º curso de 2º ciclo, en las Enseñanzas Básicas de Danza en los Conservatorios Profesionales de Danza en Andalucía.

En referencia a la validez de constructo, como respuesta al objetivo 3, los resultados muestran cómo el AF y la AU del alumnado de Danza se relaciona con la MI de los mismos. Esto coincide con los trabajos de Rodríguez et al. (2006) según los cuales la Motivación será mayor en las personas que se sientan con una mayor estima (autoconfianza) en la práctica de actividades físicas. Se considera así una estrecha relación entre la Motivación y la autoestima (autoconfianza) (Deci y Ryan, 1985; Bandura, 1986). Es por lo que, dentro del Autoconcepto Físico, este factor es uno de los determinantes en la mejora del rendimiento deportivo (González-Campos et al., 2015). Destacar que Requena-Pérez et al. (2015) encontraron en su estudio, con bailarines de Danza clásica, que el alumnado más motivado y mayor autoestima mostraba importantes relaciones con el rendimiento (Amado et al., 2010), existiendo una cierta disconformidad con su figura, lo cual ayuda a reforzar la idea de la importancia que dicho instrumento puede tener para estos estudios. Como ya dijimos, conocer el Autoconcepto Físico de los bailarines repercutirá en la continuidad de estas enseñanzas.

Esto nos lleva a confirmar la importancia que supone, para los estudiantes, el sentirse competentes físicamente a la hora de participar en las actividades de Danza y el encontrarse cómodos con su imagen corporal y atractivo físico. Ello supondrá un mayor compromiso con la práctica de la Danza al realizarla por placer, disfrute y necesidad de explorar este ámbito, sin estar supeditados por gratificaciones externas, lo que proporcionará una mayor MI en los bailarines.

Como respuesta a la *hipótesis* planteada en el presente objetivo 3, observamos que no todas las dimensiones del Autoconcepto Físico mantienen relación con la MI. Si lo hacen el AF y la AU, pero no la CP y la FF, por lo que la hipótesis se cumple parcialmente.

Objetivo 4. Analizar si existe alguna predicción de las Competencias Docentes sobre la Motivación del alumnado de 2º curso de 2º ciclo, en las Enseñanzas Básicas de Danza en los Conservatorios Profesionales de Danza en Andalucía.

Observando el análisis de ecuación estructural, que responde al objetivo 4, éste apoya la validez factorial y fiabilidad del instrumento en una dimensión (percepción del alumnado de las Competencias Docentes de su profesorado) al igual que el de Baena-Extremera et al. (2015) y Catano y Harvey (2011). En los resultados se observa que la ETCS-D se establece como un buen predictor de la MI en el alumnado de Danza, y negativa con la AMO. Esto supone que, cuanto mayor es la competencia del profesorado de Danza en su enseñanza, mayor será la MI y menor la AMO en el alumnado. De aquí la relevancia que supone el estudio de la figura y competencias del docente de Danza, con vistas al fomento de la permanencia y de la Motivación en las aulas, en el que el alumnado se sienta comprometido con la práctica de la Danza en su grado más autodeterminado, junto con las variables que incluye el ETCS-D.

Observando los cinco Modelos ETCS-D, es el Modelo 5 de Educación Musical Aplicada a la Danza, el único que mantiene valores negativos en la predicción con la MI. Lo que indica que las ETCS-D del profesorado en esa asignatura no influyen en la Motivación del alumnado de Danza.

Destacar que en la literatura existente no encontramos trabajos sobre Danza que analicen concretamente las ETCS-D con la Motivación. Aunque sí hay evidencias de investigaciones en las que se hace referencia a la importancia de las Competencias Docentes (ver por ejemplo los trabajos de Amado, 2014; Arnold, 2010; Blázquez, 2013; García-Dantas et al., 2013a; Hagger y Chatzisarantis, 2012; Kuzmanovic et al. 2013; Requena-Pérez et al., 2015; Elliot y Shin, 2002; Salmeron, 2013).

Finalmente haciendo referencia a *la hipótesis* inicial de este objetivo 4, en el que se presentaban las Competencias Docentes como predictoras de la Motivación autodeterminada, manifestar que se cumple totalmente, a excepción del Modelo 5.

Objetivo 5. Hallar predictores de las Posibles Causas de Abandono sobre la Amotivación, del alumnado de 2º curso de 2º ciclo, en las Enseñanzas Básicas de Danza en los Conservatorios Profesionales de Danza en Andalucía.

Respondiendo al objetivo 5, en referencia al análisis de regresión lineal, los resultados muestran como la BR y BF del alumnado de Danza se relaciona con la AMO de los mismos. Esto nos indica que el BR y la BF en el alumnado de Danza se encuentran entre los dos principales motivos de abandono, relacionados con la AMO. Justamente, esto coincide con los trabajos de O'Farrell et al. (2012) según los cuales el BR (Fraser-Thomas et al., 2008) y la BF (Allison et al., 1999; Carlin et al., 2009; Macarro et al., 2010; Robbins et al., 2003), se encontraba entre los principales motivos de abandono. García-Dantas y Caracuel (2011), con bailarines del Conservatorio Profesional de Sevilla, presentaron en sus resultados, que el alumnado con MI tenía menos indicios de abandonar el Conservatorio (Amado et al., 2012). Por consiguiente, abandonarán los más desmotivados (AMO) (García-Calvo, 2004).

Y por último en respuesta a la *hipótesis* planteada al inicio en este objetivo 5, decir que efectivamente las Posibles Causas de Abandono están relacionadas con la Amotivación del alumnado. Aunque las que lo hacen de manera significativa son el BR y BF, pero no la FD, EH, IO, AE, por lo que la hipótesis se cumple parcialmente.

CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES

CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES

En relación al Objetivo 1:

Concluimos que **tras los diferentes análisis del SMS-D (3, 5 y 7 factores) sugerimos que para nuestro ámbito de estudio se aplique el Modelo de 7 factores como mejor opción (SMS-D7)**, aunque los tres modelos podrían ser utilizados, según los datos del AFC. Además, los análisis sugieren llevar a cabo más investigaciones para corroborar o no las incidencias encontradas en los ítems 17, 21, 22 y 27.

Es necesario señalar la importancia de este instrumento, debido a las numerosas utilidades que presenta no sólo para los docentes de Danza, sino también para padres y tutores. Este **instrumento** servirá, por tanto, **para proporcionar información sobre la Motivación que posee el alumnado de Danza**, pudiéndose así detectar lo que promueve a determinadas conductas e incluso si hubiese cese en las mismas. Igualmente, servirá al profesorado para medir el grado de Motivación del alumnado a lo largo del curso y ayudará al docente a planificar su intervención conociendo de antemano los resultados de este instrumento con el grupo clase. **Permitirá organizar mejor la intervención didáctica para que sea efectiva y se oriente a promover la Motivación más autodeterminada en el alumnado de Danza.**

Podemos señalar que **tras los diferentes análisis del C-PSQ-D (Modelo 1, Modelo 2 y Modelo 3) sugerimos que para nuestro ámbito de estudio, se aplique el Modelo 2 (C-PSQ-D) como mejor opción**, por ajustarse correctamente en el AFC.

Este **instrumento** mide en la línea de conocimiento existente y servirá, por tanto, **para proporcionar información sobre el Autoconcepto Físico que posee el alumnado de Danza**. Se puede así detectar lo que promueve a determinadas conductas e incluso si hubiese cese en las mismas. Igualmente, servirá al profesorado para medir el grado de autoconcepto del alumnado a lo largo del curso y ayudará al docente a planificar conociendo de antemano los resultados de este instrumento con el grupo clase. **Permitirá organizar mejor la intervención didáctica para que sea efectiva y se oriente a promover un valor positivo en el Autoconcepto Físico en los bailarines.**

Podemos señalar que **tras los diferentes análisis en los cinco modelos del ETCS-D, todos cumplen con los requerimientos** para su validación en nuestro ámbito de estudio, **y se sugiere que sean utilizados en función de la asignatura.**

Es necesario señalar la importancia de este instrumento, pues a pesar de que no existe una especificación exacta de cuáles serían las Competencias Docentes (Clayson, 2009), servirá para evaluar parte de ellas. **Permitirá detectar la percepción que tiene el alumnado de Danza durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, según la asignatura impartida por su profesorado, y cómo puede influir en la Motivación del bailarín.** Además, **proporcionará una información al profesorado que le permitirá hacer planteamientos efectivos en su planificación y actuación didáctica, orientándolas para favorecer que el alumnado se encuentre en su estado de Motivación más Autodeterminada.**

Podemos señalar que **tras los diferentes análisis del CPCAP-D (Modelo 1, Modelo 2 y Modelo 3) sugerimos que para nuestro ámbito de estudio, se aplique el Modelo 3 (CPCAP-D),** por ajustarse correctamente en el AFC.

Este **instrumento** mide en la línea de conocimiento existente y servirá, por tanto, **para proporcionar información sobre las Posibles Causas de Abandono que posee el alumnado de Danza.** Permitirá detectar lo que promueve a determinadas conductas e incluso si hubiese intención de abandono en las mismas. **Será de utilidad al profesorado,** conocer de antemano los resultados de este instrumento con el grupo clase. Les servirá de ayuda **en la planificación e intervención didáctica.** Permitirá subsanar cualquier indicio o intención detectada en el alumnado de no continuar con estos estudios, ya en un futuro cercano, “Estudios Profesionales”. **También, servirá de herramienta a padres y tutores quienes,** al conocer los posibles motivos de abandono, **podrían actuar en el apoyo y entendimiento a los estudiantes de Danza** si así lo requiriesen.

En relación al Objetivo 2:

Concluimos que **en la Motivación del alumnado de Danza de 2º curso de 2º ciclo de las Enseñanzas Básicas no se encuentran diferencias significativas por sexo y edad.** Sin embargo, la Motivación es mayoritariamente intrínseca. Hemos

corroborado que **los bailarines participan y se esfuerzan principalmente por su MI, debido:**

- A la satisfacción que obtienen consigo mismos al realizar las actividades de danza más difíciles adecuadamente.
- Por el placer de descubrir nuevas formas de bailar.
- Por el placer que sienten cuando mejoran alguno de sus puntos débiles.
- Por el placer que sienten cuando aprenden a realizar actividades de danza que nunca habían hecho anteriormente.
- O por las intensas emociones que experimentan cuando practican una actividad de danza que les gusta.

Cuando lo hacen por ME es, principalmente, porque:

- Consideran la Danza como una de las mejores formas de desarrollar otros aspectos de ellos mismos.
- Porque es una manera de estar en forma.
- Porque la danza es una de la mejores formas de relacionarse con los demás.
- Creen que deben practicarla para sentirse bien consigo mismos.
- O por el prestigio de ser bueno en las actividades de clase.

Los alumnos con AMO principalmente tienen la impresión de no ser capaces de tener éxito en las actividades de Danza y se preguntan si deben continuar practicándola.

En relación al Objetivo 3:

Señalar que **de las diferentes dimensiones del Autoconcepto Físico, las que mantiene relación con la MI son el AF y la AU, mostrándose negativa con la CP y la FF.**

Respecto al AF, el alumnado que piensa que es admirado porque su figura se considera bonita se encuentra con mayor MI. Referente a la AU, el alumnado que se siente orgulloso de cómo es y de lo que puede hacer físicamente se encuentra con mayor MI.

En relación al Objetivo 4:

Corroborar que las Competencias Docentes son predictoras de la Motivación autodeterminada del alumnado. **Una mayor Competencia del Profesorado de Danza hace que la MI del alumnado aumente, y se reduzca la AMO.** Las Competencias Docentes que el alumnado manifiesta respecto a su profesorado, en función de las diferentes dimensiones son:

- Dimensión de Conciencia de trabajo: los contenidos y el trabajo durante el curso se especifican, preparan e imparten muy bien y con detalle.
- Dimensión referida a la Comunicación: el profesorado se expresa con claridad, escuchan a los estudiantes con atención y responden con precisión a las preguntas que les formulan.
- Dimensión referida al Feed-back: siempre se les proporciona información detallada durante las actividades, lo que les ayuda en su progreso.
- Dimensión de Resolución de Problemas: los perciben como facilitadores al realizar los profesores las explicaciones necesarias cuando algún contenido no está claro.
- Dimensión referida a la Consideración individual al alumnado: son motivados y atendidos individualmente siempre que lo requieren.
- Dimensión referida a la Profesionalidad: los profesores expresan con claridad el examen y los criterios de evaluación.
- Dimensión de Conciencia social: generalmente el profesorado mantiene el orden en clase. A veces destacan a algunos alumnos por sus errores y tratan temas delicados de forma poco sutil.
- Dimensión de la Creatividad: a veces el profesorado varía la forma de enseñar en algunas clases.

En relación al Objetivo 5:

Manifestar que ciertamente **las diferentes dimensiones del CPCAP-D están relacionadas con la AMO**, pero no todas son significativas. Si lo son el BR y la BF que se muestran como Posibles Causas de Abandono. Es por lo que conociendo de la

significatividad que tienen sobre la Amotivación, debemos intentar cuidar esas dimensiones durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, para que así el alumnado no quiera abandonar.

Respecto al BR, el alumnado manifiesta que se siente poco apreciado o valorado, no soporta la presión y siente que no se interesan por él. Referente a la BF, se debe a que no mejoran su rendimiento, no salen en suficientes espectáculos de danza de nivel y el no poder estar con sus amigos.

**CAPÍTULO 6. SUGERENCIAS,
LIMITACIONES , PROSPECTIVAS
DE INVESTIGACIÓN Y
PRODUCCIÓN CIENTÍFICA**

CAPÍTULO 6. SUGERENCIAS, LIMITACIONES, PROSPECTIVAS DE INVESTIGACIÓN Y PRODUCCIÓN CIENTÍFICA

Los datos que arroja esta investigación son de gran interés para el ámbito educativo. Pueden servir como guía de intervención para los docentes de Danza de los Conservatorios, de escuelas municipales, escuelas privadas, academias, padres, madres y personas en general, interesadas en motivar intrínsecamente a los bailarines, en promover un favorable autoconcepto físico en el alumnado, en potenciar la Competencias Docentes atendiendo a la valoración percibida por el alumnado, y en abolir las Posibles Causas de Abandono para garantizar la permanencia de sus estudiantes. Además, destacamos la aportación de cuatro nuevas escalas adaptadas al ámbito de la Danza, válidas y fáciles de usar, que pueden abrir nuevas vías de investigación sobre la Motivación, el Autoconcepto Físico, la Evaluación de las Competencias Docentes y las Posibles Causas de Abandono en la Enseñanza de la Danza, de utilidad en futuros estudios en el ámbito de la Danza.

Consideramos que el éxito en los estudios de Danza podría depender, en gran medida, de la Motivación experimentada por el alumnado. Por ello, resulta lógico afirmar que el tener en cuenta la potenciación de la MI, repercutirá positivamente en los bailarines. Los datos obtenidos de Motivación nos muestran las claves a tener en cuenta desde los inicios en Enseñanzas Básicas, para que en un futuro el porcentaje se mantenga o aumente respecto a los que inician y las finalizan, porque nos arrojan información de lo que les promueve a realizar mencionados estudios, y lo que les ha impulsado a llegar a este curso 2º de 2º ciclo. Dado que el alumnado de sexo masculino es menor en número al del sexo femenino, se sugiere para futuras investigaciones indagar del porqué de este suceso.

A raíz de los datos obtenidos en referencia al AF, y dada de su importancia para el alumnado de Danza, proponemos que se tenga en cuenta el AF y la AU durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Danza, ya que son factores que promueven en los bailarines la MI.

Cabe destacar que las Competencias del Profesorado, tales como, la Comunicación, Conciencia de trabajo, Creatividad, Feed-back, Consideración

individual al alumnado, Profesionalidad, Resolución de problemas y Conciencia social, ciertamente predicen la Motivación autodeterminada. Por lo que se propone mantener esas competencias ya adquiridas, para afianzarlas y transmitir las a los nuevos docentes. No obstante se sugiere al profesorado prestar atención a la Creatividad y la Conciencia social, que aunque son medio altas, su puntuación es menor respecto a las demás.

Puesto que de las diferentes Posibles Causas de Abandono las que se relacionan significativamente con la AMO son el BR y la BF. Consideramos que la AMO debe ser abolida en el aula de Danza, teniendo en cuenta que la valoración de su actividad, la presión soportada y sentimiento de falta de interés por parte del alumnado contribuyen a abandonar la educación de Danza. Por ello proponemos, aún siendo la AMO escasa en 2º curso de 2º ciclo de las Enseñanzas Básicas de Danza, que se preste atención a la valoración de las actividades ejercidas por el alumnado de forma positiva, intentando promover la MI en la totalidad de los bailarines.

Tras la elaboración de este trabajo, nos planteamos las diferentes limitaciones con las que nos hemos encontrado, pese a las fortalezas de esta investigación y aportamos nuevas vías para futuros estudios.

Para comenzar, reflejamos como limitación que es la primera vez que los instrumentos SMS-D, CPSQ-D, ETCS-D y CPCAP-D son adaptados a la Danza para medir el grado de Motivación, Autoconcepto Físico, Evaluación de las Competencias Docentes y las Posibles Causas de Abandono. Por tanto, no nos ha sido posible establecer relaciones con estudios anteriores, sobre todo a la hora de poder llevar a cabo la elaboración de la discusión. Es por este motivo, que se proponen futuras investigaciones en el ámbito de la Danza, para reafirmar o rebatir los resultados obtenidos con este trabajo. No obstante destacar que los análisis estadísticos de fiabilidad y validez llevados a cabo han sido minuciosos y de gran rigor científico.

Otra limitación ha sido centrar el estudio únicamente en la Comunidad de Andalucía, por lo que se sugiere en futuros estudios ampliar la muestra a otras Comunidades Autónomas, para poder contrastar datos. Además, proponemos realizar análisis de carácter cualitativo mediante entrevistas a los docentes que imparten clase al alumnado de nuestra muestra de estudio (2º curso de 2º ciclo) en la Enseñanzas Básicas de Danza de Andalucía y otras Comunidades, para poder contrastar los datos obtenidos

con las opiniones de los docentes. A pesar de ello, mencionar la relevancia de este primer estudio dedicado a los Conservatorios Profesionales de Danza, con una muestra de alumnado que finaliza las Enseñanzas Básicas y que abarca a toda la Comunidad Andaluza.

A partir de la validación y fiabilidad de los mencionados instrumentos, y de los diferentes análisis de sus propiedades psicométricas, proponemos realizar estudios con fiabilidad test-retest entre diferentes muestras, atendiendo al género, la edad e incluso la especialidad de Danza practicada en la Enseñanzas Profesionales.

Los resultados obtenidos muestran que sería beneficioso para el ámbito educativo de la Danza, la presencia de la figura del Psicopedagogo en los Conservatorios Profesionales. Puesto que el alumnado se encuentra sometido a largas horas de entrenamiento, el apoyo y la guía se hacen necesarios para un mayor control mental y físico del que requieren mencionadas enseñanzas.

Finalmente, destacar que la producción científica de artículos que se encuentran elaborados para su difusión en diversos manuscritos para revistas científicas indexados en Journal Citation Report, es:

- Propiedades Psicométricas del “Sport Motivation Scale” adaptado a la Danza. Enviado a la revista Cuadernos de Psicología del Deporte.
- Propiedades Psicométricas del “Cuestionario de Autoconcepto Físico para niños (C-PSQ)” adaptado a la Danza. Pendiente de envío.
- Propiedades Psicométricas del “Cuestionario de Causas de Abandono en la Práctica Deportiva” adaptado a la Danza. Pendiente de envío.
- Validación de la “Escala de Evaluación de Competencias Docentes (ETCS)” adaptado a la Danza. Pendiente de envío.

En relación a los manuscritos elaborados para las revistas indexadas en SCOPUS y otras bases de datos de prestigio, destacar:

- Evolución de la Didáctica de la Danza a lo largo de la Historia. Pendiente de envío.

- Evolución del Marco Curricular de las Enseñanzas Básicas de Danza en España.
Pendiente de envío.
- Evolución del Marco Curricular de las Enseñanzas Básicas de Danza en Andalucía. Pendiente de envío.
- La Motivación: Teoría de la Autodeterminación en la Enseñanza de la Danza.
Pendiente de envío.

**CAPÍTULO 7. REFERENCIAS
BIBLIOGRÁFICAS**

CAPÍTULO 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad, A. (2004). *Historia del ballet y de la danza moderna*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ajello, A. M. (2003). La motivación para aprender. En C. Pontecorvo (Coord.), *Manual de psicología de la educación* (pp. 251-271). España: Popular.
- Alexandris, K., Tsorbatzoudis, C. y Grouios, G. (2002). Perceived constraints on recreational sport participation: Investigating their relationship with intrinsic motivation, extrinsic motivation and amotivation. *Journal of Leisure Research*, 34, 233-252.
- Allison, K. R., Dwyer, J. J. y Makin, S. (1999). Self-efficacy and participation in vigorous physical activity by high school students. *Health Education and Behavior*, 26(1), 12-24.
- Amado, D. (2014). Efecto de un método de enseñanza de la danza basado en la técnica creativa, sobre la motivación y las emociones del alumnado de educación física (Tesis doctoral). Universidad de Extremadura, Badajoz.
- Amado, D., Leo, F. M., Sánchez, P. A., Sánchez, D. y García, T. (2010). Importancia de los aspectos motivacionales sobre las estrategias de afrontamiento en practicantes de danza: una perspectiva desde la Teoría de la autodeterminación. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 5(2), 179-194.
- Amado, D., Sánchez-Miguel, P. A., Leo, F. M., 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. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 27, 43-58.
- Amado, M. D., Sánchez, P. A., Leo, F. M., Sánchez, D., González, I. y López, M. (2012). Análisis de los procesos motivacionales sobre el flow disposicional y la ansiedad y su incidencia sobre la intención de persistencia en conservatorios profesionales de danza. *Arte y Movimiento*, 6, 37-51.
- Arnold, R. (2010). Empathy. En P. Peterson, E. Baker y B. McGaw (Eds.), *International Encyclopedia of Education Social and Emotional Aspects of Learning* (pp. 597-604). Oxford: Elsevier.

- Aşçi, F. H., Aşçi, A. y Zorba, E. (1999). Cross-cultural validity and reliability of Physical Self- Perception Profile. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 30, 399-406.
- Atienza, F. L., Balaguer, I., Moreno, Y. y Fox, K. R. (2004). El perfil de autopercepción física: propiedades psicométricas de la versión española y análisis de la estructura jerárquica de las autopercepciones físicas. *Psicothema*, 16(3), 461-467.
- Bachmann, M. L. (1996). La rítmica de Jaques-Dalcroze, *Eufonía*, 3, 7-19.
- Baena-Extremera, A., Granero-Gallegos, A. y Martínez-Molina, M. (2015). Validación española de la Escala de Evaluación de la Competencia Docente en Educación Física de secundaria. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 15(3), 113-122.
- Balaguer, I., Castillo, I. y Duda, J. L. (2007). Propiedades psicométricas de la escala de motivación deportiva en deportistas españoles. *Revista Mexicana de Psicología*, 24(2), 197-207.
- Baldwin, C. K. y Cadwell, L. L. (2003). Development of the Free Time Motivation Scale for adolescents. *Journal of Leisure Research*, 35(2), 129-151.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice- Hall, Inc.
- Bara, F. M., Andrade, D., Miranda, R., Núñez, J. L., Martín-Albó, J. y Ribas, P. R. (2011). Preliminary validation of a brazilian version of the sport motivation scale. *Universitas Psychologica*, 10(2), 557-566.
- Bentler, P. M. (2007). On tests and indices for evaluating structural models. *Personality and Individual Differences*, 42, 825-829.
- Berger, K. S. (2007). *Psicología del Desarrollo. Infancia y Adolescencia*. En D. S. Klajn y A. Latrónico (trads.). 7.ª ed. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Blázquez, D. (2013). Díez competencias docentes para ser mejor profesor de educación física. La gestión didáctica de la clase. *Revista Digital de Investigación Educativa*, 7, 7-42.
- Bourcier, P. (1981). *Historia de la danza en occidente*. Barcelona: Blume.
- Boyd, M. P., Weinmann, C. y Yin, Z. (2002). The Relationship of Physical Self-Perceptions and Goal Orientations To Intrinsic Motivation for Exercise. *Journal of Sport Behavior*, 25(1), 1-18.
- Brière, N. M., Vallerand, R. J., Blais, M. R. y Pelletier, L. G. (1995). Développement et validation d'une mesure de motivation intrinsèque et d'amotivation en contexte sportif: l'Échelle de Motivation dans les Sports (EMS). [Development and

- validation of the French form of the Sport Motivation Scale]. *International Journal of Sport Psychology*, 26, 465-489.
- Burns, R. B. (1990). *El autoconcepto. Teoría, medición, desarrollo y comportamiento*. Bilbao: Ediciones EGA.
- Butcher, J., Lindner, K. J. y Johns, D. P. (2002). Withdrawal from competitive youth sport: Aretrospective ten-year study. *Journal of Sport Behaviour*, 25(2), 145-164.
- Byrne, B. M. (2013). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming*. London: Routledge.
- Çağlar, E. y Aşçi, F. H. (2010). Motivational cluster profiles of adolescent athletes: An examination of differences in physical-self perception. *Journal of Sports Science and Medicine*, 9(2), 231-238.
- Candela, F., Zucchetti, G. y Villosio, C. (2014). Preliminary validation of the Italian version of the original Sport Motivation Scale. *Journal of Human Sport Exercise*, 9(1), 136-147.
- Carlin, M., Salguero, A., Márquez, S. y Garcés, E.J. (2009). Análisis de los motivos de retirada de la práctica deportiva y su relación con la orientación motivacional en deportistas universitarios. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 9(1), 85-99.
- Carratala, E. (2004). *Análisis de la teoría de metas de logro y de la autodeterminación en los planos de especialización deportiva de la Generalitat Valenciana* (Tesis doctoral). Universitat de Valencia, Valencia.
- Carretero-Dios, H. y Pérez, C. (2007). Standards for the development and the review of instrumental studies: Considerations about test selection in psychological research. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7, 863-882.
- Castañer, M., Torrents, C., Anguera, M. T. y Dinušová, M. (2009). Instrumentos de observación ad hoc para el análisis de las acciones motrices en Danza Contemporánea, Expresión Corporal y Danza Contact-Improvisation. *Apunts Educación Física y Deportes*, 95, 14-23.
- Catano, V. M. y Harvey, S. (2011). Student perception of teaching effectiveness: development and validation of the Evaluation of Teaching Competencies Scale (ETCS). *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(6), 701-717.
- Cazalla-Luna, N. y Molero, D. (2013). Revisión teórica sobre el autoconcepto y su importancia en la adolescencia. *Revista electrónica de Investigación y Docencia*, 10, 43-64.

- Cervelló, E. (1996). La motivación y el abandono deportivo desde la perspectiva de las metas de logro (Tesis doctoral). Universitat de València, Valencia.
- Clayson, D. E. (2009). Student evaluations of teaching: Are they related to what students learn? A meta analysis and review of the literature. *Journal of Marketing Education, 31*, 16-30.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: Freeman.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality, 19*(2), 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. (2002). Self-determination research: reflections and future directions. En E. L. Deci y R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 431-441). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Deci, E. L., Koestner, R. y Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin, 125*, 627-668.
- Deci, E.L. y Olson, B. C. (1989). Motivation and competition: Their role in sports. En J. H. Goldstein (Ed.), *Sports, games, and play*, 2.^a ed. (pp. 83-110). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Declaración de Helsinki (2008). World Medical Association [en línea] [revisado 7 de mayo de 2015]. Disponible en: <http://goo.gl/kZc56g>.
- Decreto 113/1993, de 31 de agosto, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes al grado elemental de danza en Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, n° 117*, 1993, 28 octubre.
- Decreto 16/2009, de 20 de enero, por el que se establece la ordenación y el currículo de las enseñanzas elementales de danza en Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, n° 23*, 2009, 4 febrero.
- Decreto 172/1998, de 1 de septiembre, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes al grado medio de danza en Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 1998, 5 septiembre.
- Decreto 1942, de 15 de junio, sobre organización de los Conservatorios de Música y Declamación. *Boletín Oficial del Estado, n° 185*, 1942, 4 julio.
- Decreto 2618/1966, de 10 de septiembre, sobre reglamentación general de los conservatorios de música. *Boletín Oficial del Estado, n° 254*, 1966, 24 octubre.

- Dosil, J. (2004). *Psicología de la actividad física y del deporte*. Madrid: McGraw-Hill.
- Edouard, P., (2011). Frequency of dropouts in decathlon: An epidemiological retrospective study. *Science & Sports*, 26, 97-100.
- Eisenberger, R. y Cameron, J. (1996). Detrimental effects of reward: Reality of myth? *American Psychologist*, 51, 1153-1166.
- Eisenberger, R., Pierce, W. D. y Cameron, J. (1999). Effects of reward on intrinsic motivation—Negative, neutral, and positive: Comment on Deci, Koestner, and Ryan (1999). *Psychological Bulletin*, 125, 677-691.
- Elliot, K. y Shin, D. (2002). Student satisfaction: An alternative approach to assessing this important concept. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 24(2), 197-209.
- Espada, R. (1997). *La danza española: su aprendizaje y conservación*. Madrid: Librerías Deportivas Esteban Sanz.
- Ezquerro, M. (2013). Percepción del propio peso en adolescentes y su relación con variables psicológicas y psicopatológicas. *Trastornos de la Conducta Alimentaria*, 17, 1899-1925.
- Ferriol i Boxeraus, B. (1745). *Reglas útiles para los aficionados a danzar: provechoso divertimento de los que gustan tocar instrumentos, y advertencias políticas a todo género de personas: conteniendo entre otras cosas 78 bayles ilustrados con láminas*. Málaga: [s.n.].
- Fox, K. R. (1990). *The Physical Self-Perception Profile Manual*. Dekalb, IL: Northern Illinois University, Office for Health Promotion.
- Fox, K. R. (1997). The physical self and processes in self-esteem development. En K. R. Fox (Ed.), *The physical self: from motivation to well-being* (pp. 111-139). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Fox, K. R. y Corbin, C. B. (1989). The physical self-perception profile: Development and preliminary validation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11, 408-430.
- Fraser-Thomas, J., Côté, J. y Deakin, J. (2008). Examining Adolescent Sport Dropout and Prolonged Engagement from a Developmental Perspective. *Journal of Applied Sport Psychology*, 20, 318-333.
- Frederick, C. M. y Ryan, R. M. (1995). Self-determination in sport: A review using cognitive evaluation theory. *International Journal of Sport Psychology*, 26, 5-23.

- Fuentes, S. (2007). *Motivación para bailarines*. Cuadernos de Danza. Bilbao: Asociación Cultural Danza Getxo.
- Gagné, M., Ryan, R. M. y Bargmann, K. (2003). Autonomy support and need satisfaction in the motivation and well-being of gymnasts. *Journal of Applied Sport Psychology*, 15, 372-390.
- García, E. (2011). Comprendiendo el abandono del deporte de las chicas adolescentes. *Pensar a Prática, Goiânia*, 14(2), 1-15.
- García, H. M. (1997). *La danza en la escuela*. Barcelona: INDE.
- García-Calvo, T. (2004). *La motivación y su importancia en el entrenamiento con jóvenes deportistas*. Madrid: CV Ciencias del Deporte.
- García-Dantas, A. y Caracuel, J. C. (2011). Factores que influyen en el abandono del alumnado de un conservatorio profesional de danza. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 6(1), 79-96.
- García-Dantas, A., Caracuel-Tubío, J. C. y Peñaloza-Gómez, R. (2013a). Intervención Formativa con el Profesorado de Danza e Influencia Motivacional en su Alumnado. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 13(2), 9-20.
- García-Dantas, A., Del Río, C., Avargues, M. L., Borda, M. y Sánchez, M. (2013b). Riesgo de padecer Trastornos de la Conducta Alimentaria en un conservatorio en función de la especialidad de danza. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 9, 81-83.
- García-Dantas, A., Sánchez-Martín, M., Del Río, C. y Jaenes, J.C. (2014). Insatisfacción corporal y actitudes alimentarias anómalas en bailarines y bailarinas. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 9(2), 221-230.
- Giménez, C. (2008). La enseñanza de la danza en España: un limbo educativo. *Assaig de teatre: revista de l'Associació d'Investigació i Experimentació Teatral*, 66, 261-277.
- Ginns, P., Prosser, M. y Barrie, S. (2007). Students' perceptions of teaching quality in higher education: The perspective of currently enrolled students. *Studies in Higher Education*, 32(5), 603-615.
- Gómez-López, M., Granero-Gallegos, A., Baena-Extremera, A. y Ruiz-Juan, F. (2011). The abandonment of an active lifestyle within university students: reasons for abandonment and expectations of re-engagement. *Psychologica Belgica*, 51(2), 155-175.

- González-Campos, G., Valdivia-Moral, P., Zagalaz M. L. y Romero, S. (2015). La autoconfianza y el control del estrés en futbolistas: Una revisión de estudios. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 10(1), 95-101.
- Goudas, M. y Biddle, S. (1994). Perceived motivational climate and intrinsic motivation in school physical education classes. *European Journal of Psychology of Education*, 9, 241-250.
- Goudas, M., Biddle, S. J. H. y Fox, K. R. (1994). Perceived locus of causality, goal orientations, and perceived competence in school physical education classes. *British Journal of Educational Psychology*, 64, 453-463.
- Goudas, M., Biddle, S., Fox, K. R. y Underwood, M. (1995). It aim's what you do, it's the way that you do it! Teaching style affects children motivation in track and field lessons. *The Sport Psychologist*, 9, 254-264.
- Gould, D., Feltz, D., Horn, T. y Weiss, M. (1982). Reasons for attrition in competitive youth swimming. *Journal of Sport Behavior*, 5(3), 155-165.
- Granero-Gallegos, A. y Baena-Extremera, A. (2013). Análisis preliminar exploratorio del "Sport Motivation scale SMS" adaptado a la Educación Física. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 6(12), 3-14.
- Granero-Gallegos, A., Baena-Extremera, A., Gómez-López, M., Sánchez-Fuentes, J.A. y Abraldes, J.A. (2014). Psychometric Properties of the "Sport Motivation Scale (SMS)" Adapted to Physical Education. *Journal of Sports Science and Medicine*, 13, 801-807.
- Guinn, B., Vincent, V., Semper, T. y Jorgensen, L. (2000). Activity involvement, goal perspective, and self-esteem among Mexican American adolescents. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71, 308-311.
- Gutiérrez, M., Moreno, J. A. y Sicilia, A. (1999). Medida del autoconcepto físico: una adaptación del PSPP de Fox (1990). *IV Congrés de les Ciències de l'Esport, l'Educació Física i la Recreació*. Lleida: INEFC.
- Guzmán, J. F., Carratalá, E., García-Ferriol, Á. y Carratalá, V. (2006). Propiedades psicométricas de una escala de motivación deportiva. *Motricidad*, 16, 85-98.
- 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(1), 45-64.

- Hagger, M. y Chatzisarantis, N. (2012). Transferring Motivation from Educational to Extramural Contexts: A Review of the Trans-contextual Model. *European Journal of Psychology of Education*, 27, 195-212.
- Hagger, M., Ashford, B., y Stambulova, N. (1998). Russian and British children's physical self perceptions and physical activity participation. *Pediatric Exercise Science*, 10, 137-152.
- Hair, J.F., Anderson, R.E., Tatham, R. L. y Black, W.C. (1999). *Multivariate Data Analysis*. Prentice-Hall: Upper Saddle River.
- Harter, S. (1985). *Manual for the Self-Perception Profile for Children* (Revision of the perceived competence scale for children). Denver, CO: University of Denver.
- Hassandra, M., Goudas, M. y Chroni, S. (2003). Examining factors associated with intrinsic motivation in physical education: a qualitative approach. *Psychology of Sport and Exercise*, 4, 211-223.
- Herrera, F., Ramírez, M. I., Roa, J. M. y Herrera, I. (2004). Tratamiento de las creencias motivacionales en contextos educativos pluriculturales. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2(37), 1-20.
- Hill, G. M. y Hansen, G. F. (1988). Specialization in high schools. A new trend? *Clearing House*, 62, 40-41.
- Ibáñez-Granados, D. (2006a). Conferencia de: Física, Música y Danza. *Danzaratte*, 2, 9-10.
- Ibáñez-Granados, D. (2006b). Proyecto Coreográfico: la vendedora de globos. *Danzaratte*, 2, 29-30.
- Ibáñez-Granados, D. (2006c). La importancia del Autoconcepto en el docente y alumno de Danza. *Danzaratte*, 4, 7-8.
- Ibáñez-Granados, D. y Fernández-Cruz, M. (2013). La motivación en la enseñanza de la danza: análisis de la teoría de la autodeterminación. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 5(1), 124-138.
- Ibáñez-Granados, D., Ortiz-Camacho, M.M. y Baena-Extremera, A. Propiedades Psicométricas del "Sport Motivation Scale" adaptado a la Danza. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, en prensa.
- Instrucciones de 18 de julio de 2005, de la Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa sobre los límites de permanencia en los grados elemental y medio de Música y Danza. Recuperado de <https://goo.gl/C9RqIC>.

- Isorna, M., Ruiz, F. y Rial, A. (2013). Variables predictoras del abandono de la práctica físico-deportiva en adolescentes. *Cultura Ciencia y Deporte*, 8, 93-102.
- Ispizua, M. (2003). *Hábitos deportivos de la población de Bizkaia, año 2001*. Bilbao: Diputación Foral de Bizkaia.
- Jöreskog, K. G. y Sörbom, D. (2003). *Structural equation modelling with the SIMPLIS command language*. Chicago: Scientific Software International.
- 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.
- Kuzmanovic, M., Savic, G., Popovic, M. y Martic, M. (2013). A new approach to evaluation of university teaching considering heterogeneity of students' preferences. *High Education*, 66, 153-171.
- Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía (LEA). *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, nº 252, 2007, 26 diciembre.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). *Boletín Oficial del Estado*, nº 238, 1990, 4 octubre.
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE). *Boletín Oficial del Estado*, nº 307, 2002, 24 diciembre.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). *Boletín Oficial del Estado*, nº 106, 2006, 4 mayo.
- Ley Orgánica 6/1981, de 30 de diciembre, de Estatuto de Autonomía para Andalucía. *Boletín Oficial del Estado*, nº 9, 1982, 11 enero.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). *Boletín Oficial del Estado*, nº 295, 2013, 10 diciembre.
- Li, F. y Harmer, P. (1996). Testing the simplex assumption underlying the sport motivation scale: A structural equation modeling analysis. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 67, 396-405.
- Li, W., Lee, A. M. y Solmon, M. A. (2005). Relationships Among Dispositional Ability Conceptions, Intrinsic Motivation, Perceived Competence, Experience, Persistence, and Performance. *Journal of Teaching in Physical Education*, 24, 51-65.
- López-Walle, J., Balaguer, I., Castillo, I. y Tristán, T. (2012). Autonomy support, basic psychological needs and well-being in mexican athletes. *The Spanish Journal of Psychology*, 15(3), 1283-1292.

- Lynne, J. (2008). A Nonverbal Language for Imagining and Learning: Dance Education in K-12 Curriculum. *Educational Researcher*, 37(8), 491-506.
- Macarro, J., Romero, C. y Torres, J. (2010). Motivos de abandono de la práctica de actividad físico-deportiva en los estudiantes de Bachillerato de la provincia de Granada. *Revista de Educación*, 343, 495-519.
- Mallett, C., Kawabata, M., Newcombe, P., Otero-Forero, A. y Jackson, S. (2007). Sport motivation scale-6 (SMS-6): A revised six-factor Sport Motivation Scale. *Psychology of Sport and Exercise*, 8, 600-614.
- Mandigo, J. L. y Holt, N. L. (2000). Putting Theory Into Practice: How Cognitive Evaluation Theory Can Help Us Better Understand How To Motivate Children In Physical Activity Environments. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 71(1), 44-49.
- Marchago, J. (2002). Autoconcepto físico y dilemas corporales de la ciudadanía adolescente. *Revista Psicosocial*, 2, 1-25.
- Markessinis, A. (1995). *Historia de la danza desde sus orígenes*. Madrid: Librerías Deportivas Esteban Sanz.
- Markland, D. (2007). The golden rule is that there are no golden rules: A commentary on Paul Barrett's recommendations for reporting model fit in structural equation modelling. *Personality and Individual Differences*, 42(5), 851-858.
- Marsh, H. W. y Shavelson, R. (1985). Self-concept: Its multifaceted hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20, 107-125.
- Martens, M. P. y Webber, S. N. (2002). Psychometric properties of the Sport Motivation Scale: an evaluation with college varsity athletes from the U.S. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 24, 254-270.
- Martin, J. J. y Cutler, K. (2002). An exploratory study of flow and motivation in theatre actors. *Journal of Applied Sport Psychology*, 14, 344-352.
- Martínez, A. C., Chillón, P., Martín-Matillas, M., Pérez, I., Castillo, R., Zapatera, B., ... Delgado-Fernández, M. (2012). Motivos de abandono y no práctica de actividad físico deportiva en adolescentes españoles: estudio Avena. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 12(1), 45-54.
- Megías, M. I. (2009). Optimización en procesos cognitivos y su repercusión en el aprendizaje de la danza (Tesis Doctoral). Universitat de València.

- Minguet e Yrol, P. (1758). *Arte de Danzar a la Francesa: adornado con cuarenta y tantas láminas, que enseñan el modo de hacer los pasos de las Danzas de Corte*. Madrid: [s.n.].
- Montero, C. (2010). *Un análisis de la motivación en judo desde la Teoría de la Autodeterminación* (Tesis doctoral). Universidad Miguel Hernández, Elche.
- Moreno, J. A. y Cervelló, E. (2005). Physical self-perception in Spanish adolescents: effects of gender and involment in physical activity. *Journal of Human Movement Studies*, 48, 291-311.
- Moreno, J. A., Cervelló, E., Vera, J. A. y Ruiz, L. M. (2007). Physical self-concept of Spanish schoolchildren: Diferences by gender, sport practice and levels of sport involvement. *Journal of Education and Human Development*, 1(2), 1-17.
- Moreno, J. A., Cervelló, E., Zomeño, T. E. y Marín, L. E. (2009a). Predicción de las razones de disciplina en Educación Física. *Acción Psicológica*, 6(2), 7-15.
- Moreno, J. A., Conte, L., Hellín, P., Hellín, G., Vera, J. A. y Cervelló, E. (2008). Predicción de la motivación autodeterminada según las estrategias para mantener la disciplina y la orientación motivacional en estudiantes adolescentes de educación física. *Apuntes de Psicología*, 26, 501-516.
- Moreno, J. A., Zomeño, T. E., Marín, L. M., Cervelló, E. y Ruiz, L. M. (2009b). Variables motivacionals relacionades amb la pràctica esportiva extraescolar en estudiants adolescents d'educació física. *Apunts, Educación Física y Deportes*, 95, 38-43.
- Moreno, M. D. (2008). Los Estudios de Danza en la Estructura del Sistema Educativo. *Danzaratte*, 4, 19-24.
- Moreno, R. (2014). *Relación entre las metas de logro, la motivación autodeterminada, las creencias implícitas de habilidad y el autoconcepto físico en educación física* (Tesis doctoral). Universidad Miguel Hernández, Elche.
- Moreno-Murcia, J. A., Cervelló, E., Montero, C., Vera, J. A. y García, T. (2012). Metas sociales, necesidades psicológicas básicas y motivación intrínseca como predictores de la percepción del esfuerzo en las clases de educación física. *Revista de Psicología del Deporte*, 2(21), 215-221.
- Moreno-Murcia, J. A., Zomeño, T., Marín, L. M., Ruiz, L. M. y Cervelló, E. (2013). Percepción de la utilidad e importancia de la educación física según la motivación generada por el docente. *Revista de Educación*, 362, 380-401.

- Muñoz, M. (2002). *Aspectos de la danza en Murcia en el siglo XX*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Navas, L., y Soriano, J. A. (2016). Análisis de los motivos para practicar o no actividades físicas extracurriculares y su relación con el autoconcepto físico en estudiantes chilenos. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 11(1), 69-76.
- Noverre, J. G. (2004). *Cartas sobre la danza y los ballets*. Madrid: Librerías Deportivas Esteban Sanz.
- Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical domain. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 225-242.
- Nunnally, J. C. y Bernstein, I.J. (1995). *Teoría psicométrica*. Madrid, España: McGraw-Hill.
- Núñez, J. L., Martín-Albo, J., Navarro, J. G. y González, V. M. (2006). Preliminary validation of a Spanish version of the sport motivation scale. *Perceptual and Motor Skills*, 102, 919-930.
- Nuviala, A. y Nuviala, R. (2003). La actividad física extraescolar entre los alumnos de 10 a 16 años que viven en la provincia de Huelva. En Ruiz Juan, F. y González del Hoyo, E. *Actas del V Congreso Internacional de FEADDEF*, 381-386. Valladolid: AVAPEF.
- Nuviala, A. y Nuviala, R. (2005). Abandono y continuidad de la práctica deportiva escolar organizada desde la perspectiva de los técnicos de una comarca aragonesa. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 5(19), 295-307.
- O'Farrell, A., Jaenes, J. C. y Giménez, F. J. (2012). El abandono deportivo y sus causas en jóvenes promesas de la natación andaluza medallistas en campeonatos de España. [Publicado en Blog-F.A.N.]. Recuperado de <http://goo.gl/oEAGk4>.
- Orden de 14 de septiembre de 2005, por la que se regulan la prueba de aptitud al grado elemental y la organización de las pruebas de acceso a grado medio de las enseñanzas de Danza. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, nº 195, 2005, 5 octubre.
- Orden de 17 de marzo de 1999, por la que se definen criterios y orientaciones para la elaboración de proyectos curriculares de centro y se regula la evaluación de los aprendizajes de los alumnos y las pruebas de acceso al grado medio de las

- enseñanzas de danza en Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 1999, 15 abril.
- Orden de 19 de diciembre de 1996, sobre evaluación de los aprendizajes de los alumnos y alumnas que cursan las enseñanzas correspondientes al grado elemental de danza y al grado elemental de música en Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, n° 16, 1997, 6 febrero.
- Orden de 24 de junio de 2009, por la que se desarrolla el currículo de las enseñanzas elementales de danza en Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, n° 132, 2009, 9 julio.
- Orden de 25 de marzo de 2004, por la que se desarrolla el procedimiento de admisión del alumnado en los centros docentes sostenidos con fondos públicos, a excepción de los universitarios. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, n° 63, 2004, 31 marzo.
- Orden de 27 de septiembre de 1993, por la que se establecen criterios y orientaciones para la elaboración de proyectos curriculares de centro y la distribución horaria de las distintas asignaturas de Grado Elemental de Danza en Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, n° 118, 1993, 30 octubre.
- Orden de 7 de julio de 2009, por la que se regulan las pruebas de aptitud y acceso a las Enseñanzas Básicas de las Enseñanzas Elementales de Danza en Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, n° 10, 2009, 28 julio.
- Paava, M. (2001). Motivation and perceived relatedness. *Meeting of the Midwestern Psychological Association*. Chicago, USA.
- Parent, V., García, J., Campoy, M. y Alvero, J. (2016). Análisis de los criterios de selección en las pruebas de aptitud en el acceso a los estudios oficiales de danza (Analysis of selection criteria in the access tests to official Dance studies). *Retos*, 29, 79-85.
- Pavón, A. y Moreno, J. (2008). Actitud de los universitarios ante la práctica físico-deportiva: diferencias por géneros. *Revista de Psicología del Deporte*, 17(1), 7-23.
- Pelletier, L. G., Fortier, M. S., Vallerand, R. J., Tuson, K. M., Briere, 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 and Exercise Psychology*, 17, 35-53.

- Pelletier, L. G., Rocchi, M. A., Vallerand, R. J., Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2013). Validation of the revised sport motivation scale (SMS-II). *Psychology of Sport and Exercise, 14*, 329-341.
- Prusak, K. A., Treasure, D.C., Darst, P.W. y Pangrazi, R.P. (2004). The effects of choice on the motivation of adolescent girls in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education, 23*, 19-29.
- Puig, N. (1996). *Joves i esport*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Radell, S. A. (2012). Body Image and Mirror Use in the Ballet Class. *International Association for Dance Medicine & Science, Bulletin for Teachers, 4*(1), 10-13.
- Raedeke, T. D. y Smith, A. L. (2001). Development and preliminary validation of an athlete burnout measure. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 23*, 281-306.
- Ramírez, W., Vinaccia, S. y Suárez, G.R. (2004). El impacto de la actividad física y el deporte sobre la salud, la cognición, la socialización y el rendimiento académico: una revisión teórica. *Revista de Estudios Sociales, 18*, 67-75.
- Raudsepp, L., Kais, K., y Hannus, A. (2004). Stability of Physical Self-Perceptions During Early Adolescence. *Pediatric Exercise Science, 16*, 138-146.
- Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed. Madrid: Autor.
- Real Decreto 1463/1999, de 17 de septiembre, por el que se establecen los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas del grado Superior de Danza y se regulan las Pruebas de Acceso a estos estudios. *Boletín Oficial del Estado, n° 233*, 1999, 29 septiembre.
- Real Decreto 755/1992, de 26 de junio, por el que se establecen los aspectos básicos del currículo del grado elemental de las enseñanzas de danza. *Boletín Oficial del Estado, n° 178*, 1992, 25 julio.
- Real Decreto 85/2007, de 26 de enero, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de danza reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado, n° 38*, 2007, 13 febrero.
- Real Decreto 898/2010, de 9 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 85/2007, de 26 de enero, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de danza reguladas por la ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado, n° 169*, 2010, 13 julio.

- Requena-Pérez, C. M., Martín-Cuadrado, A. M. y Lago-Marín, B. S. (2015). Imagen corporal, autoestima, motivación y rendimiento en practicantes de danza. *Revista de Psicología del Deporte*, 24(1), 37-44.
- Riemer, H., Fink, J. S. y Fitzgerald, M. P. (2002). External validity of the sport motivation scale. *Avante*, 8(2), 57-66.
- Robbins, L. B., Pender, N. J. y Kazanis, A.S. (2003). Barriers to physical activity perceived by adolescent girls. *Journal of Midwifery and Women's Health*, 48, 206-212.
- Rocchi, M. A., Pelletier, L. G. y Lauren, A. (2013). Determinants of coach motivation and autonomy supportive coaching behaviours. *Psychology of Sport and Exercise*, 14(6), 852-859.
- Rodríguez, A., Goñi, A. y Ruiz de Azúa, S. (2006). Autoconcepto físico y estilos de vida en la adolescencia. *Intervención Psicosocial*, 15(1), 81-94.
- Roxo de Flores, F. (1793). *Tratado de recreación instructiva sobre la danza: su invención y diferencias*. Madrid: Imprenta Real.
- Ruiz, F. (2000). *Análisis diferencial de los comportamientos, motivaciones y demanda de actividades físico-deportivas del alumnado almeriense de enseñanza Secundaria Post Obligatoria y de la Universidad de Almería* (Tesis doctoral). Universidad de Almería, Almería.
- Ruiz, L. M. y Mata, E. (2008). Competencia motriz y problemas evolutivos de coordinación motriz. En D. Catela y J. Barreiros (Eds.). *Estudos em Desenvolvimento Motor da Criança* (pp. 224-234). Portugal: Escola Superior de Desporto de Rio Mayor.
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and wellbeing. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Ryan, R.M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63, 397-427.
- Salazar, A. (1994). *La danza y el ballet*. 2.^a ed. Mexico, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Salguero, A., Tuero, C. y Márquez, S. (2003). Adaptación española del Cuestionario de Causas de Abandono de la Práctica Deportiva: validación y diferencias de género en jóvenes nadadores. *Lecturas: Educación Física y Deportes, Revista Digital*, 8(56).

- Salmerón, L. (2013). Actividades que promueven la transferencia de los aprendizajes: una revisión de la literatura. *Revista de Educación, Extraordinario*, 34-53.
- Sanahuja, M.(2009). Algunos aspectos psicológicos en los profesionales de la danza. *Cuaderno de danza. Estudis Escènics*, 36, 436-447.
- Santrock, J. (2002). *Psicología de la educación*. México: Mc Graw-Hill.
- Sarrazin, P., Boiché, J. C. S. y Pelletier, L. (2006). A Self- Determination Theory Approach to Dropout in Athletes. *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Exercise and Sport*, 15, 229-242.
- Sarrazin, P., Vallerand, R., Guillet, E., Pelletier, L. y Cury, F. (2002). Motivation and dropout in female handballers: A 21-month prospective study. *European Journal of Social Psychology*, 32(3), 395-418.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. y Stanton, J.C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Elementary School Children*, 46, 407-441.
- Sierra, R. (2001). *Técnicas de investigación social: Teoría y ejercicios*. 14.^a ed. Madrid: Paraninfo Thomson.
- Stein, R. J. (1996). Physical self-concept. En B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of self concept. Developmental, social and clinical consideration*. New York: Wiley.
- Stevens, J. (1992). *Applied multivariate statistics for the social sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Tabachnick, B. G. y Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*, 5.^a ed. New York: Allyn and Bacon.
- Tabernero, B. (1998). Motivos para practicar tenis en la iniciación deportiva. En A. García, F. Ruiz y A. J. Casimiro (coords.), *Actas del II Congreso Internacional sobre la Enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar* (pp. 402-406). Málaga: Instituto Andaluz del Deporte.
- Trepode, N.F. (2001). Abandono del deporte en los jóvenes. *Lecturas: Educación Física y Deportes, Revista Digital*, 40.
- Usán, P., Salavera, C., Murillo, V. y Megías, J.J. (2016). Relación entre motivación, compromiso y autoconcepto en adolescentes: estudio con futbolistas. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 16(1), 199-210.
- Vallerand, R. J. (2001). A hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise. En G. C. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 263-319). Champaign, IL: Human Kinetics.

- Vallerand, R. J., Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1987). Intrinsic motivation in sport. En K. Pandolf. *Exercise and Sport Science Reviews*, 15, 389-425.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senécal, C. y Vallières, E. F. (1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003-1019.
- Van de Vliet, P., Knapen, J., Onghena, P., Fox, K., Coppenolle, H. y Van David, A. (2002). Assessment of physical self perceptions in normal Flemish adults versus depressed psychiatric patients. *Personality and Individual Differences*, 32, 855-863.
- Vlachopoulos, S.P., Karageorghis, C. I. y Terry, P.C. (2000). Motivation profiles in sport: A self-determination theory perspective. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71, 387-397.
- Weiss, M. R. y Bredemeier, B. J. (1983). Developmental sport psychology: A theoretical perspective for studying children in Sport. *Journal of Sport Psychology*, 6, 216-230.
- Weiss, M. R. y Chaumenton, N. (1992). Motivational orientation in sport. En T. Horn (Ed.), *Advances in Sport Psychology* (pp. 61-99). Champaign Illinois: Human Kinetics.
- Welk, G. J. y Eklund, B. (2005). Validation of the children and youth physical self perceptions profile for young children. *Psychology of Sport and Exercise*, 6, 51-65.
- Whitehead, J. R. (1993). *Physical activity and intrinsic motivation*. Research digest, Series 1; 2. Washington, DC: President's Council on Physical Fitness and Sports.
- Whitehead, J. R. y Corbin, C. B. (1997). Self-esteem in children and youth: The role of sport and physical education. En K. R. Fox (Ed.), *The physical self: From motivation to well-being* (pp. 175-203). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Wichstrom, L. (1995). Harter's Self-Perception Profile for Adolescents: Reliability, validity and evaluation of the question format. *Journal of Personality Assessment*, 65, 100-116.
- Worrell, F. C. (1997). An exploratory factor analysis of Harter's self-perception profile for adolescents with academically talented students. *Educational and Psychological Measurement*, 57, 1016-1024.

- Zahariadis, P. N., Tsobatzoudis, H. y Grouios, G. (2005). The Sport Motivation Scale for children: Preliminary analysis in physical education classes. *Perceptual and Motor Skills*, 101(1), 43-54.
- Zaichkowsky, L., Zaichkowsky, L. y Martinek, T. (1975). Self-concept and attitudinal differences in elementary age school children after participation in a physical activity program. *Mouvement*, 7, 243-245.
- Zourbanos, N., Papaioannou, A., Argyropoulou, E. y Hatzigeorgiadis, A. (2014). Achievement goals and self-talk in physical education: The moderating role of perceived competence. *Motivation and Emotion*, 38(2), 235-251.

ANEXOS

ANEXOS

Anexo 1. Escala de Motivación Deportiva adaptada a la Danza (SMS-D)

En una escala de 1 (**Muy en desacuerdo**) al 7 (**Totalmente de acuerdo**), dinos tu grado de desacuerdo o de acuerdo con las siguientes afirmaciones. **Marca con una "X"** el que elijas.

Participo y me esfuerzo en las clases de Danza...	Muy en desacuerdo						Totalmente de acuerdo
	1	2	3	4	5	6	7
1. Por el placer de vivir experiencias excitantes.							
2. Por el placer de saber más sobre las actividades de danza que practico.							
3. Aunque me pregunto si debo continuar haciéndolo.							
4. Por el placer de descubrir nuevas actividades.							
5. Aunque tengo la impresión de que no soy capaz de tener éxito en las actividades.							
6. Porque me permite estar bien considerado/a entre la gente que conozco.							
7. Porque, en mi opinión, la danza es una de las mejores formas de relacionarme con los demás.							
8. Porque me siento muy satisfecho/a cuando consigo realizar adecuadamente las actividades de danza más difíciles.							
9. Porque es una manera de estar en forma.							
10. Por el prestigio de ser bueno/a en las actividades de clase.							
11. Porque es una de las mejores formas de desarrollar otros aspectos de mí mismo/a.							
12. Por el placer que siento cuando mejoro alguno de mis puntos débiles.							
13. Por la sensación que tengo cuando estoy concentrado/a realmente en la actividad.							
14. Porque debo practicar danza para sentirme bien conmigo mismo/a.							
15. Por la satisfacción que experimento cuando estoy perfeccionando mis habilidades.							
16. Porque las personas de mi alrededor piensan que es importante estar en forma.							
17. Porque es una buena forma de aprender cosas que me pueden ser útiles en otros aspectos de mi vida.							
18. Por las intensas emociones que experimento cuando practico una actividad de danza que me gusta.							
19. Aunque no me siento capacitado/a para practicarla.							
20. Por el placer que siento mientras realizo ciertos movimientos difíciles.							
21. Porque me sentiría mal si no participase.							
22. Para mostrar a los demás lo bueno/a que soy cuando hago esta actividad.							
23. Por el placer que siento cuando aprendo a realizar actividades de danza que nunca había hecho anteriormente.							
24. Porque es una de las mejores formas de mantener buenas relaciones con mis amigos/as.							
25. Porque me gusta el sentimiento de estar totalmente metido/a en la actividad de danza.							
26. Porque debo adquirir hábitos de practicar danza.							
27. Por el placer de descubrir nuevas formas de bailar.							
28. A menudo me digo a mí mismo/a que no puedo alcanzar las metas que me propongo.							

Anexo 2. Cuestionario de Autoconcepto Físico para niños adaptado a la Danza (C-PSQ-D)

En una escala de 0 (Muy en desacuerdo) al 10 (Totalmente de acuerdo), dinos tu grado de desacuerdo o de acuerdo con las siguientes afirmaciones. Marca con una "X" el que elijas.

Cuando realizo Danza...	Totalmente en desacuerdo										Totalmente de acuerdo
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Soy muy bueno/a en casi todos los estilos y también realizando ejercicios físicos.											
2. Siempre mantengo una excelente forma física.											
3. Comparado con la mayoría, mi cuerpo no es tan bonito.											
4. Comparado con la mayoría de la gente de mi mismo sexo, creo que me falta fuerza física.											
5. Me siento muy orgulloso/a de lo que soy y de lo que puedo hacer físicamente.											
6. Tengo dificultad para mantener un cuerpo bonito.											
7. Mis músculos son tan fuertes como los de la mayoría de las personas de mi mismo sexo.											
8. Siempre estoy satisfecho/a de cómo soy físicamente.											
9. No me siento seguro/a cuando se trata de participar en actividades.											
10 Siempre mantengo un alto nivel de resistencia y forma física.											
11. Me siento avergonzado/a de mi cuerpo cuando se trata de llevar poca ropa.											
12. En situaciones que requieren fuerza, soy el primero/a en ofrecerme.											
13. Y se trata de mi forma física, no siento mucha confianza en mí mismo.											
14. Considero que siempre soy de los/as mejores cuando se trata de participar en actividades.											
15. Suelo encontrarme un poco incómodo/a en lugares donde se practica ejercicio físico y danza.											
16. Pienso que a menudo se me admira porque mi físico o mi tipo de figura se considera bonita.											
17. Tengo poca confianza cuando se trata de mi fuerza física.											
18. Siempre tengo un sentimiento verdaderamente positivo de mi forma física.											
19. Suelo estar entre los /as más rápidos/as cuando se trata de aprender nuevas habilidades físicas.											
20. Me siento muy confiado/a para practicar de forma continuada y para mantener mi forma física.											
21. Creo que, comparado/a con la mayoría, mi cuerpo no parece estar en la mejor forma.											
22. Creo que comparado/a con la mayoría, soy muy fuerte y tengo mis músculos bien desarrollados.											
23. Desearía tener más respeto hacia mi propio físico.											
24. Y surge la oportunidad, siempre soy de los/as primeros/as para participar en actividades.											
25. No me siento seguro/a sobre el aspecto de mi cuerpo.											
26. Creo que no soy tan bueno/a como la mayoría cuando se trata de situaciones que requieren fuerza.											
27. Me siento muy satisfecho/a tal y como soy físicamente.											

Anexo 3. Escala de Evaluación de las Competencias Docentes adaptada a la Danza (ETCS-D)

En una escala de 1 (Bajo) al 7 (Alto), dinos la definición que más se ajusta a tu profesor/a de Danza. Marca con una "X" el que elijas.							
Ítem 1	BAJO		MEDIO			ALTO	
	1	2	3	4	5	6	7
	El profesor/a tiene un tono monótono de voz, cuando explica depende de las notas escritas y tiene dificultades para responder preguntas de los alumnos.			A veces, las instrucciones, las explicaciones y la asignación de tareas son más o menos claras.			El profesor/a habla claro, escucha a los estudiantes atentamente y responde con precisión las preguntas de los alumnos.
Profesor/a Danza clásica							
Profesor/a Danza española							
Profesor/a Danza contemporánea							
Profesor/a Baile flamenco							
Profesor/a Educación musical aplicada a la danza							
Ítem 2	BAJO		MEDIO			ALTO	
	1	2	3	4	5	6	7
	El profesor/a a menudo llega sin prepararse las clases y/o sin los materiales apropiados. Durante el curso los materiales no están bien preparados y/o desactualizados.		El profesor/a no imparte todos los contenidos que se indican que se trabajarán en la asignatura y a veces parecen un poco improvisados.			El profesor/a da detalle de lo que se trabajará en el curso, prepara e imparte muy bien todos los contenidos.	
Profesor/a Danza clásica							
Profesor/a Danza española							
Profesor/a Danza contemporánea							
Profesor/a Baile flamenco							
Profesor/a Educación musical aplicada a la danza							
Ítem3	BAJO		MEDIO			ALTO	
	1	2	3	4	5	6	7
	El profesor/a utiliza la misma forma de enseñar en todas las clases y no cambia nunca.		A veces, el profesor/a varía la forma de enseñar en algunas clases, por ejemplo mostrando un vídeo.			El profesor/a utiliza múltiples formas de enseñar las clases, tales como tareas individuales y debates en grupo.	
Profesor/a Danza clásica							
Profesor/a Danza española							
Profesor/a Danza contemporánea							
Profesor/a Baile flamenco							
Profesor/a Educación musical aplicada a la danza							
Ítem 4	BAJO		MEDIO			ALTO	
	1	2	3	4	5	6	7
	El profesor/a asigna tareas en clase sin proporcionar una información específica y detallada de los puntos importantes.		El profesor/a, a veces, proporciona información detallada a los alumnos durante las actividades, para la mejor realización de las tareas.			El profesor/a proporciona siempre información detallada, durante las actividades, lo que ayuda a los alumnos a progresar más.	
Profesor/a Danza clásica							
Profesor/a Danza española							
Profesor/a Danza contemporánea							
Profesor/a Baile flamenco							
Profesor/a Educación musical aplicada a la danza							

Ítem 5	BAJO		MEDIO			ALTO	
	1	2	3	4	5	6	7
	El profesor/a no proporciona atención personal a los alumnos, y parece tener prisa y poco interés cuando se le solicita ayuda.		El profesor/a suele estar disponible para ayudar, pero a veces no quiere proporcionar ayuda individual o atención a los alumnos.			El profesor/a proporciona ayuda individual a los alumnos siempre que se le requiere, dedicando tiempo extra para motivar a los estudiantes.	
Profesor/a Danza clásica							
Profesor/a Danza española							
Profesor/a Danza contemporánea							
Profesor/a Baile flamenco							
Profesor/a Educación musical aplicada a la danza							
Ítem 6	BAJO		MEDIO			ALTO	
	1	2	3	4	5	6	7
	El profesor/a cambia los contenidos del curso sin consultarlo a los alumnos y trabaja con métodos totalmente injustos.		El profesor/a es generalmente justo y equitativo, pero puede ser incongruente en momentos de la evaluación y calificación o cuando habla de los objetivos del curso.			El profesor/a es totalmente justo y equitativo y pide el consentimiento completo de los alumnos cuando cambia alguno de los contenidos del curso y aclara plenamente el examen y los criterios de evaluación.	
Profesor/a Danza clásica							
Profesor/a Danza española							
Profesor/a Danza contemporánea							
Profesor/a Baile flamenco							
Profesor/a Educación musical aplicada a la danza							
Ítem 7	BAJO		MEDIO			ALTO	
	1	2	3	4	5	6	7
	El profesor/a se niega a llegar a un consenso con la clase cuando se plantean problemas, tales como la adecuación de contenidos que se trabajan en el curso o cambiar el orden del trabajo fijado.		El profesor/a se interesa, generalmente, por las preocupaciones de los estudiantes de forma eficaz, sin embargo, las soluciones no son siempre aceptadas por todos.			El profesor/a se ocupa de cuestiones que impiden el aprendizaje del alumno, facilitando las explicaciones necesarias en clase cuando algún contenido no está claro.	
Profesor/a Danza clásica							
Profesor/a Danza española							
Profesor/a Danza contemporánea							
Profesor/a Baile flamenco							
Profesor/a Educación musical aplicada a la danza							
Ítem 8	BAJO		MEDIO			ALTO	
	1	2	3	4	5	6	7
	El profesor/a no consigue mantener el orden en clase y no acepta las críticas que se le hacen.		Generalmente el profesor/a mantiene el orden en clase, pero a veces señala individualmente a los alumnos por sus errores y trata algunos temas delicados torpemente.			El profesor/a parece entender completamente los sentimientos de los alumnos, tratando temas sensibles con mucho tacto y no señala individualmente a los alumnos por sus errores.	
Profesor/a Danza clásica							
Profesor/a Danza española							
Profesor/a Danza contemporánea							
Profesor/a Baile flamenco							
Profesor/a Educación musical aplicada a la danza							

Anexo 4. Cuestionario de Posibles Causas de Abandono en la Práctica Deportiva adaptado a la Danza (CPCAP-D)

En una escala de 1 (Nada importante) al 5 (Muy importante), dinos la importancia que otorgas a cada afirmación. Marca con una "X" el que elijas.					
Si abandono el Conservatorio de Danza, es por:	Nada importante	Poco importante	Algo importante	Importante	Muy importante
	1	2	3	4	5
1. Tener otras cosas que hacer y no poder compaginarlo (estudios, clases particulares...).					
2. No ser tan bueno como hubiera querido.					
3. No ser bastante entretenido.					
4. Querer hacer otro tipo de danza que no se imparte en el Conservatorio (ejemplo: Danza del vientre, Hip hop etc.).					
5. No soportar la presión.					
6. Ser aburrido.					
7. No gustarme el profesor/a (forma de dar clase, trato con los bailarines, etc.).					
8. Ser el entrenamiento demasiado duro.					
9. No ser lo bastante interesante ni excitante.					
10. No trabajar en equipo.					
11. No gustarme estar en el equipo.					
12. No mejorar mis rendimientos.					
13. No estar en buena forma.					
14. No gustarme competir.					
15. No haber bastante espíritu de equipo.					
16. No ganar con frecuencia (concursos coreográficos, actividades de clase etc.).					
17. No poder estar con mis amigos.					
18. No sentirme útil.					
19. No interesarse suficientemente por mí.					
20. No hacer suficientes amigos nuevos.					
21. No recibir bastantes recompensas externas (notas obtenidas, premios conseguidos, etc.).					
22. Sentirme poco apreciado o valorado.					
23. Haber abandonado mis amigos.					
24. No salir en suficientes espectáculos de danza de nivel.					
25. No sentirme bastante importante.					
26. No querer mis padres o amigos que siga practicando.					
27. No efectuar suficientes desplazamientos (viajes para ir a bailar).					
28. Ser demasiado mayor.					
29. No gustarme las recompensas externas (notas obtenidas, premios conseguidos, etc.).					

Anexo 5. Instrucciones para responder a los cuestionarios

El cuestionario que rellenará a continuación se encuentra relacionado con la práctica de danza, para un trabajo de investigación. Al rellenarlo te pedimos que lo contestes con la máxima sinceridad, pues no se sabrá quién lo respondió (es anónimo). Al rellenarlo NO se dejará ninguna pregunta sin responder. Cualquier duda pregunte al investigador. Muchas gracias y disfrute del cuestionario.

Cuestionario datos sociodemográficos

Sexo:	<input type="checkbox"/> Masculino	<input type="checkbox"/> Femenino	Edad: _____	Grupo: _____ 2º curso 2º ciclo
-------	------------------------------------	-----------------------------------	-------------	--------------------------------

