

TESIS DOCTORAL

2014



**IMPLICACIONES DE LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA-
APRENDIZAJE Y DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN LA
ENSEÑANZA DE LA DANZA**

CARMEN MARÍA REQUENA PÉREZ

**INGENIERO SUPERIOR AGRÓNOMO. TITULADA
SUPERIOR EN DANZA CLÁSICA Y DANZA ESPAÑOLA**

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA, ORGANIZACIÓN

ESCOLAR Y DIDÁCTICAS ESPECIALES

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DIRECTORA: DRA. D^a. ANA MARÍA MARTÍN CUADRADO

CODIRECTOR: DR. D. BALDOMERO S. LAGO MARÍN

Departamento de Didáctica, Organización Escolar y

Didácticas Especiales

Facultad de Educación

**IMPLICACIONES DE LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA-
APRENDIZAJE Y DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN LA
ENSEÑANZA DE LA DANZA**

Carmen María Requena Pérez

Ingeniero Superior Agrónomo. Titulada Superior en Danza

Clásica y Danza Española

Directora: Dra. D^a. Ana María Martín Cuadrado

Codirector: Dr. D. Baldomero S. Lago Marín

AGRADECIMIENTOS

AGRADECIMIENTOS

Nada de lo que aquí en está escrito habría sido posible sin el cariño y el apoyo de las personas que me han acompañado en estos años de trabajo. Quiero expresar mi agradecimiento a mi marido, por su amor, ayuda infinita y por darme energía ante el desánimo; a mi hermano, confidente, compañero en tantas batallas y presencia incondicional en mi vida; a mis padres, porque les debo todo lo que soy y a mis hijas, Carmen y María, por su paciencia y comprensión y por ser el motor de mis días.

Y un tributo muy especial a mis directores de tesis doctoral. A D^a Ana María Martín Cuadrado, que me ha enseñado, ayudado y orientado durante todo el proceso de elaboración de este trabajo, con un interés y una entrega que ha sobrepasado, con mucho, las expectativas que cualquier alumno pudiera tener de su maestro. Ha depositado su confianza en este proyecto y me ha conducido de la mano, con perseverancia, hasta el final del camino. Y a D. Baldomero Lago Marín, profesor, amigo y piedra angular en todo este trabajo, ya que, con su inestimable ayuda, ha hecho posible que la investigación se haya materializado y haya pasado de ser una mera ilusión a una realidad.

A todos, gracias de corazón.

ÍNDICE

1	<u>CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN</u>	2
1.1	JUSTIFICACIÓN	2
1.2	OBJETIVO GENERAL	10
1.3	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	12
1.4	DESCRIPCIÓN GENERAL	14
1.5	MAPA CONCEPTUAL	15
2	<u>CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO</u>	20
2.1	ANTECEDENTES	20
2.1.1	PERSPECTIVAS DE ENSEÑANZA	20
2.1.1.1	Tipos de perspectivas de enseñanza según Pratt y Collins (2001)	22
2.1.1.2	Estudios sobre las creencias de los profesores	26
2.1.1.3	Estudios sobre estilos de enseñanza en la Danza	27
2.1.2	ESTILOS DE APRENDIZAJE	32
2.1.2.1	Modelos de estilos de aprendizaje	34
2.1.2.2	Los estilos de aprendizaje diagnosticados por el Cuestionario de Honey y Alonso (CHAEA)	38
2.1.2.3	Aprendizaje autorregulado	43
2.1.2.4	Estilos de aprendizaje en la Danza	45
2.1.3	MOTIVACIÓN Y AUTOESTIMA	48
2.1.3.1	Motivación	48
2.1.3.1.1	Variables personales de la motivación	51
2.1.3.1.2	Variables educativas de la motivación	60
2.1.3.1.3	Engagement y procrastinación	63

ÍNDICE

2.1.3.1.4	Implicaciones de la motivación en la Danza	73
2.1.3.2	Autoestima	85
2.1.3.2.1	Factores que afectan a la autoestima	87
2.1.3.2.2	Interacciones de la autoestima con la motivación	89
2.1.3.2.3	Implicaciones de la autoestima en la Danza.....	90
2.1.4	RENDIMIENTO ACADÉMICO	95
2.1.4.1	Las calificaciones en el rendimiento académico	98
2.1.4.2	Aprendizaje, motivación, autoestima y rendimiento.....	101
2.1.4.3	Rendimiento físico en la Danza	104
2.2	CONTEXTUALIZACIÓN.....	110
2.2.1	CONTEXTUALIZACIÓN ESPACIAL	110
2.2.1.1	Conservatorio Profesional de Danza “Luis del Río” de Córdoba.	111
2.2.1.1.1	Características del centro.	111
2.2.1.1.2	Características del personal.....	113
2.2.1.1.3	Características del alumnado.....	113
2.2.1.2	Granger High School.....	114
2.2.1.2.1	Características del centro	114
2.2.1.2.2	Características del personal.....	115
2.2.1.2.3	Características del alumnado.....	116
2.2.2	CONTEXTUALIZACIÓN TEMPORAL	117
2.3	IDENTIFICACIÓN DE LA MATERIA DE DANZA EN DEL PLAN DE ESTUDIOS VIGENTE EN ESPAÑA Y EEUU.....	117
2.3.1	ENSEÑANZAS PROFESIONALES DE DANZA EN ESPAÑA.....	118
2.3.1.1	Objetivos de las Enseñanzas Profesionales de Danza.....	119
2.3.1.2	Requisitos de acceso a las Enseñanzas profesionales de Danza	119
2.3.1.3	Especialidades de las Enseñanzas Profesionales de Danza.....	120
2.3.1.4	Evaluación, promoción y permanencia en las Enseñanzas profesionales de Danza.....	120
2.3.1.4.1	Evaluación.....	120

ÍNDICE

2.3.1.4.2	Promoción	121
2.3.1.4.3	Permanencia	121
2.3.1.4.4	Opciones al terminar las Enseñanzas Profesionales de Danza.....	121
2.3.1.5	Referencia legislativa	122
2.3.2	LA DANZA EN EL ESTADO DE UTAH (EEUU).....	123
2.3.2.1	La Danza como asignatura en el K-12 Program (Enseñanza Secundaria)	123
2.3.2.2	Mapa curricular de Danza en Granger High School	124
2.3.2.2.1	Objetivos	125
2.3.2.2.2	Contenidos	126
2.3.2.2.3	Evaluación.....	126
3	<u>CAPÍTULO 3: MARCO EMPÍRICO Y METODOLÓGICO.....</u>	129
3.1	VARIABLES Y DISEÑO	129
3.1.1	VARIABLES	129
3.1.2	DISEÑO DEL ESTUDIO	130
3.2	PARTICIPANTES.....	135
3.2.1	MUESTRA ESPAÑOLA.....	135
3.2.1.1	Alumnado.....	135
3.2.1.2	Profesorado	136
3.2.2	MUESTRA ESTADOUNIDENSE	136
3.2.2.1	Alumnado.....	136
3.2.2.2	Profesorado	137
3.2.3	SISTEMA DE NUMERACIÓN PARA RESPETO DEL ANONIMATO.....	137
3.2.4	AUTORIZACIÓN DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN CON SUJETOS HUMANOS	138
3.2.5	CARACTERÍSTICAS PSICOEVOLUTIVAS DE LOS ESTUDIANTES DE LA MUESTRA.....	138
3.3	INSTRUMENTOS DE DIAGNÓSTICO Y MEDIDA	140
3.3.1	PERSPECTIVAS DE ENSEÑANZA. IPE Y TPI DE PRATT Y COLLINS, (2001)	140

ÍNDICE

3.3.2	ESTILOS DE APRENDIZAJE. CHAEA DE ALONSO ET AL. (2005)	142
3.3.3	MOTIVACIÓN GENERAL PARA LOS ESTUDIOS. CUESTIONARIO DE REY ET AL., (1989)	144
3.3.4	MOTIVACIÓN ESPECÍFICA PARA LA DANZA. AMPET DE NISHIDA (1988) Y SU ADAPTACIÓN AL ESPAÑOL DE RUIZ ET AL. (2004)	144
3.3.5	AUTOESTIMA. SEI DE COOPERSMITH (1967) Y ADAPTACIÓN AL ESPAÑOL DE PREWITT- DÍAZ (1984).....	145
3.4	PROCEDIMIENTO.....	147
3.4.1	PROCEDIMIENTO PARA MEDIR LAS PERSPECTIVAS DE ENSEÑANZA DEL PROFESORADO	147
3.4.2	PROCEDIMIENTO PARA MEDIR LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE DEL ALUMNADO Y DEL PROFESORADO	148
3.4.3	PROCEDIMIENTO PARA MEDIR LA AUTOESTIMA Y LA MOTIVACIÓN GENERAL Y ESPECÍFICA DEL ALUMNADO	150
3.5	ANÁLISIS DE LOS DATOS	151
3.5.1	ANÁLISIS PARA EL ESTUDIO DE CONVERGENCIA ENTRE LAS PERSPECTIVAS DE ENSEÑANZA DEL PROFESORADO Y LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE DEL ALUMNADO.....	151
3.5.1.1	Perspectivas de enseñanza del profesorado.....	151
3.5.1.2	Estilos de aprendizaje del alumnado	152
3.5.1.3	Estilos de aprendizaje del profesorado.....	152
3.5.1.4	Estudio teórico de convergencia IPE vs. CHAEA	152
3.5.1.5	Contraste situación real - estudio teórico de convergencia IPE vs. CHAEA.....	153
3.5.2	ANÁLISIS PARA EL DESARROLLO DEL MODELO DE ESTIMACIÓN DE LA INFLUENCIA DE LA MOTIVACIÓN Y LA AUTOESTIMA SOBRE EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LA DANZA	154
3.5.3	ANÁLISIS PARA EL DESARROLLO DE UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN BASADO EN ACTIVIDADES DE EDUCACIÓN EMOCIONAL	155
4	<u>CAPÍTULO 4: RESULTADOS</u>	<u>157</u>

ÍNDICE

4.1 ESTUDIO DE CONVERGENCIA ENTRE LAS PERSPECTIVAS DE ENSEÑANZA Y LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE	157
4.1.1 PERSPECTIVAS DE ENSEÑANZA DEL PROFESORADO.....	157
4.1.2 ESTILOS DE APRENDIZAJE DEL ALUMNADO Y DEL PROFESORADO.....	160
4.1.3 ESTUDIO TEÓRICO DE CONVERGENCIA IPE VS. CHAEA.	207
4.1.4 CONTRASTE SITUACIÓN REAL - ESTUDIO TEÓRICO DE CONVERGENCIA IPE VS. CHAEA.....	211
4.2 MODELO DE ESTIMACIÓN DE LA INFLUENCIA DE LA MOTIVACIÓN Y LA AUTOESTIMA SOBRE EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LA DANZA.....	214
4.2.1 FACTOR DE INFLUENCIA I_{MG} EN N	237
4.2.2 FACTOR DE INFLUENCIA I_{ME} EN N	263
4.2.3 FACTOR DE INFLUENCIA I_{AU} EN N	290
4.2.4 VALIDACIÓN DEL MODELO.....	316
4.2.5 CONTRASTE DE LOS CASOS ESPAÑOL Y ESTADOUNIDENSE.....	372
4.3 PROGRAMA DE INTERVENCIÓN BASADO EN ACTIVIDADES DE EDUCACIÓN EMOCIONAL	375
<u>5 CAPÍTULO 5: DISCUSIÓN</u>	<u>411</u>
5.1 ESTUDIO DE CONVERGENCIA ENTRE LAS PERSPECTIVAS DE ENSEÑANZA Y LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE	411
5.1.1 PERSPECTIVAS DE ENSEÑANZA DEL PROFESORADO.....	411
5.1.2 ESTILOS DE APRENDIZAJE DEL ALUMNADO Y DEL PROFESORADO.....	413
5.1.3 ESTUDIO TEÓRICO DE CONVERGENCIA IPE VS. CHAEA.	414
5.1.4 CONTRASTE SITUACIÓN REAL - ESTUDIO TEÓRICO DE CONVERGENCIA IPE VS. CHAEA.....	415
5.2 MODELO DE ESTIMACIÓN DE LA INFLUENCIA DE LA MOTIVACIÓN Y LA AUTOESTIMA SOBRE EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LA DANZA.....	417

ÍNDICE

5.2.1	FACTOR DE INFLUENCIA I_{MG} EN N .	417
5.2.2	FACTOR DE INFLUENCIA I_{ME} EN N .	420
5.2.3	FACTOR DE INFLUENCIA I_{AU} EN N .	422
5.2.4	VALIDACIÓN DEL MODELO.	423
5.2.5	CONTRASTE DE LOS CASOS ESPAÑOL Y ESTADOUNIDENSE.	423
5.3	PROGRAMA DE INTERVENCIÓN BASADO EN ACTIVIDADES DE EDUCACIÓN EMOCIONAL	424
6	<u>CAPÍTULO 6: CONCLUSIONES</u>	446
6.1	CONCLUSIONES AL ESTUDIO.	446
6.2	ANÁLISIS DAFO.	459
6.2.1	DEBILIDADES.	459
6.2.2	AMENAZAS	460
6.2.3	FORTALEZAS	461
6.2.4	OPORTUNIDADES.	461
7	<u>BIBLIOGRAFÍA</u>	464
8	<u>APÉNDICE A: FICHAS DE REGISTRO DE INFORMACIÓN</u>	487
8.1	INFORME INDIVIDUAL DEL ALUMNADO	487
8.2	INFORME DE RESULTADOS GRUPALES.	490
8.3	INFORME INDIVIDUAL DEL PROFESORADO.	492
9	<u>APÉNDICE B: HERRAMIENTAS DE EVALUACIÓN Y DIAGNÓSTICO</u>	494
9.1	CUESTIONARIOS DE ANÁLISIS DE LAS PERSPECTIVAS DE ENSEÑANZA	494
9.1.1	INVENTARIO SOBRE PERSPECTIVAS DE ENSEÑANZA (IPE)	494
9.1.2	TEACHING PERSPECTIVES INVENTORY (TPI).	498

ÍNDICE

9.2 CUESTIONARIOS DE ANÁLISIS DE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE.....	501
9.2.1 CUESTIONARIO HONEY – ALONSO DE ESTILOS DE APRENDIZAJE (CHAEA)	501
9.2.1.1 Instrucciones para la corrección e interpretación de resultados	507
9.2.2 HONEY-ALONSO LEARNING STYLES QUESTIONNAIRE	508
9.2.2.1 Instrucciones para la corrección e interpretación de resultados	515
9.3 CUESTIONARIOS DE ANÁLISIS DE LA AUTOESTIMA	517
9.3.1 INVENTARIO DE AUTOESTIMA DE COOPERSMITH	517
9.3.1.1 Instrucciones para la corrección e interpretación de resultados	522
9.3.2 COOPERSMITH SELF ESTEEM INVENTORY (SEI)	523
9.3.2.1 Instrucciones para la corrección e interpretación de resultados	528
9.4 CUESTIONARIOS DE ANÁLISIS DE LA MOTIVACIÓN	529
9.4.1 CUESTIONARIO DE MOTIVACIÓN GENERAL	529
9.4.1.1 Instrucciones para la corrección de resultados	544
9.4.1.2 Interpretación de los resultados.....	546
9.4.2 GENERAL MOTIVATION QUESTIONNAIRE	547
9.4.2.1 Instrucciones para la corrección de resultados.....	561
9.4.2.2 Interpretación de los resultados.....	563
9.4.3 CUESTIONARIO DE MOTIVACIÓN ESPECÍFICA PARA LA DANZA BASADO EN AMPET.....	564
.....	564
9.4.3.1 Instrucciones para la corrección e interpretación de resultados	568
9.4.4 ACHIEVEMENT MOTIVATION IN PHYSICAL EDUCATION TEST (AMPET), ADAPTATED TO DANCE.....	569
9.4.4.1 Instrucciones para la corrección e interpretación de resultados	573

LISTA DE SÍMBOLOS

Símbolo	Significado	Símbolo	Significado
α	Alfa	λ	Lambda
β	Beta	\bar{x}	Media
R^2	Coefficiente de determinación	μ	Mu
δ	Delta	%	Porcentaje
γ	Gamma	Σ	Sumatorio

LISTA DE ABREVIATURAS

Abreviaturas latinas

Abreviatura	Significado	Abreviatura	Significado
cf.	Comparar	min	Minuto
e.g.	Por ejemplo	pre	Anterior a
et al.	Y otros	post	Posterior a
etc.	Y lo demás	viz.	Respectivamente
h	Hora	vs.	Frente a (versus)
i.e.	Esto es		

Otras abreviaturas

Abreviatura	Significado	Abreviatura	Significado
Bi	Bien	Sob	Sobresaliente
Ins	Y lo demás ^o	Suf	Suficiente
Not.	Notable		

LISTA DE SIGLAS

Sigla	Significado
EEUU	Estados Unidos
CP	Conservatorio Profesional
CHAEA	Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje
LSQ	Learning Styles Questionnaire
IPE	Inventario de Perspectivas de Enseñanza
TPI	Teaching Perspectives Inventory
CBAS	Coaching Behavior Assessment System
EP	Enseñanzas Profesionales
ESO	Enseñanza Secundaria Obligatoria
SEI	Self Esteem Inventory
AMPET	Achievement Motivation in Physical Education Test
ESP	España, código identificativo de profesorado
EPDC	Enseñanzas Profesionales de Danza Clásica
EPBF	Enseñanzas Profesionales de Baile Flamenco
EPDE	Enseñanzas Profesionales de Danza Española
DC	Dance Company
A	Activo
R	Reflexivo
T	Teórico
P	Pragmático
EA	Estilos de Aprendizaje
PE	Perspectivas de Enseñanza

LISTA DE SÍMBOLOS, ABREVIATURAS Y SIGLAS

Sigla	Significado
TR	Transmisión
AP	Aprendizaje
DE	Desarrollo
AC	Acompañamiento
RS	Reforma Social
MG	Motivación General
ME	Motivación Específica
AU	Autoestima
CE	Compromiso y Entrega en el aprendizaje
CM	Competencia Motriz percibida
AE	Ansiedad ante el error y situaciones de Estrés
G	General
S	Social
H	Familiar
M	Escala de Mentira
E	Escolar
N _R	Resultados académicos reales
N	Resultados académicos estimados
I _{MG}	Factor de influencia de la motivación general en los resultados académicos
I _{ME}	Factor de influencia de la motivación específica en resultados académicos
I _{AU}	Factor de influencia de la autoestima en los resultados académicos
Er	Error relativo
Tol	Tolerancia
Er _{Tol}	Error relativo respecto al valor de tolerancia

LISTA DE SÍMBOLOS, ABREVIATURAS Y SIGLAS

Sigla	Significado
N _{MG}	Resultados académicos estimados a través del factor de influencia de la motivación general
N _{ME}	Resultados académicos estimados a través del factor de influencia de la motivación específica
N _{AU}	Resultados académicos estimados a través del factor de influencia de la autoestima
DAFO	Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Debilidades

LISTA DE TABLAS Y FIGURAS

LISTA DE TABLAS

TABLA 1. <i>MODELOS DE ESTILOS DE APRENDIZAJE</i>	36
TABLA 2. <i>INTEGRACIÓN DE MODELOS DE ESTILOS DE APRENDIZAJE</i>	38
TABLA 3. <i>ASIGNATURAS Y CARGA HORARIA MÍNIMA EN ENSEÑANZAS PROFESIONALES DE DANZA</i>	120
TABLA 4. <i>ASIGNATURAS DE PROGRAMA K-12</i>	123
TABLA 5. <i>PLANTEAMIENTO GENERAL DEL DISEÑO Y DESARROLLO METODOLÓGICO DEL TRABAJO</i>	133
TABLA 6. <i>VALORES MEDIOS DE DOMINANCIA DE LAS PERSPECTIVAS DE ENSEÑANZA EN LA MUESTRA ESPAÑOLA</i>	159
TABLA 7.- <i>RESUMEN DE DOMINANCIA DE LAS PERSPECTIVAS DE ENSEÑANZA DEL PROFESORADO EN LA MUESTRA ESPAÑOLA</i>	160
TABLA 8. <i>CALIFICACIONES DEL SEGUNDO TRIMESTRE Y RESULTADOS DE CHAEA DEL ALUMNADO Y PROFESORADO DE LA MUESTRA ESPAÑOLA</i>	161
TABLA 9. <i>CALIFICACIONES DE SEGUNDA EVALUACIÓN Y RESULTADOS DE CHAEA DEL ALUMNADO Y PROFESORADO DE LA MUESTRA ESTADOUNIDENSE</i>	172
TABLA 10. <i>ESTILOS DE APRENDIZAJE PREDOMINANTES EN LOS ESTUDIANTES CON MEJORES CALIFICACIONES EN LA MUESTRA ESPAÑOLA</i>	205
TABLA 11. <i>ESTILOS DE APRENDIZAJE PREDOMINANTES EN LOS ESTUDIANTES CON MEJORES CALIFICACIONES EN LA MUESTRA ESTADOUNIDENSE</i>	206
TABLA 12. <i>ESTILOS DE APRENDIZAJE PREDOMINANTES EN EL PROFESORADO DE LA MUESTRA ESPAÑOLA Y ESTADOUNIDENSE</i>	206
TABLA 13. <i>ESTUDIO DE INFLUENCIA DE LAS PERSPECTIVAS DE ENSEÑANZA SOBRE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE</i> ...	207
TABLA 14. <i>CUANTIFICACIÓN DE LAS COINCIDENCIAS ENTRE LAS PERSPECTIVAS DE ENSEÑANZA Y LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE EN TÉRMINOS ABSOLUTOS, RELATIVOS Y PORCENTUALES</i>	210
TABLA 15. <i>INFLUENCIA REAL DE LAS PERSPECTIVAS DE ENSEÑANZA Y DE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE DEL PROFESORADO SOBRE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES EN LA MUESTRA ESPAÑOLA</i>	212
TABLA 16. <i>INFLUENCIA REAL DE LAS PERSPECTIVAS DE ENSEÑANZA Y DE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE DEL PROFESORADO SOBRE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES EN LA MUESTRA ESTADOUNIDENSE</i>	213
TABLA 17. <i>CALIFICACIONES DEL SEGUNDO TRIMESTRE FRENTE A RESULTADOS DE MOTIVACIÓN GENERAL Y ESPECÍFICA EN LA MUESTRA ESPAÑOLA</i>	215

LISTA DE TABLAS Y FIGURAS

TABLA 18. CALIFICACIONES DEL SEGUNDO TRIMESTRE FRENTE A RESULTADOS DE AUTOESTIMA EN LA MUESTRA <i>ESPAÑOLA</i>	222
TABLA 19. CALIFICACIONES DE LA SEGUNDA EVALUACIÓN FRENTE A RESULTADOS DE MOTIVACIÓN GENERAL Y <i>ESPECÍFICA EN LA MUESTRA ESTADOUNIDENSE</i>	228
TABLA 20. CALIFICACIONES DE LA SEGUNDA EVALUACIÓN FRENTE A RESULTADOS AUTOESTIMA EN LA MUESTRA <i>ESTADOUNIDENSE</i>	232
TABLA 21. RESULTADOS DE MG , N_R , ESTIMACIÓN N Y ANÁLISIS DE ERRORES PARA LA MUESTRA ESPAÑOLA	238
TABLA 22. PARÁMETROS A Y B PARA CADA UNO DE LOS GRUPO EN CADA ESPECIALIDAD EN LA MUESTRA ESPAÑOLA.	252
TABLA 23. RESULTADOS DE MG , N_R , ESTIMACIÓN (N) DE N_R Y ANÁLISIS DE ERRORES PARA LA MUESTRA <i>ESTADOUNIDENSE</i>	254
TABLA 24. PARÁMETROS A Y B PARA CADA UNO DE LOS GRUPOS DE LA MUESTRA ESTADOUNIDENSE.....	262
TABLA 25. RESULTADOS DE ME , N_R , ESTIMACIÓN N Y ANÁLISIS DE ERRORES PARA LA MUESTRA ESPAÑOLA	264
TABLA 26. PARÁMETROS Γ Y Δ PARA CADA UNO DE LOS NIVELES EN CADA ESPECIALIDAD CORRESPONDIENTE A LA <i>MUESTRA ESPAÑOLA</i>	278
TABLA 27. RESULTADOS DE ME , NR , (N) Y ANÁLISIS DE ERRORES PARA LA MUESTRA ESTADOUNIDENSE	280
TABLA 28. PARÁMETROS Γ Y Δ PARA CADA UNO DE LOS GRUPOS DE LA MUESTRA ESTADOUNIDENSE.....	288
TABLA 29. RESULTADOS DE AU , N_R , ESTIMACIÓN N Y ANÁLISIS DE ERRORES PARA LA MUESTRA ESPAÑOLA.....	291
TABLA 30. PARÁMETROS A Y M PARA CADA UNO DE LOS NIVELES EN CADA ESPECIALIDAD CORRESPONDIENTE A LA <i>MUESTRA ESPAÑOLA</i>	304
TABLA 31. RESULTADOS DE AU , N_R Y ESTIMACIÓN (N) DE N_R , ASÍ COMO ANÁLISIS DE ERRORES PARA LA MUESTRA <i>ESTADOUNIDENSE</i>	307
TABLA 32. PARÁMETROS A Y M PARA CADA UNO DE LOS GRUPOS DE LA MUESTRA ESTADOUNIDENSE	314
TABLA 33. CALIFICACIONES DEL TERCER TRIMESTRE FRENTE A RESULTADOS DE MOTIVACIÓN GENERAL Y ESPECÍFICA <i>EN LA MUESTRA ESPAÑOLA</i>	317
TABLA 34. CALIFICACIONES DEL TERCER TRIMESTRE FRENTE A RESULTADOS DE AUTOESTIMA EN LA MUESTRA <i>ESPAÑOLA</i>	324
TABLA 35. RESULTADOS ACADÉMICOS (N) ESTIMADOS POR LA ECUACIÓN (12) FRENTE A LOS VALORES REALES DE LA <i>SEGUNDA EVALUACIÓN (N_R) EN LA MUESTRA ESPAÑOLA</i>	335
TABLA 36. RESULTADOS ESTIMADOS POR ECUACIÓN (12) FRENTE A LOS VALORES REALES DE LA TERCERA <i>EVALUACIÓN, MUESTRA ESPAÑOLA</i>	349

LISTA DE TABLAS Y FIGURAS

TABLA 37. <i>RESULTADOS ESTIMADOS POR LA ECUACIÓN (12) FRENTE A LOS VALORES REALES DE LA SEGUNDA EVALUACIÓN, MUESTRA ESTADOUNIDENSE</i>	365
TABLA 38. <i>CONTRASTE DE LOS VALORES DE LOS PARÁMETROS A, Γ Y λ PARA LOS CASOS ESPAÑOL Y ESTADOUNIDENSE</i>	372
TABLA 39. <i>CONTRASTE DE LOS VALORES DE LOS PARÁMETROS B, Δ Y M PARA LOS CASOS ESPAÑOL Y ESTADOUNIDENSE.</i>	374
TABLA 40. <i>PROGRAMA DE INTERVENCIÓN SOBRE EDUCACIÓN EMOCIONAL, UNIDAD 1</i>	377
TABLA 41. <i>PROGRAMA DE INTERVENCIÓN SOBRE EDUCACIÓN EMOCIONAL, UNIDAD 2</i>	378
TABLA 42. <i>PROGRAMA DE INTERVENCIÓN SOBRE EDUCACIÓN EMOCIONAL, UNIDAD 3</i>	379
TABLA 43. <i>PROGRAMA DE INTERVENCIÓN SOBRE EDUCACIÓN EMOCIONAL, UNIDAD 4</i>	381
TABLA 44. <i>PROGRAMA DE INTERVENCIÓN SOBRE EDUCACIÓN EMOCIONAL, UNIDAD 5</i>	383
TABLA 45. <i>PROGRAMA DE INTERVENCIÓN SOBRE EDUCACIÓN EMOCIONAL, UNIDAD 6</i>	385
TABLA 46. <i>PROGRAMA DE INTERVENCIÓN SOBRE EDUCACIÓN EMOCIONAL, UNIDAD 7</i>	388
TABLA 47. <i>PROGRAMA DE INTERVENCIÓN SOBRE EDUCACIÓN EMOCIONAL, UNIDAD 8</i>	389
TABLA 48. <i>PROGRAMA DE INTERVENCIÓN SOBRE EDUCACIÓN EMOCIONAL, UNIDAD 9</i>	390
TABLA 49. <i>PROGRAMA DE INTERVENCIÓN SOBRE EDUCACIÓN EMOCIONAL, UNIDAD 10</i>	392
TABLA 50. <i>PROGRAMA DE INTERVENCIÓN SOBRE EDUCACIÓN EMOCIONAL, UNIDAD 11</i>	393
TABLA 51. <i>PROGRAMA DE INTERVENCIÓN SOBRE EDUCACIÓN EMOCIONAL, UNIDAD 12</i>	394
TABLA 52. <i>PROGRAMA DE INTERVENCIÓN SOBRE EDUCACIÓN EMOCIONAL, UNIDAD 13</i>	395
TABLA 53. <i>PROGRAMA DE INTERVENCIÓN SOBRE EDUCACIÓN EMOCIONAL, UNIDAD 14</i>	397
TABLA 54. <i>PROGRAMA DE INTERVENCIÓN SOBRE EDUCACIÓN EMOCIONAL, UNIDAD 15</i>	398
TABLA 55. <i>PROGRAMA DE INTERVENCIÓN SOBRE EDUCACIÓN EMOCIONAL, UNIDAD 16</i>	399
TABLA 56. <i>PROGRAMA DE INTERVENCIÓN SOBRE EDUCACIÓN EMOCIONAL, UNIDAD 17</i>	401
TABLA 57. <i>PROGRAMA DE INTERVENCIÓN SOBRE EDUCACIÓN EMOCIONAL, UNIDAD 18</i>	403
TABLA 58. <i>PROGRAMA DE INTERVENCIÓN SOBRE EDUCACIÓN EMOCIONAL, UNIDAD 19</i>	405
TABLA 59. <i>PROGRAMA DE INTERVENCIÓN SOBRE EDUCACIÓN EMOCIONAL, UNIDAD 20</i>	408
TABLA 60. <i>RESUMEN DE UNIDADES DIDÁCTICAS DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN SOBRE EDUCACIÓN EMOCIONAL</i>	409

LISTA DE TABLAS Y FIGURAS

LISTA DE TABLAS DEL APÉNDICE A

TABLA A ₁ . <i>INFORME INDIVIDUAL DE ALUMNADO SOBRE DATOS PERSONALES, ACADÉMICOS Y DE ESTILOS DE APRENDIZAJE</i>	487
TABLA A ₂ . <i>INFORME INDIVIDUAL DE ALUMNADO PARA EL DIAGNÓSTICO EMOCIONAL PRE-INTERVENCIÓN</i> ...	488
TABLA A ₃ . <i>INFORME INDIVIDUAL DE ALUMNADO PARA EL DIAGNÓSTICO EMOCIONAL POST-INTERVENCIÓN</i> ...	489
TABLA A ₄ . <i>INFORME DE SÍNTESIS DE RESULTADOS POR GRUPO PARA LA MUESTRA ESPAÑOLA</i>	490
TABLA A ₅ . <i>INFORME DE SÍNTESIS DE RESULTADOS POR GRUPO PARA LA MUESTRA ESTADOUNIDENSE</i>	491
TABLA A ₆ . <i>INFORME INDIVIDUAL DE PROFESORADO SOBRE RESULTADOS DE PERSPECTIVAS DE ENSEÑANZA Y ESTILOS DE APRENDIZAJE</i>	492

LISTA DE TABLAS DEL APÉNDICE B

TABLA B ₁ . <i>PLANTILLA DE RESPUESTAS PARA CHAEA</i>	506
TABLA B ₂ . <i>PLANTILLA PARA CORRECCIÓN DE RESPUESTAS DE CHAEA</i>	507
TABLA B ₃ . <i>PLANTILLA DE RESPUESTAS PARA CHAEA (VERSIÓN EN INGLÉS)</i>	514
TABLA B ₄ . <i>PLANTILLA DE CORRECCIÓN DE RESPUESTAS PARA CHAEA (VERSIÓN EN INGLÉS)</i>	515
TABLA B ₅ . <i>PLANTILLA DE RESPUESTAS PARA EL INVENTARIO DE AUTOESTIMA</i>	521
TABLA B ₆ . <i>PLANTILLA DE CORRECCIÓN DE RESPUESTAS PARA EL INVENTARIO DE AUTOESTIMA</i>	522
TABLA B ₇ . <i>BAREMOS DE INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS DEL INVENTARIO DE AUTOESTIMA</i>	523
TABLA B ₈ . <i>PLANTILLA DE RESPUESTAS PARA SEI</i>	527
TABLA B ₉ . <i>PLANTILLA DE CORRECCIÓN DE RESPUESTAS PARA SEI</i>	528
TABLA B ₁₀ . <i>BAREMOS DE INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS DE SEI</i>	529
TABLA B ₁₁ . <i>PLANTILLA DE RESPUESTAS DEL CUESTIONARIO DE MOTIVACIÓN GENERAL</i>	543
TABLA B ₁₂ . <i>ESCALA DE VALORACIÓN DE LAS RESPUESTAS DEL CUESTIONARIO DE MOTIVACIÓN GENERAL</i> ...	545
TABLA B ₁₃ . <i>BAREMO DE INTERPRETACIÓN 1 DE LOS RESULTADOS DEL CUESTIONARIO DE MOTIVACIÓN GENERAL</i>	546
TABLA B ₁₄ . <i>BAREMO DE INTERPRETACIÓN 2 DE LOS RESULTADOS DEL CUESTIONARIO DE MOTIVACIÓN GENERAL</i>	546
TABLA B ₁₅ . <i>BAREMO DE INTERPRETACIÓN 3 DE LOS RESULTADOS DEL CUESTIONARIO DE MOTIVACIÓN GENERAL</i>	547
TABLA B ₁₆ . <i>PLANTILLA DE RESPUESTAS PARA CUESTIONARIO DE MOTIVACIÓN GENERAL (VERSIÓN EN INGLÉS)</i>	560

LISTA DE TABLAS Y FIGURAS

TABLA B ₁₇ . ESCALA LIKERT DE VALORACIÓN DE LAS RESPUESTAS DEL CUESTIONARIO DE MOTIVACIÓN GENERAL (<i>VERSIÓN EN INGLÉS</i>)	562
TABLA B ₁₈ . BAREMO DE INTERPRETACIÓN 1 DE LOS RESULTADOS DEL CUESTIONARIO DE MOTIVACIÓN GENERAL (<i>VERSIÓN EN INGLÉS</i>)	563
TABLA B ₁₉ . BAREMO DE INTERPRETACIÓN 2 DE LOS RESULTADOS DEL CUESTIONARIO DE MOTIVACIÓN GENERAL (<i>VERSIÓN EN INGLÉS</i>)	563
TABLA B ₂₀ . BAREMO DE INTERPRETACIÓN 3 DE LOS RESULTADOS DEL CUESTIONARIO DE MOTIVACIÓN GENERAL (<i>VERSIÓN EN INGLÉS</i>)	564
TABLA B ₂₁ . CUESTIONARIO Y PLANTILLA DE RESPUESTAS PARA AMPET	565
TABLA B ₂₂ . ESCALA LIKERT DE RESPUESTA PARA AMPET	568
TABLA B ₂₃ . CORRESPONDENCIA DE ÍTEMS A CADA FACTOR DE MOTIVACIÓN ESPECÍFICA DE AMPET	568
TABLA B ₂₄ . BAREMOS DE INTERPRETACIÓN DE LA MOTIVACIÓN ESPECÍFICA PARA AMPET	569
TABLA B ₂₅ . CUESTIONARIO Y PLANTILLA DE RESPUESTAS PARA AMPET (<i>VERSIÓN EN INGLÉS</i>).....	570
TABLA B ₂₆ . CORRESPONDENCIA DE ÍTEMS A CADA FACTOR DE MOTIVACIÓN ESPECÍFICA DE AMPET (<i>VERSIÓN EN INGLÉS</i>)	573
TABLA B ₂₇ . BAREMOS DE INTERPRETACIÓN DE LA MOTIVACIÓN ESPECÍFICA PARA AMPET (<i>VERSIÓN EN INGLÉS</i>).....	573

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1. MAPA CONCEPTUAL DE LA TESIS DOCTORAL.	17
FIGURA 2. MAPA DE SITUACIÓN DE LOS DOS CENTROS DE DESARROLLO DEL ESTUDIO.	111
FIGURA 3. RESULTADOS IPE DE LA PROFESORA EEUU 1 EN VALORES ABSOLUTOS.	157
FIGURA 4. RESULTADOS IPE DE LA PROFESORA EEUU 1 EN VALORES PORCENTUALES RESPECTO AL MÁXIMO PUNTUABLE EN CADA PERSPECTIVA DE ENSEÑANZA.	158
FIGURA 5. RESULTADOS IPE DEL PROFESORADO DE LA MUESTRA ESPAÑOLA EN VALORES ABSOLUTOS.	158
FIGURA 6. RESULTADOS IPE DE LAS PROFESORAS DE LA MUESTRA ESPAÑOLA EN VALORES PORCENTUALES RESPECTO AL MÁXIMO PUNTUABLE EN CADA PERSPECTIVA DE ENSEÑANZA.	159
FIGURA 7. RESULTADOS CHAEA DEL GRUPO 1º E.P. BAILE FLAMENCO, MUESTRA ESPAÑOLA.	181
FIGURA 8. RESULTADOS CHAEA DEL GRUPO 1º E.P. DANZA CLÁSICA, MUESTRA ESPAÑOLA.	182
FIGURA 9. RESULTADOS CHAEA DEL GRUPO 1º E.P. DANZA ESPAÑOLA, MUESTRA ESPAÑOLA.	182
FIGURA 10. RESULTADOS CHAEA DEL GRUPO 2º E.P. BAILE FLAMENCO, MUESTRA ESPAÑOLA.	183

LISTA DE TABLAS Y FIGURAS

<i>FIGURA 11.</i> RESULTADOS CHAEA DEL GRUPO 2º E.P. DANZA CLÁSICA, MUESTRA ESPAÑOLA.	183
<i>FIGURA 12</i> RESULTADOS CHAEA DEL GRUPO 2º E.P. DANZA ESPAÑOLA, MUESTRA ESPAÑOLA.	184
<i>FIGURA 13.</i> RESULTADOS CHAEA DEL GRUPO 3º E.P. BAILE FLAMENCO, MUESTRA ESPAÑOLA.	184
<i>FIGURA 14.</i> RESULTADOS CHAEA DEL GRUPO 3º E.P. DANZA CLÁSICA, MUESTRA ESPAÑOLA.	185
<i>FIGURA 15.</i> RESULTADOS CHAEA DEL GRUPO 3º E.P. DANZA ESPAÑOLA, MUESTRA ESPAÑOLA.	185
<i>FIGURA 16.</i> RESULTADOS CHAEA DEL GRUPO 4º E.P. BAILE FLAMENCO, MUESTRA ESPAÑOLA.	186
<i>FIGURA 17.</i> RESULTADOS CHAEA DEL GRUPO 4º E.P. DANZA CLÁSICA, MUESTRA ESPAÑOLA.	186
<i>FIGURA 18.</i> RESULTADOS CHAEA DEL GRUPO 4º E.P. DANZA ESPAÑOLA, MUESTRA ESPAÑOLA.	187
<i>FIGURA 19.</i> RESULTADOS CHAEA DEL GRUPO 5º E.P. BAILE FLAMENCO, MUESTRA ESPAÑOLA.	187
<i>FIGURA 20.</i> RESULTADOS CHAEA DEL GRUPO 5º E.P. DANZA CLÁSICA, MUESTRA ESPAÑOLA.	188
<i>FIGURA 21.</i> RESULTADOS CHAEA DEL GRUPO 5º E.P. DANZA ESPAÑOLA, MUESTRA ESPAÑOLA.	188
<i>FIGURA 22.</i> RESULTADOS CHAEA DEL GRUPO 6º E.P. BAILE FLAMENCO, MUESTRA ESPAÑOLA.	189
<i>FIGURA 23.</i> RESULTADOS CHAEA DEL GRUPO 6º E.P. DANZA CLÁSICA, MUESTRA ESPAÑOLA.	189
<i>FIGURA 24.</i> RESULTADOS CHAEA DEL GRUPO 6º E.P. DANZA ESPAÑOLA, MUESTRA ESPAÑOLA.	190
<i>FIGURA 25.</i> RESULTADOS CHAEA DEL GRUPO 1A DANCE 2, MUESTRA ESTADOUNIDENSE.	190
<i>FIGURA 26.</i> RESULTADOS CHAEA DEL GRUPO 1B DANCE 2A, MUESTRA ESTADOUNIDENSE.	191
<i>FIGURA 27.</i> RESULTADOS CHAEA DEL GRUPO 2A DANCE 3, MUESTRA ESTADOUNIDENSE.	191
<i>FIGURA 28.</i> RESULTADOS CHAEA DEL GRUPO 2B DANCE 1, MUESTRA ESTADOUNIDENSE.	192
<i>FIGURA 29.</i> RESULTADOS CHAEA DEL GRUPO 2C DANCE 1A, MUESTRA ESTADOUNIDENSE.	192
<i>FIGURA 30.</i> RESULTADOS CHAEA DEL GRUPO 4A DANCE COMPANY, MUESTRA ESTADOUNIDENSE.	193
<i>FIGURA 31.</i> RESULTADOS CHAEA DEL GRUPO 4B DANCE 1, MUESTRA ESTADOUNIDENSE.	194
<i>FIGURA 32.</i> INFLUENCIA GENERAL DE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE DE LA MUESTRA	195
<i>FIGURA 33.</i> INFLUENCIA GENERAL DE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE DE LA MUESTRA	195
<i>FIGURA 34.</i> INFLUENCIA DE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE DEL GRUPO 1º E.P. BAILE FLAMENCO (MUESTRA ESPAÑOLA) SOBRE LA NOTA.	196
<i>FIGURA 35.</i> INFLUENCIA DE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE DEL GRUPO 1º E.P. DANZA CLÁSICA SOBRE LA NOTA.	196
<i>FIGURA 36.</i> INFLUENCIA DE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE DEL GRUPO 1º E.P. DANZA ESPAÑOLA (MUESTRA ESPAÑOLA) SOBRE LA NOTA.	197

LISTA DE TABLAS Y FIGURAS

<i>FIGURA 37.</i> INFLUENCIA DE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE DEL GRUPO 2º E.P. BAILE FLAMENCO (MUESTRA ESPAÑOLA) SOBRE LA NOTA.	197
<i>FIGURA 38.</i> INFLUENCIA DE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE DEL GRUPO 2º E.P. DANZA CLÁSICA (MUESTRA ESPAÑOLA) SOBRE LA NOTA.	198
<i>FIGURA 39.</i> INFLUENCIA DE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE DEL GRUPO 2º E.P. DANZA ESPAÑOLA (MUESTRA ESPAÑOLA) SOBRE LA NOTA.	198
<i>FIGURA 40.</i> INFLUENCIA DE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE DEL GRUPO 3º E.P. BAILE FLAMENCO (MUESTRA ESPAÑOLA) SOBRE LA NOTA.	199
<i>FIGURA 41.</i> INFLUENCIA DE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE DEL GRUPO 3º E.P. DANZA CLÁSICA (MUESTRA ESPAÑOLA) SOBRE LA NOTA.	199
<i>FIGURA 42.</i> INFLUENCIA DE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE DEL GRUPO 3º E.P. DANZA ESPAÑOLA (MUESTRA ESPAÑOLA) SOBRE LA NOTA.	200
<i>FIGURA 43.</i> INFLUENCIA DE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE DEL GRUPO 4º E.P. BAILE FLAMENCO (MUESTRA ESPAÑOLA) SOBRE LA NOTA.	200
<i>FIGURA 44.</i> INFLUENCIA DE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE DEL GRUPO 4º E.P. DANZA CLÁSICA (MUESTRA ESPAÑOLA) SOBRE LA NOTA.	201
<i>FIGURA 45.</i> INFLUENCIA DE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE DEL GRUPO 4º E.P. DANZA ESPAÑOLA (MUESTRA ESPAÑOLA) SOBRE LA NOTA.	201
<i>FIGURA 46.</i> INFLUENCIA DE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE DEL GRUPO 5º E.P. BAILE FLAMENCO (MUESTRA ESPAÑOLA) SOBRE LA NOTA.	202
<i>FIGURA 47.</i> INFLUENCIA DE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE DEL GRUPO 5º E.P. DANZA CLÁSICA (MUESTRA ESPAÑOLA) SOBRE LA NOTA.	202
<i>FIGURA 48.</i> INFLUENCIA DE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE DEL GRUPO 5º E.P. DANZA ESPAÑOLA (MUESTRA ESPAÑOLA) SOBRE LA NOTA.	203
<i>FIGURA 49.</i> INFLUENCIA DE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE DEL GRUPO 6º E.P. BAILE FLAMENCO (MUESTRA ESPAÑOLA) SOBRE LA NOTA.	203
<i>FIGURA 50.</i> INFLUENCIA DE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE DEL GRUPO 6º E.P. DANZA CLÁSICA (MUESTRA ESPAÑOLA) SOBRE LA NOTA.	204
<i>FIGURA 51.</i> INFLUENCIA DE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE DEL GRUPO 6º E.P. DANZA ESPAÑOLA (MUESTRA ESPAÑOLA) SOBRE LA NOTA.	204

LISTA DE TABLAS Y FIGURAS

<i>FIGURA 52.</i> INFLUENCIA DE LAS PERSPECTIVAS DE ENSEÑANZA SOBRE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE (ESTUDIO TEÓRICO).	211
<i>FIGURA 53.</i> DISTRIBUCIÓN N_R Y N EN FUNCIÓN DE MG PARA EL 1º CURSO DE E.P. BAILE FLAMENCO, MUESTRA ESPAÑOLA.	243
<i>FIGURA 54.</i> DISTRIBUCIÓN N_R Y N EN FUNCIÓN DE MG PARA EL 1º CURSO DE E.P. DANZA CLÁSICA MUESTRA ESPAÑOLA.	243
<i>FIGURA 55.</i> DISTRIBUCIÓN N_R Y N EN FUNCIÓN DE MG PARA EL 1º CURSO DE E.P. DANZA ESPAÑOLA MUESTRA ESPAÑOLA.	244
<i>FIGURA 56.</i> DISTRIBUCIÓN N_R Y N EN FUNCIÓN DE MG PARA EL 2º CURSO DE E.P. BAILE FLAMENCO, MUESTRA ESPAÑOLA.	244
<i>FIGURA 57.</i> DISTRIBUCIÓN N_R Y N EN FUNCIÓN DE MG PARA EL 2º CURSO DE E.P. DANZA CLÁSICA MUESTRA ESPAÑOLA.	245
<i>FIGURA 58.</i> DISTRIBUCIÓN N_R Y N EN FUNCIÓN DE MG PARA EL 2º CURSO DE E.P. DANZA ESPAÑOLA MUESTRA ESPAÑOLA.	245
<i>FIGURA 59.</i> DISTRIBUCIÓN N_R Y N EN FUNCIÓN DE MG PARA EL 3º CURSO DE E.P. BAILE FLAMENCO, MUESTRA ESPAÑOLA.	246
<i>FIGURA 60.</i> DISTRIBUCIÓN N_R Y N EN FUNCIÓN DE MG PARA EL 3º CURSO DE E.P. DANZA CLÁSICA MUESTRA ESPAÑOLA.	246
<i>FIGURA 61.</i> DISTRIBUCIÓN N_R Y N EN FUNCIÓN DE MG PARA EL 3º CURSO DE E.P. DANZA ESPAÑOLA MUESTRA ESPAÑOLA.	247
<i>FIGURA 62.</i> DISTRIBUCIÓN N_R Y N EN FUNCIÓN DE MG PARA EL 4º CURSO DE E.P. BAILE FLAMENCO, MUESTRA ESPAÑOLA.	247
<i>FIGURA 63.</i> DISTRIBUCIÓN N_R Y N EN FUNCIÓN DE MG PARA EL 4º CURSO DE E.P. DANZA CLÁSICA MUESTRA ESPAÑOLA.	248
<i>FIGURA 64.</i> DISTRIBUCIÓN N_R Y N EN FUNCIÓN DE MG PARA EL 4º CURSO DE E.P. DANZA ESPAÑOLA MUESTRA ESPAÑOLA.	248
<i>FIGURA 65.</i> DISTRIBUCIÓN N_R Y N EN FUNCIÓN DE MG PARA EL 5º CURSO DE E.P. BAILE FLAMENCO, MUESTRA ESPAÑOLA.	249
<i>FIGURA 66.</i> DISTRIBUCIÓN N_R Y N EN FUNCIÓN DE MG PARA EL 5º CURSO DE E.P. DANZA CLÁSICA MUESTRA ESPAÑOLA.	249

LISTA DE TABLAS Y FIGURAS

<i>FIGURA 67.</i> DISTRIBUCIÓN N_R Y N EN FUNCIÓN DE MG PARA EL 5º CURSO DE E.P. DANZA ESPAÑOLA MUESTRA ESPAÑOLA.	250
<i>FIGURA 68.</i> DISTRIBUCIÓN N_R Y N EN FUNCIÓN DE MG PARA EL 6º CURSO DE E.P. BAILE FLAMENCO, MUESTRA ESPAÑOLA.	250
<i>FIGURA 69.</i> DISTRIBUCIÓN N_R Y N EN FUNCIÓN DE MG PARA EL 6º CURSO DE E.P. DANZA CLÁSICA MUESTRA ESPAÑOLA.	251
<i>FIGURA 70.</i> DISTRIBUCIÓN N_R Y N EN FUNCIÓN DE MG PARA EL 6º CURSO DE E.P. DANZA ESPAÑOLA MUESTRA ESPAÑOLA.	251
<i>FIGURA 71.</i> DISTRIBUCIÓN DEL PARÁMETRO A EN FUNCIÓN DE LA EDAD DEL ALUMNADO EN LA MUESTRA ESPAÑOLA.	253
<i>FIGURA 72.</i> DISTRIBUCIÓN DEL PARÁMETRO B EN FUNCIÓN DE LA EDAD DEL ALUMNADO EN LA MUESTRA ESPAÑOLA.	253
<i>FIGURA 73.</i> DISTRIBUCIÓN N_R Y N EN FUNCIÓN DE MG PARA EL GRUPO 1B DANCE 2A.	258
<i>FIGURA 74.</i> DISTRIBUCIÓN N_R Y N EN FUNCIÓN DE MG PARA EL GRUPO 1B DANCE 2.	258
<i>FIGURA 75.</i> DISTRIBUCIÓN N_R Y N EN FUNCIÓN DE MG PARA EL GRUPO 2C DANCE 1A.	259
<i>FIGURA 76.</i> DISTRIBUCIÓN N_R Y N EN FUNCIÓN DE MG PARA EL GRUPO 2B DANCE 1.	259
<i>FIGURA 77.</i> DISTRIBUCIÓN N_R Y N EN FUNCIÓN DE MG PARA EL GRUPO 2A DANCE 3.	260
<i>FIGURA 78.</i> DISTRIBUCIÓN N_R Y N EN FUNCIÓN DE MG PARA EL GRUPO 4B DANCE 1.	260
<i>FIGURA 79.</i> DISTRIBUCIÓN N_R Y N EN FUNCIÓN DE MG PARA EL GRUPO 4C DANCE 1.	261
<i>FIGURA 80.</i> DISTRIBUCIÓN N_R Y N EN FUNCIÓN DE MG PARA EL GRUPO 4A DANCE COMPANY.	261
<i>FIGURA 81.</i> DISTRIBUCIÓN DEL PARÁMETRO A EN FUNCIÓN DE LA EDAD DEL ALUMNADO ESTADOUNIDENSE.	262
<i>FIGURA 82.</i> DISTRIBUCIÓN DEL PARÁMETRO B EN FUNCIÓN DE LA EDAD DEL ALUMNADO ESTADOUNIDENSE.	263
<i>FIGURA 83.</i> DISTRIBUCIÓN N_R Y N EN FUNCIÓN DE ME PARA EL 1º CURSO DE E.P. BAILE FLAMENCO, MUESTRA ESPAÑOLA.	269
<i>FIGURA 84.</i> DISTRIBUCIÓN N_R Y N EN FUNCIÓN DE ME PARA EL 1º CURSO DE E.P. DANZA CLÁSICA, MUESTRA ESPAÑOLA.	269
<i>FIGURA 85.</i> DISTRIBUCIÓN N_R Y N EN FUNCIÓN DE ME PARA EL 1º CURSO DE E.P. DANZA ESPAÑOLA, MUESTRA ESPAÑOLA.	270
<i>FIGURA 86.</i> DISTRIBUCIÓN N_R Y N EN FUNCIÓN DE ME PARA EL 2º CURSO DE E.P. BAILE FLAMENCO, MUESTRA ESPAÑOLA.	270

LISTA DE TABLAS Y FIGURAS

<i>FIGURA 87.</i> DISTRIBUCIÓN N_R Y N EN FUNCIÓN DE ME PARA EL 2º CURSO DE E.P. DANZA CLÁSICA, MUESTRA ESPAÑOLA.	271
<i>FIGURA 88.</i> DISTRIBUCIÓN N_R Y N EN FUNCIÓN DE ME PARA EL 2º CURSO DE E.P. DANZA ESPAÑOLA, MUESTRA ESPAÑOLA.	271
<i>FIGURA 89.</i> DISTRIBUCIÓN N_R Y N EN FUNCIÓN DE ME PARA EL 3º CURSO DE E.P. BAILE FLAMENCO, MUESTRA ESPAÑOLA.	272
<i>FIGURA 90.</i> DISTRIBUCIÓN N_R Y N EN FUNCIÓN DE ME PARA EL 3º CURSO DE E.P. DANZA CLÁSICA, MUESTRA ESPAÑOLA.	272
<i>FIGURA 91.</i> DISTRIBUCIÓN N_R Y N EN FUNCIÓN DE ME PARA EL 3º CURSO DE E.P. DANZA ESPAÑOLA, MUESTRA ESPAÑOLA.	273
<i>FIGURA 92.</i> DISTRIBUCIÓN N_R Y N EN FUNCIÓN DE ME PARA EL 4º CURSO DE E.P. BAILE FLAMENCO, MUESTRA ESPAÑOLA.	273
<i>FIGURA 93.</i> DISTRIBUCIÓN N_R Y N EN FUNCIÓN DE ME PARA EL 4º CURSO DE E.P. DANZA CLÁSICA, MUESTRA ESPAÑOLA.	274
<i>FIGURA 94.</i> DISTRIBUCIÓN N_R Y N EN FUNCIÓN DE ME PARA EL 4º CURSO DE E.P. DANZA ESPAÑOLA, MUESTRA ESPAÑOLA.	274
<i>FIGURA 95.</i> DISTRIBUCIÓN N_R Y N EN FUNCIÓN DE ME PARA EL 5º CURSO DE E.P. BAILE FLAMENCO, MUESTRA ESPAÑOLA.	275
<i>FIGURA 96.</i> DISTRIBUCIÓN N_R Y N EN FUNCIÓN DE ME PARA EL 5º CURSO DE E.P. DANZA CLÁSICA, MUESTRA ESPAÑOLA.	275
<i>FIGURA 97.</i> DISTRIBUCIÓN N_R Y N EN FUNCIÓN DE ME PARA EL 5º CURSO DE E.P. DANZA ESPAÑOLA, MUESTRA ESPAÑOLA.	276
<i>FIGURA 98.</i> DISTRIBUCIÓN N_R Y N EN FUNCIÓN DE ME PARA EL 6º CURSO DE E.P. BAILE FLAMENCO, MUESTRA ESPAÑOLA.	276
<i>FIGURA 99.</i> DISTRIBUCIÓN N_R Y N EN FUNCIÓN DE ME PARA EL 6º CURSO DE E.P. DANZA CLÁSICA, MUESTRA ESPAÑOLA.	277
<i>FIGURA 100.</i> DISTRIBUCIÓN N_R Y N EN FUNCIÓN DE ME PARA EL 6º CURSO DE E.P. DANZA ESPAÑOLA, MUESTRA ESPAÑOLA.	277
<i>FIGURA 101.</i> DISTRIBUCIÓN DEL PARÁMETRO Γ EN FUNCIÓN DE LA EDAD DEL ALUMNADO EN LA MUESTRA ESPAÑOLA.	279

LISTA DE TABLAS Y FIGURAS

<i>FIGURA 102.</i> DISTRIBUCIÓN DEL PARÁMETRO δ EN FUNCIÓN DE LA EDAD DEL ALUMNADO EN LA MUESTRA	
ESPAÑOLA.....	279
<i>FIGURA 103.</i> DISTRIBUCIÓN N_R Y N EN FUNCIÓN DE ME PARA EL GRUPO 1B DANCE 2A.....	
	284
<i>FIGURA 104.</i> DISTRIBUCIÓN N_R Y N EN FUNCIÓN DE ME PARA EL GRUPO 1B DANCE 2.....	
	284
<i>FIGURA 105.</i> DISTRIBUCIÓN N_R Y N EN FUNCIÓN DE ME PARA EL GRUPO 2C DANCE 1A.....	
	285
<i>FIGURA 106.</i> DISTRIBUCIÓN N_R Y N EN FUNCIÓN DE ME PARA EL GRUPO 2B DANCE 1.....	
	285
<i>FIGURA 107.</i> DISTRIBUCIÓN N_R Y N EN FUNCIÓN DE ME PARA EL GRUPO 2A DANCE 3.....	
	286
<i>FIGURA 108.</i> DISTRIBUCIÓN N_R Y N EN FUNCIÓN DE ME PARA EL GRUPO 4B DANCE 1.....	
	286
<i>FIGURA 109.</i> DISTRIBUCIÓN N_R Y N EN FUNCIÓN DE ME PARA EL GRUPO 4C DANCE 1A.....	
	287
<i>FIGURA 110.</i> DISTRIBUCIÓN N_R Y N EN FUNCIÓN DE ME PARA EL GRUPO 4B DANCE COMPANY.....	
	287
<i>FIGURA 111.</i> DISTRIBUCIÓN DEL PARÁMETRO Γ EN FUNCIÓN DE LA EDAD DEL ALUMNADO EN LA MUESTRA	
ESTADOUNIDENSE.....	289
<i>FIGURA 112.</i> DISTRIBUCIÓN DEL PARÁMETRO δ EN FUNCIÓN DE LA EDAD DEL ALUMNADO EN LA MUESTRA	
ESTADOUNIDENSE.....	289
<i>FIGURA 113.</i> DISTRIBUCIÓN N_R Y N EN FUNCIÓN DE AU PARA EL 1º CURSO DE E.P. BAILE FLAMENCO, MUESTRA	
ESPAÑOLA.....	295
<i>FIGURA 114.</i> DISTRIBUCIÓN N_R Y N EN FUNCIÓN DE AU PARA EL 1º CURSO DE E.P. DANZA CLÁSICA, MUESTRA	
ESPAÑOLA.....	296
<i>FIGURA 115.</i> DISTRIBUCIÓN N_R Y N EN FUNCIÓN DE AU PARA EL 1º CURSO DE E.P. DANZA ESPAÑOLA, MUESTRA	
ESPAÑOLA.....	296
<i>FIGURA 116.</i> DISTRIBUCIÓN N_R Y N EN FUNCIÓN DE AU PARA EL 2º CURSO DE E.P. BAILE FLAMENCO, MUESTRA	
ESPAÑOLA.....	297
<i>FIGURA 117.</i> DISTRIBUCIÓN N_R Y N EN FUNCIÓN DE AU PARA EL 2º CURSO DE E.P. DANZA CLÁSICA, MUESTRA	
ESPAÑOLA.....	297
<i>FIGURA 118.</i> DISTRIBUCIÓN N_R Y N EN FUNCIÓN DE AU PARA EL 2º CURSO DE E.P. DANZA ESPAÑOLA, MUESTRA	
ESPAÑOLA.....	298
<i>FIGURA 119.</i> DISTRIBUCIÓN N_R Y N EN FUNCIÓN DE AU PARA EL 3º CURSO DE E.P. BAILE FLAMENCO, MUESTRA	
ESPAÑOLA.....	298
<i>FIGURA 120.</i> DISTRIBUCIÓN N_R Y N EN FUNCIÓN DE AU PARA EL 3º CURSO DE E.P. DANZA CLÁSICA, MUESTRA	
ESPAÑOLA.....	299

LISTA DE TABLAS Y FIGURAS

<i>FIGURA 121.</i> DISTRIBUCIÓN N_R Y N EN FUNCIÓN DE AU PARA EL 3º CURSO DE E.P. DANZA ESPAÑOLA, MUESTRA ESPAÑOLA.	299
<i>FIGURA 122.</i> DISTRIBUCIÓN N_R Y N EN FUNCIÓN DE AU PARA EL 4º CURSO DE E.P. BAILE FLAMENCO, MUESTRA ESPAÑOLA.	300
<i>FIGURA 123.</i> DISTRIBUCIÓN N_R Y N EN FUNCIÓN DE AU PARA EL 4º CURSO DE E.P. DANZA CLÁSICA, MUESTRA ESPAÑOLA.	300
<i>FIGURA 124.</i> DISTRIBUCIÓN N_R Y N EN FUNCIÓN DE AU PARA EL 4º CURSO DE E.P. DANZA ESPAÑOLA, MUESTRA ESPAÑOLA.	301
<i>FIGURA 125.</i> DISTRIBUCIÓN N_R Y N EN FUNCIÓN DE AU PARA EL 5º CURSO DE E.P. BAILE FLAMENCO, MUESTRA ESPAÑOLA.	301
<i>FIGURA 126.</i> DISTRIBUCIÓN N_R Y N EN FUNCIÓN DE AU PARA EL 5º CURSO DE E.P. DANZA CLÁSICA, MUESTRA ESPAÑOLA.	302
<i>FIGURA 127.</i> DISTRIBUCIÓN N_R Y N EN FUNCIÓN DE AU PARA EL 5º CURSO DE E.P. DANZA ESPAÑOLA, MUESTRA ESPAÑOLA.	302
<i>FIGURA 128.</i> DISTRIBUCIÓN N_R Y N EN FUNCIÓN DE AU PARA EL 6º CURSO DE E.P. BAILE FLAMENCO, MUESTRA ESPAÑOLA.	303
<i>FIGURA 129.</i> DISTRIBUCIÓN N_R Y N EN FUNCIÓN DE AU PARA EL 6º CURSO DE E.P. DANZA CLÁSICA, MUESTRA ESPAÑOLA.	303
<i>FIGURA 130.</i> DISTRIBUCIÓN N_R Y N EN FUNCIÓN DE AU PARA EL 6º CURSO DE E.P. DANZA ESPAÑOLA, MUESTRA ESPAÑOLA.	304
<i>FIGURA 131.</i> DISTRIBUCIÓN DEL PARÁMETRO Λ EN FUNCIÓN DE LA EDAD DEL ALUMNADO EN LA MUESTRA ESPAÑOLA.	305
<i>FIGURA 132.</i> DISTRIBUCIÓN DEL PARÁMETRO M EN FUNCIÓN DE LA EDAD DEL ALUMNADO EN LA MUESTRA ESPAÑOLA.	306
<i>FIGURA 133.</i> DISTRIBUCIÓN N_R Y N EN FUNCIÓN DE AU PARA EL GRUPO 1B DANCE 2A DE LA MUESTRA ESTADOUNIDENSE.	310
<i>FIGURA 134.</i> DISTRIBUCIÓN N_R Y N EN FUNCIÓN DE AU PARA EL GRUPO 1B DANCE 2 DE LA MUESTRA ESTADOUNIDENSE.	311
<i>FIGURA 135.</i> DISTRIBUCIÓN N_R Y N EN FUNCIÓN DE AU PARA EL GRUPO 2C DANCE 1A DE LA MUESTRA ESTADOUNIDENSE.	311

LISTA DE TABLAS Y FIGURAS

<i>FIGURA 136.</i> DISTRIBUCIÓN N_R Y N EN FUNCIÓN DE AU PARA EL GRUPO 2B DANCE 1 DE LA MUESTRA ESTADOUNIDENSE.	312
<i>FIGURA 137.</i> DISTRIBUCIÓN N_R Y N EN FUNCIÓN DE AU PARA EL GRUPO 2A DANCE 3 DE LA MUESTRA ESTADOUNIDENSE.	312
<i>FIGURA 138.</i> DISTRIBUCIÓN N_R Y N EN FUNCIÓN DE AU PARA EL GRUPO 4B DANCE 1 DE LA MUESTRA ESTADOUNIDENSE.	313
<i>FIGURA 139.</i> DISTRIBUCIÓN N_R Y N EN FUNCIÓN DE AU PARA EL GRUPO 4C DANCE 1A DE LA MUESTRA ESTADOUNIDENSE.	313
<i>FIGURA 140.</i> DISTRIBUCIÓN N_R Y N EN FUNCIÓN DE AU PARA EL GRUPO 4A DANCE COMPANY DE LA MUESTRA ESTADOUNIDENSE.	314
<i>FIGURA 141.</i> DISTRIBUCIÓN DEL PARÁMETRO λ EN FUNCIÓN DE LA EDAD DEL ALUMNADO EN LA MUESTRA ESTADOUNIDENSE.	315
<i>FIGURA 142.</i> DISTRIBUCIÓN DEL PARÁMETRO M EN FUNCIÓN DE LA EDAD DEL ALUMNADO EN LA MUESTRA ESTADOUNIDENSE.	316
<i>FIGURA 143.</i> DISTRIBUCIÓN DE LOS PARÁMETROS A , Γ Y λ PARA LOS GRUPOS DE LA ESPECIALIDAD DE BAILE FLAMENCO, MUESTRA ESPAÑOLA.	331
<i>FIGURA 144.</i> DISTRIBUCIÓN DE LOS PARÁMETROS B , Δ Y M PARA LOS GRUPOS DE BAILE FLAMENCO, MUESTRA ESPAÑOLA.	331
<i>FIGURA 145.</i> DISTRIBUCIÓN DE LOS PARÁMETROS A , Γ Y λ PARA LA ESPECIALIDAD DE DANZA CLÁSICA, MUESTRA ESPAÑOLA.	332
<i>FIGURA 146.</i> DISTRIBUCIÓN DE LOS PARÁMETROS B , Δ Y M PARA LA ESPECIALIDAD DE DANZA CLÁSICA, MUESTRA ESPAÑOLA.	332
<i>FIGURA 147.</i> DISTRIBUCIÓN DE LOS PARÁMETROS A , Γ Y λ PARA LA ESPECIALIDAD DE DANZA ESPAÑOLA, MUESTRA ESPAÑOLA.	333
<i>FIGURA 148.</i> DISTRIBUCIÓN DE LOS PARÁMETROS B , Δ Y M PARA LA ESPECIALIDAD DE DANZA ESPAÑOLA, MUESTRA ESPAÑOLA.	333
<i>FIGURA 149.</i> DISTRIBUCIÓN N_R Y N PARA EL ALUMNADO DE 1º CURSO DE E.P. BAILE FLAMENCO, MUESTRA ESPAÑOLA.	339
<i>FIGURA 150.</i> DISTRIBUCIÓN N_R Y N PARA EL ALUMNADO DE 1º CURSO DE E.P. DANZA CLÁSICA, MUESTRA ESPAÑOLA.	340

LISTA DE TABLAS Y FIGURAS

<i>FIGURA 151.</i> DISTRIBUCIÓN N_R Y N PARA EL ALUMNADO DE 1º CURSO DE E.P. DANZA ESPAÑOLA, MUESTRA ESPAÑOLA.....	340
<i>FIGURA 152.</i> DISTRIBUCIÓN N_R Y N PARA EL ALUMNADO DE 2º CURSO DE E.P. BAILE FLAMENCO, MUESTRA ESPAÑOLA.....	341
<i>FIGURA 153.</i> DISTRIBUCIÓN N_R Y N PARA EL ALUMNADO DE 2º CURSO DE E.P. DANZA CLÁSICA, MUESTRA ESPAÑOLA.....	341
<i>FIGURA 154.</i> DISTRIBUCIÓN N_R Y N PARA EL ALUMNADO DE 2º CURSO DE E.P. DANZA ESPAÑOLA, MUESTRA ESPAÑOLA.....	342
<i>FIGURA 155.</i> DISTRIBUCIÓN N_R Y N PARA EL ALUMNADO DE 3º CURSO DE E.P. BAILE FLAMENCO, MUESTRA ESPAÑOLA.....	342
<i>FIGURA 156.</i> DISTRIBUCIÓN N_R Y N PARA EL ALUMNADO DE 3º CURSO DE E.P. DANZA CLÁSICA, MUESTRA ESPAÑOLA.....	343
<i>FIGURA 157.</i> DISTRIBUCIÓN N_R Y N PARA EL ALUMNADO DE 3º CURSO DE E.P. DANZA ESPAÑOLA, MUESTRA ESPAÑOLA.....	343
<i>FIGURA 158.</i> DISTRIBUCIÓN N_R Y N PARA EL ALUMNADO DE 4º CURSO DE E.P. BAILE FLAMENCO, MUESTRA ESPAÑOLA.....	344
<i>FIGURA 159.</i> DISTRIBUCIÓN N_R Y N PARA EL ALUMNADO DE 4º CURSO DE E.P. DANZA CLÁSICA, MUESTRA ESPAÑOLA.....	344
<i>FIGURA 160.</i> DISTRIBUCIÓN N_R Y N PARA EL ALUMNADO DE 4º CURSO DE E.P. DANZA ESPAÑOLA, MUESTRA ESPAÑOLA.....	345
<i>FIGURA 161.</i> DISTRIBUCIÓN N_R Y N PARA EL ALUMNADO DE 5º CURSO DE E.P. BAILE FLAMENCO, MUESTRA ESPAÑOLA.....	345
<i>FIGURA 162.</i> DISTRIBUCIÓN N_R Y N PARA EL ALUMNADO DE 5º CURSO DE E.P. DANZA CLÁSICA, MUESTRA ESPAÑOLA.....	346
<i>FIGURA 163.</i> DISTRIBUCIÓN N_R Y N PARA EL ALUMNADO DE 5º CURSO DE E.P. DANZA ESPAÑOLA, MUESTRA ESPAÑOLA.....	346
<i>FIGURA 164.</i> DISTRIBUCIÓN N_R Y N PARA EL ALUMNADO DE 6º CURSO DE E.P. BAILE FLAMENCO, MUESTRA ESPAÑOLA.....	347
<i>FIGURA 165.</i> DISTRIBUCIÓN N_R Y N PARA EL ALUMNADO DE 6º CURSO DE E.P. DANZA CLÁSICA, MUESTRA ESPAÑOLA.....	347

LISTA DE TABLAS Y FIGURAS

<i>FIGURA 166.</i> DISTRIBUCIÓN N_R Y N PARA EL ALUMNADO DE 6º CURSO DE E.P. DANZA ESPAÑOLA, MUESTRA ESPAÑOLA.	348
<i>FIGURA 167.</i> DISTRIBUCIÓN N_R Y N PARA LA EVALUACIÓN FINAL DEL ALUMNADO DE 1º CURSO DE E.P. BAILE FLAMENCO, MUESTRA ESPAÑOLA.	354
<i>FIGURA 168.</i> DISTRIBUCIÓN N_R Y N PARA LA EVALUACIÓN FINAL DEL ALUMNADO DE 1º CURSO DE E.P. DANZA CLÁSICA, MUESTRA ESPAÑOLA.	355
<i>FIGURA 169.</i> DISTRIBUCIÓN N_R Y N PARA LA EVALUACIÓN FINAL DEL ALUMNADO DE 1º CURSO DE E.P. DANZA ESPAÑOLA, MUESTRA ESPAÑOLA.	355
<i>FIGURA 170.</i> DISTRIBUCIÓN N_R Y N PARA LA EVALUACIÓN FINAL DEL ALUMNADO DE 2º CURSO DE E.P. BAILE FLAMENCO, MUESTRA ESPAÑOLA.	356
<i>FIGURA 171.</i> DISTRIBUCIÓN N_R Y N PARA LA EVALUACIÓN FINAL DEL ALUMNADO DE 2º CURSO DE E.P. DANZA CLÁSICA, MUESTRA ESPAÑOLA.	356
<i>FIGURA 172.</i> DISTRIBUCIÓN N_R Y N PARA LA EVALUACIÓN FINAL DEL ALUMNADO DE 2º CURSO DE E.P. DANZA ESPAÑOLA, MUESTRA ESPAÑOLA.	357
<i>FIGURA 173.</i> DISTRIBUCIÓN N_R Y N PARA LA EVALUACIÓN FINAL DEL ALUMNADO DE 3º CURSO DE E.P. BAILE FLAMENCO, MUESTRA ESPAÑOLA.	357
<i>FIGURA 174.</i> DISTRIBUCIÓN N_R Y N PARA LA EVALUACIÓN FINAL DEL ALUMNADO DE 3º CURSO DE E.P. DANZA CLÁSICA, MUESTRA ESPAÑOLA.	358
<i>FIGURA 175.</i> DISTRIBUCIÓN N_R Y N PARA LA EVALUACIÓN FINAL DEL ALUMNADO DE 3º CURSO DE E.P. DANZA ESPAÑOLA, MUESTRA ESPAÑOLA.	358
<i>FIGURA 176.</i> DISTRIBUCIÓN N_R Y N PARA LA EVALUACIÓN FINAL DEL ALUMNADO DE 4º CURSO DE E.P. BAILE FLAMENCO, MUESTRA ESPAÑOLA.	359
<i>FIGURA 177.</i> DISTRIBUCIÓN N_R Y N PARA LA EVALUACIÓN FINAL DEL ALUMNADO DE 4º CURSO DE E.P. DANZA CLÁSICA, MUESTRA ESPAÑOLA.	359
<i>FIGURA 178.</i> DISTRIBUCIÓN N_R Y N PARA LA EVALUACIÓN FINAL DEL ALUMNADO DE 4º CURSO DE E.P. DANZA ESPAÑOLA, MUESTRA ESPAÑOLA.	360
<i>FIGURA 179.</i> DISTRIBUCIÓN N_R Y N PARA LA EVALUACIÓN FINAL DEL ALUMNADO DE 5º CURSO DE E.P. BAILE FLAMENCO, MUESTRA ESPAÑOLA.	360
<i>FIGURA 180.</i> DISTRIBUCIÓN N_R Y N PARA LA EVALUACIÓN FINAL DEL ALUMNADO DE 5º CURSO DE E.P. DANZA CLÁSICA, MUESTRA ESPAÑOLA.	361

LISTA DE TABLAS Y FIGURAS

<i>FIGURA 181.</i> DISTRIBUCIÓN N_R Y N PARA LA EVALUACIÓN FINAL DEL ALUMNADO DE 5º CURSO DE E.P. DANZA ESPAÑOLA, MUESTRA ESPAÑOLA.	361
<i>FIGURA 182.</i> DISTRIBUCIÓN N_R Y N PARA LA EVALUACIÓN FINAL DEL ALUMNADO DE 6º CURSO DE E.P. BAILE FLAMENCO, MUESTRA ESPAÑOLA.	362
<i>FIGURA 183.</i> DISTRIBUCIÓN N_R Y N PARA LA EVALUACIÓN FINAL DEL ALUMNADO DE 6º CURSO DE E.P. DANZA CLÁSICA, MUESTRA ESPAÑOLA.	362
<i>FIGURA 184.</i> DISTRIBUCIÓN N_R Y N PARA LA EVALUACIÓN FINAL DEL ALUMNADO DE 6º CURSO DE E.P. DANZA ESPAÑOLA, MUESTRA ESPAÑOLA.	363
<i>FIGURA 185.</i> DISTRIBUCIÓN DE LOS PARÁMETROS A, Γ Y Λ PARA LA MUESTRA ESTADOUNIDENSE.	364
<i>FIGURA 186.</i> DISTRIBUCIÓN DE LOS PARÁMETROS B, Δ Y M PARA LA MUESTRA ESTADOUNIDENSE.	364
<i>FIGURA 187.</i> DISTRIBUCIÓN N_R Y N PARA EL ALUMNADO DEL GRUPO 1B DANCE 2A, MUESTRA ESTADOUNIDENSE.	368
<i>FIGURA 188.</i> DISTRIBUCIÓN N_R Y N PARA EL ALUMNADO DEL GRUPO 1A DANCE 2, MUESTRA ESTADOUNIDENSE.	369
<i>FIGURA 189.</i> DISTRIBUCIÓN N_R Y N PARA EL ALUMNADO DEL GRUPO 2C DANCE 1A, MUESTRA ESTADOUNIDENSE.	369
<i>FIGURA 190.</i> DISTRIBUCIÓN N_R Y N PARA EL ALUMNADO DEL GRUPO 2A DANCE 3, MUESTRA ESTADOUNIDENSE.	370
<i>FIGURA 191.</i> DISTRIBUCIÓN N_R Y N PARA EL ALUMNADO DEL GRUPO 2B DANCE 1, MUESTRA ESTADOUNIDENSE.	370
<i>FIGURA 192.</i> DISTRIBUCIÓN N_R Y N PARA EL ALUMNADO DEL GRUPO 4B DANCE 1, MUESTRA ESTADOUNIDENSE.	371
<i>FIGURA 193.</i> DISTRIBUCIÓN N_R Y N PARA EL ALUMNADO DEL GRUPO 4C DANCE 1A, MUESTRA ESTADOUNIDENSE.	371
<i>FIGURA 194.</i> DISTRIBUCIÓN N_R Y N PARA EL ALUMNADO DEL GRUPO 4A DANCE COMPANY, MUESTRA ESTADOUNIDENSE.	372
<i>FIGURA 195.</i> CONTRASTE DE LOS VALORES DE LOS PARÁMETROS A, Γ Y Λ PARA LOS CASOS ESPAÑOL Y ESTADOUNIDENSE.	373
<i>FIGURA 196.</i> CONTRASTE DE LOS VALORES DE LOS PARÁMETROS B, Δ Y M PARA LOS CASOS ESPAÑOL Y ESTADOUNIDENSE.	374

LISTA DE TABLAS Y FIGURAS

<i>FIGURA 197.</i> EVOLUCIÓN DE LOS RESULTADOS DE MOTIVACIÓN Y AUTOESTIMA ENTRE EL 2º Y 3º TRIMESTRE PARA 1º E.P. BAILE FLAMENCO, MUESTRA ESPAÑOLA.	425
<i>FIGURA 198.</i> EVOLUCIÓN DE LOS RESULTADOS DE MOTIVACIÓN Y AUTOESTIMA ENTRE EL 2º Y 3º TRIMESTRE PARA 2º E.P. BAILE FLAMENCO, MUESTRA ESPAÑOLA.	426
<i>FIGURA 199.</i> EVOLUCIÓN DE LOS RESULTADOS DE MOTIVACIÓN Y AUTOESTIMA ENTRE EL 2º Y 3º TRIMESTRE PARA 3º E.P. BAILE FLAMENCO, MUESTRA ESPAÑOLA.	426
<i>FIGURA 200.</i> EVOLUCIÓN DE LOS RESULTADOS DE MOTIVACIÓN Y AUTOESTIMA ENTRE EL 2º Y 3º TRIMESTRE PARA 4º E.P. BAILE FLAMENCO, MUESTRA ESPAÑOLA.	427
<i>FIGURA 201.</i> EVOLUCIÓN DE LOS RESULTADOS DE MOTIVACIÓN Y AUTOESTIMA ENTRE EL 2º Y 3º TRIMESTRE PARA 5 E.P. BAILE FLAMENCO, MUESTRA ESPAÑOLA.	427
<i>FIGURA 202.</i> EVOLUCIÓN DE LOS RESULTADOS DE MOTIVACIÓN Y AUTOESTIMA ENTRE EL 2º Y 3º TRIMESTRE PARA 6º E.P. BAILE FLAMENCO, MUESTRA ESPAÑOLA.	428
<i>FIGURA 203.</i> EVOLUCIÓN DE LOS RESULTADOS DE MOTIVACIÓN Y AUTOESTIMA ENTRE EL 2º Y 3º TRIMESTRE PARA 1º E.P. DANZA CLÁSICA, MUESTRA ESPAÑOLA.	428
<i>FIGURA 204.</i> EVOLUCIÓN DE LOS RESULTADOS DE MOTIVACIÓN Y AUTOESTIMA ENTRE EL 2º Y 3º TRIMESTRE PARA 2º E.P. DANZA CLÁSICA, MUESTRA ESPAÑOLA.	429
<i>FIGURA 205.</i> EVOLUCIÓN DE LOS RESULTADOS DE MOTIVACIÓN Y AUTOESTIMA ENTRE EL 2º Y 3º TRIMESTRE PARA 3º E.P. DANZA CLÁSICA, MUESTRA ESPAÑOLA.	429
<i>FIGURA 206.</i> EVOLUCIÓN DE LOS RESULTADOS DE MOTIVACIÓN Y AUTOESTIMA ENTRE EL 2º Y 3º TRIMESTRE PARA 4º E.P. DANZA CLÁSICA, MUESTRA ESPAÑOLA.	430
<i>FIGURA 207.</i> EVOLUCIÓN DE LOS RESULTADOS DE MOTIVACIÓN Y AUTOESTIMA ENTRE EL 2º Y 3º TRIMESTRE PARA 5º E.P. DANZA CLÁSICA, MUESTRA ESPAÑOLA.	430
<i>FIGURA 208.</i> EVOLUCIÓN DE LOS RESULTADOS DE MOTIVACIÓN Y AUTOESTIMA ENTRE EL 2º Y 3º TRIMESTRE PARA 6º E.P. DANZA CLÁSICA, MUESTRA ESPAÑOLA.	431
<i>FIGURA 209.</i> EVOLUCIÓN DE LOS RESULTADOS DE MOTIVACIÓN Y AUTOESTIMA ENTRE EL 2º Y 3º TRIMESTRE PARA 1º E.P. DANZA ESPAÑOLA, MUESTRA ESPAÑOLA.	431
<i>FIGURA 210.</i> EVOLUCIÓN DE LOS RESULTADOS DE MOTIVACIÓN Y AUTOESTIMA ENTRE EL 2º Y 3º TRIMESTRE PARA 2º E.P. DANZA ESPAÑOLA, MUESTRA ESPAÑOLA.	432
<i>FIGURA 211.</i> EVOLUCIÓN DE LOS RESULTADOS DE MOTIVACIÓN Y AUTOESTIMA ENTRE EL 2º Y 3º TRIMESTRE PARA 3º E.P. DANZA ESPAÑOLA, MUESTRA ESPAÑOLA.	432

LISTA DE TABLAS Y FIGURAS

<i>FIGURA 212.</i> EVOLUCIÓN DE LOS RESULTADOS DE MOTIVACIÓN Y AUTOESTIMA ENTRE EL 2º Y 3º TRIMESTRE PARA 4º E.P. DANZA ESPAÑOLA, MUESTRA ESPAÑOLA.	433
<i>FIGURA 213.</i> EVOLUCIÓN DE LOS RESULTADOS DE MOTIVACIÓN Y AUTOESTIMA ENTRE EL 2º Y 3º TRIMESTRE PARA 5º E.P. DANZA ESPAÑOLA, MUESTRA ESPAÑOLA.	433
<i>FIGURA 214.</i> EVOLUCIÓN DE LOS RESULTADOS DE MOTIVACIÓN Y AUTOESTIMA ENTRE EL 2º Y 3º TRIMESTRE PARA 6º E.P. DANZA ESPAÑOLA, MUESTRA ESPAÑOLA.	434
<i>FIGURA 215.</i> EVOLUCIÓN DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO ENTRE EL 2º Y 3º TRIMESTRE PARA 1º E.P. BAILE FLAMENCO, MUESTRA ESPAÑOLA.	435
<i>FIGURA 216.</i> EVOLUCIÓN DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO ENTRE EL 2º Y 3º TRIMESTRE PARA 2º E.P. BAILE FLAMENCO, MUESTRA ESPAÑOLA.	435
<i>FIGURA 217.</i> EVOLUCIÓN DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO ENTRE EL 2º Y 3º TRIMESTRE PARA 3º E.P. BAILE FLAMENCO, MUESTRA ESPAÑOLA.	436
<i>FIGURA 218.</i> EVOLUCIÓN DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO ENTRE EL 2º Y 3º TRIMESTRE PARA 4º E.P. BAILE FLAMENCO, MUESTRA ESPAÑOLA.	436
<i>FIGURA 219.</i> EVOLUCIÓN DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO ENTRE EL 2º Y 3º TRIMESTRE PARA 5º E.P. BAILE FLAMENCO, MUESTRA ESPAÑOLA.	437
<i>FIGURA 220.</i> EVOLUCIÓN DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO ENTRE EL 2º Y 3º TRIMESTRE PARA 6º E.P. BAILE FLAMENCO, MUESTRA ESPAÑOLA.	437
<i>FIGURA 221.</i> EVOLUCIÓN DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO ENTRE EL 2º Y 3º TRIMESTRE PARA 1º E.P. DANZA CLÁSICA, MUESTRA ESPAÑOLA.	438
<i>FIGURA 222.</i> EVOLUCIÓN DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO ENTRE EL 2º Y 3º TRIMESTRE PARA 2º E.P. DANZA CLÁSICA, MUESTRA ESPAÑOLA.	438
<i>FIGURA 223.</i> EVOLUCIÓN DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO ENTRE EL 2º Y 3º TRIMESTRE PARA 3º E.P. DANZA CLÁSICA, MUESTRA ESPAÑOLA.	439
<i>FIGURA 224.</i> EVOLUCIÓN DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO ENTRE EL 2º Y 3º TRIMESTRE PARA 4º E.P. DANZA CLÁSICA, MUESTRA ESPAÑOLA.	439
<i>FIGURA 225.</i> EVOLUCIÓN DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO ENTRE EL 2º Y 3º TRIMESTRE PARA 5º E.P. DANZA CLÁSICA, MUESTRA ESPAÑOLA.	440
<i>FIGURA 226.</i> EVOLUCIÓN DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO ENTRE EL 2º Y 3º TRIMESTRE PARA 6º E.P. DANZA CLÁSICA, MUESTRA ESPAÑOLA.	440

LISTA DE TABLAS Y FIGURAS

<i>FIGURA 227. EVOLUCIÓN DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO ENTRE EL 2º Y 3º TRIMESTRE PARA 1º E.P. DANZA</i>	
ESPAÑOLA, MUESTRA ESPAÑOLA	441
<i>FIGURA 228. EVOLUCIÓN DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO ENTRE EL 2º Y 3º TRIMESTRE PARA 2º E.P. DANZA</i>	
ESPAÑOLA, MUESTRA ESPAÑOLA	441
<i>FIGURA 229. EVOLUCIÓN DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO ENTRE EL 2º Y 3º TRIMESTRE PARA 3º E.P. DANZA</i>	
ESPAÑOLA, MUESTRA ESPAÑOLA	442
<i>FIGURA 230. EVOLUCIÓN DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO ENTRE EL 2º Y 3º TRIMESTRE PARA 4º E.P. DANZA</i>	
ESPAÑOLA, MUESTRA ESPAÑOLA	442
<i>FIGURA 231. EVOLUCIÓN DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO ENTRE EL 2º Y 3º TRIMESTRE PARA 5º E.P. DANZA</i>	
ESPAÑOLA, MUESTRA ESPAÑOLA	443
<i>FIGURA 232. EVOLUCIÓN DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO ENTRE EL 2º Y 3º TRIMESTRE PARA 6º E.P. DANZA</i>	
ESPAÑOLA, MUESTRA ESPAÑOLA	443

LISTA DE FIGURAS DEL APÉNDICE B

<i>FIGURA B₁. EJES CARTESIANOS DE REPRESENTACIÓN GRÁFICA DE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE</i>	<i>508</i>
<i>FIGURA B₂. EJES CARTESIANOS DE REPRESENTACIÓN GRÁFICA DE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE (VERSIÓN EN INGLÉS)</i>	<i>516</i>

CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN

1 Capítulo 1: Introducción

1.1 Justificación

La Danza no sólo es una creación artística, condición que la hace parte de la Cultura, sino una de las necesidades humanas y, como tal, se desarrolla y resuelve en la acción integral de la sociedad. La Danza no sólo se baila, se observa o se siente de alguna manera, sino que se ha de enseñar y se ha de aprender. No resulta difícil pensar que si traspasamos el plano escénico y nos trasladamos al aula de Danza aquellos principios pedagógicos que rigen cualquier tipo de enseñanza podrían ser aplicables por completo al estudio de este Arte. Sin embargo, existe una especie de “vacío” investigador de la pedagogía que se pone en práctica, diariamente, en el aula de Danza.

Desde el momento de inicio de esta investigación en relación a la Danza y al campo de la Pedagogía, se han puesto de manifiesto grandes dificultades para encontrar bibliografía relacionada con el tema propuesto. En efecto, el investigador en el ámbito de la Danza en cualquiera de sus aspectos, se enfrenta a tres problemas principales:

- El primero se centra en la escasez de bibliografía básica, tanto nacional como internacional.
- El segundo es el carácter efímero de la Danza y una falta de tradición oral, que haya constituido suficientemente su registro de “memoria”.
- El tercero es la falta de reconocimiento de la Danza como una disciplina académica per se, tradicionalmente dependiente y supeditada a otras artes escénicas consideradas de mayor entidad (Música o Arte Dramático). Según opina Monés I Mestre (2000), la falta de consideración de la Danza como materia de estudio, ha provocado un escaso avance en su investigación.

Estas desventajas se hacen evidentes en el bajo volumen de trabajos científicos realizados y publicados, en la poca importancia social que se le concede a este tipo de

CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN

investigaciones y en el déficit formativo de investigadores y de áreas científicas especializadas. Hay, por tanto, una débil teorización de la disciplina.

Ante marco teórico abordamos el presente trabajo con la intención de profundizar sobre diversos aspectos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de la Danza.

Antes de iniciar la presentación de las líneas generales que definen la investigación se ha de indicar que, en virtud del principio de universalidad de la Danza como lenguaje y arte escénico, el estudio va a desarrollarse en el ámbito de dos centros educativos muy diferentes: Granger High School en Utah (EEUU) y Conservatorio Profesional de Danza “*Luís del Río*” de Córdoba (España), todo lo cual va a permitir contrastar los datos de ambos contextos y obtener conclusiones generalizables sobre la enseñanza y aprendizaje de la Danza.

En este proceso se han de considerar una multitud de variables que pueden ejercer su influencia sobre el rendimiento académico del estudiante. 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, define **la evaluación como una función formativa, continua e integradora que proporciona información sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje**. En esta evaluación continua, en virtud de la cual, se otorga más importancia al proceso que al resultado final, se pueden definir diferentes etapas (inicial, procesual y final). Cada etapa describe unos criterios de evaluación, plantea un procedimiento, escoge unos instrumentos para evaluar (examen, prueba objetiva, foros, casos, etc.) y tiene unos criterios de calificación. La calificación, por tanto, representa la cuantificación de los criterios de evaluación que se hayan definido en ese proceso evaluador. Sin embargo, resulta innegable la importancia que para el estudiante y para su familia tienen esta cuantificación, ya que, a menudo, las calificaciones son consideradas como un instrumento de medida de su éxito académico e incluso personal. Por ello, Cascón (2000) opina que en la nota coexisten componentes educativos y emocionales,

CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN

La consideración del rendimiento académico como variable dependiente y elemento objeto de estudio en este trabajo conlleva, necesariamente, el análisis de los diversos factores que le afectan directa o indirectamente. González-Pienda (2003), ha determinado que los condicionantes del rendimiento escolar están constituidos por un conjunto de factores acotados operativamente como variables que se pueden agrupar en dos niveles: las de tipo personal y las contextuales (socioambientales, institucionales e instruccionales).

Las variables personales incluyen aquéllas que caracterizan al estudiante como aprendiz (inteligencia, aptitudes, estilos de aprendizaje, conocimientos previos, género y edad) y las variables motivacionales y emocionales (autoconcepto y autoestima, metas de aprendizaje, atribuciones causales, etc.).

Las variables socioambientales se refieren al estatus social, familiar y económico que se dan en un medio lingüístico y cultural específico en el que se desarrolla el individuo. Las variables institucionales se refieren a la escuela como institución educativa e incluyen factores de organización escolar, dirección, formación de los profesores, asesores, clima de trabajo percibido por los participantes en la comunidad educativa. Las variables instruccionales incluyen los contenidos académicos o escolares, los métodos y perspectivas de enseñanza de los docentes, las prácticas y tareas escolares y las expectativas de los profesores y estudiantes.

Según González-Pienda (2003), las variables más estudiadas dentro de este conjunto son la personales y, dentro de éstas, las de tipo cognitivo (aptitudes, estilos y estrategias). Afirma asimismo que, posteriormente y de forma paulatina, se han ido incorporando a este estudio otras variables más complejas como el autoconcepto, la autoestima y las expectativas y las metas de aprendizaje, todas ellas relacionadas con el aspecto emocional del estudiante. En esta línea, diferentes autores han centrado sus investigaciones en torno a las relaciones entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico de estudiantes universitarios en

CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN

diferentes áreas del conocimiento, tanto en España como en Iberoamérica, (i.e. Acuña, Maluenda y Silva, 2009; Alfonseti, Giménez-Bertomeu, Lillo y Lorenzo, 2008; Alonso, 2006; Loret de Mola, 2008; Reinicke et al. 2008; Soriano, 2008, etc.).

También se han desarrollado estudios sobre las relaciones existentes entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico a niveles no universitarios (Adán, 2007 y Moya, 2005, citado en Sanabria, 2009). Por su parte, Camarero, Martín y Herrero (2000), Antiquino, López y Fuentes (2012) y Loret de Mola (2011) han estudiado las implicaciones de las interacciones de los estilos de aprendizaje y de los estilos de enseñanza sobre el rendimiento académico en estudiantes universitarios. De la observación de los resultados de estas investigaciones se podría inferir la existencia de una serie de perfiles de adecuación entre las formas de enseñar y los modos de aprender que se reflejan en el rendimiento académico.

El estudio de los estilos de enseñanza ha sido abordado por Pratt y Collins (2001), quienes determinaron la existencia de cuatro perfiles diferentes de docencia, que denominaron Perspectivas de Enseñanza y desarrollaron asimismo la herramienta Teaching Perspectives Inventory (TPI), para su identificación. A partir de esto, otros autores han estudiado las relaciones entre estilos de enseñanza y rendimiento académico, (Gargallo y Jiménez, 2007; Isaza y Henao, 2012; etc.). En cuanto a las relaciones de las variables emocionales con el rendimiento académico, éstas han sido abordadas, asimismo, por diversos autores (i.e. Cordero y Rojas de Chirinos, 2007; Costa y Taberner, 2012; Rhor, 2012; Veira, Ferreira y Buceta, 2009; etc.), demostrando la importancia de la dimensión personal dentro del desempeño del estudiante.

En el ámbito de la Danza, algunos estudios se han centrado en los efectos que ejercen los aspectos motivacionales y de autoestima sobre el rendimiento, la calidad de las interpretaciones del estudiante o bailarín y la persistencia en la tarea (Buckroyd, 2000; García-Dantas y Caracuel, 2011a y López de la Llave y Pérez-Llantada, 2006). García-

CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN

Dantas y Caracuel (2011b y 2012), han analizado asimismo las implicaciones que sobre la motivación de los estudiantes y el rendimiento, tienen determinados perfiles de docencia, sin atender, sin embargo, a los estilos de aprendizaje que presentaban esos estudiantes.

Considerando lo anterior, podemos observar que muchos autores han focalizado su atención sobre las implicaciones educativas de la motivación y la autoestima, como subcompetencias de la inteligencia emocional del individuo definida por Goleman, (1996). No en vano, C. Taylor y J. Taylor, (2008), destacaron la gran importancia que adquieren estos factores dentro del desarrollo de la vida y profesional del estudiante de Danza o bailarín.

A la vista de este complejo panorama de variables y relaciones que pueden intervenir directa o indirectamente sobre el rendimiento académico, hemos decidido centrar nuestro estudio en aquéllas que destacan por su importancia y que entendemos, no han sido tratadas suficientemente y de un modo específico para el ámbito de la Danza académica: por un lado, la adecuación de los estilos de enseñanza de los docentes a los estilos de aprendizaje de los discentes y, por otro, los aspectos emocionales del alumnado de Danza, atendiendo concretamente a la motivación y a la autoestima del mismo. Se tratará de desvelar, si existe relación entre las variables, cómo afectan las mismas al proceso de enseñanza-aprendizaje, y en qué medida ejercen influencia sobre el rendimiento académico del estudiante de Danza.

Las razones por las que se han seleccionado estas variables y no otras pueden explicarse desde distintas perspectivas.

Por una parte, desde el momento en que la Danza se integra en el sistema educativo español como una más de las enseñanzas de régimen especial organizada en base a un currículo establecido legalmente, nos adentramos en un espacio didáctico en el cual se pueden aplicar, observar y valorar la teoría de las Perspectivas de Enseñanza (Pratt y Collins, 2001) y de los Estilos de Aprendizaje (Alonso, Gallego y Honey, 2005), para caracterizar los modos de enseñar de los docentes frente al estilo de aprender de los discentes. En este

CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN

contexto será posible detectar si existe algún tipo de interacción entre los estilos de enseñanza y los estilos de aprendizaje y la naturaleza de la causa-efecto que provocarían, en el acto didáctico, aquellos posibles desajustes que pudieran darse entre ambos.

Por otra parte, la triple dimensión de la Danza, (cuerpo, mente y sentimiento), nos ofrece un escenario ideal para el trabajo de las emociones. La educación emocional está, sin duda, contemplada en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, cuando en su preámbulo establece como uno de los principios fundamentales el conseguir que todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales para lo que necesitan recibir una educación de calidad adaptada a sus necesidades. No se trata de atender exclusivamente al desarrollo cognitivo del alumno, pues el desarrollo emocional constituye un aspecto importante de la personalidad y, por tanto, del desarrollo integral del individuo.

Para conseguir una adecuada educación emocional hay cierta unanimidad en que los cinco factores, habilidades o competencias, que conforman la inteligencia emocional, según Goleman (1996), deben ser fomentadas y desarrolladas lo más intensamente posible y desde la más temprana adolescencia (Brockert y Braun, 1997), a saber: autocontrol o regulación de las emociones, conciencia emocional (que incluye el autoconcepto y la autoestima), motivación, empatía y habilidad social.

Como ya se ha adelantado, de entre estos aspectos emocionales, se han seleccionado dos de ellos, para ser analizados en profundidad dado que ejercen gran influencia en el ámbito de la Danza: la autoestima, que constituye la representación global que cada uno tiene de sí mismo y la motivación, que se relaciona con la predisposición hacia el aprendizaje de la materia y es determinante en conformación de la conducta del alumnado.

Es necesario matizar que, debido a que se está considerando la Danza desde una perspectiva puramente académica como materia impartida en Conservatorios Profesionales

CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN

en España o en Escuelas Oficiales (High Schools en EEUU), los estudiantes han de desarrollar actividades tanto en el plano físico y motriz propio de la técnica de esta disciplina artística, como en el plano intelectual y cognitivo asociado a las materias de carácter teórico que completan el currículum del Grado Profesional de Danza en España o del Programa K-12 en EEUU, (véase Epígrafes 2.3, sobre identificación y ordenamiento de la materia de Danza en los dos contextos espaciales considerados en este estudio). En base a este planteamiento, se ha de considerar una división de la motivación, como variable objeto de estudio, en dos subfactores, los cuales, a efectos de cálculo, van a ser tratados como variables dependientes con la misma entidad que el otro factor emocional considerado, la autoestima. En definitiva, las variables independientes que van a intervenir en el cálculo y modelización de los efectos emocionales sobre el rendimiento académico en la Danza va a ser definitivamente tres: (a) la motivación general hacia los estudios, (b) la motivación específica hacia la Danza y (c) la autoestima.

Esta división de la motivación en aspectos teóricos y motrices ya fue apreciada por Nishida (1988), quien desarrolló una herramienta de estudio de la motivación de logro para el aprendizaje en Educación Física (AMPET), que, posteriormente, fue adaptada al ámbito español por Ruiz, Graupera, Gutiérrez y Nishida (2004). En base a las similitudes motrices que, como actividad física, pueden presentar las materias de Danza y Educación Física, se ha adoptado esta herramienta para nuestro estudio de la motivación específica. En cuanto a la motivación hacia los estudios de ámbito general, Rey, Hidalgo y Espinosa (1989) analizaron este factor escolar a través del desarrollo de un instrumento de medición que hemos adoptado como herramienta para obtener información sobre cómo el alumnado de Danza se siente motivado hacia las materias de tipo teórico. Por último, indicar que se ha tomado como referencia para el estudio de la autoestima el trabajo de Coopersmith (1967), quien desarrolló

CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN

una herramienta que nos ha permitido conocer el nivel de autoestima de los estudiantes de Danza participantes en la investigación.

Todo lo anterior nos conduce que la Educación no puede reducirse sólo a lo puramente académico, así como la Danza no puede reducirse a lo puramente físico o motriz, sino que ha de abarcar otras dimensiones (cognitiva, afectivo-emocional, moral, etc.), para que se potencie el sano equilibrio entre los aspectos de la persona (mente-cuerpo-relación social) y se dé la oportunidad de conocer y expresar, en lo posible, las distintas potencialidades que cada persona posee. Es decir, el proceso de aprendizaje de la Danza no debe hacer referencia sólo a los contenidos referidos al movimiento del cuerpo, sino que debe ser el marco de referencia obligado para el desarrollo integral del estudiante.

Por ello, desde esta concepción globalizadora, y, una vez establecidas las dos líneas de investigación principales (teoría de los estilos de enseñanza-aprendizaje y educación emocional aplicada a la Danza), se va a abordar el desarrollo de este trabajo según un esquema con tres fases bien diferenciadas:

- Fase 1: Recogida de datos, diagnóstico y detección de necesidades de mejora. Se han obtenido informaciones de tipo académico y datos sobre estilos de aprendizaje de los estudiantes y de sus profesores, perspectivas de enseñanza de dichos profesorado y estado motivacional y de autoestima del alumnado.
- Fase 2: Estudio analítico de la información e implementación de un programa de intervención para solucionar los problemas detectados en la Fase 1. El análisis de los datos, a su vez, tendrá un carácter bidimensional:
 - Una primera vertiente tratará un estudio de convergencia entre perspectivas de enseñar y estilos de aprender.
 - La segunda vertiente se centrará en el desarrollo de un modelo matemático que permita estimar de manera cuantitativa el grado de influencia de la motivación

CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN

(tanto general hacia los estudios como específica hacia la Danza) y de la autoestima sobre las calificaciones, como índice de medida del rendimiento físico y académico en la enseñanza de la Danza. Los resultados conducirán a comprobar la aplicabilidad de las teorías de enseñanza y aprendizaje en el ámbito de la Danza y a una formulación matemática que relacione rendimiento y estado emocional fácilmente implementable en tipo de estudios, independientemente del sistema social, educativo y cultural en que sean impartidos.

- Fase 3: Validación del modelo propuesto y evaluación de los efectos que, sobre el estado emocional y el rendimiento han tenido las actividades desarrolladas en la Fase 2.

Para concluir, expresar que, en base a la experiencia docente que ha inspirado este trabajo considero que la doble línea de investigación elegida (aplicación de la Teoría de Estilos de Aprender-Enseñar y educación emocional aplicada a la Danza) tiene un alto impacto sobre la enseñanza y aprendizaje de esta disciplina artística y puede sacar a la luz elementos para la reflexión del docente y para el desarrollo de una metodología innovadora que acerque este arte al alumnado como una forma de vida y expresión. No hay innovación posible sin conocimiento.

La prioridad del profesorado debe ser su alumnado. Esa enorme empresa que es la enseñanza no tiene como fin nuestro lucimiento personal. Es la tarea con la que, como docentes, hemos de llegar a identificarnos.

1.2 Objetivo General

El objetivo general del presente estudio es analizar y valorar las implicaciones que, sobre los estudios reglados de Danza tienen, tanto la aplicación de la teoría de Perspectivas de Enseñanza (Pratt y Collins, 2001) y de Estilos de Aprendizaje (Alonso et al, 2005) como el

CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN

desarrollo de diversos factores de la educación emocional (motivación y autoestima), para crear modelos de relación entre las variables dirigidos a potenciar o maximizar el rendimiento académico de los estudiantes.

Se pretende que la formulación de las conclusiones que se extraigan trasciendan las diferencias socioeducativas y, por tanto, sean generalizables en consonancia con la universalidad del hecho mismo de la Danza. En base a este planteamiento, el estudio se va a desarrollar en dos escenarios distintos: Granger High School de Utah (EEUU) y Conservatorio Profesional de Danza “*Luís del Río*” de Córdoba (España). Para una correcta temporalización del trabajo en esta doble contextualización, se ha de tener en cuenta que los calendarios escolares de ambos países no son coincidentes, puesto que en España el curso académico se organiza en tres trimestres, mientras que en EEUU lo hace en cuatro “terms”.

Durante la primera fase de la investigación, coincidente con el primer periodo del curso escolar en ambos países (primer trimestre español y primer e inicio del segundo term estadounidense), se van a registrar informaciones personales y académicas. A continuación, (durante el segundo term en EEUU e inicio del segundo trimestre en España), se van a realizar unas pruebas de diagnóstico referidas estilos de aprendizaje y de enseñanza y niveles de autoestima y motivación. El número de respuestas que se podrá obtener de este modo será suficientemente significativo como para constituirse en muestra de validez estadística que proporcione unos resultados confiables. Asimismo, y dado que se podrán obtener datos en dos contextos distintos, será posible desarrollar un estudio de contraste de ambas situaciones socioeducativas, lo cual será enriquecedor para generar conclusiones que trasciendan las particularidades propias de los estudiantes de un centro determinado.

Una vez obtenido un diagnóstico fiable, cimentado sobre un elevado número de datos, se iniciará, coincidiendo con el segundo trimestre en España y el tercer term en EEUU, la segunda fase, de carácter analítico, que desarrollará una doble faceta de investigación: por un

CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN

lado se estudiará la convergencia entre los estilos de aprendizaje de los estudiantes y las perspectivas de enseñanza de los profesores y, por otro, se propondrá un modelo matemático o relacional entre los diversos factores emocionales estudiados y el rendimiento académico. Este modelo tendrá que ser necesariamente validado a partir de los resultados de la implementación de un programa de educación emocional centrado en el desarrollo de la motivación y la autoestima como variables que, a priori, presentan grandes implicaciones en el ámbito académico de la Danza. Esta implementación, coincidente con las últimas semanas del segundo trimestre español, constituirá el final de la segunda fase.

Tanto la intervención como la tercera fase de validación del modelo, durante el tercer trimestre del curso, tendrán lugar exclusivamente en España, ya que ambos procesos requieren una monitorización constante y un seguimiento permanente sobre todos los agentes implicados (administración escolar, familias, docentes y estudiantes), sólo posible de realizar en el Conservatorio de Danza de Córdoba en las circunstancias presentes en el momento de desarrollo de estudio. Esto explica el hecho de que, si bien el diagnóstico, análisis y contraste se podrá realizar en ambos países, el programa de intervención y la validación del modelo, serán desarrollados exclusivamente en el caso español.

En todo caso, el material curricular generado podrá ser de aplicación en los estudios profesionales de Danza de conformidad con la legislación educativa vigente en España.

1.3 Objetivos Específicos

Partiendo de planteamiento del problema de investigación definimos los siguientes objetivos específicos cuyo cumplimiento posibilitarán la consecución del objetivo general anteriormente establecido:

1. Compartir experiencias formativas en dos contextos socioeducativos y culturales diferentes para establecer dos poblaciones objeto de estudio: alumnado y profesorado de la asignatura *Dance* en el Granger High School en Utah (EEUU) y alumnado y

CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN

profesorado de la asignatura de Danza Clásica perteneciente al grado de Enseñanzas Profesionales de Danza en el Conservatorio Profesional de Danza "Luís del Río" en Córdoba (España), a partir de lo cual obtener información sobre estilos de aprendizaje, perspectivas de enseñanza y factores emocionales considerados en el ámbito de la Danza.

2. Analizar la influencia que, sobre el rendimiento académico, ejercen los ajuste entre los estilos de aprendizaje del alumnado y los estilos de enseñanza del profesorado contrastando los resultados obtenidos en los casos estadounidense y español. Para el desarrollo de este objetivo será necesario realizar un estudio de correspondencia entre los rasgos que definen a los cuatro estilos de aprendizaje del alumnado según categorías establecidas por Alonso et al., (2005) y las características de los estilos de enseñanza del profesorado según las cinco perspectivas establecidas por el Pratt y Collins, (2001), que denominaremos estudio de convergencia de perspectivas de enseñanza y de estilos de aprendizaje (IPE vs. CHAEA).
3. Elaborar un modelo matemático para la estimación de la influencia que ejercen los factores emocionales de motivación y de autoestima sobre el rendimiento académico de estudiantes adolescentes de Danza.
4. Diseñar un programa de educación emocional a través de la Danza a implementar, en el caso español, según las carencias detectadas, y valorar su efectividad a partir de la evolución registrable tanto en los resultados de las herramientas de diagnóstico emocional empleadas como en el rendimiento académico. Este programa podrá ofrecerse al colectivo de docentes de la Danza, generándose así un repositorio de material para las buenas prácticas del profesorado en esta materia.
5. Extraer conclusiones globales y reflexionar, en base a los resultados obtenidos, sobre las diferencias existentes entre los modelos educativos de la Danza en España y EEUU.

CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN

1.4 Descripción General

Esta tesis presenta una doble vertiente de investigación en el ámbito de la Danza académica, centrada entorno al eje del rendimiento y desarrollada a lo largo de un curso escolar completo.

Por un lado, se aborda un estudio sobre la convergencia entre los estilos de aprendizaje del alumnado y las perspectivas de enseñanza de su profesorado, de modo que se ponga de manifiesto aquellas relaciones que favorecen la obtención de un mejor rendimiento académico en los estudiantes. Por otro lado, se propone una modelización matemática que sea capaz de cuantificar la implicación de los factores emocionales de motivación general y específica y autoestima sobre el rendimiento académico de estudiantes adolescentes de Danza. La implementación de un programa de educación emocional diseñado para la mejora de los factores considerados permitirá la validación modelo propuesto mediante la comparación de las situaciones pre y post intervención.

En base a este esquema de trabajo se desarrolla el presente documento, iniciándose, en el CAPÍTULO 1, con una justificación que introduce al lector en el ámbito de la Danza que se imparte en Escuelas Oficiales y Conservatorios y donde se establecen los objetivos generales y específicos que van a regir todo el proceso. En el CAPÍTULO 2, se van a revisar los antecedentes que describen y fundamentan de forma teórica cada una de las variables dependientes e independientes de ambas facetas del estudio y se va a contextualizar espacio-temporalmente y legislativamente el ámbito de desarrollo de la investigación, en sus dos escenarios de actuación, España y EEUU.

El CAPÍTULO 3 presenta la metodología llevada a cabo, incluyendo la descripción de las variables y diseño del trabajo desarrollado, la caracterización de los participantes en la investigación, la definición de los instrumentos de diagnóstico empleados y su procedimiento de aplicación, así como el análisis empleado en el tratamiento de los datos obtenidos en la

CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN

fase de diagnóstico. Todos materiales para la recogida de datos y las herramientas de evaluación y diagnóstico empleadas se recogerán, respectivamente, en el *Apéndice A* y *Apéndice B*, del presente documento.

El CAPÍTULO 4 constituye la presentación global de resultados de cada una de las facetas del trabajo global: (a) estudio de convergencia entre perspectivas de enseñanza y estilos de aprendizaje (IPE vs. CHAEA), (b) modelo de estimación de la influencia de la motivación y de la autoestima sobre el rendimiento académico de la Danza y (c) diseño del programa de intervención basado en actividades de educación emocional dirigidas a la mejora de los niveles de los factores considerados en el alumnado participante.

La discusión de los resultados obtenidos se recogerá en el CAPÍTULO 5, siguiendo el mismo esquema de presentación que en el capítulo anterior. Finalmente, y de un modo análogo, en el CAPÍTULO 6 se presentarán las conclusiones a cada una de las partes y que cerrarán el proceso dando respuesta a cada uno de los objetivos planteados en el capítulo 1.

1.5 Mapa Conceptual

La Figura 1 muestra, bajo la configuración de mapa conceptual, las principales líneas de trabajo y fases que conforman el conjunto de la presente tesis doctoral, así como la temporalización de las mismas y el contexto educativo en el que se ha desarrollado cada una de ellas, identificando este aspecto mediante la bandera o banderas del país donde se ubica la muestra participante (España y EEUU o únicamente España).

En cuanto a la temporalización, se ha de tener en cuenta que los calendarios escolares de ambos países no son coincidentes, así como tampoco, las fechas de inicio y finalización del curso. Por ello, en el mapa conceptual se ha reflejado una doble línea de tiempo correspondiente a cada uno de los calendarios escolares, de forma que pueda identificarse con claridad en qué periodo del curso han tenido lugar cada una de las actuaciones desarrolladas en cada uno de los países escenario de este trabajo. Sin embargo, por motivos de

CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN

simplificación del esquema, se ha de tener en cuenta que la ubicación de cada uno de los rectángulos representativos de una fase del proceso no indica que dicha fase se haya de realizar específicamente en el mes indicado por el eje temporal vertical, sino que tiene su inicio en ese momento y se desarrolla durante toda la extensión del periodo marcado por la longitud del conector hasta el comienzo de la siguiente fase.

CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN

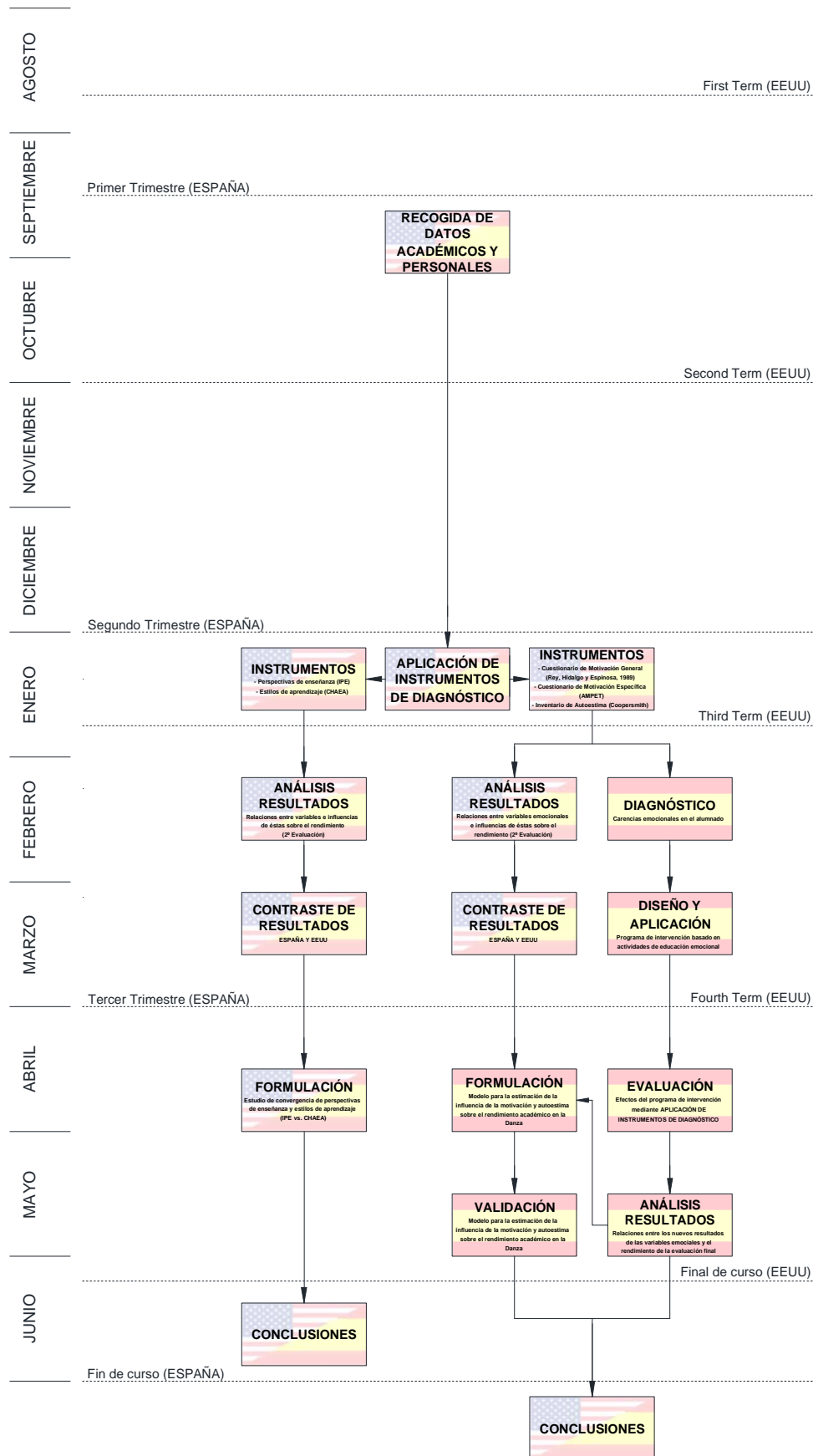


Figura 1. Mapa conceptual de la tesis doctoral.

CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN

De este planteamiento se derivan dos oportunidades de continuidad en la línea de investigación propuesta:

1. Validar estudio de convergencia entre perspectivas de enseñanza y estilos de aprendizaje empleando datos académicos y resultados de diagnóstico con grupos de estudiantes distintos, en un curso escolar diferente y en los dos contextos educativos considerados.
2. Aplicar el programa de educación emocional y validar el modelo matemático para la estimación de la influencia de la motivación y la autoestima sobre el rendimiento académico con la muestra de estudiantes de Danza de EEUU.

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

2 Capítulo 2: Marco Teórico

2.1 Antecedentes

Dado el carácter multifactorial de este trabajo es necesario establecer unas bases teóricas diferenciadas según los principios, investigaciones y hallazgos desarrollados por diferentes autores en cada uno de los temas.

2.1.1 Perspectivas de enseñanza

Las perspectivas de enseñanza según la teoría de Pratt y Collins (2001) no se han aplicado al estudio de los estilos de docencia que se pueden desarrollar en materias como la Danza. Sin embargo, Cuellar (2001) ha analizado la competencia docente en Danza desde el análisis de las variables que afectan al proceso de enseñanza-aprendizaje. En este estudio se constata el hecho de la escasez y el retraso en las investigaciones en este campo de la docencia, ya que la mayoría de los estudios han sido realizados por investigadores provenientes del campo de la Educación Física. Sus conclusiones se centran en que el profesorado de Danza, mayoritariamente, practica una presentación de la tarea fundamentalmente de modo oral y demostración mediante modelo, aspecto éste, condicionado en buena medida por la preferente utilización de técnicas directas.

“El concepto de estilo de enseñanza se enfoca no sólo en el aprendizaje, sino también en la manera en cómo el individuo se compromete, se orienta o combina varias experiencias educativa” (Doyle y Rotherford, 1984, citado en Alonso, et al., 2005, p. 61). Por ello, el estilo de enseñanza puede considerarse como “un modo habitual de acercarse a los alumnos con varios métodos de enseñanza” (B. B. Fisher y L. Fisher, 1979, citado en Alonso et al., 2005, p. 59). Sin embargo, otros autores orientan su definición del estilo de enseñanza hacia un conjunto de actitudes y acciones que abren un mundo formal e informal para el estudiante (Guild y Garger, 1998). Dada la complejidad de encontrar una definición única que sea

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

aceptada por la comunidad científica, Pratt y Collins (2001) presentan el término “perspectiva de enseñanza”, como “un conjunto interrelacionado de creencias e intenciones que da dirección y justificación a nuestras acciones”, (p. 1). De acuerdo con esta definición, la perspectiva integra en su significación aspectos que se relacionan con las intenciones que se tienen y las acciones que se realizan para enseñar. En este sentido, desde la perspectiva de enseñanza puede observarse tanto la enseñanza como el aprendizaje. Muchas veces los profesores no son conscientes de la perspectiva que guía y da sustento a su quehacer docente, eliminando la relación que existe entre la teoría y la práctica curricular.

Una aportación interesante del punto de vista de Pratt y Collins (2001) consiste precisamente en que su definición incluye lo que propiamente serían las creencias, pero les añade dos componentes como son: las intenciones y las acciones que, supuestamente, conforman las perspectivas. De este modo, se puede decir que la perspectiva no sólo se queda en el aspecto conceptual o epistemológico acerca de la enseñanza, sino que pretende mostrar que debe haber una congruencia entre los tres componentes de lo que ellos llaman “compromiso” (commitment) y que se refiere a que la perspectiva tiene que mostrarse en los tres componentes: creencias, intenciones y acciones.

De acuerdo con Pratt y Collins. (2001), el componente creencia se refiere a lo que el profesor cree acerca de la enseñanza; el componente acción, a lo que hacen los profesores cuando enseñan, y el componente intención a lo que pretende lograr cuando enseña. Cada perspectiva es una mezcla única de creencias, intenciones y acciones relacionadas con la enseñanza. Es necesario considerar que intenciones, acciones, incluso creencias, pueden ser encontradas en una misma perspectiva. Es decir que no hay perspectivas puras. Por ejemplo, dos perspectivas pueden darle importancia a la técnica de interrogación en clase, y sin embargo, diferir en cuanto a la manera en que utilizan las preguntas, ya sea por el tipo de preguntas que hacen o por el manejo que se hace de las mismas.

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

2.1.1.1 Tipos de perspectivas de enseñanza según Pratt y Collins (2001)

De acuerdo con Pratt y Collins (2001), son cinco las perspectivas más reconocidas acerca del aprendizaje, y son la de Transmisión, de Aprendizaje, de Desarrollo, de Acompañamiento y de Reforma social. A continuación se recogen una breve descripción de cada una de las perspectivas, según criterio de los autores:

1. *De Transmisión.* La enseñanza eficaz requiere un compromiso importante con el contenido o materia de la asignatura. Los buenos profesores tienen dominio del tema o del contenido de la asignatura. La responsabilidad más importante de un profesor es presentar el contenido de manera precisa y eficiente a los estudiantes. La responsabilidad del estudiante es aprender el contenido en sus formas autorizadas o legítimas. Los buenos profesores llevan a sus estudiantes a través de un conjunto sistemático de tareas que les facilita el dominio del contenido. Tales maestros proporcionan objetivos claros, adaptan la velocidad de su exposición, manejan eficientemente el tiempo de la clase, aclaran los malos entendidos, responden preguntas, proporcionan retroalimentación en el tiempo adecuado, corrigen errores, proporcionan revisiones de los trabajos, resumen lo que ha sido presentado, sugieren recursos apropiados para los estudiantes, establecen altos niveles de desempeño y desarrollan objetivos significativos para evaluar el aprendizaje. Los buenos profesores demuestran entusiasmo con el contenido que enseñan y lo transmiten a sus estudiantes. Para muchos estudiantes son inolvidables presentadores de los contenidos de la asignatura. Otra característica de los profesores que siguen esta perspectiva es que hablan mucho durante la clase. Esta es la perspectiva de la enseñanza más común, y, de acuerdo con Pratt (2002), "...el estudiante adulto es considerado como un depósito que debe ser llenado con algo (conocimiento)" (p. 2). Desde esta perspectiva, los profesores lo que hacen es pasar eficientemente el cuerpo de conocimientos a sus

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

estudiantes, así como una forma de pensar que es muy semejante a lo que se muestra en el texto, o a lo que piensa el profesor. De este modo, se considera que el aprendizaje es aditivo; es decir, que es una suma de conocimientos, por lo que el profesor debe tener especial cuidado para no saturar al estudiante con demasiado conocimiento. Finalmente, profesores se centran más en el contenido de la asignatura que en los propios estudiantes.

2. *De aprendizaje.* La enseñanza eficaz es un proceso de socialización de los estudiantes en un sistema de normas y de formas sociales de trabajo. Los buenos profesores están altamente capacitados en lo que enseñan. Ya sea en los salones de clase o en los lugares de trabajo son reconocidos porque son expertos. Los profesores deben demostrar los detalles de un desempeño adecuado y deben traducirlo a un lenguaje accesible y a un conjunto ordenado de tareas. Las tareas de aprendizaje comúnmente van de lo simple a lo complejo permitiendo diferentes puntos de observación y entrada dependiendo de la capacidad del estudiante. Los buenos profesores saben lo que sus estudiantes pueden hacer por sí mismos y lo pueden hacer con guía y dirección; lo que se conoce como la “zona de desarrollo próximo”. En la medida en que los estudiantes maduran y llegan a ser más competentes, el papel del profesor cambia y, con el tiempo, ofrecen menos dirección y les dan más responsabilidad conforme van progresando de estudiantes dependientes a trabajadores independientes.
3. *De desarrollo.* Esta perspectiva tiene su fundamento en el constructivismo. La enseñanza eficaz debe ser planeada y conducida “desde el punto de vista del estudiante”. Los buenos maestros deben de comprender cómo piensan y razonan los estudiantes con respecto al contenido. La meta más importante es ayudar a los estudiantes a desarrollar estructuras cognitivas cada vez más complejas y sofisticadas para comprender el contenido. La clave para cambiar esas estructuras reside en una

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

combinación de dos habilidades: (a) una interrogación efectiva que desafíe a los estudiantes a cambiar de formas relativamente simples a formas más complejas de pensar y (b) en presentar ejemplos que sean significativos para el estudiante. Este puente está formado por preguntas, problemas, casos y ejemplos que los profesores usan para llevar a sus estudiantes de formas simples de razonar y pensar a nuevas y más complejas y sofisticadas de razonar y resolver problemas. Los buenos profesores trabajan duro para adaptar su conocimiento al nivel de comprensión y de pensar de cada uno de sus estudiantes.

Una metáfora típica que se emplea para comprender a los estudiantes es la de “computador”. De acuerdo con esto, los profesores necesitan conocer cómo “están programados” sus estudiantes; es decir, cómo piensan y qué es lo que creen en relación con el contenido de la asignatura o el trabajo a realizar. De acuerdo con Pratt (2002), el supuesto en el que se basa esta estrategia es que el aprendizaje produce uno de dos tipos de cambio que ocurren dentro del cerebro: (a) cuando una nueva experiencia casa con el conocimiento que ya se tiene, éste construye una vía más fuerte y más elaborada para llevar a ese conocimiento; y (b) si una nueva experiencia o un contenido nuevo no se ajusta a lo que sabe el estudiante, éste debe cambiar su forma antigua de aprender, o rechazar el nuevo conocimiento o experiencia. Por lo que la meta de este cambio es modificar la forma de aprender de los estudiantes, en vez de incrementar su depósito de conocimientos.

4. *De acompañamiento.* La enseñanza eficaz asume que el esfuerzo para lograr los aprendizajes, a largo plazo, viene tanto del corazón, como de la cabeza. Las personas son estudiantes motivados y productivos cuando están trabajando en asuntos o problemas sin miedo a fallar. Los estudiantes se educan al saber que (a) pueden ser exitosos en su aprendizaje si se esfuerzan; (b) que su logro es el producto de su propio

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

esfuerzo y habilidad más que de la benevolencia de su profesor, y c) que sus esfuerzos para aprender serán apoyados por su profesor y sus discípulos. Mientras más presión haya para tener éxito y mientras más difícil sea el material más importante es que exista dicho apoyo para aprender. Los buenos maestros promueven un clima de cuidado y confianza, ayudan a la gente a establecer metas alcanzables, pero desafiantes, y proporcionan apoyo y ánimo, junto con expectativas claras y metas razonables para todos los estudiantes. No sacrifican la autoeficacia o la autoestima por el logro. Por lo que la evaluación del aprendizaje considera el crecimiento y progreso individuales así como un éxito en general.

5. *De reforma social.* La enseñanza efectiva busca cambiar la sociedad de manera importante. Desde ese punto de vista el objeto de enseñanza es colectivo más que individual. Los buenos profesores concientizan a sus estudiantes de los valores e ideologías que están en los textos y prácticas comunes dentro de su disciplina. Asimismo, desafían el estatus quo y animan a sus estudiantes a considerar la manera en que los estudiantes están posicionados y construidos en prácticas y discursos particulares. Para hacerlo, las prácticas comunes son analizadas y deconstruidas por las maneras en las que reproducen y mantienen las condiciones juzgadas como inaceptables. Las discusiones en clase se centran menos en cómo ha sido creado el conocimiento y más por quién lo hizo y con qué propósitos. Los textos son cuestionados por lo que se dijo y no se dijo; lo que se incluyó y lo que se excluyó; así como quién está representado y quién está eliminado de los discursos dominantes dentro de un campo de estudio o práctica. Se anima a los estudiantes a tomar una opinión crítica para darles el poder para realizar una acción social para mejorar sus propias vidas. La deconstrucción crítica, aunque central para esta perspectiva, no es un fin para sí mismo.

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

2.1.1.2 Estudios sobre las creencias de los profesores

Aunque existe una gran diversidad de estudios acerca de las creencias de los profesores, una revisión realizada por Prieto (2007) encontró tres tipos principales: (a) acerca de la autoeficacia del profesor; (b) sobre el papel del profesor y (c) acerca de la enseñanza.

Con respecto de los estudios relacionados con las creencias que los profesores tienen acerca de la enseñanza, Pratt, Collins y Jarvis-Selinger (2007), investigaron las diferencias en las perspectivas de la enseñanza en participantes de un programa de formación docente provenientes de ocho diferentes disciplinas (Matemáticas/Ciencias, Ciencias de la Vida, Estudios Sociales, Idiomas, Ciencias Técnicas y del Hogar, Artes, Negocios, y Educación Física). Nos interesan los resultados relacionados con esta última disciplina, pues, por similitudes de tipo motriz, pueden ser extrapolables al ámbito de la Danza.

Los investigadores utilizaron el Teaching Perspectives Inventory (Pratt y Collins, 2001) para evaluar las creencias de 356 profesores con respecto a la enseñanza. Los resultados indicaron que la perspectiva Acompañamiento obtuvo la puntuación más alta (por encima de 30 puntos) en todas las disciplinas, mientras que la perspectiva Reforma social obtuvo las puntuaciones más bajas (entre 20 y 30 puntos). Los profesores de Educación Física junto con los de Idiomas, y Ciencias y Técnicas del Hogar mostraron tener como perspectiva dominante la de Acompañamiento. Asimismo se observó que los profesores de Educación Física coincidieron con los de Matemáticas en las puntuaciones obtenidas en la perspectiva Transmisión, no encontrándose diferencias con respecto a la perspectiva de aprendizaje.

Otros investigadores se han enfocado en conocer si es posible cambiar las creencias acerca de la enseñanza que tienen los estudiantes en formación para ser profesores. De acuerdo con Pratt, Boll y Collins (2007) citado en Canto y Burgos, (2011), “para que la

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

enseñanza sea realmente efectiva se requiere que las estrategias empleadas para ello estén en armonía con las creencias, intenciones y acciones de los profesores” (p. 9).

Pratt (2002), afirma que las cinco perspectivas tienen la potencialidad de promover una buena enseñanza ya que este calificativo no debe asociarse a ningún estilo de enseñanza dominante o a ningún punto de vista único acerca del aprendizaje.

2.1.1.3 Estudios sobre estilos de enseñanza en la Danza

A pesar de que la asignatura de Danza está presente en diferentes países bajo diferentes configuraciones en función de los sistemas educativos vigentes, no se han registrado investigaciones que aborden el tema de los estilos de enseñanza desde el punto de vista de las perspectivas de Pratt y Collins (2001).

Sin embargo, se han investigado las interacciones entre el estilo docente de un grupo de profesorado y las sensaciones de los estudiantes de Danza respecto a ese mismo profesorado en cuanto a motivación para asistir a sus clases. García- Dantas y Caracuel (2011b), en el entorno académico de un Conservatorio de Danza determinaron que los docentes que promueven mayor motivación en el alumnado son docentes que muestran más conductas de apoyo (reforzamiento, ánimo tras el error y ánimo general), imparten más instrucciones (tras los errores y de tipo general) y utilizan una menor frecuencia de castigo (sobre todo instrucciones punitivas).

Es común que la enseñanza de la Danza vaya aparejada a altos niveles de exigencia y una conciencia compartida de que la disciplina debe adquirirse a través de un método docente basado en métodos punitivos tradicionales. Por ello, es fácil encontrarse con profesores que poseen creencias erróneas acerca del alumnado, que se traducen habitualmente en un exceso de conductas punitivas y un defecto de apoyo.

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

La carencia de unos conocimientos de enseñanza psicológicamente adecuados, hace que en muchas ocasiones, los bailarines sufran consecuencias como falta de motivación, altos niveles de ansiedad y en último término, algunos decidan abandonar las enseñanzas regladas. (García-Dantas y Caracuel, 2011a).

La relación existente entre la conducta del docente y el alumnado es tan estrecha que cuando el profesorado no dispone de un estilo positivo, la actitud del alumnado en las clases termina afectando en la motivación del profesor. Derivado de esto, el estilo docente se ve a su vez perjudicado funcionando esto como un bucle de retroalimentación que es recomendable interrumpir cuanto antes.

Es importante conocer, por tanto, cuáles son los estilos docentes que se consideran más positivos y beneficiosos en la enseñanza de la Danza, ya que, las creencias habitualmente compartidas en este colectivo promueven modos de enseñanza perjudiciales para la mejora del rendimiento y para el bienestar del alumnado.

El conocimiento de cuáles son los estilos de enseñanza y las opiniones del profesorado en relación a la naturaleza de las interrelaciones que se deben establecer en el aula proporciona claves comprensivas sobre el pensamiento del docente. Sin embargo, prácticamente no existen pruebas que midan este constructo. En este sentido, González-Peiteado, López-Castedo y Pino-Juste (2013), han analizado las propiedades psicométricas y validado una escala que permita evaluar de manera fiable los estilos de enseñanza (ESSE). Aunque se han desarrollado otras escalas en el ámbito de la Educación Física, este instrumento es pionero en el campo de la formación del profesorado.

La revisión de otras investigaciones que, centrándose en la temática de estilos de docencia y entrenamiento se han desarrollado para en el campo de la Educación Física, pueden servirnos de referencias documentales asimilables al ámbito de la Danza. En este sentido, Rodríguez (2010), llevó a cabo un trabajo de profundización sobre los estudios

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

relacionados con el tema, basados en los principios del modelo mediacional y del sistema de observación conductual CBAS (Smith, Smoll y Hunt, 1977). Según se desprende de éste, existen numerosas investigaciones en el campo de la psicología del deporte que utilizan como base el instrumento mencionado para evaluar la conducta del entrenador. Se considera que los comportamientos de apoyo e instrucciones están estrechamente relacionados con un entrenamiento eficaz, al contrario de lo que ocurre con las conductas punitivas.

En concordancia con el anterior, Black y Weiss (1992), citado en Lindberg, Hasselhorn y Lehmann (2013), revelaron que “las autopercepciones de los atletas y su motivación, se relacionan de forma directa con la cantidad y calidad de la retroalimentación recibida por parte del entrenador ante situaciones deportivas destacadas o rendimientos no deseados” (p. 199).

Siguiendo la misma línea, Amorore y Horn (2000), citado en Smith, Fry, Ethington y Li (2005), determinaron que “aquellos entrenadores valorados positivamente por poseer altas frecuencias de retroalimentación positiva, ánimo e información y bajas frecuencias de conductas que ignoraban el rendimiento de los atletas, conseguían deportistas que lograban alcanzar niveles más altos de motivación intrínseca” (p. 171).

Conclusiones similares fueron encontradas por Rhind y Jowett (2011), para los cuales un entrenamiento con un alto número de conductas de apoyo favorece un mayor grado de compromiso en los atletas. De forma paralela, Adie y Jowett (2011) han estudiado la influencia de la percepción que tiene el deportista sobre la relación que mantiene con su entrenador. Según éstos, los atletas que ven a sus entrenadores como personas cooperativas, comprometidas y cercanas tienden, con una alta probabilidad, a plantear objetivos de perfeccionamiento y afrontamiento en lugar de adoptar un estilo de evitación. Además, han encontrado una relación positiva entre un estilo adecuado a la hora de planear metas con elevados niveles de motivación intrínseca.

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

Otro estudio ha demostrado que cuando se percibe el estilo de enseñanza de forma negativa, con una alta probabilidad el jugador estará insatisfecho con el entrenador y, por consiguiente, con el deporte que practica. Esto refleja la utilidad práctica y teórica de estudiar las relaciones entrenadores-jugadores dentro de la psicología del deporte, (Davis y Jowett, 2010).

Es tan importante el estudio de la relación entrenador-jugador que se ha encontrado cómo bajos niveles de autocompetencia en el deporte y competencia fisiológica mantiene una fuerte conexión con situaciones de conflicto entre atletas y entrenadores, siendo más relevante para autovalorarse positivamente una relación satisfactoria con el entrenador que con los propios padres, (Jowett y Cramer, 2010).

La gran mayoría de estudios revisados muestran la importancia de la figura del entrenador en el rendimiento y en motivación del deportista. Así pues, enfatizan la relevancia de un estilo de instrucción positivo basado en el apoyo, por encima del castigo, que promueva una relación satisfactoria entre el maestro y el aprendiz. Sin embargo, hasta donde se ha podido encontrar no existen investigaciones en Danza que aporten datos acerca del estilo docente que mayor nivel de motivación promueve.

Por tanto se puede concluir que es importante indagar sobre el estilo del profesor al dar las clases porque esto va a dar indicaciones acerca de la satisfacción que siente el alumno con el profesor y por tanto, de su nivel motivacional. Por otro lado, si el alumnado es capaz de percibir diferencias en el estilo de sus profesores esta percepción está estrechamente relacionada con observación de las conductas que los docentes desempeñan en clase.

De ello puede derivarse la importancia de formar al profesorado de Danza sobre estilos de docencia para favorecer motivación del alumnado. En efecto, se puede demostrar que la enseñanza basada en conductas punitivas no sólo va en detrimento del aprendizaje,

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

sino que también produce un efecto generalizado de desgana por ir a ensayar (García-Dantas y Caracuel, 2011b).

Estudios similares demuestran cómo la formación del profesorado produce mejoras significativas en la conducta de éstos (Smith, Smoll y Curtis, 1979). En numerosas ocasiones se ha resaltado la relevancia que tiene la figura del profesorado a la hora de establecer una relación positiva con el alumnado, la mejora de la motivación de éste último, la cantidad de logros conseguidos (Hernández, 2002), así como las actitudes de aprendizaje que presentan (Day, Elliot y Kington, 2005)

En línea con estos hallazgos se ha de resaltar la correlación positiva existente entre conductas de entrenamiento eficaces con el compromiso del atleta (Rhind y Jowett, 2011), el establecimiento eficiente de objetivos Adie y Jowett (2011), la motivación con el deporte que se practica (Davis y Jowett, 2010) y la autocompetencia ante la actividad (Jowett y Cramer, 2010). Además, otro estudio llevado a cabo con una muestra de alumnos de Grado Profesional de un Conservatorio de Danza muestra cómo el apoyo percibido del profesorado se relaciona de forma significativa e inversamente proporcional con el abandono de la Danza (García- Dantas y Caracuel, 2011a). El destacado papel que posee el profesorado confirma la investigación realizada por Guillén y Bara (2009), en donde se refleja que un 14.3% de los deportistas abandonarían la actividad en el caso de que tuvieran problemas o incompatibilidad con el docente. Por tanto, si promovemos relaciones positivas entre el profesorado y el alumnado, y éste último siente un mayor apoyo de los primeros, traducido en mayor cantidad y mejor reforzamiento positivo, mayor comunicación y comprensión, y mayor cercanía, es probable que el alumnado se sienta más satisfecho con el profesorado, presente mejores niveles de competencia percibida, y a su vez tenga menor probabilidad de abandonar la Danza. Este estudio deja a un lado la existencia de diferentes estilos de aprendizaje en el alumnado que pueden llegar a ajustarse o no con los distintos estilos o perspectivas de

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

enseñanza que se dan en el profesorado. Y, es en este punto donde el presente estudio pretende ofrecer una aportación al pretender desvelar las relaciones de convergencia entre las maneras de enseñar de los docentes y los modos de aprender de los estudiantes que favorecen los mejores resultados de éstos últimos, y, por ende, una mayor calidad y motivación en los primeros. Si se consiguen desvelar estas relaciones sería posible ajustar dichos estilos de docencia-discencia, con lo cual el bailarín además de mejorar su rendimiento conseguiría otros beneficios, como potenciar su motivación, autoestima y autoconcepto.

En definitiva, el ámbito de las enseñanzas artísticas necesita de los conocimientos pedagógicos y psicológicos eficaces en otros campos, como el deporte y la educación, para abordar los problemas particulares que presentan y mejorar el rendimiento de los alumnos. Diversos autores como, Day, Elliot y Kington (2005), y Louis (1998), refrendan la idea de la necesidad de proporcionar una adecuada formación de forma que puedan desarrollar pautas de acción que mejoren el funcionamiento de sus clases, la motivación de sus alumnos y las relaciones entre unos y otros.

2.1.2 Estilos de aprendizaje

Los Estilos de Aprendizaje se definen, según Keefe (1988), citado en Alonso et al. (2005), como “los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los alumnos perciben interacciones y responden a sus ambientes de aprendizaje” (p. 48). Esta definición llevada a la práctica se traduce, según señala Martín-Cuadrado (2008), en que cada persona aprende de manera distinta a las demás, con diferentes estrategias, velocidades, con mayor o menor eficacia incluso teniendo las mismas motivaciones, nivel de instrucción, edad o materia de estudio.

Los rasgos cognitivos tienen que ver con la forma en que los estudiantes estructuran los contenidos, forman y utilizan conceptos, interpretan la información, resuelven los

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

problemas, seleccionan medios de representación (visual, auditivo, kinestésico), etc. Los rasgos afectivos se vinculan con las motivaciones y expectativas que influyen en el aprendizaje, mientras que los rasgos fisiológicos están relacionados con el biotipo y el biorritmo del estudiante.

El término “estilo de aprendizaje” se refiere al hecho de que cada persona utiliza su propio método o estrategias a la hora de aprender. Aunque las estrategias varían según lo que se quiera aprender, cada uno tiende a desarrollar ciertas preferencias o tendencias globales, tendencias que definen un estilo de aprendizaje. Se habla de una tendencia general, puesto que, por ejemplo, alguien que casi siempre es auditivo puede en ciertos casos utilizar estrategias visuales.

Cada persona aprende de manera distinta a las demás: utiliza diferentes estrategias, aprende con diferentes velocidades e incluso con mayor o menor eficacia incluso aunque tengan las mismas motivaciones, el mismo nivel de instrucción, la misma edad o estén estudiando el mismo tema. Sin embargo es importante no utilizar los estilos de aprendizaje como una herramienta para clasificar a los alumnos en categorías cerradas, ya que la manera de aprender evoluciona y cambia constantemente.

Revilla (1998), citado en Navarro, (2005), caracteriza a los estilos de aprendizaje: “son relativamente estables, aunque pueden cambiar; pueden ser diferentes en situaciones diferentes; son susceptibles de mejorarse; y cuando a los alumnos se les enseña según su propio estilo de aprendizaje, aprenden con más efectividad”. (p. 15)

Por ello, es importante que el docente conozca los estilos de aprendizaje de cada uno de sus estudiantes para presentar la programación didáctica de su asignatura según una metodología de enseñanza adaptada al modo en que el alumnado aprende mejor.

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

Es destacable el hecho remarcado por Woolfolk, (1996) acerca de la existencia de una tendencia general por la que los educadores prefieren hablar de “estilos de aprendizaje” mientras que los psicólogos lo hacen de “estilos cognoscitivos”.

Otros autores, por último, sugieren hablar de “preferencias de estilos de aprendizaje” más que de “estilos de aprendizaje”. Para Woolfolk (1996), las preferencias son una clasificación más precisa y se definen como las maneras preferidas de estudiar y aprender, tales como utilizar imágenes en vez de texto, trabajar solo o con otras personas, aprender en situaciones estructuradas o no estructuradas y demás condiciones pertinentes como un ambiente con o sin música, el tipo de silla utilizado, etc. La preferencia de un estilo particular tal vez no siempre garantice que la utilización de ese estilo será efectiva. De allí que, en estos casos, ciertos alumnos pueden beneficiarse desarrollando nuevas formas de aprender.

2.1.2.1 Modelos de estilos de aprendizaje

Los distintos modelos y teorías existentes sobre estilos de aprendizaje ofrecen un marco conceptual que nos permite entender los comportamientos diarios en el aula, como se relacionan con la forma en que están aprendiendo los alumnos y el tipo de acción que puede resultar más eficaz en un momento dado.

Existe una diversidad de concepciones teóricas que han abordado, explícitamente o implícitamente, los diferentes “estilos de aprendizaje”. Todas ellas tienen su atractivo y cada cual la seleccionará según qué aspecto del proceso de aprendizaje le interese.

Así, por ejemplo, mientras Kolb se refiere a los estilos activo, reflexivo, teórico y pragmático (Alonso et al, 2005), otros tienen en cuenta los canales de ingreso de la información a saber, los estilos visual, auditivo y kinestésico. En este caso el marco de referencia sería la Programación Neurolingüística, una técnica que permite mejorar el nivel de comunicación entre docentes y alumnado mediante el empleo de frases y actividades que

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

comprendan las tres vías de acceso a la información: visual, auditiva y táctil (Pérez-Jiménez, 2001, citado en Cazau, 2005, p. 3).

En base a lo anterior podemos intentar clasificar las diferentes teorías sobre estilos de aprendizaje a partir de un criterio que distingue entre selección de la información (estilos visual, auditivo y kinestésico), procesamiento de la información (estilos lógico y holístico), y forma de empleo de la información (estilos activo, reflexivo, teórico y pragmático). Debe tenerse presente que en la práctica esos tres procesos están muy vinculados. Por ejemplo, el hecho de seleccionar la información visualmente, ello afectará la manera de organizarla o procesarla. K. Dunn y R. Dunn (1984) realizaron uno de los primeros estudios sobre E.A, centrando su atención en lo que denominaron modalidades preceptuales a través de las cuales se expresan las formas preferidas de los estudiantes por responder a las tareas de aprendizaje concretadas en tres estilos de aprendizaje: visual, auditivo, táctil o kinestésico. Además de esto exponen 21 variables que influyen en la manera de aprender de cada persona teniendo en cuenta cinco categorías de estímulos como el ambiente, emotividad, necesidades sociológicas, necesidades físicas y necesidades psicológicas.

En otras clasificaciones, se ha enfatizado el tipo de inteligencia de acuerdo a la concepción de inteligencias múltiples de Gardner (1985), mientras que en otras se ha tenido más en cuenta la dominancia cerebral de acuerdo al modelo Herrmann (1989), acerca de los cuadrantes cerebrales (cortical izquierdo y derecho y límbico izquierdo y derecho).

Otro modelo es el de Felder y Silverman (1988), que podríamos calificar como el modelo de las cuatro categorías bipolares, considera cuatro categorías donde cada una se extiende entre dos polos opuestos: activo/reflexivo, sensorial/intuitivo, visual/verbal y secuencial/global. Por último, el modelo de Kolb (1984) considera el modo de procesar la información de forma que el individuo puede ser activo, reflexivo, teórico o pragmático.

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

La clasificación propuesta en la Tabla 1 es un modelo mixto que incluye algunos estilos de aprendizaje de otros modelos ya mencionados.

Tabla 1

Modelos de estilos de aprendizaje

Criterio de clasificación	Estilo de aprendizaje
Según el hemisferio cerebral	Lógico Holístico
Según el cuadrante cerebral (Herrmann)	Cortical izquierdo Límbico izquierdo Límbico derecho Cortical derecho
Según el sistema de representación (PNL, Dunn y Dunn)	Visual Auditivo Kinestésico
Según el modo de procesar la información (Kolb)	Activo Reflexivo Pragmático Teórico
Según la categoría bipolar (Felder y Silverman)	Activo-Reflexivo Sensorial-Intuitivo Visual-Verbal Secuencial-Global
Según el tipo de inteligencia (Gardner)	Lógico-Matemático Lingüístico-Verbal Corporal-Kinestésico Espacial Musical Interpersonal Intrapersonal Naturalista

Existen otros modelos de estilos de aprendizaje cuya clasificación se basa en diversos criterios ambientales, emocionales, etc., que se relacionan a continuación:

1. Según las necesidades del aprendiz (necesidades ambientales, necesidades emocionales, necesidades sociales y necesidades fisiológicas). “Las necesidades ambientales tienen que ver con los sonidos, la iluminación, o la temperatura del lugar de aprendizaje; las

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

necesidades emocionales con la motivación, la independencia, etc., las necesidades sociales con quien estudia (solo, con un adulto, en grupo), y las necesidades fisiológicas con la alimentación, la necesidad de moverse y la hora del día óptima para aprender” (Askew, 2000, citado en Castro y Guzmán, 2005, p.87).

2. Según el nivel de impulsividad en el aprendizaje, distinguiéndose un estilo impulsivo y uno reflexivo. El impulsivo es un estilo de respuesta rápida pero con frecuencia incorrecta, mientras que el reflexivo es un estilo de respuesta lenta, cuidadosa y correcta. Para aprender a ser más reflexivos, una estrategia es la autoinstrucción, es decir, hablar con uno mismo a través de los pasos de una tarea (Woolfolk, 1996).
3. Según la existencia de un estilo campo-dependiente y un estilo campo-independiente. El estilo campo-dependiente tiende a percibir el todo, sin separar un elemento del campo visual total. Estas personas tienen dificultades para enfocarse en un aspecto de la situación, seleccionar detalles o analizar un patrón en diferentes partes. Tienden a trabajar bien en grupos, buena memoria para la información social y prefieren materias como literatura o historia. El estilo campo-independiente, en cambio, tiende a percibir partes separadas de un patrón total. No son tan aptos para las relaciones sociales, pero son buenos para las ciencias y las matemáticas (Hardy y Mawer, 1999).
4. Según modalidades activas y pasivas de aprendizaje: hay quienes prefieren recibir pasivamente la información ya procesada y necesitar un tutor para aprender, mientras que otros prefieren procesar ellos mismos la información y organizarse a su manera para aprender sin depender de pautas estructuradas por otros. Dicho de otra manera, el pasivo prefiere la regulación externa del aprendizaje (el profesor y el programa tienen el control del aprendizaje), mientras que el activo prefiere controlar su propio proceso por autorregulación.

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

En principio, resulta difícil integrar los modelos de estilos de aprendizaje, aunque diversos autores lo han intentado. La Tabla 2 muestra la propuesta de Perea (2003), para la cual, las teorías sobre los estilos de aprendizaje confluyen en cuatro categorías:

Tabla 2

Integración de modelos de estilos de aprendizaje

Criterios de clasificación	Categoría	Modelos teóricos
Canal de selección de la información o tipos de estímulos que generan mayor atención.	Estilo visual. Estilo auditivo. Estilo cinestésico.	Felder y Silverman. Programación Neurolingüística.
Tipo de información preferente para iniciar el proceso: Experiencias directas y concretas. Experiencias abstractas desde ideas.	Estilo intuitivo y activo Estilo sensitivo y teórico.	Felder y Silverman. Kolb.
Procesamiento de la información o forma de organizarla, relacionarla y comprenderla.	Estilo secuencial (predominancia cortical y límbica izquierda). Estilo global (predominancia cortical derecha).	Felder y Silverman. Hermman.
La forma de trabajar con la información.	Estilo activo y pragmático. Estilo teórico y reflexivo.	Felder y Silverman. Kolb.

2.1.2.2 Los estilos de aprendizaje diagnosticados por el Cuestionario de Honey y Alonso (CHAEA)

A partir del análisis de la teoría y el cuestionario de Kolb (1984), Honey y Mumford (1986) tenían como propósito realizar una herramienta que les permitiera averiguar por qué en una situación donde dos personas comparten texto y contexto una aprende y la otra no, la respuesta estuvo dirigida hacia la diferencia que existe en la reacción que cada individuo tiene frente al modo en que procesa su aprendizaje, donde el estilo de aprendizaje corresponde a cada una de las etapas del ciclo de aprendizaje. Basándose en la teoría de Kolb (1984) y en los cuatro estilos planteados por éste, Honey y Mumford (1986), crearon el

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

Learning Styles Questionnaire (LSQ), compuesto por 80 items, que pretenden detectar las tendencias del comportamiento personal. Lo ideal para Honey es que cada individuo tuviese, de manera equilibrada, características de cada uno de los cuatro estilos de aprendizaje. Pero, en realidad, cada individuo presenta más capacidades en unas cosas que en otras, por lo que el estilo de aprendizaje sería entonces una interiorización de una etapa del ciclo de aprendizaje.

Para Honey y Mumford (1986) los cuatro estilos de aprendizaje son: Activo, Reflexivo, Teórico y Pragmático. La descripción de cada estilo es la siguiente:

1. **Activos:** Las personas que tienen predominancia en Estilo Activo se implican plenamente y sin prejuicios en nuevas experiencias, son de mente abierta, nada escépticos y acometen con entusiasmo las tareas nuevas. Además, son personas muy de grupo que se involucran en los asuntos de los demás y centran a su alrededor todas las actividades.
2. **Reflexivos:** A las personas con predominancia de este estilo les gusta considerar las experiencias y observarlas desde diferentes perspectivas, recogen datos, los analizan con detenimiento antes de llegar a alguna conclusión. Además, son personas que consideran todas las alternativas posibles antes de realizar un movimiento. Ellos disfrutan observando la actuación de los demás, escuchan a los demás y no intervienen hasta que se han adueñado de la situación.
3. **Teóricos:** Las personas con predominancia de estilo adaptan e integran las observaciones dentro de teorías lógicas y complejas, tienden a ser perfeccionistas e integran los hechos en teorías coherentes. Les gusta analizar y sintetizar, son profundos en su sistema de pensamiento, a la hora de establecer principios, teorías y modelos.

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

4. Pragmáticos: El punto fuerte de las personas con predominancia en este estilo es la aplicación práctica de las ideas, descubren el aspecto positivo de las nuevas ideas y aprovechan la primera oportunidad para experimentarlas. También, les gusta actuar rápidamente y con seguridad con aquellas ideas y proyectos que les atraen.

Además de los estilos de aprendizaje planteados por los autores, existen cuatro capacidades que van a marcar las fases del ciclo de aprendizaje, donde el estilo activo describe el comportamiento de las personas que se encuentran en la fase de experiencia; el estilo reflexivo en la fase de regreso a la experiencia, el estilo teórico en la fase de formulación de conclusiones y el estilo pragmático en la fase de planificación. Para ellos, cada una de estas fases tiene sus propias conductas y actitudes que permiten ser un complemento en el proceso de aprendizaje, donde aquellos logros y fracasos que las personas suelen tener en cada una de sus tareas, enriquecen el desarrollo y la preferencia por ciertas fases del proceso y de esta manera se determina un estilo de aprendizaje.

En España, Alonso (1992) tomó las experiencias de Honey y Mumford (1986) y adaptó el LSQ al ámbito académico y a la lengua española, llamándolo Cuestionario Honey-Alonso sobre Estilos de Aprendizaje, CHAEA, (Alonso et al., 2005). En la misma línea de aprendizaje descrita por Kolb (1984) y Honey y Mumford (1986), Alonso describe cuatro etapas de un proceso cíclico. La autora modifica los estilos agregando características que determinan con claridad el campo de destrezas de cada uno de ellos, dichas características no se presentan en el mismo orden de significancia, por lo que las clasifica en dos niveles: el primero corresponde a cinco características principales, las cuales son obtenidas como resultado de los análisis factoriales y de componente principales, y el segundo nivel lo denomina otras características que complementan el estilo de aprendizaje.

Las características que añade Alonso (1992) para cada uno de los estilos de aprendizaje son las siguientes:

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

1. Activo.

- a. Características principales: Animador, improvisador, descubridor, arriesgado, espontáneo.
- b. Otras características: Creativo, novedoso, aventurero, renovador, inventor, vital, vive la experiencia, generador de ideas, lanzado, protagonista, innovador, conversador, líder, voluntarioso, divertido, participativo, competitivo, deseos de aprender, solucionador de problemas y cambiante.

2. Reflexivo.

- a. Características principales: Ponderado, concienzudo, receptivo, analítico, exhaustivo.
- b. Otras características: Observador, recopilador, paciente, cuidadoso, detallista, elaborador de argumentos, previsor de argumentos, estudioso de comportamiento, registrador de datos, investigador, asimilador, escritor de informes, lento, prudente, distante y sondeador.

3. Teórico.

- a. Características principales: Metódico, lógico, objetivo, crítico, estadístico.
Otras características: Disciplinado, planificado, sistemático, ordenado, sintético, razonador, pensador, relacionador, perfeccionista, generalizador, buscador de: hipótesis, teorías, modelos, preguntas, supuestos adyacentes, conceptos, racionalidad; inventor de procedimientos y explorador.

4. Pragmático.

- a. Características principales: Experimentador, práctico, directo, eficaz y realista.

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

- b. Otras características: Técnico, útil, rápido, Decidido, planificador, positivo, concreto, claro, seguro de sí, organizador, actual, solucionador de problemas, aplicador de lo aprendido y planificador de acciones.

Para cada uno de estos Estilos de Aprendizaje que proponen Alonso et al. (2005) existen preguntas claves, recomendaciones y contraindicaciones que sirven como ayuda a los docentes y a los mismos educandos en su proceso de aprendizaje.

La diversidad en los métodos que tienen las personas para aprender indica que es importante identificar la individualidad que caracteriza a un individuo de otro, por lo que se hace necesario explorar el tipo de estilo de aprendizaje que estos presentan, para guiar o encaminar el proceso de enseñanza con metodologías propias a las personas y de esta forma optimizar un aprender eficaz; también es cierto que de acuerdo a la situación en que la persona se encuentre y la motivación que tenga a la hora de aprender un concepto puede utilizar una forma u otra de interiorizarlo, pero, aun así, el ser humano presenta una predisposición cuando de relacionarse con determinadas condiciones se trata en el crecimiento y desarrollo personal. Cisneros y Robles (2004) dicen que el identificar el estilo de aprendizaje de preferencia de los estudiantes facilita el desarrollo de técnicas y estrategias de enseñanza mucho más efectivas, favorece la creación de un clima más acogedor y promueve una participación de los estudiantes mucho más activa, de tal forma que conocer el estilo de aprendizaje que cada uno posee permite y facilita un constante auto-reconocimiento frente a la realidad que el individuo vive a diario.

A partir de las constantes evaluaciones a docentes por parte de los investigadores que se realizan anualmente en la Universidad Complutense de Madrid se ha podido comprobar que cuando el estilo de aprendizaje del estudiante coincide con del docente, aquél es evaluado favorablemente. Estos datos revelan dos aspectos importantes: (a) El estilo de aprendizaje del profesorado influye en su estilo de enseñar y (b) cuando los educandos reciben la docencia

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

adaptada a su propio estilo de aprendizaje, ésta es mejor recibida y se constata un aumento en el rendimiento académico Alonso (2006).

2.1.2.3 Aprendizaje autorregulado

Según Martín-Cuadrado (2011), cada persona aprende de manera distinta a las demás: utiliza diferentes estrategias, aprende con diferentes velocidades e incluso con mayor o menor eficacia incluso aunque tengan las mismas motivaciones, el mismo nivel de instrucción, la misma edad o estén estudiando el mismo tema. Asimismo, Martín- Cuadrado (2011) defiende que los estudiantes deben ser responsables de su propio aprendizaje, empleando estrategias de autorregulación, todo lo cual influirá en su rendimiento.

El estudiante autorregulado es el que de forma intencional y proactiva define y decide su camino para aprender a aprender (Monereo y Badía, 2001). Este estudiante se caracteriza por su automotivación y su autoplanificación. Este modelo de aprendizaje y enseñanza representan un cambio respecto del modelo clásico en el que “el profesor ejercía un papel hegemónico de control absoluto de un proceso en el que el estudiante era un mero receptor, asimilador y reproductor del conocimiento” (Schiro, 1978, citado en Martín-Cuadrado, 2011, p.137). Este modelo ha sido muy empleado en los estudios de Danza y se basa en el aprendizaje por imitación y se ha empleado tradicionalmente con alumnado de enseñanzas básicas o en grupos con problemas de disciplina. En cambio, en el paradigma de aprendizaje autónomo el estudiante construye sus nuevos conocimientos con el apoyo del profesor y de forma cooperativa con sus compañeros (Monereo y Badía, 2001), con lo cual se añade una dimensión social al proceso de aprendizaje. Este modelo es perfectamente aplicable a la enseñanza de la Danza, ya que para la obtención de unos buenos resultados es importante que el estudiante-bailarín sea capaz de tomar la iniciativa en su proceso de aprendizaje, detectando sus carencias y estableciendo sus propias metas, implementando los recursos y

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

estrategias necesarias para alcanzar dichos objetivos y siendo capaz de evaluar los resultados finales, obteniendo conclusiones que habrán de retroalimentar el proceso general con el fin de mejorar los aspectos que se hayan revelado como negativos. El ambiente social de trabajo en grupo en la clase de Danza, las coreografías grupales proporcionan un entorno en el que la autorregulación del aprendizaje, lejos de producir un aislamiento del estudiante, lo integra en sociedad y lo hace partícipe del proceso de aprendizaje de otros compañeros. Martín-Cuadrado (2011) indica que el aprendizaje autónomo comporta competencias como la autogestión y pro-actividad, auto-conocimiento, responsabilidad y autocontrol del proceso de aprendizaje por parte de la persona o, en otras palabras, la autorregulación del proceso de aprendizaje.

Esta forma de aprender comporta grandes beneficios. Pintrich, (2000) afirmó que los estudiantes autorregulados aprenden más cosas y mejor que los que atienden pasivamente, presentan una mayor persistencia y una motivación más elevada; y suelen aprender de forma más efectiva y profunda mostrando un mayor interés y una actitud más positiva hacia las materias objeto de aprendizaje.

Cada persona aprende de manera distinta a las demás: utiliza diferentes estrategias, aprende con diferentes velocidades e incluso con mayor o menor eficacia incluso aunque tengan las mismas motivaciones, el mismo nivel de instrucción, la misma edad o estén estudiando el mismo tema. Sin embargo, es importante no utilizar los estilos de aprendizaje como una herramienta para clasificar a los alumnos en categorías cerradas, ya que la manera de aprender evoluciona y cambia constantemente (Martín-Cuadrado y García, 2003).

Alonso et al. (2005) coinciden en que efectivamente los alumnos deben “aprender a aprender” pero además consideran que “los profesores deben reconocer las diferencias individuales de sus alumnos para personalizar su educación tratando de que sus preferencias en cuanto a los estilos de enseñanza no influyan en los estilos de aprendizaje de los alumnos”.

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

García Cué (2006), en concordancia con Alonso et al. (2005), destacan que los profesores enseñan como les gustaría aprender las cosas.

En efecto, los estilos de aprendizaje son muy importantes, pues se proyectan en la forma de enseñar a los alumnos. El profesor enseña como le gustaría que le enseñaran; es decir, de la manera en que le gusta aprender. Conociendo el profesor su estilo de aprendizaje, entenderá por qué prefiere enseñar de determinada manera y así ayudará y comprenderá las distintas inclinaciones de aprendizaje que tienen los alumnos a la hora de aprender (Nevot y Cuevas, 2009). Aunque este hecho puede ser también origen de desajustes entre los estilos de aprendizaje de los estudiantes y los estilos de enseñanza de sus profesores.

Algunas dificultades de aprendizaje pueden deberse a este tipo de desajuste y ser causa de desinterés hacia la materia objeto de estudio, todo lo cual puede dar lugar a la obtención de unas bajas calificaciones parciales o finales. En esta línea, Martín-Cuadrado (2011) explica que, dado que no todas las personas aprenden de la misma manera ni al mismo ritmo, existen diferencias individuales importantes que pueden afectar al rendimiento, por lo que es necesario conocerlas.

2.1.2.4 Estilos de aprendizaje en la Danza

En el ámbito de las investigaciones sobre estilos de aprendizaje que podrían ser aplicables al estudio de la Danza, Lago y Cacheiro (2008), abordan este tema desde la perspectiva de las actividades polifásicas, ofreciendo unas ejemplificaciones orientativas destinadas a facilitar la labor del docente en el diseño de las actividades de aula basadas en los estilos de aprendizaje. Estas actividades pueden constituir un marco de referencia para el desarrollo de un programa de intervención que facilite el ajuste de los estilos de enseñanza de los profesores a los de aprendizaje del alumnado.

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

La multiplicidad de capacidades y habilidades que han de desarrollar los estudiantes de Danza hacen que esta labor pueda ser considerada un aprendizaje complejo. Para este tipo de aprendizaje, Castejón, Gilar y Pérez (2006), estudiaron las relaciones entre el papel del conocimiento, la inteligencia, motivación y estrategias de aprendizaje en una muestra de estudiantes universitarios. Los resultados, ponen de manifiesto que la habilidad de organización del conocimiento, la capacidad intelectual, la motivación, el uso deliberado de estrategias y un ambiente rico de aprendizaje, contribuyen de forma independiente pero integrada a la explicación del conocimiento adquirido. Salvando las distancias debidas la diferente naturaleza y nivel entre los estudios universitarios y los de Danza se observa que el análisis multifactorial se constituye como una forma válida de análisis en las materias que presentan diferentes dimensiones y complejidad. El estudio señala que la inteligencia y modo de organización del conocimiento presenta la mayor influencia sobre la adquisición entre el aprendizaje y las habilidades desarrolladas. Asimismo, resaltan la importancia de la motivación como motor que dirige al estudiante hacia la adquisición de conocimiento y al desarrollo de sus habilidades. En este estudio también se indica que los aspectos emocionales en general están sistemáticamente relacionados con la adquisición de un conocimiento experto, que en Danza podría ser, por ejemplo, la adquisición de las habilidades técnicas necesarias para superar con éxito las dificultades presentes en una coreografía determinada adecuada al nivel del curso del estudiante. Podemos relacionar este hecho con la definición de estilos de aprendizaje de Keefe (1988) recogida en el Epígrafe 2.1.2, expresada como los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que suelen expresarse conjuntamente cuando una persona debe enfrentar una situación de aprendizaje. En Danza, los rasgos cognitivos tendrían que ver con la forma en que los estudiantes estructuran los contenidos (secuenciación de los pasos, espacio, tiempo, movimientos coreográficos, etc.), forman y utilizan conceptos (a partir de la nomenclatura y significación de los pasos de la técnica), interpretan la

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

información (basándose en las capacidades desarrolladas a partir de los contenidos tratados en las asignaturas teóricas que completan el curriculum de Danza), resuelven los problemas (investigación personal sobre los modos de lograr un determinado movimiento o expresión motriz), seleccionan medios de representación (visual, auditivo, kinestésico), etc.; los rasgos afectivos se vincularían con las motivaciones y expectativas que influyen en el aprendizaje, (factor éste que cobra gran importancia en la Danza, materia artística con un componente expresivo y emocional que lo separa de la Educación Física y del deporte o la acrobacia), mientras que los rasgos fisiológicos, estarían relacionados con el biotipo y el biorritmo del estudiante que ejerce un papel primordial dada la corporalidad de la Danza.

Por otra parte, no es menos importante el contexto educativo en el cual se desarrolla la competencia docente y discente. Un contexto instruccional rico y variado tiene implicaciones positivas sobre el aprendizaje y estimula la competencia. En este punto la aplicación de la teoría de los Estilos de Aprendizaje y de las Perspectivas de Enseñanza cobra gran importancia, ya que se constituyen como fundamento principal de ese ambiente de estudio que se genera en el aula.

Muchos estudios han mostrado las relaciones entre motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento en diferentes modelos académicos. Núñez et al. (1998) estudiaron la interdependencia e influencia entre estos factores en estudiantes universitarios y determinaron que las correlaciones de los factores de estrategias de aprendizaje con respecto al rendimiento son considerables y mayores que las correlaciones entre motivación y rendimiento. Las estrategias de aprendizaje pueden relacionarse asimismo con los estilos de aprendizaje – enseñanza, ya que comprenden los factores de elaboración, aprovechamiento del tiempo, organización, ayuda, constancia, metacognición y autointerrogación. Cada estudiante aplicará sus conocimientos previos, dedicará su tiempo y atención, etc. según su

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

propio estilo de aprendizaje. En general, la mayor parte de ellos presentan correlaciones elevadas con las estrategias de aprendizaje.

2.1.3 Motivación y autoestima

En este apartado vamos a tratar los factores emocionales que determinan la disposición hacia el aprendizaje, esto es, el binomio formado por la motivación hacia la Danza y la autoestima. Para aprender hay que querer y para persistir en el aprendizaje hay que creer en las posibilidades que uno tiene. Si el objeto de aprendizaje marca unas metas difíciles de lograr, se pueden generar un sentimiento de incompetencia, que puede conducir hacia la desmotivación y el abandono de la actividad.

Por ello vamos a conocer estos dos procesos, sin perder de vista que la Danza tiene ciertas peculiaridades al respecto, sobre las que debemos investigar. Asimismo hay que resaltar que la integración emocional de los factores objeto de estudio que naturalmente se produce en el individuo hace que existan referencias e interacciones constantes de uno en otro y viceversa. Por este motivo, a la hora de estudiar la motivación y la autoestima, se hace imposible establecer una barrera documental entre ambos, lo cual se podrá apreciar en el desarrollo de los siguientes epígrafes.

2.1.3.1 Motivación

En el ámbito de las Artes Escénicas, tanto en la etapa académica como, posteriormente, en la vida profesional, la motivación y los estados emocionales de los practicantes tienen un peso fundamental tanto en el rendimiento escolar como en la calidad de las interpretaciones y en el propio bienestar personal(López de la Llave y Pérez-Llantada, 2006).

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

Aunque la motivación es uno de los factores a los que se recurre con frecuencia para dar una explicación a los posibles “desajustes” que se producen en el aprendizaje escolar, la multiplicidad de enfoques que existen de este concepto así como la amplia variedad de teorías sobre la misma ha llevado consigo que, todavía, en la actualidad, no exista un marco teórico lo suficientemente sólido y contrastado que ofrezca una aproximación unificada sobre este fenómeno (Pintrich, 1991).

En términos generales, se puede afirmar que la motivación es la palanca que mueve toda conducta, lo que nos permite provocar cambios tanto a nivel escolar como de la vida en general. Núñez (2009) afirma que la motivación no es un proceso unitario, sino que abarca componentes muy diversos que ninguna de las teorías elaboradas hasta el momento ha conseguido integrar, de ahí que uno de los mayores retos de los investigadores sea el tratar de precisar y clarificar qué elementos o constructos se engloban dentro de este amplio y complejo proceso que etiquetamos como motivación. Sin embargo, a pesar de las discrepancias existentes, la mayoría de los especialistas coinciden en definir la motivación como un conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta (Beltrán, 1998, McClelland, 1989, etc.). Si nos trasladamos al contexto escolar y consideramos el carácter intencional de la conducta humana, parece evidente que las actitudes, percepciones, expectativas y representaciones que tenga el estudiante de sí mismo, de la tarea a realizar y de las metas que pretende alcanzar constituyen factores de primer orden que guían y dirigen la conducta del estudiante en el ámbito académico. Pero para realizar un estudio completo e integrador de la motivación, no sólo debemos tener en cuenta estas variables personales e internas sino también aquellas otras externas, procedentes del contexto en el que se desenvuelven los estudiantes, que les están influyendo y con los que interactúan. Tampoco podemos olvidar las peculiaridades que caracterizan al estudiante de Danza y su entorno.

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

Tradicionalmente ha existido una separación casi absoluta entre los aspectos cognitivos y los afectivo-motivacionales a la hora de estudiar su influencia en el aprendizaje escolar, de forma que unos autores centraban sus estudios en los aspectos cognitivos dejando a un lado casi por completo los otros, o viceversa. En la actualidad, y considerando el contexto de la enseñanza de la Danza, existe un creciente interés en estudiar ambos tipos de componentes de forma integrada. En esta línea Cabanach, Valle, Núñez y González-Pienda. (1996) afirman que el aprendizaje se caracteriza como un proceso cognitivo y motivacional a la vez, por lo que, en consecuencia, para la mejora del rendimiento académico debemos tener en cuenta tanto los aspectos cognitivos como los motivacionales. Para aprender es imprescindible "poder" hacerlo, lo cual hace referencia a las capacidades, los conocimientos, las estrategias, y las destrezas necesarias (componentes cognitivos), pero además es necesario "querer" hacerlo, tener la disposición, la intención y la motivación suficientes (componentes motivacionales) (Núñez y González-Pumariega, 1996). Diversos autores como Pintrich (1989), Pintrich y De Groot (1990) opinan que, para tener buenos resultados académicos, los alumnos necesitan poseer tanto "voluntad "(will) como "habilidad" (skill), lo que conduce a la necesidad de integrar ambos aspectos.

Según Pintrich y De Groot (1990) pueden distinguirse tres categorías generales de constructos motivacionales que son relevantes para la motivación en contextos educativos: (a) percepciones y creencias individuales sobre la capacidad para realizar una tarea (e.g. percepciones de competencia, autoeficacia, control, atribuciones); (b) las razones o intenciones para implicarse en una tarea (e.g, metas, interés, valor, motivación intrínseca), y (c) las reacciones afectivas hacia una tarea (e.g ansiedad, orgullo, vergüenza, culpa, ira). Se precisa la integración de las categorías mencionadas dentro de la investigación empírica realizada en el campo de la Danza, es decir, se necesita comprobar cómo funcionan conjuntamente en este contexto educativo los diferentes constructos motivacionales con otras

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

variables emocionales. En este punto aparecen aspectos relacionados como los efectos que ejercen el engagement y la procrastinación sobre el rendimiento académico, factores íntimamente asociados a los mecanismos motivacionales. Estos aspectos van a ser tratados específicamente en el Epígrafe 2.1.3.1.4 del presente documento, dado que en los últimos años han cobrado gran relevancia como tema de estudio para los investigadores.

Asimismo, es destacable el hecho de que el aprendizaje escolar, desde una visión constructivista, no queda en absoluto reducido exclusivamente al plano cognitivo en sentido estricto, sino que hay que contar también con otros aspectos motivacionales como las intenciones, las metas, las percepciones y creencias que tiene el sujeto que aprende, todo lo cual conecta a su vez con la teoría de las perspectivas de enseñanza propuesta por Pratt y Collins (2001).

2.1.3.1.1 Variables personales de la motivación

Para estudiar las variables personales de la motivación, al analizar las principales teorías sobre motivación (teoría atribucional de la motivación de logro de Weiner, teoría de la autovalía de Covington y Berry, la teoría de las metas de aprendizaje de Dweck, la teoría de Nicholls, el modelo de eficacia percibida de Schunk, etc.) se observa que destacan los siguientes constructos: el autoconcepto, los patrones de atribución causal y las metas de aprendizaje. En consecuencia, estos factores y su interrelación determinarán en gran medida la motivación escolar.

Estas variables personales también están recogidas en el marco teórico sobre motivación planteado por Pintrich (1989), Pintrich y De Groot (1990). Este marco teórico estaría integrado por tres componentes:

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

- El componente de expectativa, que hace referencia a las creencias y expectativas de los estudiantes para realizar una determinada tarea. Este componente se podría traducir en la siguiente pregunta: *¿soy capaz de hacer esta tarea?*
- El componente de valor, que indica las metas de los alumnos y sus creencias sobre la importancia e interés de la tarea. Este componente se podría traducir en la siguiente pregunta: *¿por qué hago esta tarea?*
- El componente afectivo, que recoge las reacciones emocionales de los estudiantes ante la tarea. Este componente se podría traducir en la siguiente pregunta: *¿cómo me siento al hacer esta tarea?*

El constructo patrones de atribución causal, anteriormente aludido por diversos autores como un constructo personal determinante de la motivación escolar, estaría muy vinculado a este tercer componente afectivo, propuesto por Pintrich, debido a que los patrones atribucionales del estudiante están determinados, en gran medida, por las consecuencias afectivo-emocionales derivadas de la realización de la tarea, así como de los éxitos y fracasos obtenidos en la misma (aspectos que constituyen el núcleo central de la Teoría Atribucional de la Motivación de Logro de Weiner).

El estudio del **componente de expectativa** nos conduce hasta el autoconcepto, considerado como el resultado de un proceso de análisis, valoración e integración de la información derivada de la propia experiencia y del feedback de los otros significativos como compañeros, padres y profesores.

Una de las funciones más importantes del autoconcepto es la de regular la conducta mediante un proceso de autoevaluación o autoconciencia, de modo que el comportamiento de un estudiante en un momento determinado está determinado en gran medida por el autoconcepto que posea en ese momento. Bandura (1997) señala que el sujeto anticipa el resultado de su conducta a partir de las creencias y valoraciones que hace de sus capacidades;

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

es decir, genera expectativas bien de éxito, bien de fracaso, que repercutirán sobre su motivación y rendimiento.

Por otra parte, teniendo en cuenta que numerosas investigaciones han demostrado la correlación significativa que existe entre autoestima (valoración positiva o negativa del autoconcepto) y el locus de control podemos deducir que en la medida en que desarrollemos la autoestima de los alumnos también mejoraremos su atribución causal. Así, tenemos que los sujetos con baja autoestima suelen atribuir sus éxitos a factores externos e incontrolables (el azar) y sus fracasos a factores internos estables e incontrolables (baja capacidad), mientras que los sujetos con alta autoestima suelen atribuir sus éxitos a factores internos y estables (capacidad) o a factores internos, inestables y controlable (esfuerzo) y sus fracasos a factores internos y controlables (falta de esfuerzo).

Para explicar el rendimiento de un alumno es imprescindible, pues, tener en cuenta tanto las capacidades reales como las creencias personales sobre las propias capacidades para realizar las tareas escolares. El rendimiento del estudiante no depende tanto de la capacidad real como de la capacidad creída o percibida. Como señala Bandura (1993), existe una notable diferencia entre poseer una capacidad y saber utilizarla en situaciones diversas.

El siguiente factor a analizar es el **componente de valor** o metas de aprendizaje. Investigaciones recientes intentan explicar la motivación de logro basándose en las metas que persigue el alumno. Las metas que se eligen dan lugar a diferentes modos de afrontar las tareas académicas y a distintos patrones motivacionales. Según Cabanach et al. (1996) las distintas metas elegidas se pueden situar entre dos polos que van desde una orientación extrínseca a una orientación intrínseca. De modo que, algunos autores distinguen entre metas de aprendizaje y metas de ejecución o rendimiento (Elliot, 1999), otros entre metas centradas en la tarea y metas centradas en el "yo" (Nicholls, 1984), y finalmente otros que diferencian entre metas de dominio y metas de rendimiento (Ames, 1992). Las primeras metas (de

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

aprendizaje, las centradas en la tarea y las de dominio) se distinguen de las incluidas en el segundo grupo (de ejecución, centradas en el "yo", y de rendimiento) porque comportan formas de afrontamientos diferentes, así como diferentes formas de pensamiento sobre uno mismo, la tarea y los resultados de la misma. Así, mientras que unos estudiantes se mueven por el deseo de saber, curiosidad, preferencia por el reto, interés por aprender, otros están orientados hacia la consecución de metas extrínsecas como obtención de notas, recompensas, juicios positivos, aprobación de padres y profesores, y evitación de las valoraciones negativas. En este sentido, decimos que los primeros tienen una motivación intrínseca porque supone un interés por parte del sujeto de desarrollar y mejorar la capacidad, mientras que los segundos tienen motivación extrínseca ya que reflejan el deseo de mostrar a los demás su competencia y de obtener juicios positivos, más que el interés por aprender. Estos dos grupos de metas generan dos patrones motivacionales también distintos. Así, mientras que el primer grupo llevan a los estudiantes a adoptar un patrón denominado de "dominio" (*mastery*) aceptando retos y desafíos para incrementar sus conocimientos y habilidades, el segundo grupo conducen a un patrón denominado de "indefensión" (*helpless*), en donde los estudiantes tratan de evitar los retos o desafíos escolares por miedo a manifestar poca capacidad para realizar con éxito una tarea.

Sin embargo, algunos autores como Smiley y Dweck (1994) afirman que la conducta mostrada por los alumnos depende más de su "capacidad percibida" que de su orientación de meta. Este hecho puede tener diferentes efectos sobre el estudiante:

Cuando los estudiantes, ya sean de una u otra orientación de meta, tienen confianza en su capacidad de éxito en una tarea muestran comportamientos similares, aceptan el desafío planteado por dicha tarea y persisten en su esfuerzo de realizarla con éxito.

Por el contrario, cuando dudan de su capacidad, las diferencias en orientación de meta

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

reflejan también diferencias a nivel motivacional (Miller, Behrens, Greene y Newman, 1993, citado en Cardozo, 2008, p. 223).

Por último, se ha de considerar el **componente afectivo** o las emociones, que adquieren gran importancia en el ámbito de la enseñanza de la Danza.

Hoy en día es frecuente hablar de inteligencia emocional (Goleman, 1996), término que implica conocer las propias emociones y regularlas tanto personalmente como socialmente (autorregulación emocional). La inteligencia emocional está relacionada con la motivación, ya que una persona es inteligente emocionalmente en la medida que puede mejorar su propia motivación.

En general, se asume que las emociones forman parte importante de la vida psicológica del escolar y que tienen una alta influencia en la motivación académica y en las estrategias cognitivas (adquisición, almacenamiento, recuperación de la información, etc.), y por ende en el aprendizaje y en el rendimiento escolar (Pekrun, 1992). Esta afirmación cobra aún mayor para el ámbito de la Danza académica, pues esta actividad está íntimamente asociada al desarrollo emocional del estudiante o ejecutante. No se puede olvidar que la Danza, como Arte, trasciende la corporalidad a través de la participación de los sentimientos, que convierten el simple movimiento en un lenguaje significativo y medio de comunicación de ideas, pensamientos y emociones.

Al revisar los estudios que se han centrado en las emociones dentro del campo educativo descubrimos que la ansiedad (anxiety), y el estado anímico (mood) son los factores que han recibido mayor atención por parte de los investigadores, los cuales han fijado su atención en los efectos cognitivos de estas emociones sobre el rendimiento, olvidando los efectos motivacionales.

Pekrun (1992) ha generalizado a otras emociones los efectos que la ansiedad y el estado anímico producen en el aprendizaje y en el rendimiento y ha elaborado un modelo

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

teórico en el que los procesos cognitivos y motivacionales actúan como mediadores. A continuación nos centraremos en los efectos motivacionales de las emociones y su repercusión en el aprendizaje y rendimiento.

Pekrun (1992) estudió los efectos producidos por las emociones positivas y negativas en la motivación intrínseca y la motivación extrínseca de tareas.

- **Motivación intrínseca:** La motivación intrínseca se puede definir como aquella que procede del propio sujeto, que está bajo su control y tiene capacidad para autoreforzarse. Se asume que cuando se disfruta ejecutando una tarea se induce una motivación intrínseca positiva. Es más, aquellas emociones positivas que no están directamente relacionadas con el contenido de la tarea también pueden ejercer una influencia positiva en la motivación intrínseca como por ejemplo la satisfacción de realizar con éxito una redacción. Este mecanismo se puede definir como engagement y hace que el individuo esté altamente comprometido con la tarea, todo lo cual se analizará en el Epígrafe 2.1.3.1.3. Las emociones negativas pueden repercutir básicamente de dos formas en la motivación intrínseca. En primer lugar, emociones negativas como la ansiedad, la ira, la tristeza, etc., pueden ser incompatibles con emociones positivas por lo que pueden reducir el disfrute en la tarea. En segundo lugar, puede aparecer una motivación extrínseca negativa opuesta a la motivación extrínseca positiva que conduce a la no ejecución de la tarea (conducta de evitación) porque está vinculada con experiencias pasadas negativas. Por lo tanto, además de impedir la motivación intrínseca positiva, las emociones negativas también producen motivación intrínseca negativa. Una de las emociones negativas que conlleva a la no ejecución o evitación es el "aburrimiento" por lo que se presume que produce motivación (negativa) para evitar la realización de la tarea y a comprometerse, en su lugar, con otras tareas. También existen otras emociones, tales como ansiedad o ira, etc., que pueden producir motivación intrínseca de evitación,

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

no solo porque se relacionen con los resultados, sino porque también se pueden generalizar a los contenidos de la tarea. Este aspecto conecta directamente a la procrastinación, mecanismo que veremos más en profundidad en el Epígrafe 2.1.3.1.4.

- **Motivación extrínseca:** La motivación extrínseca se define, en contraposición de la intrínseca, como aquella que procede de fuera y que conduce a la ejecución de la tarea. Todas las clases de emociones relacionadas con resultados se asume que influyen en la motivación extrínseca de tareas. Pekrun (1992) distingue entre emociones prospectivas y retrospectivas ligadas a los resultados. Considera emociones prospectivas aquellas que están ligadas prospectivamente y de forma directa con los resultados de las tareas (notas, alabanzas de los padres, etc.) como por ejemplo la esperanza, las expectativas de disfrute, la ansiedad, etc. Así la esperanza y las expectativas de disfrute anticipatorio producirían motivación extrínseca positiva, es decir, motivación para ejecutar la tarea con la finalidad de obtener resultados positivos. En cambio, la desesperanza puede inducir a un estado de indefensión que comporta la reducción o total anulación de la motivación extrínseca por no poder alcanzar resultados positivos o evitar los negativos. Se puede asumir que la motivación extrínseca positiva contribuye efectivamente (conjuntamente con la motivación intrínseca positiva) a la motivación total de la tarea. El caso se complica cuando se relaciona los resultados (negativos) y la motivación extrínseca de evitación producida por la ansiedad. Se pueden distinguir dos situaciones sobre cómo evitar el fracaso y resultados negativos. En situaciones "no restrictivas" (tareas ordinarias de clase) el fracaso se puede evitar demandando al estudiante tareas más fáciles que pueda superar con éxito. En situaciones "restrictivas" (por ejemplo de examen) la única manera de evitar el fracaso es proporcionándole al estudiante los recursos didácticos necesarios (técnicas, destrezas, etc.) para afrontar con éxito la tarea. Las emociones retrospectivas como la alegría por los resultados, decepción, orgullo,

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

tristeza, vergüenza, ira, etc., funcionan fundamentalmente como evaluativas, como reacciones retrospectivas a la tarea y a sus resultados. Las emociones evaluativas pueden servir de base para desarrollar la motivación extrínseca en la ejecución de tareas académicas. Así, experiencias agradables asociadas a resultados positivos (una buena nota, alabanza de los padres, etc.) y sentirse orgulloso por ello, conduce a un incremento de la apreciación subjetiva de alcanzar ese tipo de resultados. Por otra parte, experimentar decepción o vergüenza conduce a alcanzar resultados negativos.

Cabe preguntarse cuál es el efecto de las emociones sobre el aprendizaje y el rendimiento. Pekrun (1992) analizó el impacto que tienen las emociones positivas y negativas en la realización de las tareas escolares, en donde los procesos motivacionales actuaban como mediadores.

- Emociones positivas de la tarea (Positive Task Emotions): Se producen un conjunto de efectos, desencadenados por emociones positivas relacionadas con la tarea (process-related emotions), que conducen a un incremento del rendimiento, como es el caso de disfrutar realizando una tarea (task enjoyment). Pekrun (1992) también analizó el carácter prospectivo y retrospectivo de las emociones positivas experimentadas en la tarea. Si la emoción se experimenta antes o después, no se puede asumir que sus efectos sobre el procesamiento de la información (uso de estrategias, procesos atencionales, etc.) puedan tener una influencia directa sobre la ejecución. Sin embargo, sí que se han detectado numerosos efectos indirectos sobre la ejecución, mediados por el impacto de las emociones en la motivación. Por ejemplo, la esperanza experimentada antes de acometer la tarea puede influir positivamente en la motivación y por tanto en la conducta y en la ejecución.
- Emociones negativas de la tarea (Negative Task Emotions): Mientras las emociones positivas producen, en general, efectos positivos que repercuten favorablemente en el

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

aprendizaje, los efectos globales de las emociones negativas es más diverso, pueden ser tanto positivos como negativos. Respecto a las emociones negativas relacionadas con el proceso (process-related emotions) destacamos el aburrimiento (boredom). La primera función del aburrimiento puede ser motivar al estudiante para que busque otra tarea o alternativa más recompensante. El aburrimiento conduce a reducir la motivación intrínseca y a escapar cognitivamente de la tarea. Como resultado, la motivación total de la tarea decrecerá, incluso en casos de motivación extrínseca elevada. Por otra parte se asume que las emociones negativas prospectivas y retrospectivas pueden producir efectos positivos y negativos simultáneos. El resultado neto dependerá de la intensidad de tales influencias opuestas. Así, se considera que la ansiedad reduce la motivación intrínseca positiva e induce a motivación intrínseca negativa para buscar una nueva tarea y evitar la que se le había propuesto. Sin embargo la ansiedad relacionada con el fracaso o los resultados negativos puede producir una alta motivación para evitar esos fracasos. Por ejemplo, si un estudiante tiene miedo de no conseguir una buena nota o si un bailarín teme errar en una pirouette, la ansiedad que le produce esa preocupación le impedirá la ejecución de la tarea y se reducirá su creatividad, pero esos efectos negativos pueden ser compensados por un esfuerzo adicional de trabajo extra para impedir el fracaso.

En términos generales podemos señalar que las emociones pueden influir en gran medida en el aprendizaje y en el rendimiento de los estudiantes. Sin embargo, también se constata que la relación entre las emociones y ejecución no es de ningún modo simple, en el sentido de "*emociones positivas, efectos positivos; emociones negativas, efectos negativos*". En lugar de eso, la influencia de las emociones puede estar mediatizada por diferentes mecanismos que impliquen efectos acumulativos o contrapuestos, lo que hace difícil predecir los efectos en la ejecución. Específicamente, mientras los efectos de las emociones positivas pueden ser beneficiosos en la mayoría de los casos, el impacto de las emociones negativas

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

como insatisfacción o ansiedad pueden ocasionar efectos ambivalentes. En esta misma línea, Polaino (1993) afirmó que una ansiedad moderada en la tarea, no sólo disminuye el rendimiento sino que puede facilitarlo. Por el contrario, un nivel muy alto de ansiedad inhibe notablemente el rendimiento, ya que aparece como un factor disruptivo de los procesos motivacionales y cognitivos que son los que intervienen directamente sobre las habilidades y destrezas necesarias para la solución de problemas.

2.1.3.1.2 Variables educativas de la motivación

Una vez expuestas las variables personales que intervienen en la motivación se han de tratar aquéllas que son debidas al contexto de aprendizaje. Habitualmente la motivación académica ha sido tratada desde la perspectiva de la persona; es decir como una variable personal y haciendo referencia a los componentes que la integran (autoconcepto, atribuciones causales y metas de aprendizaje y emociones, sin prestar demasiada atención a los factores contextuales y en el modo en que éstos pueden influir en la motivación. Sin embargo, es importante señalar que estas variables personales que hemos tratado están estrechamente condicionadas por el ambiente en el cual el estudiante desarrolla su actividad. Por ello, vamos a estudiar brevemente las influencias contextuales sobre los componentes personales aludidos anteriormente, a saber, autoconcepto, metas de aprendizaje y emociones:

- Influencia de las variables contextuales en el autoconcepto.

Es un hecho constatado la importancia que tienen las interacciones sociales que el estudiante mantiene con los otros significativos (padres, profesores y compañeros) en el desarrollo del autoconcepto, ya que, la información que el estudiante recibe de ellos le condiciona para desarrollar, mantener y/o modificar su autoconcepto, lo que repercutirá posteriormente en su motivación y rendimiento académico (García, 1993a).

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

El papel del profesor es fundamental en la formación y cambio del autoconcepto académico y social de los estudiantes. El profesor es la persona más influyente dentro del aula por tanto el alumno valora mucho sus opiniones y el trato que recibe de él. Un estudiante que sea ridiculizado ante sus compañeros, que reciba continuas críticas del profesor por sus fracasos, cuya autonomía e iniciativa se anula sistemáticamente está recibiendo mensajes negativos para su autoestima. En cambio, un alumno a quien se le escucha, se le respeta y se le anima ante el fracaso está recibiendo mensajes positivos para su autoestima.

El papel que juegan los iguales también es muy importante, no sólo porque favorecen el aprendizaje de destrezas sociales o la autonomía e independencia respecto del adulto, sino porque ofrecen un contexto rico en interacciones en donde el sujeto recibe gran cantidad de información procedente de sus compañeros que le servirá de referencia para desarrollar, mantener o modificar su autoconcepto tanto en su dimensión académica como social. Por ejemplo, la valoración que el sujeto hace de su propia competencia académica (autoeficacia), está en función de los resultados escolares que obtiene y del resultado del proceso de compararse con sus compañeros, lo que determinará sus expectativas de logro y su motivación.

En definitiva, podemos afirmar que tanto la actuación del profesor como las interacciones académicas y sociales de los alumnos juegan un papel importante en el desarrollo del autoconcepto. En el Epígrafe 2.1.3.2 se va a estudiar en mayor profundidad el factor emocional de la autoestima dado que constituye una de las variables independientes del presente trabajo.

- Influencia de las variables contextuales en las metas de aprendizaje adoptadas.

El tipo de meta que los alumnos persiguen depende tanto de los aspectos personales como de los situacionales (Dweck y Leggett, 1988). Según Ames (1992) entre las

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

variables situacionales que influyen en las metas que persiguen los alumnos, cabe destacar una serie de elementos relacionados con la organización de la enseñanza y la estructura de la clase: el sistema de evaluación, la actitud del profesor, la organización del aula, el tipo de tareas, etc. Todas estas variables situacionales son agrupadas por Ames (1992), en tres dimensiones: el diseño de tareas y actividades de aprendizaje, las prácticas de evaluación y la utilización de recompensas, y la distribución de la autoridad o de la responsabilidad en la clase. Como la organización y la estructuración de la enseñanza es responsabilidad exclusiva del profesor, se deduce que es éste el que, con su actuación instruccional, determinará el que los estudiantes adopten un tipo de metas u otras.

- Influencia de las variables contextuales en las emociones de los estudiantes.

Hemos señalado anteriormente que el componente afectivo recoge las reacciones emocionales de los estudiantes ante la tarea. El tipo de emoción que experimenta el alumno en la realización de la tarea viene determinada fundamentalmente por las características propias de la tarea y, en particular, por el contenido de la misma y la estrategia metodológica diseñada por el profesor para su realización. En este sentido, para que el estudiante se sienta motivado para aprender unos contenidos de forma significativa es necesario que pueda atribuir sentido (utilidad del tema) a aquello que se le propone. Esto depende de muchos factores personales (autoconcepto, creencias, actitudes, expectativas, etc.), pero, fundamentalmente, depende de cómo se le presente la situación de aprendizaje, lo atractiva e interesante que le resulte al estudiante como para implicarse activamente en un proceso de construcción de significados. Que el estudiante esté motivado para aprender significativamente también requiere la existencia de una distancia óptima entre lo que él mismo ya sabe y el nuevo contenido de aprendizaje. Si la distancia es excesiva, el estudiante se desmotiva porque cree que no tiene posibilidades

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

de asimilarlo o de atribuir significado al nuevo aprendizaje, y, si la exigencia del profesor persiste, puede generar ansiedad en el alumnado. Si la distancia es mínima también se produce un efecto de desmotivación porque el estudiante ya conoce, en su mayor parte, el nuevo material a aprender y se aburre. Desde la concepción constructivista del aprendizaje se asume que el aprendizaje significativo es en sí mismo motivador porque el estudiante disfruta realizando la tarea o trabajando esos nuevos contenidos (en contraposición al aprendizaje mecánico o memorístico), pues entiende lo que se le enseña y le encuentra sentido. Cuando el estudiante disfruta realizando la tarea se genera una motivación intrínseca donde pueden aflorar una variedad de emociones positivas placenteras. Por este motivo en etapas tempranas del estudio de la Danza, cuando mayor necesidad existe del aprendizaje por imitación, es importante realizar otras tareas de tipo lúdico y creativo que permitan, por una parte, desarrollar el aspecto investigador y autónomo del alumnado y, por otra, hacer más atractivo y divertido el aprendizaje de esta materia.

2.1.3.1.3 *Engagement y procrastinación*

El **engagement académico**, referido al mundo de la Educación, ha sido definido como “un estado mental positivo relacionado con el trabajo y caracterizado por vigor (altos niveles de energía y resistencia mental), dedicación (alta implicación laboral) y absorción (alto estado de concentración e inmersión)”, (Schaufeli, Salanova, Gonzalez-Romá y Bakker, 2002, citado en Salanova, Martínez, Bresó, Llorens y Grau, 2005, p.171). Este estado afectivo-cognitivo de compromiso con la tarea es persistente y no está focalizado en un objeto o situación particular. Las múltiples variables relacionadas con el engagement académico se describen a continuación:

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

1. Edad y curso: a mayor curso académico (mayor edad), se presentan mayores niveles de cinismo, menor dedicación, menor compromiso y menor satisfacción total, tanto con los estudios, como con el centro educativo. Esto podría ser interpretado como un desencanto o incumplimiento de expectativas que sucede a lo largo de la socialización del estudiante. En contraposición, existe también evidencia de que existe una correlación positiva baja entre la edad y los niveles de engagement, por la cual a mayor edad del alumnado, mayor nivel de engagement alcanzado.
2. Opción de elección de los estudios: las elecciones de estudios de primera opción se relacionan con mayores niveles de Engagement.
3. Autoeficacia: son las creencias relacionadas con las propias habilidades y competencias para alcanzar buenos logros académicos en el futuro. Asimismo, la autoeficacia determina el esfuerzo, tanto la persistencia para realizar la tarea, como también la cantidad de tiempo invertida ante los obstáculos y la satisfacción en las acciones realizadas, permitiendo así que el sujeto sea el productor de su propio futuro y no un simple predictor. Por eso, se considera que la crisis de autoeficacia conlleva una mayor probabilidad de padecer el síndrome de burnout y una menor probabilidad de tener niveles elevados de engagement. De esta manera, el concepto de engagement puede ser entendido también como un estado psicológico positivo caracterizado por el vigor, la dedicación y la absorción, derivado de niveles elevados de la autoeficacia. El aumentar las creencias de eficacia tiene un efecto positivo muy significativo sobre el engagement académico y, a su vez, la percepción como facilitador del proceso es una manera de incrementar las creencias de eficacia. Asimismo el nivel de engagement aumenta las creencias de eficacia de manera recíproca, lo que también repercutirá en un aumento de los recursos académicos personales para desarrollar los estudios.

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

4. Satisfacción: hace referencia al grado de satisfacción con los estudios. Se sabe que existe una correlación significativa y positiva entre el vigor, la dedicación y la absorción y la satisfacción frente a los estudios, al igual que, como ocurre entre esta satisfacción frente a los estudios y la autoeficacia académica. También se ha demostrado que la satisfacción se relaciona significativa y positivamente con el rendimiento académico.
5. Autoestima: esta variable influye directamente en el comportamiento de los individuos e incide en la promoción del bienestar psicológico, ya que la forma en que se evalúa éste tiene repercusión en todas las áreas del desarrollo, ya sea social, emocional, conductual y/o académico. Es importante resaltar que, especialmente en esta variable, existe evidencia empírica que establece menores niveles de autoestima en las mujeres. Esto se explicaría por qué las mujeres son más propensas a preocuparse por lo que los demás piensan de ellas, tienen mayores conflictos y contradicciones en la construcción de sus representaciones y se les fomenta una mayor autoconciencia, lo que trae consigo una menor autoestima y mayor inestabilidad. Este hecho tiene gran relevancia para la Danza, pues se trata de una materia practicada mayoritariamente por mujeres. También se determinan diferencias importantes en cuanto a la edad, ya que los estudiantes más jóvenes piensan más en sí mismos y confirman sus sentimientos y opiniones a través de nuevas experiencias, comparándose entre sí con sus propios ideales y con los de otros, demandando a edades menores mayores ajustes psicológicos, ya que a edades posteriores, el individuo comienza a formarse un autoconcepto y una autoestima más rica y compleja. Se sabe además, que niveles elevados de autoestima se relacionan directamente y de manera positiva con el rendimiento académico, medido en términos de calificaciones medias. La autoestima académica, también se relaciona con niveles altos de engagement posteriores.

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

6. Variable socio-demográfica: se sabe que esta variable influye de manera significativa en el interés, motivación y compromiso que presentan los estudiantes hacia el aprendizaje. No obstante, en ninguno de los estudios se especifica la relación entre ambas variables, la cual se supone debería ser de manera directa.
7. Género: se concluye que valores de burnout moderado y elevado se relacionan de manera más significativa con el género femenino. En relación al engagement se ha demostrado que las mujeres muestran mayores niveles de dedicación que los hombres. Esta característica afecta de un modo relevante a la Danza dado que es una actividad con mayoría de participación femenina.
8. Situación laboral: se ha determinado que, en relación a la situación laboral y el nivel de engagement, no existen diferencias entre los niveles de vigor y absorción, mientras que sí la hay en los niveles de dedicación entre el grupo de estudiantes que trabajan y los que no trabajan. En este sentido, el análisis de las medias sugiere que los estudiantes que trabajan se muestran más dedicados que los estudiantes que no trabajan. No obstante, se destaca que el nivel de engagement de manera general, no presenta diferencia entre los estudiantes que trabajan y aquellos que no lo hacen. También se argumenta que el trabajo puede tener efectos positivos en el rendimiento académico, dado que favorece la transferencia de conocimiento relacionado con los temas de estudio. Aun cuando no esté relacionado con los estudios, el trabajo posibilita la disciplina y refuerza el sentido de responsabilidad en el desempeño académico.
9. Inteligencia Emocional: en el ámbito educativo u organizacional, se considera que la inteligencia emocional favorece un mejor afrontamiento a las situaciones académicas estresantes (menor burnout), al tiempo que podría favorecer el desarrollo de actitudes positivas hacia los estudios y las tareas académicas (mayor engagement y eficacia académica). Se destaca que la inteligencia emocional consta de tres dimensiones

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

(atención, claridad y reparación). De esta manera se determinó que altos niveles de atención, claridad y reparación de los estados emocionales se relacionan por separado y de manera conjunta con altos niveles de vigor, dedicación y absorción, siendo la variable de reparación la más significativa en su relación con las dimensiones del engagement, lo que influye de manera notoria en un mayor rendimiento académico. Con respecto a las mismas dimensiones del engagement, otras dos dimensiones de inteligencia emocional fueron considerados predictores significativos para el variable vigor: atención y reparación emocional. Para la dimensión de dedicación, las dimensiones predictoras identificadas son la variable sexo (femenino) y los factores de atención y reparación emocional. En cuanto a la variable absorción, la única variable predictora fue la reparación emocional.

10. Perfeccionismo: se establece que el perfeccionismo negativo (dudas acerca de las acciones, las preocupaciones sobre los errores, etc.) se relacionaron con altos niveles de burnout, mientras que el perfeccionismo positivo (como la organización) con altos niveles de engagement académico.
11. Estructura: la investigación confirma la estructura trifactorial (vigor, absorción y dedicación) y altamente correlacionada del engagement. Este patrón de resultados se ha replicado en muestras de países europeos y americanos confirmándose su validación transcultural. De esta manera, tomadas en su conjunto, las tres dimensiones, son medidas por tres escalas multi-ítems internamente consistentes y estables a lo largo del tiempo. Cada una de las dimensiones del Engagement se relaciona con su opuesta del nivel de burnout, es decir, con el agotamiento, cinismo e ineficacia respectivamente. Además, independientemente del país, la eficacia (absorción) y vigor se relacionan positivamente con el rendimiento académico (determinado a través del número de exámenes aprobados).

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

Finalmente, se debe destacar que sólo en uno de los estudios revisados se encuentra evidencia de que la estructura tridimensional del engagement es más débil en relación a la eficacia, es decir, se establece en éste, que la relación entre Engagement eficacia es más fuerte que la construcción de los tres factores de vigor, absorción y dedicación del engagement.

En cuanto a las relaciones del engagement con el rendimiento académico , existen escasos estudios que correlacionen de manera específica ambos parámetros, determinándose en todos una relación positiva entre los mismos (más específicamente para las subescalas de absorción y vigor), ya que los estudiantes comprometidos con sus estudios tienen éxito (determinado por el número de exámenes aprobados en relación al número total de exámenes), al contrario del nivel de burnout, el cual se relacionaría negativamente con éste, destacándose el punto de que sólo un estudio longitudinal podría dar respuesta sobre la dirección causal de las relaciones involucradas.

Diversos estudios han encontrado relaciones significativas entre bienestar psicológico y el rendimiento académico. En general, los resultados señalan la existencia de un “círculo virtuoso” entre estas variables de modo que a mayor rendimiento en el pasado, mayor bienestar psicológico en el presente (bajo burnout y alto engagement) lo que redundará a su vez en mejor rendimiento en el futuro (medido un año después).

Existen relaciones demostradas que establecen que a mayor éxito académico pasado, mayores creencias de eficacia presentes, lo cual, a su vez, generará mayores niveles de vigor y dedicación presentes relacionados con los estudios (engagement) y mayor rendimiento futuro (valorado un año después), encontrándose una mediación completa de estas creencias en las relaciones entre éxito académico pasado, engagement presente y éxito académico futuro.

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

Además, diversos autores consideran que la satisfacción experimentada por los estudiantes durante su proceso de aprendizaje se asocia con la obtención de mejores logros académicos, mediados por la motivación intrínseca como producto de la autoeficacia. Los datos anteriores sugieren que el buen desempeño académico se relaciona positivamente con el engagement, dado que es más probable que los estudiantes que se sienten eficaces y vigorosos desempeñen mejor sus tareas en comparación con los que no se sienten igual. Asimismo, se ha determinado la relación causal entre el nivel de engagement, eficacia y las expectativas de éxito, entendida esta última como el grado de certeza del estudiante en acabar sus estudios en el tiempo programado. De esta manera, se determina que el nivel de engagement influye de manera más significativa que las creencias de eficacia en las expectativas de éxito.

También existe apoyo empírico para la mediación de la eficacia entre el éxito pasado y los niveles actuales de burnout y de engagement; que a su vez predicen la autoeficacia en el éxito académico (la autoeficacia corresponde a la dimensión futura de la eficacia, ya que son expectativas sobre la eficacia en las acciones a desarrollar en el futuro).

En otro estudio, se determinó que el mejor predictor de éxito académico promedio, es el éxito académico pasado. No obstante, no excluye la influencia que el nivel de engagement tiene sobre éste, ubicándolo entre los facilitadores y obstáculos que se tienen durante el estudio (ya sean respecto a la institución educativa, sociales o personales en ambos casos) y el rendimiento académico futuro.

En general se puede decir que, partir de la evidencia, se determina que el nivel de engagement influye significativamente en el rendimiento académico, como también influye el fenómeno contrario denominado **procrastinación**.

En efecto, la procrastinación o el posponer actividades académicas durante la formación del estudiante, se relaciona con su rendimiento académico. Ser estudiante hoy en

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

día conlleva una serie de retos que debe enfrentar el joven que inicia o finaliza los estudios superiores en nuestro medio, y que se presentan igualmente, a lo largo de toda su formación profesional (asociados a circunstancias de índole familiar, social, económica, etc.), sin dejar de lado los retos personales que engloban un conjunto de aspectos emocionales que en la mayoría de los casos no son resueltos y que, por ende, inciden sobre todo en el rendimiento académico, base de la formación del futuro profesional.

Uno de los desafíos que afrontan los estudiantes se relaciona a la procrastinación académica, término cuyo origen procede del latín *procrastinare* que textualmente significa “dejar para mañana”.

Busko (1998) citado en Chan-Bazalar (2011), considera que “la procrastinación es una tendencia irracional a retrasar o evitar las tareas que deben completarse” (p. 54), lo cual coincide con las conclusiones de los trabajos de Flett, Blankstein, Hewitt y Koledin (1992). Por otro lado, diversos estudios se refieren a la naturaleza de las diferencias individuales en la procrastinación desde diversas perspectivas teóricas, debido a la sospecha de que este comportamiento se presenta externamente por una conexión entre la desidia y el perfeccionismo, relación que se puede examinar desde tres ángulos diferentes: primero, que la perfección influye en la procrastinación; segundo, que la procrastinación influye en el perfeccionismo; y tercero, que el perfeccionismo y la procrastinación se relacionan recíprocamente. Busko sostiene además que la procrastinación tiene como partida los estudios superiores y, por ello, sus conclusiones pueden ser aplicables a las enseñanzas profesionales de Danza en su faceta más puramente académica (en el estudio de las asignaturas teóricas que completan el currículum de estos niveles educativos).

Si bien es cierto que podemos estudiar la procrastinación desde diversas escuelas psicológicas, es pertinente tener en cuenta que ella posee una serie de características que tiene como base la responsabilidad, y hasta qué punto esto se inicia en aquellas pautas de crianza o

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

educación por las que los jóvenes se sienten más atraídos por actividades más placenteras como el juego, la diversión u otras que los puedan llevar a algún tipo de adicción bien sea tecnológica o personal.

Por otro lado, la procrastinación en los jóvenes afecta la toma de decisiones, ya sea para decidir si continuar con los estudios iniciados o satisfacer los requerimientos que su entorno le exija, aun cuando su prestigio o dignidad se vea afectado por el murmullo o rumores acerca de su forma de ser.

Se han planteado tipologías de este perfil de personas tomando como base los estudios realizados. Sin embargo, todos ellos se refieren a dos estilos propiamente dichos: procrastinadores ocasionales y procrastinadores cotidianos, siendo estos últimos los que presentan más problemas personales y de relación social.

Si el niño o el joven se inician en la procrastinación, ello no solamente influirá en su entorno, en lo que le es específico, sino también en el hecho de generalizar “el dejar para mañana” otras actividades ya no solo académicas sino familiares, sociales, laborales, entre otras. De igual manera, ello los llevaría a pensar que lo que hacen es lo correcto y su frecuencia los puede incitar a buscar nuevos placeres reñidos por la sociedad o contrarios al bienestar psicológico, en una etapa (la de ser estudiante) que abarca una serie de cambios tanto en los aspectos biológicos como psicológicos, funciones naturales propias del desarrollo humano.

El hecho de ser “mayores de edad”, de vivir la libertad de acción, es decir, los cambios y experiencias nuevas que los jóvenes experimentan, les son más atractivos que aquellas otras experiencias que por el momento no les brindan satisfacciones sino tensiones o preocupaciones, las cuales pueden ser manejadas a través de la disculpa, engaños u otro tipo de explicaciones para justificar el hecho de no cumplir lo solicitado.

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

Es por esta razón que la procrastinación, en síntesis, viene a ser un problema de autocontrol y de organización del tiempo, lo que nos lleva a analizar cómo se instaura y qué alternativas debemos considerar para la superación de este comportamiento de “posponer actividades para más adelante”, teniendo en cuenta un modelo que incluya una serie de aspectos que incidan sobre su forma de pensar.

Es pertinente considerar que el bagaje investigativo de las ciencias debe conllevar a una forma de intervención profesional resaltando aquellas directrices teóricas y aplicativas como las que propone Knaus (1997) para superar el hábito de posponer. En este estudio el autor muestra una serie de características propias de las personas con tendencia a la procrastinación; entre ellas podemos mencionar: creencias irracionales, perfeccionismo, miedo al fracaso, ansiedad, rabia, impaciencia, necesidad de sentirse querido, sentirse saturado, resistencia al cambio, racionalización, impulsividad y mecanismos de huida.

En el estudio realizado por Chan-Bazalar (2011) sobre una población de estudiantes superiores se determina que los varones presentan mayor procrastinación que las alumnas en sus trabajos académicos y que aquellos que procrastinan suspenden las asignaturas un 61% más que los que trabajan con constancia. El perfil familiar de los procrastinadores se corresponde con familias de padres, madres y hermanos. Las situaciones en las que mayormente procrastinan los participantes se refieren a: dejar las tareas para el último minuto, no estudiar antes para las evaluaciones, no cumplir con entregar sus trabajos, postergar trabajos o lecturas que no les agradan, incumplir con entregar los trabajos en fechas específicas, desmotivación y falta de hábitos de estudio.

Todo ello determina un menor rendimiento académico y una falta de motivación hacia la actividad en general pues el resultado actúa como catalizador en el proceso de feedback que se produce tras cada evaluación.

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

2.1.3.1.4 *Implicaciones de la motivación en la Danza*

Los motivos que llevan a aprender a bailar podrían ser, el disfrute que se logra Danzando, el deseo de conseguir dominar una técnica, completar una tarea emprendida, la búsqueda de la excitación, el deseo de consecución, el hecho de pertenecer a un grupo de baile (clase o compañía de baile), la necesidad de expresar ciertas emociones, la oportunidad de exhibir el trabajo ante otros, incluso el deseo de superar a otros en esa actividad (competitividad). Estos motivos llevan al aprendiz a concentrarse más, persistir más, poner mayor atención, realizar mejores ejecuciones y practicar más. Cuantos más motivos se unan, o más fuerza tengan para la persona, su actividad será más frecuente, persistente e intensa. El profesorado de Danza debería conocer lo que motiva a sus alumnos para dirigir sus enseñanzas en esa dirección.

Según Thomas (1993) nos sentimos motivados a aprender cuando el tema nos interesa y tiene valor para nosotros. Nos seguimos esforzando a pesar de las dificultades y el desánimo cuando estamos convencidos de que en el futuro seremos capaces de superarlos y no abandonamos una actividad cuando creemos que a la larga tenemos todas las posibilidades de conseguir un perfecto dominio.

La motivación de logro en Danza es un hecho que ocurre continuamente. McClelland (1989) defienden que los estados causales suponen el principio de la acción. Conseguir el éxito o evitar el fracaso son los constructos centrales de su teoría. Así, los individuos dirigidos por el logro del éxito seleccionan tareas de desafío y demuestran un aumento en la ejecución. Sin embargo, según afirma Roberts (1995), crearse determinadas expectativas puede llevar a una conducta de logro que, tiene escaso beneficio a largo plazo cuando estas metas no son realistas. Casi todos los estudiantes de Danza sueñan con ser bailarines profesionales, algo que en la mayoría de los casos no llega a ocurrir.

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

Evitar el fracaso también puede ser una causa para trabajar más duramente en Danza. Este fracaso, al igual que el éxito, está definido para cada uno por una circunstancia diferente. Esa percepción de éxito y fracaso va a determinar que cada individuo persista más orientándose al éxito, o que se sienta incapaz desarrollando una indefensión aprendida. Este es el caso, por ejemplo de un estudiante que no insiste en conseguir la pirouette porque no le sale y que tampoco busca la manera técnica de conseguirlo.

Los motivados para el logro pueden alcanzar los objetivos con mayor probabilidad de éxito, eliminando todos los errores, invirtiendo más esfuerzo, concentrándose y buscando estrategias de solución, algo muy importante en Danza, ante las dificultades de los pasos o coreografías. Es más probable que atribuyan los fallos a la mala suerte, a falta de esfuerzo o a una estrategia inadecuada, que a que al hecho de que no sirven para bailar, o que no pueden ni podrán por limitaciones de tipo físico o intelectual.

Pero, por ello, las metas deben ser alcanzables al nivel y acordes con el grado de desarrollo del alumnado, porque en caso contrario, a pesar de la persistencia, no se alcanzarán los objetivos y podría generarse una incapacidad aprendida. En el ámbito de la Danza, este concepto se refiere a la percepción negativa que los estudiantes o bailarines tienen de sus propias acciones y consecuencias, considerándose incapaces de controlar sus errores o resultados negativos. Se llegan a percibir con poca aptitud para bailar, y de ahí, derivan hacia un menor esfuerzo y al no uso de estrategias, empeorando progresivamente las interpretaciones y apareciendo poco a poco la inhibición o el abandono.

El profesor, además de favorecer el éxito, puede intentar cambiar las atribuciones estables (poca aptitud, incapacidad) por atributos más inestables (poco esfuerzo, mala suerte o mala estrategia), ante las ejecuciones que no se hacen correctamente.

Una vez analizado el modelo de motivación de logro en su aplicación al aprendizaje de la Danza debemos tratar otros modelos como el de metas de ejecución. A partir de los

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

trabajos de Dweck y Leggett (1988) y Nichols (1989), se ha dicho que para entender la motivación y las conductas de ejecución, deben ser tenidas en cuenta las metas de acción.

Unas metas que pueden consistir en maximizar la posibilidad de atribuirse una alta habilidad o en demostrar dominio del aprendizaje de una tarea. Éstas dependen de la valoración subjetiva de si se actuó con maestría, se aprendió, o se mejoró en una tarea.

Un bailarín puede trabajar por mejorar su habilidad de salto y potenciar aún más esa facilidad que ya posee. Esto puede darle un status en el grupo como el más saltador, hecho que puede crear competencia con respecto a otros en esa habilidad, pero que, en cualquier caso, es un factor de motivación.

Lo que defienden estos autores Nicholls (1989) es que existen diferencias individuales en la propensión a uno de estos dos tipos de tendencia. Se trata de competir contra querer conseguir maestría. La primera tendencia se basa más en una comparación social y puede ser potenciada por el clima motivacional que rodea al sujeto. Si los padres y profesores esperan que ellos cumplan ciertas metas, y ofrecen señales, recompensas y expectativas explícitas sobre ellas, determinan enormemente la tendencia del alumno. Pero el profesor puede crear un clima motivacional orientado hacia la maestría. La diferencia estaría entre ofrecer a los estudiantes los modelos de otros compañeros para que intenten saltar o girar, etc., como ellos, o proponer reforzar una mejora paulatina de cada alumno a nivel de salto o giro.

Habrán personas que se vean más motivadas por la primera propuesta y para quienes el competir suponga un derrumbamiento. Para este estudiante será más eficaz centrarse en su ejecución y luchar por mejorarla. La realidad en las aulas suele combinar ambos climas, ganando quizás la competición, sobre todo en compañías profesionales.

Pero lo realmente importante, según Roberts (1995) es que haya consistencia entre el clima motivacional creado por los profesores y la perspectiva de meta de ejecución que

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

mantiene el individuo. Este postulado nos conduce a tratar el tema de la autoeficacia y la competencia percibida o percepción de habilidad.

Bandura (1977) utilizó el término autoeficacia para describir la convicción que una persona necesita para realizar con éxito la conducta necesaria que lleva a un determinado resultado. Se refiere a los juicios de valor sobre lo que uno puede hacer con sus propias habilidades. Para este autor la expectativa de maestría influye en la ejecución. Un bailarín puede valorar que tiene la capacidad para ejecutar tal variación, sin fallos, en un escenario y esa valoración le dará una mayor probabilidad de éxito debido a que un aumento del esfuerzo por conseguirlo unido a la seguridad en el desempeño dan como resultado el que se cumpla la expectativa del bailarín.

De nuevo, esos juicios de valor (autoconfianza) dependerán de otros conceptos que se han tratado anteriormente: las atribuciones que el sujeto haga de los resultados que obtenga y del autoconcepto de base que el sujeto tenga junto a la percepción de habilidad media en la adopción de conductas de ejecución adaptativas o desadaptativas. Las adaptativas son aquellas que fomentan la probabilidad de ejecución y están caracterizadas por la búsqueda de desafíos y por la persistencia efectiva frente al fracaso. En ellas el individuo emplea el esfuerzo, valora la tarea, disfruta esforzándose y exhibe una gran persistencia. En contraposición, los patrones desadaptativos producen evitación del desafío, el no desempeñar esfuerzo ni persistir ante la dificultad, e incluso el abandono.

Por ello es muy importante desde la educación, fomentar actividades y métodos que consigan de los sujetos autoeficacia, es decir, que se perciban competentes. De ello dependerá el éxito educativo posterior. Y esto es así porque estamos defendiendo que una mayor autoconfianza aumenta entre otras cosas el rendimiento, sin embargo, el exceso de confianza puede ser también problemático, según afirma Balaguer (1994).

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

El bailarín confiado creería que puede hacer más de lo que realmente puede, viviendo en un mundo casi de fantasía. Evitaría las situaciones en las que tiene que poner a prueba su valía, tendría dificultad en admitir sus errores y no mostraría interés por mejorar.

Los profesionales que tienen autoconfianza deben saber que no tienen inmunidad contra los errores, sino que hay que seguir luchando para corregirlos. Este es un punto fundamental para el bailarín y para los profesores, ya que según Balaguer (1994) el problema no son los errores, sino la forma de afrontarlos. Para ello ofrece unas orientaciones para entrenar la autoconfianza que pueden resumirse en las siguientes:

- Evitar cuantificar el éxito atendiendo al resultado final (valorar el trabajo intermedio).
- Tener autodisciplina en el trabajo físico y psicológico.
- Actitud positiva: tú mismo puedes ser tu aliado.
- Pensar con confianza, manteniendo una actitud positiva mediante autocharla.
- Tener un plan de trabajo personal.
- Continuar hasta el final, aunque haya habido algún error por medio, o se perciba muy difícil la actividad.

Además de estas pautas, la visualización y la práctica imaginada también pueden orientarse hacia este fin. Si se entrenan mentalmente los pasos que se han de seguir en la ejecución de una pirueta, para que salga perfecta, o se reproduce la variación que se ha de bailar antes de hacerla, se aumenta la confianza en conseguirlo y se mejora la ejecución.

El profesor puede utilizar los parámetros de la situación óptima para intentar generalizar ese grado de confianza a situaciones más ansiógenas para el sujeto, en las que la confianza decrece considerablemente.

¿Qué fuentes tenemos para informarnos de la autoeficacia? Según afirma Balaguer (1994), las expectativas de eficacia del deportista no son variables rasgo, ni concepciones globales sobre su funcionamiento general, sino cogniciones actuales, específicas y

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

cambiantes que se van formando a partir de las propias experiencias pasadas. Para poder intervenir y a la vez conocer si hay un aumento de las expectativas de eficacia tenemos cuatro fuentes de información:

1. Los logros de ejecución: es la fuente más influyente, ya que se basa en las propias experiencias de realización personal que se procesan cognitivamente. Si repetidas veces una experiencia se percibe como éxito entonces aumentarán las expectativas de autoeficacia y viceversa. En esa percepción de éxito o fracaso influirá si la tarea es percibida como difícil o fácil, el esfuerzo realizado y la cantidad de consejos técnicos realizados desde el profesor. El fracaso es especialmente debilitante si se experimenta muy pronto durante el proceso de desarrollo. Sin embargo, una vez conseguido un nivel de eficacia alto, el fracaso ocasional ejerce considerablemente menos influencias en la percepción de eficacia (Bandura, 1977), incluso la consolida por permitir comprobar que pueden superarse esos fracasos con esfuerzo sostenido.
2. La experiencia vicaria: Las conductas realizadas por otros y las consecuencias de esa conducta ajena, nos orientan sobre nuestra propia capacidad. En el modelado, al observar a los demás, nos hacemos una idea de cómo se ejecutan las conductas nuevas y, posteriormente, esta información codificada nos sirve como guía de nuestras propias acciones. Viendo, e incluso imaginando que otras personas similares actúan con éxito, el observador puede creer que el posee también la capacidad de dominar esas actividades y eso aumentará su sentimiento de autoeficacia. Hay que añadir que el individuo sin experiencia previa tenderá a fiarse más de la información vicaria. Y en cuanto al modelo idóneo para que influya en la autoeficacia del observador, es el más similar a éste, o modelos diversificados. Esto es, si un individuo ve que muchas personas pueden realizar una tarea, habrá más posibilidad de que él pueda hacerlo y lo intente más, por ello.

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

3. La persuasión verbal: permite modificar las expectativas de eficacia personal de los alumnos, sin embargo los cambios obtenidos suelen ser débiles y con una duración corta, porque no se basan en la experiencia personal (Bandura, 1977). Con la persuasión es más difícil aumentar que disminuir un nivel de eficacia que perdure porque la experiencia en muchos casos está contradiciendo lo que el profesor está intentando transmitir. El “persuasor” debe tener “credibilidad” para el sujeto, prestigio y alto nivel de conocimientos para que sea más efectivo. La información debe estar dentro de unos límites realistas para el sujeto.
4. Estados fisiológicos: El nivel y calidad de la activación fisiológica es una fuente de autoeficacia que influye en la ejecución. Sin embargo, hay teóricos que consideran que el sentir alta activación, por ejemplo, puede ser interpretado como miedo y puede desbordar al sujeto, produciendo el efecto contrario. Igualmente, la fatiga, el dolor y datos de su forma física pueden ser indicadores de ineficacia física. En cualquier caso, un individuo que detecte un nivel de activación óptimo aumentará su nivel de autoeficacia y el que detecte activación excesiva o insuficiente experimentará una disminución de su eficacia.

Una vez establecida la categorización de los individuos en función de su motivación trataremos los factores que influyen en el estado motivado de los estudiantes de Danza y bailarines.

El grado de motivación y por tanto la disposición para aprender puede ser afectada por circunstancias ligadas al alumno, al profesor o a la tarea.

Respecto al alumno las diferencias en desarrollo motor, estado madurativo y experiencia que ha tenido, son determinantes (Ruiz, 1994). No todos los alumnos sienten la misma necesidad de conseguir maestría, o éxito, no tienen por qué entusiasmarse por lo que entusiasma al profesor y eso lo ha de tener presente éste para no exigir más de lo que aspira

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

un pupilo y adaptarse a sus motivaciones. Aun así pueden sentirse movidos a aprender si perciben entrega y entusiasmo en el profesor.

Por ello, el profesor debe establecer una relación de empatía y compenetración con los estudiantes en una atmósfera de respeto, diálogo y manifestación de las expectativas hacia ellos. Esto ayuda a potenciar la disposición hacia la actividad de bailar.

En el mundo de la Danza ha sido muy típica la figura de un profesor autoritario, con mal talante ante los errores del alumnado, creando una atmósfera de temor. Sin embargo, es lógico pensar que un ambiente apacible, de exigencia, aunque fundamentada en unas expectativas realistas y con un diálogo bilateral sobre el progreso del estudiante, esta disciplina tan difícil y dura tanto física como psicológicamente sea más efectiva y agradable para cualquier aprendiz.

Por otro lado, la forma más permanente de motivación es la que nace del interés y el entusiasmo por el tema. Sin embargo, para que evolucione, el profesor debe conocer claramente cómo crece y se desarrolla. Para ello, el educador puede establecer claramente los puntos positivos e interesantes de la asignatura, según Thomas (1993) y debe averiguar qué temas resultaran más atractivos para su alumnado.

El profesor también debe conocer las razones por las que sus alumnos están aprendiendo Danza, qué beneficios les aporta, qué valor tiene para ellos, para qué les puede servir en un futuro y, periódicamente, refrescar la memoria de estos estudiantes al respecto. Es importante ayudarles a definir sus “motivos”, de forma realista a sus capacidades, de forma que supongan un reto para ellos, todo lo cual requerirá un esfuerzo para su logro, de forma que su consecución significará una auténtica recompensa y aumentará la motivación para continuar.

Respecto a las tareas de Danza, se puede intentar, especialmente en las primeras etapas de desarrollo del aprendiz, que ésta sea atractiva y provocadora. Un bailarín

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

vocacional experimenta el bailar, incluso los ejercicios de preparación (barra, centro) como placenteros en sí mismos. Sin embargo, un estudiante necesita otras variables que no conviertan el aprendizaje de la técnica o pasos en algo tedioso y aburrido.

Se han de tener en cuenta variables como la complejidad, variedad, novedad y la significación de la tarea para el sujeto. A medida que se avanza en el desarrollo del adolescente, a pesar de que esta madurez produzca una motivación más consolidada, el plantear retos con ejercicios más complejos, el enseñar combinaciones variadas o diferentes, el buscar Danzas que se acoplen a su estilo personal de bailar y que les resulten significativos puede evitar la monotonía y aburrimiento.

Por supuesto, para cualquier bailarín, aprendiz o profesional, el encontrar un fin para su trabajo diario es un gran aliciente. La posibilidad de actuar ante público periódicamente y enfrentarse a exámenes que posibiliten acceder a un mayor grado de titulación puede suponer el acicate necesario para mantener viva la llama del interés por la actividad dancística.

Según Amado et al. (2012), en su estudio sobre los procesos motivacionales sobre el flow disposicional, la ansiedad y su incidencia sobre la intención de persistencia en Conservatorios Profesionales de Danza., destacaron la importancia de promover la percepción de un clima que implique a la tarea, la percepción de competencia y la motivación intrínseca, ya que estas variables psicológicas se relacionan con consecuencias positivas como el flow disposicional y una alta intención de persistencia en la práctica de la danza. Consecuencia de esto sería que los profesionales implicados en la enseñanza de la Danza no deberían centrarse únicamente en mejorar los aspectos técnicos sino también en incorporar en su metodología diferentes estrategias para favorecer un clima de esfuerzo y superación personal y para incrementar la percepción de competencia y la motivación intrínseca, valorando más el proceso que el resultado obtenido por los estudiantes, adaptando los objetivos y los ejercicios al nivel del alumnado y proporcionando siempre correcciones

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

positivas para aumentar su confianza. Por estos motivos, en un futuro sería muy interesante que los conservatorios En base a estos hallazgos, los autores postulan por la conveniencia de implantar en los Conservatorios Profesionales programas de intervención para favorecer estas variables psicológicas, para dotar al profesorado de estrategias y métodos para su evaluación, de forma que puedan conocer el alcance de los cambios motivacionales producidos, lo cual puede conducir hacia una mejora de la disposición para seguir practicando Danza.

En esta línea, García-Dantas, Caracuel-Tubío y Peñaloza-Gómez, (2012) han demostrado la efectividad de un programa de intervención formativa sobre alumnado y profesorado del Conservatorio Profesional de Danza de Sevilla (España), medida en términos de mejora de las puntuaciones obtenidas en cuestionarios de motivación para los estudiantes y en los cambios en los resultados de la evaluación de la conducta docente a través de un CBAS o Coaching Behaviour Assessment System, (Smith, Smoll y Hunt, 1977) adaptado a danza.

En base a todo lo expuesto anteriormente, cabe preguntarse entonces cómo detectar cuándo un estudiante de Danza está motivado. Son muchos los signos que indican este estado:

- Por su mayor nivel de vigilancia (activación).
- Por su aumento general de actividad.
- Por su persistencia hasta conseguir mejorar la tarea.
- Por su aumento en la disponibilidad cognitiva y motriz.
- Por su facilidad para interpretar los objetivos de aprendizaje.
- Por la captación y asimilación de correcciones del profesor.
- Por su expresión de disfrute mientras Danza (aunque puede darse una expresión muy negativa por no conseguir la eficacia que uno desea y sin embargo estar muy motivado e insistente en ello).

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

La activación está relacionada, como acabamos de decir, con la motivación, pero igual que ocurría con la autoconfianza, tanto el exceso como el defecto de éstas no son aconsejables. Una activación óptima permite memorizar, aprender, rendir. Es necesaria para captar y procesar las informaciones. Sin embargo mucha activación puede entorpecer el aprendizaje por exceso de tensión, pues no permite un correcto funcionamiento muscular y de control postural, pudiendo interferir todo ello con la memorización necesaria para reproducir una coreografía. El nivel inferior de activación lleva a un rendimiento bajo, con pocos resultados satisfactorios en las ejecuciones. Se trata de la U invertida de Yerkes y Dodson (1908) que relaciona activación y actuación, y que se aplica a cualquier actividad.

Por último y, como conclusión, se deben abordar las estrategias conducentes a favorecer la motivación hacia el aprendizaje de la Danza. Aunque pueden darse muchas orientaciones, a continuación se van a mostrar algunas de las acciones posibles:

- Procurar estructurar las tareas de forma motivadora, esto es, utilizar situaciones y materiales variados, aumentando la dificultad progresivamente y ajustando las demandas a los recursos del estudiante. Se trata de ir un paso por delante del nivel del alumno para conseguir que disfrute. Además, proponer tareas novedosas y significativas para el mismo, presentando objetivos concretos y posibles de conseguir.
- Valorar el esfuerzo del alumnado, tanto o más que el resultado.
- Dar conocimiento de los resultados del proceso de aprendizaje para que sepan sus logros. Esto es muy motivador, aunque no sea una práctica habitual en Danza. El propio bailarín tiene la percepción de no mejorar nunca. Sin embargo dando esa información el grado de motivación aumenta considerablemente y se puede evitar el desánimo ya que puede valorar su propio esfuerzo. En esta actividad es posible la utilización de grabaciones en video para visualizar el antes y el después y representaciones gráficas con resultados objetivos de rendimiento. Esta práctica se emplea con frecuencia en el deporte pero

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

puede ser perfectamente extrapolable y aplicable en Danza. Las variables técnicas pueden objetivarse y esa información sería muy clarificante y valiosa para los bailarines.

- Conocer el nivel de aspiraciones de los estudiantes para encajarlas en el marco de sus posibilidades para conseguir dichas metas. Emplear siempre una pedagogía del éxito que favorecerá el nivel de aspiraciones, procurando que sean realistas.
- Favorecer la participación en el establecimiento de los objetivos. Tiene un efecto motivador intrínseco, acerca a los estudiantes a su consecución, pues ellos mismo se los plantearon como metas. Y el conseguirlos tendrá un fuerte efecto reforzador por la necesidad de autoestima y por la de aprobación social. Por supuesto se ha de ayudar a los discentes a que los objetivos sean concretos, significativos, posibles, que admitan las diferencias individuales y que se basen en experiencias pasadas (Magill, 1989). Al sentirse participantes también podrán evaluar su ejecución de forma más objetiva (Ruiz, 1994).
- Incentivar a los alumnos. El refuerzo es uno de los más poderosos mecanismos de aprendizaje y, aunque en Danza se persigue más una motivación intrínseca, la promesa de recompensa para un adolescente es altamente motivante. Las alabanzas y sonrisas justamente después de la ejecución son también muy reforzantes. En Danza pueden utilizarse pequeños premios, reconocimiento público, la posibilidad de hacer algún papel más importante en un baile, etc. cuando los progresos se manifiestan, cada determinado número de respuestas, o por atención o esfuerzo personal. Una práctica para movilizar al alumnado puede ser plantear competiciones por grupos, aunque hay que tener cuidado con ello. No se debe consentir el fracaso continuado de los mismos individuos en esas competiciones, para evitar el efecto contrario al de motivación. Es mejor que las competiciones se planteen entre sujetos de capacidad similar, con iguales posibilidades para ganar y perder. También una victoria continua hace descender el poder motivador

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

de dicha competición. Otra posibilidad es el refuerzo vicario, de modo que el niño observa la conducta de otro y el refuerzo que obtiene por ello y puede por eso movilizarse para tener la misma suerte.

- Utilizar material informativo sobre la actividad. Se trata de exponer en tabloneros de anuncios artículos de revistas sobre Danza, noticias, fotografías de acontecimientos de baile, etc., mostrar películas, videos o diapositivas sobre el tema, favoreciendo el deseo de conocer y emular las proezas y los niveles de adquisición alcanzados por personas significativas. También la elaboración de materiales sobre el tema, por parte de los estudiantes, favorece el aprendizaje significativo.
- Manifiestar a los alumnos lo que se espera de ellos. Ya hemos comentado que hacerlo activa la conducta de los alumnos y produce el efecto Pigmalión (Martinek, 1988) por el que las expectativas del profesor se hacen realidad. Por eso, las expectativas han de ser positivas y nunca mencionar “que no lo podrá conseguir”, pues el efecto será la desmotivación. En su lugar se les debe ayudar a enfocarse hacia lo que es factible a corto plazo, estableciendo metas alcanzables que les ayuden a crecer y animarles y apoyarles en sus esfuerzos por conseguirlo.
- Hacer práctica mental también tiene poder motivador, así como también es útil utilizar situaciones agradables como refuerzo de otras que lo son menos.
- Dar relevancia a la tarea a aprender para resaltar su componente intrínseco y evitar que solo se realice por sus consecuencias extrínsecas.

2.1.3.2 Autoestima

La autoestima es un juicio personal sobre la dignidad de sí mismo expresado en actitudes que el individuo mantiene hacia su persona. Es la extensión en que la persona cree ser capaz, significativa, exitosa y digna (Coopersmith, 1967).

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

A manera más específica la autoestima es la dimensión evaluativa y emocional del concepto de sí mismo, ella es la evaluación de sí, ella es unidimensional (Rosenberg, 1972).

La autoestima es la energía propia del organismo, hace que las funciones sensoriales, perceptivas y propioceptivas, las moto-musculares, neurológicas, hormonales y todas las otras funciones internas del organismo, se organicen en sistemas y totalidades que persiguen un fin. Cada una de las partes del organismo, hasta las células más pequeñas, queda directamente bajo la influencia y dirección de esta fuerza (Barroso, 1998).

La autoestima implica darle importancia al sí mismo como una fuerza que unifica, orienta y da sentido al mundo de la experiencia y la organiza hacia los comportamientos externos. No se es ni copia, ni imagen, ni dependencia, ni extensión del otro. Se es uno mismo y la posibilidad de acercarse y hacer contacto con el otro se da en la medida en que se hace contacto consigo mismo. Autoestima es energía, fuerza interna, proveniente del organismo mismo, que organiza todos sus procesos, les proporciona sentido y dirección, dando lugar a la experiencia, integrándola en sus diferentes contextos. Se destacan cinco elementos en la autoestima:

1. Es considerada como una fuerza propia del organismo que proviene del organismo vivo y se radica en el organismo.
2. Organiza todos los procesos individuales, el “sí mismo”, a diferentes niveles de funcionamiento: psicológico, fisiológico, biológico, neurológico, bioquímico, social, etc. Sensaciones, percepciones, aprendizajes, capacidades, potenciales, funciones todas que quedan organizadas por este principio energético de acuerdo con las necesidades del organismo del individuo.
3. Integra el “sí mismo” a sus diferentes “contextos”, según las necesidades del propio organismo para formar un sistema total, completo y diferente.

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

4. Proporciona sentido y dirección a la experiencia, “la conciencia de esos procesos en el aquí y el ahora” hacia objetivos específicos.
5. Diferencia el organismo del cualquier otro organismo (Barroso, 1998). La autoestima lleva al organismo hacia lo que le conviene y después lo ayuda a diferenciar todo aquello que está y sucede alrededor, elaborando una serie de experiencias que ayudan al mismo organismo a vivir su vida, como ser único y diferente. Autoestima implica conciencia y responsabilidad de sí mismo

Rosenberg y Simmons (1972), plantean que cuando se habla de autoestima mostramos que, si el individuo se respeta a sí mismo, también se valora. Una baja autoestima, significa un rechazo, una insatisfacción y un menosprecio de sí mismo.

El tener una alta autoestima brinda una sensación de comodidad y seguridad interna que se demuestra en una actitud positiva y confiada. Por eso Rosenberg y Simmons (1972), sostienen que la baja autoestima puede llevar a sentimientos de apatía, aislamiento, poca capacidad de amar, y pasividad.

2.1.3.2.1 Factores que afectan a la autoestima

Añez (2011), en su estudio sobre autoestima en practicantes de Danza se adhiere al pensamiento de Rosenberg (1965), quien explica que la autoestima se ve afectada cuando intervienen valores importantes para la persona, lo cual se entiende a través del “principio de la selectividad”, definido como un proceso psicológico que actúa para proteger la autoestima: así, el sujeto valora las cualidades que posee y devalúa aquellas que no tiene.

La autoestima alta o positiva, aporta un conjunto de efectos beneficiosos para nuestra salud y calidad de vida, se manifiestan en el desarrollo de una personalidad más plena y una percepción más satisfactoria de la vida (Rosenberg y Simmons, 1972).

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

El desarrollo de la autoestima y autoconcepto se hace en la familia y dentro del triángulo familiar se realizan los procesos más importantes del ser vivo, incluyendo la ubicación y la identificación. Ubicarse significa disponer de la información y desarrollo y crecimiento en todos los órdenes: psicológicos, fisiológicos, biológicos, químicos, social, con implicaciones en todos los detalles del vivir. Identificarse es saber quién se es, tener una definición desde adentro, como una experiencia de afirmación ante la vida, sintiéndose único y exclusivo. Existen dos modelos naturales: mamá y papá. El niño copia de sus modelos, gestos, tonos de voz, manera de actuar, entre otras. Esto produce confianza y garantía de que alguien, al menos el modelo, lo va a querer, va a estar ahí para siempre.

Hay factores que permiten una identificación efectiva y realista: cuando el niño recibe sus modelos competentes, cuando encuentra respuestas nuevas y efectivas a necesidades propias que surgen conforme adelanta en su crecimiento y cuando ve los modelos como fuente de afecto y atención, respeto y fortaleza.

Una vez que los niños han satisfecho sus necesidades de ubicarse e identificarse con sus modelos, aparecen sus necesidades de relacionarse con otras personas diferentes a él y distintos a papá y mamá. Relacionarse es una necesidad y para satisfacerla es importante tener conciencia de sí, como un ser diferente, capaz, competente e independiente.

La autoestima facilita relaciones dentro de ciertos límites que permiten solidez al proceso. Cuando un individuo está consciente sí mismo, como distinto, autónomo, se relaciona desde su potencial y capacidad y no desde su carencia. Se relaciona en el presente sin tener que cubrir un pasado irreal para satisfacer necesidades reales del presente que le producen dolor enfrentarlas (Barroso, 1998).

Los individuos socializan cuando las otras tres necesidades han sido, en gran parte, concientizadas y satisfechas. La socialización incluye necesidades en tres áreas diferentes: De ser incluido o pertenecer, de control y de afecto.

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

Estas son de carácter interpersonal, exigen que el organismo establezca un tipo de equilibrio entre él y los demás y dan lugar a una serie de aprendizajes que el niño estructura a su propio ritmo, con estos aprendizajes se establecen patrones estables en el manejo de sus experiencias y da importantes pasos a su integración social dentro del grupo familiar, el daño está en la violación de la integridad del niño y quererlo someter a un chantaje que descalifica o niega su proceso de socialización.

2.1.3.2.2 Interacciones de la autoestima con la motivación

Si asumimos la idea de que el autoconcepto y la autoestima designan el conjunto de percepciones y creencias que una persona tiene sobre sí mismo en diferentes áreas (Shavelson, Hubner y Stanton, 1976; Shavelson y Bolus, 1982), es posible afirmar que la mayor parte de factores y variables intraindividuales que guían y dirigen la conducta tienen como punto de referencia las percepciones y creencias que el sujeto mantiene sobre diferentes aspectos de sus cogniciones. De hecho, algunos autores (Convingnton y Beery, 1976) afirman que la autoestima y las creencias del sujeto respecto a su valía y competencia determinan su motivación académica y es un factor determinante en la motivación de logro. Siguiendo esta línea, Weiner (1985) considera que hay que integrar el autoconcepto y la autoestima dentro del estudio de la motivación. Este hecho ha sido una de las cuestiones claves dentro de la historia reciente de la investigación en este campo y como muestra podemos citar las interacciones entre autoestima y motivación existentes en (Alonso, 1991) cuando establecen las metas de la actividad escolar, según el siguiente esquema:

1. Metas relacionadas con la tarea
 - a. Incrementar la propia competencia (Motivación de competencia)
 - b. Sentirse absorbido por la naturaleza de la tarea (motivación intrínseca)
 - c. Actuar con autonomía y no obligado (motivación de control)

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

2. Metas relacionadas con la autovaloración (con el «yo»)
 - a. Experimentar el orgullo y satisfacción que sigue al éxito (motivación de logro)
 - b. Evitar la experiencia de «vergüenza» o «humillación» que acompaña al fracaso (miedo al fracaso)
3. Metas relacionadas con la valoración social
 - a. Experimentar la aprobación de los adultos y evitar su rechazo
 - b. Experimentar la aprobación de los iguales y evitar su rechazo
4. Metas relacionadas con la consecución de recompensas externas
 - a. Conseguir todo lo que signifique premios o recompensas externas o recompensas
 - b. Evitar todo lo que signifique castigo o pérdida de situaciones, objetos o posibilidades valoradas

La existencia de esta base teórica de interacción refrenda el hecho de la elección de la autoestima y la motivación como variables de estudio desde las cuales abordar el proceso de enseñanza y aprendizaje de una actividad artística con un componente emocional tan elevado como es la Danza.

2.1.3.2.3 Implicaciones de la autoestima en la Danza

Ferrer (2011), define la Danza como una respuesta activa del cuerpo humano a ritmo musical, esta ha evolucionado para ser un arte o un pasatiempo, se convierte en arte ya que el ser humano entiende que, a través de ella, puede expresar sentimientos, emociones y pensamientos, implementando o tomando en cuenta cada uno de sus elementos, la articulación, el espacio, la fuerza, la energía, intensidad y tiempo. Con esta definición se pone de manifiesto, por tanto, la relación existente entre corporalidad y emociones, entre conocimiento y percepción.

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

En la actualidad se ha incrementado la investigación alrededor del constructo del autoconcepto y se ha enfatizado el estudio del efecto de la evaluación que el individuo hace de su propia ejecución; considerando así la autoestima como el componente evaluativo de ese autoconcepto que, a largo plazo, puede influir en el desarrollo de los rasgos cognoscitivos y afectivos.

Paiva (2004), en su investigación sobre identidad social y autoestima en participantes de grupos de Danza Flamenca describió la aproximación y el establecimiento de un punto de intersección (interdisciplinaridad y transdisciplinaridad) del movimiento humano a partir de los conceptos de la Psicología, Psicoanálisis, Interaccionismo simbólico y de la Ciencia de la motricidad humana. El desarrollo de este trabajo enfocó la Danza flamenca como herramienta psicopedagógica en el mantenimiento de la identidad social y autoestima.

Según Buckroyd (2000), es posible desarrollar la relación confianza-autoestima en bailarines a través de la educación emocional de tal forma que el individuo pueda cambiar y ser seguro, alcanzar altos niveles de autoestima y obtener beneficios personales. Velasco (2012), por su parte, investigó sobre los aportes de la Danza a la autoestima, concluyendo que la Danza permite que la persona que la práctica se dé cuenta de que es realmente único, con sus fortalezas y debilidades. También trata el papel del profesor indicando que el impartidor de la Danza no es el responsable de los cambios y avances del estudiante o bailarín sino que es él mismo el responsable de sus movimientos, de exigirse, crecer, superarse, mejorar y disfrutar. Por último, explica que es el estudiante quien decide libremente cuál será la actitud ante los retos de las clases. Estas tres realidades son extrapolables a la vida cotidiana, enriqueciendo a la persona y permitiéndole realizar cambios en el resto de áreas vitales.

Megias (2009), plasma como uno de los objetivos principales el estudio de los procesos cognitivos (atención, percepción, memoria) y las bases psicológicas (autoestima, motivación), que subyacen al aprendizaje, teniendo en cuenta las particularidades de la

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

Danza.

Las investigaciones antes mencionadas nos proporcionan información sobre la importancia de la autoestima en la persona que estudia Danza, en que tanto esta les ayuda a su crecimiento individual, les brinda una fuerza interna, seguridad, que expresan como una energía que les ayuda en su lucha día a día ante la sociedad, tareas y los diferentes roles a los que se enfrentan.

En Danza, el alumno o profesional, que valore positivamente sus cualidades y su forma de bailar trabajarán y rendirá más, obteniendo mejores resultados que afianzarán aún más su autoestima. Por ello en toda clase de Danza se debe trabajar por potenciar la autoestima de los alumnos, interviniendo, incluso para cambiar un afecto negativo hacia ellos mismos, ya que la autoestima no es adquirida, es el resultado de la historia de cada persona (Alcántara, 1996). Y si su historia de Danza no ha sido muy brillante, habrá que intervenir a nivel educativo para modificarla. Paralelamente, si el adolescente mejora su autoestima relacionada con la Danza, también la mejora para su vida en general, ya que la autoestima posee las cualidades de transferencia y generalización, abriendo un repertorio de conductas que capacita para enfrentarse a la vida compleja y cambiante (Alcántara, 1996). Este autor realiza una clasificación de la autoestima en tres planos: cognitivo, afectivo y conductual.

En base a esta triada, el estudiante de Danza organiza sus experiencias de clase en esquemas, los valora afectivamente y después actúa en consecuencia. Un ejemplo de aplicación práctica podría ser el caso de un estudiante al que le salen bien las pirouettes, por ello, se considera un buen girador, algo que tiene valor en Danza dada la dificultad técnica del paso y como consecuencia de todo este proceso de valoración consigue ejecutar buenos giros y afrontar un trabajo de continuidad para la mejora de los aspectos que no aún domina.

Por su parte, la personalidad, combinada con la historia personal de cada uno, también influye en las repercusiones que puedan tener ciertos hechos sobre la autoestima. En efecto, a

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

algunos estudiantes no les preocupa cometer errores pues sencillamente vuelven a intentar lo corregido otra vez, mientras que otros se sienten mal consigo mismos con la más mínima corrección.

A pesar de la influencia que suponen estas diferencias individuales, es posible establecer una serie de generalidades que se dan en el mundo de la Danza y generar un proceso de reflexión global sobre las mismas.

En primer lugar, es indispensable tratar el tema de la corporalidad en Danza y de la valoración de la imagen propia como elemento decisivo en la autoestima de un bailarín o estudiante de Danza. Es un hecho aceptado socialmente que los bailarines sean considerados población de riesgo para sufrir trastornos de la conducta alimentaria. Las causas pueden ser variadas:

- La exigencia de un cuerpo delgado en esta profesión, debida a unos cánones estéticos tradicionalmente establecidos. Este criterio puede entrar en contradicción con el propio trabajo físico que produce un mayor desarrollo de la musculatura, y que, dependiendo de la morfología personal contribuirá a que el cuerpo se adapte más o menos a esos cánones.
- La utilización de ropa ajustada que exhibe zonas normalmente ocultas con la ropa normal (glúteos, muslos, cintura, etc.). Los cambios corporales propios de la adolescencia pueden quedar al descubierto y generarse complejos y distorsiones de la percepción.
- Muy relacionado con los anteriores criterios se encuentran los espejos, elementos presentes en casi todos los espacios en los que se imparte la Danza académica, que permiten un feedback constante tanto de las ejecuciones realizadas como también una imagen constante del cuerpo y su volumen.

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

Por todo ello hay que educar a los estudiantes de Danza para que valoren su cuerpo como instrumento de esa actividad, evitando las presiones sociales que imponen un determinado ideal de figura asociado a la extrema delgadez. Es importante desarrollar con el alumnado adolescente un trabajo de prevención que evite la sobrevaloración de sus formas y minimice la importancia que otorgan a su apariencia corporal. En definitiva, fomentar una educación para la salud corporal asociada a la Danza contribuirá a aumentar la autoestima.

Otra situación frecuente en Danza se refiere al estilo de comunicación del docente frente al alumnado. En ocasiones puede llegar a ser más agresivo que constructivo, en muchos casos porque se ha pensado que un profesor “duro” consigue un mayor esfuerzo y mejores resultados en el alumno. Sin embargo, lo que puede llegar a ocurrir es, además de temor y resentimiento hacia el docente, generar una autopercepción como aprendiz de Danza incompetente, lo cual redundará en una menor motivación e incluso en el abandono de la actividad. Por ello, es muy importante cuidar la actitud del profesor y el lenguaje empleado en las clases, especialmente en las correcciones. Se trata de dar un mensaje constructivo que ayude al estudiante saber lo que tiene que hacer, no sólo lo que no tiene que hacer, destacando y sacando partido a la cualidad física de cada uno, para que ésta pueda ser valorada en su justa medida y le permita conocer sus capacidades y centrarse en lo positivo.

La Danza en sí misma puede ser un instrumento de autoestima porque hace ver a los estudiantes sus posibilidades de movimiento y creación. A través de la Danza también pueden aprender a valorar las posibilidades que le ofrecen sus sentidos, las sensaciones cinestésicas, el control de los movimientos que adquieren, las bellas y difíciles formas que pueden adoptar con él, etc.

Además del plano físico, el bailarín se puede ver beneficiado intelectualmente, aspecto positivo que es necesario transmitir al alumnado. En la medida en que se trabaja sobre la psicomotricidad, ciertas facultades se desarrollan más rápida y fácilmente en el aprendiz de

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

Danza: la capacidad de memoria visual, la rapidez en percepción y captación de datos, la lateralidad, la aptitud espacial, etc. Y todo ello lo pueden aplicar a otros ámbitos, de forma que pueden obtener ventajas sobre sus compañeros de estudios académicos.

Según Gardner, (1985 y 2005), la inteligencia cinestésico-corporal puede estar más desarrollada en ciertas personas, y muy probablemente, en estudiantes de Danza, por lo que han de tomar conciencia de ese talento para apreciarlo y valorarlo.

A nivel afectivo se debe potenciar la idea de que a través de la Danza pueden ser medio de expresión de emociones y sentimientos, lo cual es un valor añadido para la persona que practica esta actividad.

Por último Megías (2009), reflexiona sobre las actividades que potenciarían el desarrollo de la autoestima de un estudiante de Danza. Apoyándose en aportes de especialistas en distintas áreas relacionadas con la música y la psicología desarrolla un programa de intervención educativa para la disciplina del ballet, que persigue optimizar los procesos de atención, percepción, memoria, autoestima y motivación del alumnado, consiguiendo con ello mejoras en la ejecución de la Danza y consolidando, a su vez, esos mismos procesos psicológicos, entrando en un proceso circular de optimización.

Estas reflexiones podrán ser tenidas en cuenta a la hora de diseñar un programa de intervención emocional aplicada a los estudiantes de Danza.

2.1.4 Rendimiento académico

Son muchos los estudios que en las últimas décadas se han dedicado al rendimiento académico. Sin embargo, esta profusión investigadora no se ha trasladado suficientemente al campo de la Danza académica, disciplina que ha de combinar el rendimiento intelectual con el rendimiento físico para la integración en un único rendimiento académico multifactorial.

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

La complejidad del rendimiento académico inicia desde su conceptualización. , son utilizadas como sinónimos. Jiménez (2000), citado en Edel (2003), postula que “el rendimiento escolar es un nivel de conocimiento demostrado en un área o materia comparado con la norma de edad y nivel académico” (p.1).

Tourón (1984) ofrece otra conceptualización por la cual, en términos educativos el rendimiento viene dado por el resultado del aprendizaje derivado de la actividad educativa del profesor y producido en el estudiante, aunque es claro que todo aprendizaje no está producido por la acción docente. El alumnado, protagonista de su propio aprendizaje es el elemento principal del proceso docente-discente. En esta línea, Jiménez (2000) refiere que se puede tener una buena capacidad intelectual y una buenas aptitudes y sin embargo no estar obteniendo un rendimiento adecuado.

Parece claro que el análisis sobre el rendimiento académico muestra una gran diversidad de líneas de estudio, lo que permite no solo comprender su complejidad sino su importancia dentro del acto educativo. Ante la naturaleza multifactorial de este fenómeno de estudio, Edel (2003), seleccionó tres factores: la motivación escolar, el autocontrol del estudiante y las habilidades sociales, las cuales, de acuerdo con la perspectiva del autor, encuentran una vinculación significativa con el rendimiento académico.

1. La motivación escolar. Las personas están motivadas de modo continuo por la necesidad innata de explotar su potencial. Así, desde la perspectiva humanista, motivar a los estudiantes implica fomentar sus recursos internos, su sentido de competencia, autoestima, autonomía y realización. En otras palabras, los aspectos importantes para la persona son, si me esfuerzo ¿puedo tener éxito? y si tengo éxito, ¿el resultado será valioso o recompensante? La motivación es producto de estas dos fuerzas, puesto que si cualquier factor tiene valor cero, no hay motivación para trabajar hacia el objetivo. El motor psicológico del alumno durante el proceso de

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

enseñanza aprendizaje presenta una relación significativa con su desarrollo cognitivo y por ende en su desempeño escolar. Sin embargo no deja de ser genérica la aproximación inicial hacia el objeto de estudio, razón por la cual el autor aborda el autocontrol del alumno como la siguiente variable de estudio.

2. El autocontrol Las teorías de atribución del aprendizaje relacionan el “locus de control”, es decir, el lugar de control donde la persona ubica el origen de los resultados obtenidos, con el éxito escolar. De acuerdo con Almaguer (1998) si el éxito o fracaso se atribuye a factores internos, el éxito provoca orgullo, aumento de la autoestima y expectativas optimistas sobre el futuro. Si las causas del éxito o fracaso son vistas como externas, la persona se sentirá afortunada por su buena suerte cuando tenga éxito y amargada por su destino cruel cuando fracase. Se ha encontrado que los individuos con más altas calificaciones poseen un locus de control interno. Por otra parte, existen autores como Goleman (1996), que relacionan el rendimiento académico con la inteligencia emocional y destacan el papel del autocontrol como uno de los componentes a reeducar en los estudiantes. Sin embargo, desde la perspectiva del autor, considerar la dimensión emocional del rendimiento académico no es suficiente para impactar de manera significativa en el desempeño escolar, también debe considerarse el desarrollo de las habilidades sociales para el logro del éxito académico.
3. Las habilidades sociales Al hacer mención a la educación, necesariamente hay que referirse a la entidad educativa y a los diferentes elementos que están involucrados en el proceso de enseñanza aprendizaje como los estudiantes, la familia y el ambiente social que lo rodea. Según Levinger (1994), citado en Edel (2003), “la escuela brinda al estudiante la oportunidad de adquirir técnicas, conocimientos, actitudes y hábitos que promuevan el máximo aprovechamiento de sus capacidades y contribuye a

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

neutralizar los efectos nocivos de un ambiente familiar y social desfavorables” (p. 3). Los altos niveles de afecto, combinados con niveles moderados de control paterno, ayudan a que los padres sean agentes responsables en la crianza de sus hijos y que los niños se vuelvan miembros maduros y competentes de la sociedad. Probablemente, los niños de padres autoritativos, es decir, aquellos cuyos padres intentan evitar las formas de castigo más extremas (ridiculización y/o comparación social negativa) al criarlos, puedan disfrutar de éxito dentro de su grupo social. Los niños que generalmente son rechazados, agresivos, problemáticos, incapaces de mantener una relación cercana con otros niños y que no pueden establecer un lugar para ellos mismos en la cultura de sus iguales, están en condiciones de riesgo de sufrir abandono escolar y bajo rendimiento (Hartup, 1992).

Reforzando lo expresado en párrafos anteriores, la investigación sobre el rendimiento académico muestra una gran riqueza de estudio, lo cual nos permite aproximarnos a su complejidad en vías de comprender su significado, dentro y fuera del acto educativo. No podemos obviar la importancia del hecho cuantitativo del rendimiento, las calificaciones, que se han de tratar en el Epígrafe 2.1.4.1.

2.1.4.1 Las calificaciones en el rendimiento académico

Ya se ha comentado el hecho innegable de la importancia que para el estudiante y para su familia tienen las calificaciones, ya que las considera como un instrumento de medida de su éxito académico e incluso personal. Es decir, en la nota coexisten componentes educativos y emocionales, Cascón (2000).

Este autor, desarrolla un análisis de las calificaciones escolares como criterio de rendimiento académico. En este sentido, la calificación, considerada como parte del proceso de evaluación, tiene una relevancia especial puesto que despierta expectativas en los alumnos,

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

en sus padres y en el sistema. Junto a esto, la calificación es la certificación del aprovechamiento escolar y la "carta de presentación" para futuras instancias educacionales.

Ante ello, señalamos que las calificaciones son expresiones de juicios de valor, que resumen y comunican el proceso de evaluación de los aprendizajes y que tienen importantes consecuencias psicológicas y sociales. Esto obliga a considerar que la asignación de notas no es un evento aislado, sino que tiene un "antes" y un "después". De este modo es posible dar significancia y alcances verdaderamente pedagógicos al proceso de la evaluación de los aprendizajes.

La calificación como juicio es una realidad en la vida escolar. Frente a la dimensión de los aprendizajes, los padres de familia quieren saber "cómo están sus hijos", los alumnos quieren conocer "cómo van sus notas" y los profesores necesitan tener idea del progreso de su curso. Las respuestas a esas solicitudes son juicios expresados en calificaciones.

La nota escolar, o el concepto, que se asigna a un alumno, es un elemento que está en el límite entre las prácticas evaluativas del profesor y las consecuencias sociales y psicológicas para el alumno, su familia y la sociedad.

Por otra parte, considerando el rendimiento académico y los factores que ejercen influencia sobre el mismo, nos encontramos con que, en la vida académica, habilidad y esfuerzo no son sinónimos; el esfuerzo no siempre garantiza un éxito, y, en esta circunstancia, la habilidad empieza a cobrar mayor importancia. Esto se debe a cierta capacidad cognitiva que le permite al alumno hacer una elaboración mental de las implicaciones causales que tiene el manejo de las autopercepciones de habilidad y esfuerzo. Dichas autopercepciones, si bien son complementarias, no presentan el mismo peso para el estudiante; de acuerdo con el modelo, percibirse como hábil (capaz) es el elemento central.

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

En este sentido, en el contexto escolar los profesores valoran más el esfuerzo que la habilidad. En otras palabras, mientras un estudiante espera ser reconocido por su capacidad (lo cual resulta importante para su estima), en el aula de Danza se reconoce su esfuerzo.

De acuerdo con lo anterior se derivan tres tipos de estudiantes según Covington (2000):

1. Los orientados al dominio. Sujetos que tienen éxito escolar, se consideran capaces, presentan alta motivación de logro y muestran confianza en sí mismos.
2. Los que aceptan el fracaso. Sujetos derrotistas que presentan una imagen propia deteriorada y manifiestan un sentimiento de desesperanza aprendido, es decir que han aprendido que el control sobre el ambiente es sumamente difícil o imposible, y por lo tanto renuncian al esfuerzo.
3. Los que evitan el fracaso. Aquellos estudiantes que carecen de un firme sentido de aptitud y autoestima y ponen poco esfuerzo en su desempeño; para “proteger” su imagen ante un posible fracaso, recurren a estrategias como la participación mínima en el salón de clases, retraso en la realización de una tarea, trampas en los exámenes, etc.

En éste orden de ideas, el juego de valores habilidad-esfuerzo se vuelve peligroso para los estudiantes, ya que si tienen éxito, invirtiendo poco o nada de esfuerzo, esto implica brillantez, o que se es muy hábil. Cuando se invierte mucho esfuerzo no se ve el verdadero nivel de habilidad, de tal forma que esto no amenaza la estima o valor como estudiante, y en tal caso, el sentimiento de orgullo y la satisfacción son grandes.

Lo anterior significa que en una situación de éxito, las autopercepciones de habilidad y esfuerzo no perjudican ni dañan la estima ni el valor que el profesor otorga. Sin embargo, cuando la situación es de fracaso, las cosas cambian. Decir que se invirtió gran esfuerzo implica poseer poca habilidad, lo que genera un sentimiento de humillación. Así el esfuerzo empieza a convertirse en un arma de doble filo y en una amenaza para los estudiantes, ya que

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

éstos deben esforzarse para evitar la desaprobación del profesor, pero no demasiado, porque en caso de fracaso, sufren un sentimiento de humillación e inhabilidad.

Dado que una situación de fracaso pone en duda su capacidad, es decir, su autovaloración, algunos estudiantes evitan este riesgo, y para ello emplean ciertas estrategias como la excusa y manipulación del esfuerzo, con el propósito de desviar la implicación de inhabilidad (Covington y Omelich, 1979).

2.1.4.2 Aprendizaje, motivación, autoestima y rendimiento

En el rendimiento académico confluyen numerosos factores. Se hace necesario investigar los antecedentes existentes sobre interacciones de las variables consideradas en la presente tesis el rendimiento académico. Roces, Tourón y González (1995), en su estudio sobre las relaciones entre motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento indicaron, respecto a los factores de motivación, la existencia de la orientación hacia metas intrínsecas y extrínsecas, el valor de la tarea, las creencias de control y autoeficacia en el aprendizaje propio, la autoeficacia para el rendimiento y la ansiedad. Los autores concluyeron que una motivación adecuada puede influir en el rendimiento a través de su relación con la implicación cognitiva del estudiante, matizando que, sin embargo, la motivación extrínseca no se relaciona con la puesta en práctica de las estrategias de aprendizaje. A la vista de lo anterior, aquellos programas de intervención para la mejora del estudio han de tener en cuenta tanto los aspectos cognitivos como la dimensión motivacional del alumnado ya que los estudiantes difícilmente se implicarán en una tarea a través del uso de estrategias más o menos adecuadas a su estilo de aprender si no valoran el aprendizaje en sí mismo. Esta idea refrenda intervención que proponemos en este estudio: programa de educación emocional diseñado específicamente para estudiantes de Danza y basado en la mejora de aspectos como la motivación y la autoestima.

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

Lozano, García- Cueto y Gallo (2000), en su estudio sobre motivación y aprendizaje, relacionan el rendimiento académico con los factores de atención y motivación. Según estos autores, desde la perspectiva de Ausubel, las variables actitudinales cobran mucha importancia en el aprendizaje y la motivación es determinante en el rendimiento académico.

Desafortunadamente, a medida que los estudiantes van teniendo más edad descende el porcentaje de los que poseen esa fundamental dosis motivacional. Este es un hecho que ocurre en los estudiantes de Danza de grado profesional, que se ven presionados por una elevada carga lectiva en el conservatorio que es imprescindible compatibilizar con los estudios de régimen general. El sacrificio personal que supone desarrollar ambas labores de aprendizaje unido a la dificultad creciente de los planes de estudio propios de este grado, lleva al registro de altas tasas de abandono. En este contexto las calificaciones escolares como registro gráfico del rendimiento académico, representan un mecanismo de retroalimentación del proceso de aprendizaje que aumenta normalmente la motivación. Según Lozano et al. (2000), existe una gran relación entre los niveles motivacionales para el aprendizaje y las puntuaciones en las pruebas que evalúan los niveles alcanzados por los estudiantes en las materias. Los autores eliminaron en su estudio a aquellos que presentaban una motivación intermedia ya que pueden tener tanto buenas como malas puntuaciones. Esta variabilidad es entendida en base a que el estar motivado es necesario pero no suficiente para obtener un buen rendimiento. En este caso son necesarias además otras variables como el conocimiento previo, las capacidades intelectuales, los estilos de aprendizaje y el autoconcepto y la autoestima para obtener un rendimiento satisfactorio.

Desde otra perspectiva multifactorial Goleman (1996) aborda las interacciones de la inteligencia emocional sobre el rendimiento académico. Según al autor el desempeño escolar del estudiante depende del más fundamental de todos los conocimientos: aprender a aprender. Los objetivos a reeducar como clave fundamental son los siguientes:

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

1. Confianza. La sensación de controlar y dominar el propio cuerpo, la propia conducta y el propio mundo. La sensación de que tiene muchas posibilidades de éxito en lo que emprenda y que los adultos pueden ayudarle en esa tarea.
2. Curiosidad. La sensación de que el hecho de descubrir algo es positivo y placentero.
3. Intencionalidad. El deseo y la capacidad de lograr algo y de actuar en consecuencia. Esta habilidad está ligada a la sensación y a la capacidad de sentirse competente, de ser eficaz.
4. Autocontrol. La capacidad de modular y controlar las propias acciones en una forma apropiada a su edad; sensación de control interno.
5. Relación. La capacidad de relacionarse con los demás, una capacidad que se basa en el hecho de comprenderles y de ser comprendidos por ellos.
6. Capacidad de comunicar. El deseo y la capacidad de intercambiar verbalmente ideas, sentimientos y conceptos con los demás. Esta capacidad exige la confianza en los demás (incluyendo a los adultos) y el placer de relacionarse con ellos.
7. Cooperación. La capacidad de armonizar las propias necesidades con las de los demás en las actividades grupales.

Por último, García-Dantas y Caracuel (2011a) en su estudio sobre los factores principales que influyen en el abandono de los estudiantes de nivel profesional en un Conservatorio de Danza determinaron que la autoestima y la competencia percibida se destacaron como las variables principales, junto con la motivación (básica y cotidiana) y el apoyo del profesorado para dicho abandono.

El abandono de la actividad física y deportiva es un aspecto muy investigado dentro de la psicología del deporte. Sin embargo, son menos las investigaciones referidas a la Danza y a los bailarines; por este motivo los autores se adhieren al pensamiento de Castañer, Torrents, Anguera y Dinusová (2009) sobre la necesidad de un mayor número de

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

aportaciones en esta área de investigación. En este estudio se revela que el abandono está estrechamente relacionado con el cese o los cambios de la motivación que llevaron al bailarín a iniciarse en su actividad. Las principales causas del abandono de una actividad física en general son: tener otras cosas que hacer, no ser tan bueno como se esperaba, no divertirse, querer hacer otra actividad, no soportar la presión, aburrirse en la actividad y no sentir agrado por el entrenador al ser poco motivador ya que, como está demostrado, las relaciones que se establecen entre éste y los deportistas son decisivas y determinantes (Salguero, 2003). En el caso de los bailarines a estas causas se unen otras singularidades que comparten todos los Conservatorios de Danza: largas horas de entrenamiento diario desde edades tempranas, pruebas y exámenes de nivel, dificultad en compatibilizar la Danza con los estudios académicos y numerosas asignaturas. Los resultados de este estudio indican la importancia de la competencia percibida (valoración que un estudiante tiene de sí mismo y en comparación con los demás) y de la motivación intrínseca en la permanencia en los estudios de Danza. Los resultados de este estudio no serían extrapolables a otros sistemas educativos como el estadounidense, ya que en el mismo, la Danza aparece integrada en el curriculum de Enseñanza Secundaria (Program K-12) como una materia más que se imparte en los Institutos (High School) en horario de mañana y no como una actividad extraescolar.

2.1.4.3 Rendimiento físico en la Danza

La práctica de la Danza contribuye a desarrollar aspectos físicos, cognitivos y expresivos. En la Danza académica impartida en Conservatorios y escuelas oficiales, el rendimiento intelectual juega un papel fundamental, pues la concepción de la misma desde el punto de vista curricular iguala su tratamiento al resto de materias. Pero es evidente que la Danza tiene un componente físico y expresivo que la hacen especial. El factor de expresión goza del favor de la subjetividad a la hora de su valoración: no se puede cuantificar la

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

emoción que un intérprete transmite en la ejecución de una coreografía. Sin embargo el aspecto físico puede ser evaluado de un modo similar al rendimiento físico deportivo. En este sentido se establece una sinergia entre materias de modo que el gran auge en las investigaciones de las ciencias del deporte puede ser aprovechado para extender sus resultados al mundo de la Danza. Esta extrapolación ha propiciado una ventaja para los nuevos profesionales (bailarines, estudiantes, coreógrafos, docentes, etc.) en la disposición para realizar trabajos ordenados, con la aplicación de análisis de movimientos, para así optimizar el rendimiento físico y prevenir lesiones. Según afirma Bosco (2001) la buena ejecución de la Danza no sólo depende sobre de la aptitud natural sino también del correcto desarrollo de esas condiciones innatas.

En el ballet de élite, como actividad física de alto nivel técnico, la valoración del componente de masa muscular tiene interés, en virtud de que el desarrollo muscular alcanzado y su perfil regional son determinantes en el rendimiento físico. La fuerza es una cualidad física muy importante en el gesto técnico artístico, y existe una relación directa entre la fuerza máxima y la masa muscular, por lo que este componente es un indicador esencial a la hora de elaborar un perfil fisiológico del bailarín. Este perfil está muy relacionado con el factor de peso, lo cual interacciona directamente con el componente estético tan importante en el arte de la Danza. Existen estudios que han centrado su interés sobre la relación óptima de peso-talla y sus implicaciones físicas y emocionales en practicantes de Danza. Según Betancourt, Aréchiga, Díaz y Ramírez (2007), la cantidad óptima de peso graso para una bailarina está determinada por aquel porcentaje graso que no interfiera con la figura y el rendimiento fisiológico. La bailarina de ballet debe tener cantidades mínimas saludables de peso graso, debido a que su especialidad le exige siempre un bajo peso para la talla, independientemente de la edad cronológica o biológica de la misma.

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

Otros autores priorizan las características fisiológicas para la obtención de un óptimo rendimiento. Según Calvo y Moreno (2012), el enfoque bio-energético del rendimiento deportivo es importante para conocer las características energéticas, es decir, la energía necesaria para la realización de una prueba motriz, en función de la duración, intensidad y si el ejercicio es continuo o discontinuo. El rendimiento depende de la fuerza muscular y de los procesos metabólicos anaeróbicos en acciones de corta duración y a una alta intensidad. Cuando la acción es de corta duración, como un Grand Jeté, el rendimiento depende de manera relevante de la fuerza muscular y de los procesos anaeróbicos. Existen estudios que defienden que la fuerza muscular no es un factor determinante en el rendimiento de un bailarín. En cambio hay otros estudios que demuestran que después de un entrenamiento de fuerza para el tren inferior con aumento progresivo de la carga mejoraron la fuerza del aductor (15.1%), potencia anaeróbica (49.5%), precisión en el ballet y desempeño en la técnica de esta Danza. Está muy poco estudiado el tema de la fuerza en el ámbito del ballet, pero se considera que es importante estudiarlo ya que no solo aumentaría el rendimiento en los bailarines, siempre y cuando la carga esté perfectamente controlada, sino que también serviría para la prevención de lesiones. Además, un entrenamiento de la fuerza isométrica ayudaría a mantener las posiciones estáticas durante más tiempo sin movimientos de desequilibrio.

Sin embargo y pese a todo lo anteriormente expuesto, para la obtención de un óptimo rendimiento físico y motor se han de tener en cuenta otros factores cerebrales relacionados directamente con el funcionamiento coordinativo neuromuscular y con el mecanismo memorístico.

Según afirma Ruiz-Vargas (1994), hay informaciones cuyo mantenimiento en la memoria es menos duradero que otras, y precisamente las motrices se retienen mejor que otros tipos de informaciones debido a que la estimulación rítmica y continua se caracteriza

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

por la fijación neuronal. El carácter práctico del aprendizaje que permite vivenciar en el propio cuerpo los contenidos motrices consolida aún más lo que en la memoria se retiene. Prueba de ello es que alumnos que, después de un período de inactividad vuelven a las clases, manifiestan rendimiento y un nivel de aprendizaje igual al que tenían antes de abandonar. Es el fenómeno de la reminiscencia.

Para algunos autores (Sage, 1984), el tiempo de no práctica permite una mejor consolidación en la memoria de lo aprendido y, por tanto, facilita una más clara exteriorización. Otros autores argumentan que, “todo aprendizaje motor implica una reacción inhibitoria debido a la repetición abundante, que puede afectar al rendimiento, y el descanso puede llegar a ser positivo para evitar ese fenómeno, incluso para conseguir después mejores rendimientos” (Hull, 1943, citado en Graydon, 2002, p. 408).

Según Buckroyd (2000) y C. Taylor y J. Taylor (2008), los buenos bailarines deben hacerse una representación o engrama mental del baile que tienen que hacer, y coordinar sus movimientos físicos en ese contexto. A partir de la evidencia de la importancia que tienen las representaciones mentales en la regulación de la conducta, una de las estrategias utilizadas con eficacia en el campo de la psicología deportiva, se ha desarrollado la técnica de la práctica imaginada. Ha sido utilizada en el deporte para aprender o mejorar destrezas físicas, control de variables fisiológicas y psicológicas, recuerdo y control de emociones, mejora de la concentración, establecimiento de metas y rehabilitación. Se trata de representar no sólo la realidad, sino también las acciones que vamos a realizar, planificándolas y siguiendo unas directrices dadas. Esta técnica va a suponer un trabajo consciente, por parte del bailarín, para conjugar su práctica física con una práctica psicológica que facilite la física. Dadas sus características estaría más orientada para bailarines profesionales, que para estudiantes, pero es posible su aplicabilidad para adolescentes, ya que, según Balaguer (1994), la práctica

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

imaginada, está formada por un conjunto de técnicas mentales que se utilizan para facilitar el aprendizaje y para mejorar el rendimiento.

Todos los mecanismos de automatización del movimiento en la fase cerebral van a contribuir a mejorar el rendimiento físico. Esto es, cuando realizamos dos tareas complejas al mismo tiempo nuestros recursos atencionales limitados deben distribuirse, produciendo interferencias entre ellas y bajo rendimiento. Esto no ocurre cuando una de las tareas se realiza automáticamente, ya que no utiliza recursos atencionales.

Elosúa, García Madruga, Gutiérrez, Luque y Gárate (1997) han realizado un estudio sobre las diferencias evolutivas en la memoria operativa en adolescentes. Se planteó la hipótesis de que con el aumento de la edad los sujetos obtendrían puntuaciones más altas en todas las tareas de memoria. De la misma manera, se planteó que estas diferencias evolutivas serían mayores en las tareas en las cuales la demanda del componente de procesamiento fuese más alta (tareas más complejas). Según los resultados obtenidos, los sujetos de más edad lograron puntuaciones más altas en todas las tareas. Sin embargo, este aumento no fue significativamente más alto en las tareas más complejas, en las cuales las demandas de recursos cognitivos son mayores.

Lo que demuestra este estudio es que la progresión en la capacidad de memoria que mencionábamos al principio, favorecida por la edad, no es tan evidente cuando la tarea se complica y la demanda de procesamiento es mayor.

Por tanto llega un punto en el que las estrategias y otras muchas variables personales son las que marcan la diferencia en el rendimiento memorístico, más que la edad. Es importante recordar que la memoria no es una habilidad intelectual aislada, más bien está íntimamente ligada a muchas de las actividades intelectuales y sociales del sujeto (Flavell, 1971); además, la memoria no puede estudiarse al margen del conocimiento y de la comprensión. Un niño no puede recordar aquello que no comprendió y, sobre todo, no puede

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

transferirlo a situaciones nuevas ni transformar sus estructuras de conocimiento. En este sentido Ibáñez y García Madruga (2005) han encontrado correlaciones positivas significativas entre memoria operativa, inteligencia y rendimiento académico en adolescentes de forma que a mayor rendimiento en memoria, también se obtienen mejores resultados en pruebas de inteligencia y el rendimiento académico es mejor.

Un factor que no podemos obviar en el estudio del rendimiento físico en practicantes de Danza es la ansiedad. Según Cernuda (2008), es frecuente comprobar una reducción del rendimiento ante situaciones de estrés y ansiedad (actuaciones y exámenes). La ansiedad se define como una condición emocional caracterizada por sentimientos subjetivos de tensión y aprensión y una hiperactividad del sistema nervioso autónomo.

Un bailarín que manifieste ansiedad, experimenta una elevación de nivel de arousal fisiológico y comportamientos de tensión y temor. El nivel de arousal se relaciona con la calidad y efectividad de la ejecución del bailarín, ya que funciona como controlador de los recursos corporales ante una actividad vigorosa e intensa.

Las estructuras de control del arousal se hayan en el córtex cerebral, formación reticular, hipotálamo y en el sistema límbico, los cuales interactúan con la médula adrenal y con los sistemas somático y autónomo.

El bailarín sometido a una situación de ansiedad y temor ante una prueba o actuación, libera hormona ACTH que activa las glándulas adrenales (productoras de adrenalina y noradrenalina), liberando estas sustancias que aumentan la tasa cardiaca, la presión arterial y, por consiguiente, el aporte sanguíneo que puede producir agarrotamiento y paralización muscular.

Por ello, es importante controlar la ansiedad para que ésta produzca un efecto positivo de activación que favorezca la optimización de la capacidad de expresión artística sin que ello desencadene efectos nefastos para el bailarín.

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

El mejor antídoto para la ansiedad es la concentración y esa capacidad puede ser educada desde las fases tempranas del aprendizaje de la Danza académica.

Para concluir se ha de resaltar que la Danza es uno de los ejercicios más completos ya que su práctica aporta al individuo grandes beneficios desde el punto de vista fisiológico y psicológico. Según Fructuoso y Gómez (2010) y García, Perez y Calvo (2011), en edades infantiles y juveniles la práctica de la Danza es un complemento ideal para obtener un desarrollo psicomotor equilibrado que repercutirá en las capacidades del sujeto en su futura edad adulta, además de potenciar importantísimos aspectos de la personalidad clave para el bienestar en una sociedad como la actual. La Danza puede mejorar la autoestima, incrementar la capacidad de afrontar el estrés y mejorar el funcionamiento y la organización cerebral.

2.2 Contextualización

2.2.1 Contextualización espacial

Este trabajo de investigación se ha desarrollado en dos escenarios principales: Conservatorio Profesional de Danza “*Luís del Río*” de Córdoba, (España) y Granger High School en Utah (EEUU). Es importante describir ambos centros para contextualizar adecuadamente la experiencia llevada a cabo en los mismos. La Figura 2 muestra la ubicación general de estos centros en el mapa mundial.



Figura 2. Mapa de situación de los dos centros de desarrollo del estudio.

2.2.1.1 Conservatorio Profesional de Danza "Luis del Río" de Córdoba.

2.2.1.1.1 Características del centro.

La denominación del centro donde desarrollamos parte de este estudio es:

Conservatorio Profesional de Danza "Luis del Río".

C/. Blanco Belmonte nº 14

14003 Córdoba

Teléf.: 957-734619

Córdoba, ciudad andaluza de 800.000 habitantes alberga el Conservatorio Profesional de Danza Luis del Río, el cual pertenece a la Consejería de Educación de la Junta de

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

Andalucía. Surge en 1966 junto al Conservatorio Superior de Música, dedicándose desde entonces a la enseñanza de la Danza. Con un consolidado cuerpo de catedráticos y profesores es uno de los centros de mayor relieve y prestigio de Andalucía, donde se han formado importantes figuras de la Danza española y el flamenco.

El Conservatorio Profesional de Danza de Córdoba está ubicado en el Casco Histórico, muy cercano al centro de la ciudad, lo que lo dota de unas características muy concretas.

Está rodeado de buenas infraestructuras y cercano acceso a recursos culturales básicos, como Biblioteca Municipal, Palacio de Congresos, Gran Teatro, entre otros. En sus instalaciones, recientemente rehabilitadas, cuenta con: 16 aulas de Danza, Biblioteca, aula de música, secretaría, un despacho de personal directivo, consejería, sala de departamentos, aula de asignaturas teóricas y la sala de teatro Duque de Rivas, aunque éste espacio es gestionado por la Escuela Superior de Arte Dramático, con quienes se comparte el uso del mismo y de determinadas aulas y zonas comunes.

El horario lectivo del centro en 16 a 21 horas, para facilitar que el alumnado pueda cursar en horario matinal sus estudios de régimen general (de 8 a 15 horas, según niveles educativos).

No existe compañía de Danza organizada como tal, aunque el alumnado participa regularmente en actividades y conciertos organizados a través del departamento de extensión cultural y promoción artística del centro: conciertos en el teatro Duque de Rivas, y en los distintos teatros de la ciudad y de la provincia, con los que se pretende difundir la cultura y el arte y acercar la Danza a la ciudadanía.

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

2.2.1.1.2 *Características del personal*

La plantilla de personal laboral y docente está formada por 36 personas, de las cuales, 12 pertenecen al Departamento de Danza Clásica, 7 al Departamento de Danza Española, 7 asignados al departamento de Flamenco, 5 forman parte del departamento de Música y el resto es el personal laboral no docente (administrativos, conserjes, etc.). Destaca el alto porcentaje de personal docente funcionario frente al personal interino existente, lo cual es índice de estabilidad en la docencia y permite abordar proyectos con continuidad plurianual.

El perfil de género del profesorado es de un 19.3% de hombres frente al 80.7% de mujeres. Sin embargo, hay que matizar que sólo hay un profesor dedicado a impartir Danza (Baile Flamenco), ya que el resto son profesores de música y acompañamiento de las clases de baile al piano, al cante o a la guitarra flamenca.

2.2.1.1.3 *Características del alumnado*

El alumnado del centro presenta las siguientes características generales:

- Rango de edad del alumnado: entre 8 y 22 años.
- Número de matriculados en el curso 2.010-2.011: 457, de los cuales, 165 estudian Enseñanzas Profesionales de Danza.
- Gran homogeneidad en perfil por especialidades: 55 estudiantes matriculados en Danza Clásica, 55 en Danza Española y 55 en Baile Flamenco.
- Perfil de género general: 89,10% de alumnas frente a un escaso 10.90 % de varones.
- Perfil de género por especialidades:
 - Danza Clásica: 9.10 % alumnos y 90.9 % alumnas.
 - Danza Española: 7.27% alumnos y 92.73 % alumnas.
 - Flamenco: 16.36% alumnos y 83.64 % alumnas.

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

- Perfil socioeconómico: Como es un centro único en la provincia, nos es imposible establecer un único perfil económico y social del entorno familiar del alumnado, aunque la mayoría son familias de clase media. Dada esta unicidad, la procedencia del alumnado no se limita a la población de la capital, sino que se amplía a los pueblos tanto de Córdoba como de la provincia de Jaén y Sevilla.

2.2.1.2 Granger High School

2.2.1.2.1 Características del centro

La denominación del centro estadounidense donde se desarrolla la investigación para el contraste de datos con el caso español es:

Granger High School

3690 S. 3600 W.

West Valley City, Utah 84119

USA

00-1-385-646-5320

West Valley City es la segunda ciudad más grande del estado de Utah con una población aproximada de unos doscientos mil habitantes. Granger High School es uno de los dos centros educativos con que cuenta la ciudad dentro del programa educativo de K-12 (asimilado al Programa de la ESO y Bachillerato español).

Cercano al instituto de Granger High School se encuentra un teatro profesional y un estadio-teatro festival donde se presentan varios actos de música, deportes o teatro. Además de la biblioteca de la escuela, la biblioteca municipal está situada a menos de un kilómetro.

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

La Danza se presenta como asignatura optativa en todos los cursos, con 3 niveles, (Dance I, Dance II y Dance III). También existen dos grupos más exclusivos para los que quieren dedicarse en profundidad a la Danza (“Dance Company” y “Drill Team”). Estos dos grupos conforman las dos compañías de baile que actualmente existen en el centro y que tienen su clase integrada durante el día escolar, ensayando antes o después de las horas regulares del instituto.

El “Dance Company” es el grupo que presenta conciertos de Danza contemporánea y Danza-jazz, donde el alumnado se implica en el proceso de la coreografía. Por lo general, se representan obras creadas por profesionales, profesores de otros centros y por los mismos estudiantes. El “Drill Team” es un grupo de Danza-jazz de precisión que representa a la escuela en competiciones a nivel estatal y nacional.

En Granger High School existen también una orquesta, una banda de Jazz, y 3 grupos de representación vocal. Además, el centro cuenta con clases de teatro donde presentan obras teatrales cuatro veces a lo largo del curso escolar.

Dentro de las infraestructuras, Granger High School donde se desarrolla el trabajo tiene 76 aulas de enseñanza generales. El Departamento de Bellas Artes cuenta con aulas específicas para el desarrollo de las clases de música vocal, música instrumental, arte visual, cerámica, teatro, programas de diseño gráfico y de TV-Film. Existe un aula específica de Danza y tres gimnasios que se usan de forma compartida con las clases de Educación. El centro cuenta también cuenta con un auditorio donde se representan programas de Danza, música, y teatro periódicamente a lo largo del curso.

En 2013-2014 se ha puesto en funcionamiento un nuevo Granger High que ha contado con un presupuesto de más de 35 millones de dólares, que ha supuesto una mejora ostensible de las instalaciones y de los recursos para el desarrollo de una enseñanza de calidad.

2.2.1.2.2 Características del personal

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

El centro tiene una plantilla docente de ochenta y siete profesores, de los cuales, nueve se dedican a impartir clases de asignaturas artísticas: una de Danza, dos de Música, dos de Teatro, una de Arte Visual, una de Cerámica, una de Diseño Gráfico y una de TV-film. El departamento de Danza sólo cuenta con una profesora titular con dos asistentes (a media jornada), todas mujeres.

2.2.1.2.3 Características del alumnado

El alumnado de Granger High School presenta las siguientes características generales:

- Rango de edad del alumnado: entre 14 y 18 años.
- Número de matriculados en el curso 2.010-2.011: 1803 de los cuales, 278 se inscribieron en clases de Danza.
- Perfil de género general en Danza: 93,2% de alumnas frente a un escaso 6,80 % de varones.
- Perfil de género por compañías:
 - Dance Company (21 bailarines): 19,05 % alumnos y 80,95 % alumnas.
 - Drill Team (20 bailarinas): 100 % alumnas.
- Perfil socioeconómico: De nivel bajo a medio, ya que el 56% del alumnado reciben asistencia económica del gobierno.
- Horas de dedicación a la Danza respecto al total:
 - En las clases de Danza de nivel 1-3, bailan un promedio de 4 horas cada semana.
 - Los miembros de Dance Company bailan 12 horas cada semana.
 - Los miembros del Drill Team bailan 18 horas cada semana y también ensayan dos meses durante el verano.
- Otras asignaturas del curso relacionadas:

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

- Los estudiantes de Danza no están obligados a realizar Música, Arte Dramático, etc., aunque muchos lo hacen por afinidad con la materia de baile.

2.2.2 Contextualización temporal

Una vez establecidos los dos “escenarios” en los que va a tener lugar la investigación, se exponen las necesidades de tiempo para el desarrollo del calendario de actuaciones conducentes a la realización completa de este trabajo.

El estudio ha tenido lugar durante el curso académico 2010-2011. Esta necesidad temporal se justifica en base a que, tal y como se describirá en el Epígrafe 3.2.1., las diferentes fases de la tesis (de documentación y recogida de información, de intervención activa sobre el alumnado y de contraste de resultados y extracción de conclusiones) habían de tener una duración determinada y marcada por el transcurso de los calendarios escolares español y estadounidense, (véase Figura 1).

En España se han desarrollado íntegramente todas las fases del estudio (durante los tres trimestres del curso), mientras que en EEUU, la experiencia se ha limitado a la fase de diagnóstico y recogida de información (durante el primer e inicio del segundo term). El análisis, contraste de resultados, y demás fases del estudio, por razones de operatividad, se han llevado a cabo en España, aunque empleando las informaciones y datos obtenidos tanto de la experiencia española como de la estadounidense.

2.3 Identificación de la Materia de Danza en del Plan de Estudios Vigente en España y EEUU

En el presente epígrafe se pretende describir la situación de los estudios de Danza dentro del sistema educativo español y estadounidense respectivamente, de forma que se establezca un marco contextual legislativo para la experiencia realizada.

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

Los programas de estudios de Danza en la actualidad son muy diferentes en España y en Estados Unidos. Considerando el rango de edad comprendido entre 12 y 18 años podemos realizar una comparativa de ambas situaciones. En el caso español, por lo general, los estudiantes de Danza están cursando ESO y Bachillerato en horario matinal, enseñanzas generales que deben simultanear necesariamente con las del conservatorio en el horario vespertino. En el caso estadounidense, la asignatura de Danza se encuentra integrada con el resto de materias del curriculum de secundaria y dentro del horario general del High School. Sólo los ensayos de los integrantes de las compañías de Danza se realizan fuera de horario escolar. Este planteamiento genera un nivel de carga lectiva más alto en España que en Estados Unidos.

2.3.1 Enseñanzas Profesionales de Danza en España

El estudio de la Danza se inicia en los Conservatorios Profesionales con las Enseñanzas Básicas de Danza, cuatro cursos que dan paso, tras superar una prueba de acceso, a un siguiente nivel denominado Enseñanzas Profesionales de Danza, donde desarrollamos este estudio.

Las Enseñanzas Profesionales de Danza son estudios especializados dirigidos a estudiantes cuya meta es el ejercicio profesional y, por tanto, poseen las aptitudes y la voluntad necesarias para dedicarse a ellos. Se organizan en un grado de seis cursos académicos.

Los estudiantes que hayan superado las Enseñanzas Profesionales de Danza obtendrán el título Profesional de Danza, en el que constará la especialidad cursada.

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

2.3.1.1 Objetivos de las Enseñanzas Profesionales de Danza

Las Enseñanzas Profesionales de Danza tienen como objetivo contribuir a desarrollar en el alumnado las capacidades generales y los valores cívicos propios del sistema educativo y, además, las capacidades siguientes:

- Habitarse a observar la Danza asistiendo a manifestaciones escénicas con ella relacionadas y establecer un concepto estético que les permita fundamentar y desarrollar los propios criterios interpretativos.
- Desarrollar la sensibilidad artística y el criterio estético como fuente de formación y enriquecimiento personal.
- Analizar y valorar la calidad de la Danza.
- Conocer los valores de la Danza y optar por los aspectos emanados de ella que sean más idóneos para el desarrollo personal.
- Participar en actividades de animación dancística y cultural que les permitan vivir la experiencia de transmitir el goce de la Danza.
- Conocer y emplear con precisión el vocabulario específico relativo a los conceptos científicos de la Danza.
- Conocer y valorar el patrimonio dancístico como parte integrante del patrimonio histórico y cultural.

2.3.1.2 Requisitos de acceso a las Enseñanzas profesionales de Danza

- Mediante prueba específica de acceso en la que se valora la madurez, aptitudes y conocimientos para cursar con aprovechamiento las Enseñanzas Profesionales de Danza, de acuerdo con los objetivos.

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

- Puede accederse a cada curso de las Enseñanzas Profesionales de Danza sin haber cursado los anteriores siempre que, a través de una prueba, el aspirante demuestre poseer los conocimientos necesarios para cursar con aprovechamiento las enseñanzas.

2.3.1.3 Especialidades de las Enseñanzas Profesionales de Danza

Tabla 3

Asignaturas y carga horaria mínima en Enseñanzas Profesionales de Danza

Asignaturas y carga horaria			
Común a todas las especialidades		Propias de la especialidad	
Denominación	Horas	Denominación	Horas
Especialidad: Baile Flamenco			
		Técnicas básicas de Danza	905
		Danza española	445
Música	130	Baile flamenco	780
		Estudio del cante de acompañamiento	130
		Estudio de la guitarra de acompañamiento:	130
Especialidad: Danza Clásica			
		Danza clásica	1662
Música	130	Repertorio	386
		Danza contemporánea	342
Especialidad: Danza Contemporánea			
		Danza clásica	980
Música	130	Improvisación	260
		Técnicas de Danza contemporánea	1150
Especialidad: Danza Española			
		Danza clásica	1175
		Escuela bolera	420
Música	130	Danza estilizada	320
		Flamenco	320
		Folklore	155

2.3.1.4 Evaluación, promoción y permanencia en las Enseñanzas profesionales de Danza

2.3.1.4.1 Evaluación

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

Es continua e integradora, aunque diferenciada según las distintas asignaturas del currículo. Se realiza por el conjunto de profesores del alumno coordinados por el profesor tutor, actuando dichos profesores de manera integrada a lo largo del proceso de evaluación y en la adopción de las decisiones resultantes de dicho proceso. Se evalúa tanto el aprendizaje de los alumnos como los procesos de enseñanza del profesorado.

Con el fin de facilitar a los alumnos la recuperación de las asignaturas con evaluación negativa, los centros organizarán las oportunas pruebas extraordinarias, en las condiciones que regulen las Administraciones educativas de las Comunidades Autónomas.

2.3.1.4.2 Promoción

La calificación negativa en tres o más asignaturas de uno o varios cursos impedirá la promoción de un alumno al curso siguiente.

2.3.1.4.3 Permanencia

El límite total de permanencia es de 8 años, no pudiéndose permanecer más de 2 años en cada curso, excepto en 6º curso. Excepcionalmente, se podrá ampliar en un año el límite de permanencia en las Enseñanzas Profesionales de Danza en supuestos de enfermedad grave, que impida el normal desarrollo de los estudios u otros que merezcan análoga consideración.

2.3.1.4.4 Opciones al terminar las Enseñanzas Profesionales de Danza

- Superando las Enseñanzas Profesionales de Danza y las materias comunes del Bachillerato se puede obtener además el Título de Bachiller, aunque no se haya realizado el Bachillerato de la modalidad de artes en su vía específica de Artes Escénicas, Música y Danza.

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

- Continuar con los estudios de superiores de Danza.

2.3.1.5 Referencia legislativa

- A nivel estatal:
 - Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
 - 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.
 - 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.
- A nivel autonómico (Andalucía):
 - Orden de 19 de marzo de 2012, por la que se regula la organización y el funcionamiento de los conservatorios profesionales de Danza, así como el horario de los centros, del alumnado y del profesorado.
 - Orden de 9 de diciembre de 2011 por la que se modifica la Orden de 25 de octubre de 2007, por la que se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje y las pruebas de acceso del alumnado de las enseñanzas profesionales de música y de Danza en Andalucía.
 - Decreto 253/2011, de 19 de julio, por el que se modifica el Decreto 240/2007, de 4 de septiembre, por el que se establece la ordenación y currículo de las enseñanzas profesionales de Danza en Andalucía.
 - Decreto 362/2011, de 7 de diciembre, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Conservatorios Profesionales de Danza.

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

- Orden de 25 de octubre de 2007, por la que se desarrolla el currículo de las enseñanzas profesionales de Danza en Andalucía.
- Decreto 240/2007, de 4 de septiembre, por el que se establece la ordenación y currículo de las enseñanzas profesionales de Danza en Andalucía.

2.3.2 La Danza en el estado de Utah (EEUU)

2.3.2.1 La Danza como asignatura en el K-12 Program (Enseñanza Secundaria)

La Danza aparece en los planes de estudio del estado de Utah (EEUU) como una asignatura más incluida en cada uno de los seis cursos que conforman la enseñanza al nivel de Primaria (K-6, Elementary School). El programa de secundaria (K-12, Secondary School) incluye las siguientes materias:

Tabla 4

Asignaturas de programa K-12

Asignaturas del programa K-12	
Nomenclatura inglesa	Equivalencia española
Dance	Danza
Driver Education.	Educación vial
English Language Arts	Arte en lengua inglesa
Fine Arts	Bellas Artes
Health	Salud
Maths	Matemáticas
Physical Education	Educación Física
Social Studies	Estudios sociales
Science	Ciencias
Technology	Tecnología
World Language	Lenguas del mundo (extranjera)

Para graduarse, los estudiantes de secundaria han de cursar necesariamente 1.5 créditos en alguna de las materias contenidas dentro del bloque denominado “Fine Arts”, que incluye Música, Danza, Historia del Arte, Artes visuales y Arte Dramático. De aquí que la materia de Danza se presenta como optativa entre todas las disciplinas reseñadas

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

anteriormente. Además, en el sistema K-12 estadounidense existen 8 créditos de libre elección que los estudiantes han de cursar en alguna de las materias ofertadas por el centro para poder alcanzar la graduación, en clases que conectan con su talento, habilidades o intereses personales. Esto ofrece la posibilidad de ampliar las horas de estudio de Danza de forma que un estudiante puede hacer hasta 4 niveles de esta disciplina artística en el Granger High School.

Para poder realizar una comparativa en horas para el estudio de la materia de Danza en los casos español y estadounidense hay que tener en cuenta que el valor del crédito académico de enseñanza secundaria en Estado Unidos es el siguiente:

Un año escolar está dividido en 4 trimestres de 10 semanas (aproximadamente 46 días por trimestre). Cada trimestre equivale a 0,25 créditos, es decir, 1 crédito es un año de educación.

Evaluándolo en clave de horas de instrucción un crédito equivale a 34,5 horas por trimestre. Se calcula teniendo en cuenta que, en cada trimestre, se considera que las clases se dan en días alternos (23 días) con una duración de 90 minutos de instrucción. ($90 \text{ min} \times 23 \text{ días} = 2070 \text{ min} / 60 \text{ min/h} = 34.5 \text{ h}$).

Luego en el caso de la Danza, el alumnado ha de cursar 172,5 horas durante la educación secundaria de forma obligatoria para obtener la graduación. Estas horas pueden ser ampliadas a libre elección del alumnado hasta 1104 horas en función de la selección de materias afines a la Danza de forma optativa para completar los créditos totales necesarios para graduarse.

2.3.2.2 Mapa curricular de Danza en Granger High School

Los cursos de Danza que actualmente se imparten en Granger High School son Dance I, Dance II, Dance III y Dance Company. En cada uno de ellos existe un mapa curricular para

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

el desarrollo de la asignatura, que se adjunta como documento anexo a este trabajo. Como principio fundamental subyacente en este centro se considera que la Danza es un arte que contribuye a desarrollar el bienestar físico, mental, emocional y social del individuo, mediante el uso el cuerpo como un instrumento para crear movimientos que expresan ideas y emociones.

2.3.2.2.1 Objetivos

Como objetivos generales comunes a los dos primeros niveles se pueden relacionar los siguientes:

- Aprender técnicas de calentamiento y estiramientos adecuados.
- Aprender la alineación adecuada para la prevención de lesiones y la facilidad de movimiento.
- Comenzar a entender los elementos artísticos de la Danza en particular centrándose en el elemento del espacio.
- Practicar las habilidades básicas de Danza como viajan los pasos y patrones axiales.
- Tratar de bailar con toda la energía y la amplitud de movimiento.
- Crear Danzas cortas con un grupo, explorar el proceso creativo en la Danza.
- Usar de modo adecuado el tiempo, el espacio, y manejar los conceptos de energía.
- Explorar las opciones de movimiento de carácter personal.
- Coreografiar / poner en práctica técnicas de la construcción de la Danza.

Del mismo modo, para los dos cursos superiores se establecen los siguientes los objetivos generales comunes:

- Valorar la Danza como una contribución al desarrollo humano saludable.
- Desarrollar los conocimientos y habilidades de los movimientos axiales y los pasos básicos del aparato locomotor.

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

- Desarrollar una conciencia de la realización de las técnicas.
- Desarrollar conocimientos y habilidades en el espacio, tiempo, energía y movimiento.
- Improvisar dentro de una estructura
- Demostrar principios coreográficos, procesos y estructuras.
- Desarrollar conocimientos y habilidades en el proceso creativo de la abstracción.
- Demostrar cómo la Danza comunica significado.
- Identificar los diversos fines servidos por la Danza a través del tiempo y en las culturas del mundo.
- Demostrar la percepción estética.

2.3.2.2.2 *Contenidos*

Se establecen, en los diferentes cursos, cuatro bloques de contenidos sobre los que los estudiantes trabajarán para alcanzar distintas capacidades adaptadas a cada nivel.

Mediante el estudio de la Danza el alumnado adquirirá un vocabulario propio y adaptado a esta materia en sus diferentes niveles de dificultad (gesto, locomoción, trayectoria, ejes corporales, fraseo espacial, movimiento, dinámica, géneros, técnica, ritmo, transición, unísono, coreografía, improvisación, cinestesia, etc.) y desarrollará un conocimiento sobre el propio cuerpo, adquiriendo destrezas que incrementan la fuerza física, la flexibilidad, la resistencia, la coordinación, etc.

2.3.2.2.3 *Evaluación.*

A nivel de evaluación se valorarán cada uno de cuatro bloques de contenidos según los criterios siguientes:

1. Técnica: Los estudiantes demostrarán capacidad técnica y conocimiento del cuerpo.

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

2. Elementos de danza: Los estudiantes demostrarán conocimiento y habilidades en los diferentes elementos de la Danza.
3. Proceso creativo / coreográfico: Los estudiantes entenderán los principios coreográficos, los procesos y habilidades.
4. Significado: Los estudiantes obtendrán una comprensión de la Danza como un medio para crear y comunicar.

El aprendizaje de la Danza por parte del alumnado puede evidenciarse en una gran variedad de formatos: pruebas escritas, pruebas de rendimiento físico, intervenciones en clase en grupos de discusión o participaciones en actividades críticas en grupo, grabación de vídeo/audio, que refleja con precisión el aprendizaje en función de los resultados demostrados por la tarea.

CAPÍTULO 3: MARCO EMPÍRICO Y METODOLÓGICO

3 Capítulo 3: Marco Empírico y Metodológico

3.1 Variables y Diseño

3.1.1 Variables

Las variables a tener cuenta son las siguientes:

1. Variables independientes.
 - a. Estilos de aprendizaje.
 - b. Perspectivas de enseñanza.
 - c. Educación emocional:
 - i. Motivación general.
 - ii. Motivación específica para la Danza.
 - iii. Autoestima.
2. Variable dependiente: Rendimiento académico en la Danza.

La combinación de estas variables configuran, en conjunto, el presente estudio en un proceso compuesto por una doble línea de investigación y actuación: por una parte, se analiza la adecuación de las perspectivas de enseñanza del profesorado a los estilos de aprendizaje del alumnado y las implicaciones de esta convergencia sobre el rendimiento académico en la Danza (cuantificado en términos de calificaciones). Por otra parte, se aborda el estudio de la influencia de la educación emocional sobre el rendimiento académico, mediante la generación de un modelo matemático de estimación de la afección que ejercen los factores emocionales de autoestima y motivación (general y específica) sobre las calificaciones, validado tras la implementación de un programa de intervención basado en actividades de educación emocional destinadas a la mejora de los niveles motivacionales y de autoestima del alumnado participante.

CAPÍTULO 3: MARCO EMPÍRICO Y METODOLÓGICO

3.1.2 Diseño del estudio

El desarrollo de este trabajo va a configurar tres documentos muy bien diferenciados, a saber, (a) estudio de convergencia entre perspectivas de enseñanza y estilos de aprendizaje; (b) modelo de estimación de la influencia de la motivación y la autoestima sobre el rendimiento académico en la Danza y (c) programa de intervención basado en actividades de educación emocional.

Todo el proceso, considerado de forma integral, lleva implícito un desarrollo en etapas que se muestra a continuación:

1. Documentación y recogida de datos: información personal y académica del alumnado de las dos poblaciones participantes. Las fichas de recogida de datos personales y grupales se adjuntan en el [Apéndice A](#).
2. Diagnóstico sobre estilos de aprendizaje y perspectivas de enseñanza y diagnóstico emocional: a partir de los datos obtenidos de la aplicación de las herramientas de medición de las variables consideradas:
 - a. Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA; Alonso et al., 2005).
 - b. Inventario sobre Perspectivas de Enseñanza (IPE y TPI; Pratt y Collins, 2001).
 - c. Cuestionario de Motivación General de Rey et al. (1989).
 - d. Test de Motivación específica para la Danza: Achievement Motivation in Physical Education Test (AMPET; Nishida, 1988) y su adaptación al español de Ruiz et al. (2004).
 - e. Inventario de Autoestima: Self-Esteem Inventory (SEI; Coopersmith, 1967) y su adaptación al español de Prewitt-Díaz (1984). Cada una de estas herramientas empleadas se adjuntan en el [Apéndice B](#).

CAPÍTULO 3: MARCO EMPÍRICO Y METODOLÓGICO

3. Análisis estadístico de los datos anteriores según un proceso diferenciado en base a la doble vertiente temática planteada:
 - a. Para el estudio de convergencia entre estilos de aprendizaje y perspectivas de enseñanza: establecimiento de relaciones de convergencia entre las dos variables implicadas y cuantificación del grado de influencia que dichas coincidencias ejercen sobre el rendimiento académico.
 - b. Para la obtención del modelo de estimación de la influencia de la motivación y la autoestima sobre el rendimiento académico en la Danza: establecimiento de regresiones y relaciones entre los distintos factores emocionales y las calificaciones y, con todo ello, desarrollo del modelo de estimación de influencias sobre el rendimiento.

En esta fase el empleo de datos de las dos poblaciones en estudio permitirá el contraste de los resultados obtenidos en ambos casos y la generalización de las conclusiones.

4. Diseño e implementación de un programa de educación emocional destinado a mejorar los resultados de autoestima, motivación y rendimiento del alumnado.
5. Evaluación de los efectos producidos por el programa de intervención emocional en la muestra española, tanto en los resultados emocionales, como en el rendimiento académico. Para ello se realizará un nuevo proceso de testeo con las herramientas empleadas en la etapa 2 de forma que se pueda determinar la evolución de la motivación y la autoestima en los estados pre y post intervención. Asimismo, la comparación de los resultados académicos entre el segundo y el tercer trimestre mostrarán la implicación sobre el rendimiento académico de dicho programa de actuación.

CAPÍTULO 3: MARCO EMPÍRICO Y METODOLÓGICO

6. Validación del modelo matemático obtenido en la etapa 3 y comprobación de la fiabilidad de sus resultados a través de la introducción de las calificaciones de finales.
7. Reflexión y conclusiones finales al proceso en su globalidad.

Desde una perspectiva global para el desarrollo conjunto de este trabajo el método que se ha adoptado es el denominado “*Investigación Acción*”. Este método, también llamado “*Action Research*”, permite una investigación activa, participativa, colaborativa y crítica en el aula y fuera de ella. Lewin (1946) habla de tres fases aunque, actualmente, se consideran cuatro fases posibles (Kemmis y McTaggart, 1988):

1. Observación: diagnóstico y reconocimiento de la situación inicial.
2. Planificación: Incluye el análisis de los datos recogidos como información para la investigación y desarrollo de un plan de acción, críticamente informado, para mejorar aquello está ocurriendo.
3. Acción: Actuación para poner el plan en práctica y la observación de sus efectos en el contexto de estudio.
4. Reflexión: en torno a los efectos como base para una nueva planificación.

Estas cuatro fases se integran en un proceso de espiral autorreflexiva. Por razones de operatividad y con la intención de ir cubriendo cada uno de los cinco objetivos secundarios a través de los cuales llegar a la consecución del objetivo principal propuesto para esta investigación, las siete etapas que se han definido anteriormente, en su conjunto, desarrollan por completo las cuatro fases del método de Investigación – Acción.

Por todo ello, es posible establecer una correspondencia entre las fases del método y las etapas del presente estudio según se recoge en la Tabla 5.

CAPÍTULO 3: MARCO EMPÍRICO Y METODOLÓGICO

Tabla 5

Planteamiento general del diseño y desarrollo metodológico del trabajo

METODOLOGÍA	ETAPA	OBJETIVO	INFORMACIÓN/ HERRAMIENTA DE DIAGNÓSTICO/ DOCUMENTO DESARROLLADO	FUENTE DE INFORMACIÓN/ OBJETO DE APLICACIÓN
Fase del método	TESIS	TESIS		
Investigación- Acción				
Observación y Diagnóstico	1	1	Documentación académica (expediente). Entrevistas personales. Pruebas objetivas. Observación sistemática. Informes de orientación y tutorías.	Administración de los centros educativos de España y EEUU. Profesorado de España y EEUU. Alumnado de España y EEUU.
	2	2	Cuestionario Honey - Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA) de Alonso et al. (2005) Inventario de Perspectivas de Enseñanza de Pratt-Collins, (2001) (IPE -TPI)	Alumnado y profesorado de España y EEUU. Profesorado de España y EEUU.
	2	3	Cuestionario de Motivación General: Rey et al. (1989). Test de Motivación Específica adaptado a Danza (AMPET) de Nishida (1998) y su adaptación al español (Ruiz et al., 2004). Inventario de Autoestima de Coopersmith (1967) (SEI) y adaptación al español de Prewitt. Díaz (1984)	Alumnado de España y EEUU.
Planificación	3.a	2	Estudio de convergencia entre Estilos de Aprendizaje y Perspectivas de Enseñanza.	Alumnado de España

CAPÍTULO 3: MARCO EMPÍRICO Y METODOLÓGICO

METODOLOGÍA Fase del método Investigación- Acción	ETAPA TESIS	OBJETIVO TESIS	INFORMACIÓN/ HERRAMIENTA DE DIAGNÓSTICO/ DOCUMENTO DESARROLLADO	FUENTE DE INFORMACIÓN/ OBJETO DE APLICACIÓN
	3.b	3	Modelo de estimación de la influencia de la motivación y la autoestima sobre el rendimiento, (formulación matemática).	
	4 (Diseño)	4	Programa de intervención sobre educación emocional.	
Acción	4 (Aplicación)	4	Programa de intervención sobre educación emocional.	Alumnado de España
			Documentación académica (expediente).	
			Cuestionario de Motivación General: Rey et al. (1989).	
	5	4	Test de Motivación Específica adaptado a Danza (AMPET) de Nishida (1998) y su adaptación al español (Ruiz et al., 2004).	Administración del centro de España. Alumnado de España.
Evaluación y Reflexión			Inventario de Autoestima de Coopersmith (1967) (SEI) y adaptación al español de Prewitt. Díaz (1984)	
	6	3	Modelo validado de estimación de la influencia de la motivación y la autoestima sobre el rendimiento.	Administración del centro de España. Alumnado de España.
	7	5	Análisis documental en su conjunto. Análisis DAFO.	Administración de los centros de España y EEUU. Alumnado y profesorado de España y EEUU.

CAPÍTULO 3: MARCO EMPÍRICO Y METODOLÓGICO

Se puede considerar que, en este trabajo (macro proceso), se han desarrollado tres micro procesos de investigación-acción en serie que han conducido al establecimiento de conclusiones que responden tanto al objetivo general planteado como a los objetivos específicos marcados para cada una de las vertientes del estudio, todo lo cual proporcionan un sentido global e integrador de los procesos parciales llevados a cabo y sus resultados respectivos.

Es destacable el importante papel del feed-back generado tras cada etapa de recogida de información, ya que los resultados del análisis de datos, obtenidos mediante encuestas o cuestionarios, actúan como orientación inequívoca en la toma de decisiones y en el diseño de acciones. El feed-back hace puente entre la investigación y la acción. La clave se haya en que se debe dar una buena información que desencadenará la modificación de sus comportamientos y opiniones. (Método Delphi).

Por último, aunque en la Investigación-Acción pueden participar también expertos externos que aporten apoyo metodológico, emocional, etc., debido a las características y el contexto de la investigación, se ha optado por una realización de tipo no emancipatoria (Latorre,2003) al asumir de forma individual toda la responsabilidad sobre la investigación, aunque contando con el apoyo total de la directiva, profesorado, familias, equipo de orientación educativa (EOE) y demás miembros de la comunidad educativa.

3.2 Participantes

3.2.1 Muestra española

3.2.1.1 Alumnado

La muestra está compuesta por 165 individuos de edades comprendidas entre 12 y 18 años ($\bar{x}= 15$, $DE = 1.82$), correspondientes a la totalidad del alumnado matriculado en Enseñanzas Profesionales de Danza en todas las especialidades que se imparten en el Conservatorio Profesional de Danza “*Luís del Río*” de Córdoba (Danza Clásica, Danza

CAPÍTULO 3: MARCO EMPÍRICO Y METODOLÓGICO

Española y Baile Flamenco). Por ello, se considera que la muestra está constituida por la población completa de sujetos de forma íntegra. El perfil de género muestra una mayoría femenina, (91% de mujeres frente al 9% de hombres).

Para que las respuestas sean comparables con las obtenidas en la muestra estadounidense, el ámbito de realización de las distintas pruebas y cuestionarios ha sido necesariamente el de la técnica de la Danza Clásica en sus distintas denominaciones adaptadas a cada especialidad (asignatura Técnicas Básicas para Baile Flamenco y asignatura Danza Clásica en el resto de especialidades).

3.2.1.2 Profesorado

La muestra está compuesta por 11 mujeres de edades comprendidas entre 35 y 58 años ($\bar{x} = 44.81$ y $DE = 7.99$), correspondientes a la totalidad del profesorado del Departamento de Danza Clásica que imparte esta materia en sus distintas denominaciones adaptadas a cada especialidad, (asignatura Técnicas Básicas para Baile Flamenco y asignatura Danza Clásica en la especialidad de Danza Clásica y de Danza Española), al alumnado de Enseñanzas Profesionales de Danza del Conservatorio Profesional de Danza “*Luís del Río*” de Córdoba en todas sus especialidades. Por ello, se considera que la muestra está constituida por la población completa de sujetos de forma íntegra. La experiencia docente media supera los 15 años de docencia, existiendo varios individuos con más de 25 años de servicio como profesorado titular en el centro.

3.2.2 Muestra estadounidense

3.2.2.1 Alumnado

Se ha realizado un muestreo no probabilístico de tipo intencional o de conveniencia por razones de accesibilidad a los individuos que conforman la muestra, la cual está

CAPÍTULO 3: MARCO EMPÍRICO Y METODOLÓGICO

compuesta por 96 individuos de 13 a 18 años ($\bar{x}= 15.5$, $DE = 1.85$), matriculados en la asignatura de Danza en todos los niveles que se imparten en Granger High School, (Dance I, Dance II, Dance III y Dance Company) y alumnos todos ellos de la profesora titular de la asignatura de Danza y jefe del departamento en esta materia. El perfil de género de nuevo vuelve a presentar una mayoría de estudiantes mujeres (78%) frente a un 22 % de hombres, aunque, como puede apreciarse, la diferencia no es tan marcada como en el caso español, lo cual muestra una evolución cultural alejada de los prejuicios tradicionales sobre la concepción de la Danza como una actividad exclusivamente femenina.

3.2.2.2 Profesorado

Se ha realizado un muestreo no probabilístico de tipo intencional o de conveniencia por razones de accesibilidad a la profesora titular de la asignatura de Danza y jefe del departamento en esta materia. Por tanto, la muestra estaría conformada por un solo sujeto, mujer, de 48 años, con más de 20 años de experiencia docente.

3.2.3 Sistema de numeración para respeto del anonimato

Para identificar a los estudiantes se ha otorgado a cada individuo participante en este estudio un número de serie formado por 3 dígitos **XYZ** que se corresponden con la siguiente ley de identificación:

1. **X**: Número correspondiente al nivel del curso en estudio. (Su valor oscila entre el 1 y el 6 en la muestra española y entre 1 y 4 en la muestra estadounidense).
2. **Y**: Número de especialidad en la muestra española (1= Baile Flamenco, 2= Danza Clásica y 3= Danza Española). En la muestra americana representa la letra del grupo por orden alfabético. Toma valores de 1 a 3.
3. **Z**: Número de orden en la lista por orden alfabético de cada estudiante en su curso.

CAPÍTULO 3: MARCO EMPÍRICO Y METODOLÓGICO

Con la intención de preservar la privacidad de sus datos, los profesores se codifican con las siglas ESP y cifras del 1-11 en España y con las siglas EEUU y el 1 en el caso americano.

3.2.4 Autorización del trabajo de investigación con sujetos humanos

El presente trabajo de investigación cumple con todos los requisitos de idoneidad exigidos por el Comité de Bioética de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, para proyectos que implican investigación con personas, por todo lo cual goza de la autorización por parte de este organismo.

3.2.5 Características psicoevolutivas de los estudiantes de la muestra.

Los estudiantes participantes en esta investigación tienen entre 12 y 18 años cumplidos.

El momento psicoevolutivo que atraviesan los estudiantes, coincide con una etapa de adolescencia, presentando algunas características que deben ser tenidas en cuenta y que podríamos clasificar en:

1. Desarrollo físico: que afecta fundamentalmente al crecimiento generalizado de huesos y músculos. Este rasgo puede condicionar la progresiva adaptación postural y la organización de los esfuerzos durante la ejecución de los movimientos, ya que el crecimiento rápido hace que se retraiga el desarrollo muscular, así como su influencia en el desarrollo de la adecuada imagen de sí mismo y la conciencia del propio esquema corporal. Además, en el caso de nuestras enseñanzas se requieren también unas aptitudes y condiciones físicas y motoras en mayor o menor grado de desarrollo (especialmente ya en el grado profesional), para el aprendizaje de la materia:

CAPÍTULO 3: MARCO EMPÍRICO Y METODOLÓGICO

- a. Condiciones anatómicas: estatura, peso, buena composición corporal y proporcionalidad.
 - b. Condiciones fisiológicas: sistema nervioso, sistema de movimiento, sistema circulatorio, sistema respiratorio y sistema de nutrición.
 - c. Condiciones motoras: cualidades físicas básicas, (flexibilidad, fuerza, velocidad, resistencia, agilidad, etc.); cualidades coordinativas, (percepción corporal básica: lateralización, conciencia y control del esquema corporal básico; viso-motriz (ojo-pie, ojo-mano), viso-manual (mano-pie, mano-ojo) audio-motriz; dinámica básica (equilibración dinámica, control de movimientos básicos, interiorización del cuerpo en movimiento, etc.).
2. Desarrollo mental: durante este periodo los alumnos son capaces de trabajar con pensamientos lógicos, así como reflexionar críticamente acerca de sus propios pensamientos. En esta etapa el alumno puede relacionar la Danza con otros aspectos como estilo, historia, música, etc.
 3. Desarrollo emocional: el desarrollo del propio criterio le lleva igualmente hacia el desarrollo de su propia personalidad, lo que debe ser tenido en cuenta para orientarle en el desarrollo de su propia intención y manifestaciones propias en la búsqueda de la interpretación y proyección artística de la Danza, guiado siempre por el conocimiento de las normas interpretativas adecuadas.
 4. Desarrollo social: el adolescente reclama ser aceptado tal y como es, a la vez que quiere ser tratado como un adulto. Esto debe contribuir al desarrollo de la valoración de su propia opinión frente a la de los demás y al consiguiente respeto hacia la de éstos. La práctica de la Danza en conjunto, le permitirá experimentar con los distintos roles en la dinámicas de grupo, a la vez que saca de esa experiencia, aspectos relacionados con la

CAPÍTULO 3: MARCO EMPÍRICO Y METODOLÓGICO

interpretación de cara al estudio como solista más adelante o en otras asignaturas, como el Repertorio Clásico.

5. Desarrollo de nuevas capacidades: el desarrollo cognitivo del alumno le va a permitir desarrollar mayor sensibilidad corporal, mejorando la calidad del movimiento; mayor sensibilidad auditiva que le permitirá apreciar y relacionar mejor el tempo y el ritmo al movimiento. Controlará varios aspectos a la vez como la memoria, el ritmo interno y la percepción espacial.

3.3 Instrumentos de Diagnóstico y Medida

Cada una de las variables independientes definidas será evaluada mediante los instrumentos que se describen a continuación. Todos los cuestionarios, la hoja de respuestas y las claves para su interpretación, tanto en inglés como en español, se recogen en el [Apéndice B](#).

3.3.1 Perspectivas de enseñanza. IPE y TPI de Pratt y Collins, (2001)

La herramienta empleada para estudiar los estilos de enseñanza del profesorado es el Inventario de Perspectivas de Enseñanza (IPE) o Teaching Perspectives Inventory (TPI) de Pratt y Collins (2001). Este cuestionario fue desarrollado inicialmente con el fin de identificar perfiles de los profesores con respecto a cinco perspectivas acerca de la enseñanza. El instrumento pretende identificar qué es lo que creen, se proponen lograr y hacen los profesores cuando enseñan. Originalmente fue elaborado en inglés con el nombre ya antes enunciado, así como su versión en español con el nombre Inventario de Perspectivas de Enseñanza. Está conformado por 45 reactivos con una categoría de respuestas que va de 1 al 5, subdividido en cinco perspectivas: Transmisión, Aprendizaje, Desarrollo, Acompañamiento y Reforma social, con nueve reactivos cada una. A su vez, cada perspectiva

CAPÍTULO 3: MARCO EMPÍRICO Y METODOLÓGICO

puede ser observada desde tres dimensiones: Creencias, Intenciones y Acciones que los profesores realizan cuando enseñan.

Cada una de las dimensiones se responde de acuerdo con una escala de 5 puntos. Las Creencias, con una categoría de respuesta que va de 1 (*Completamente en desacuerdo*) a 5 (*Completamente de acuerdo*). Mientras que las Dimensiones, Propósitos y Acciones emplean una categoría de cinco puntos que va de 1 (*Nunca*) a 5 (*Siempre*).

Los profesores han de responder al instrumento marcando una X en el cuadro que indica su respuesta a cada una de las afirmaciones del inventario. La puntuación para cada una de las perspectivas se obtiene sumando las equis marcadas para cada uno de los reactivos. La confiabilidad de la prueba, calculada a partir de la prueba Alfa de Cronbach, y para una muestra de más de 60000 profesores quienes respondieron la versión online del TPI, fluctúa entre 0.70 para la perspectiva de Desarrollo y 0.83 para la de Reforma social, por lo que puede decirse que es aceptable (Nunnally y Bernstein, 1994). Asimismo, las correlaciones interescalas oscilan desde 0.15 entre las subescalas Transmisión y Acompañamiento a 0.58 entre las subescalas Aprendizaje y Desarrollo. El TPI ha sido aplicado a profesores de diferentes especialidades, tales como, educación superior, educadores de adultos, dietólogos, estudiantes de licenciatura para formar profesores, profesores de escuelas, así como estudiantes en formación para la enseñanza de idiomas. Con respecto a su validez, ésta ha sido explorada mediante la prueba de validez de facie, desarrollada mediante el juicio de 75 profesores expertos, con una concordancia del 95%. Esto sugiere que los reactivos son representaciones razonables de las perspectivas que pretenden contener. Asimismo, la validez explorada mediante el análisis factorial mostró que el IPE está constituido por los cinco factores o dimensiones propuestas, así como que los reactivos quedaron asignados adecuadamente a los factores que conforman el inventario.

CAPÍTULO 3: MARCO EMPÍRICO Y METODOLÓGICO

Para este estudio, se ha utilizado el TPI en su versión inglesa para el profesorado de Granger High School de Utah y su versión traducida español o IPE para el profesorado del Conservatorio Profesional de Danza de Córdoba.

3.3.2 Estilos de Aprendizaje. CHAEA de Alonso et al. (2005)

El Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA) de Alonso, et al. (2005), desde la perspectiva del esquema Onion de Curry (1983), se enmarca dentro de los instrumentos de diagnóstico de los estilos de aprendizaje de establecimiento de preferencias en el proceso de información.

Según Alonso et al. (2005) el instrumento CHAEA aplicado en la investigación consta de tres partes bien definidas:

1. Cuestiones acerca de datos personales y socioacadémicos.
2. Instrucciones de realización.
3. Relación de los ítems sobre estilos de aprendizaje a los que hay que responder + o -.
4. Perfil de aprendizaje numérico y gráfico.

Aunque el cuestionario se responde de forma anónima, el contar con datos de los sujetos encuestados permite trazar un perfil de la muestra y analizar la relación de los estilos de aprendizaje con otras variables. El cuestionario consta de 80 preguntas organizadas en 4 bloque de 20 ítems correspondientes a cada uno de los cuatro Estilos de Aprendizaje: Activo, Reflexivo, Pragmático y Teórico. Todos los ítems están distribuidos aleatoriamente formando un solo conjunto. El contenido de este test es aplicable a todas las disciplinas de enseñanza, tanto académica intelectual, como motriz.

En cuanto a la fiabilidad de la herramienta los autores emplearon el coeficiente Alfa de Crombach para medir la consistencia interna de la escala, aplicándolo a cada grupo de 20 ítems correspondientes a cada uno de los cuatro estilos de aprendizaje. Con ello intentaron

CAPÍTULO 3: MARCO EMPÍRICO Y METODOLÓGICO

comprobar si los ítems dentro de cada estilo miden lo mismo y permite discriminar a los sujetos en dichos estilos. Los coeficientes Alfa obtenidos fueron:

- Estilo Activo: 0.6272.
- Estilo Reflexivo: 0.7275.
- Estilo Teórico: 0.6585.
- Estilo Pragmático. 0.5854.

Esto significa que la fiabilidad es aceptable dada la tendencia conservadora de Alfa de Crombach respecto a otras pruebas de fiabilidad.

Para comprobar la validez de la herramienta los autores realizaron las siguientes pruebas:

1. Análisis de contenidos: de este análisis se dedujo la existencia de varios ítems con significación ambigua que fueron modificados y corregidos.
2. Análisis de ítems: permitió la reelaboración sintáctica de diversos ítems que coincidían con los detectados en el análisis de contenidos.
3. Análisis factorial del total de 80 ítems: mediante la técnica de análisis de componentes principales y la rotación Varimax para detectar la estructura del cuestionario. El resultado permitía identificar 15 factores que explican el 40% de la varianza total. Cada uno de los factores extraídos de análisis de componentes principales tiene su denominación según la coincidencia semántica de los ítems que engloba. A cada uno de estos ítems le corresponde un peso significativo dentro de cada factor. Se detectaron diez ítems de escaso peso en los 15 factores y que coincidían con los detectados en los anteriores análisis, por lo cual justifica su corrección.
4. Análisis factorial de los 20 ítems de cada uno de los 4 estilos: en cada uno de los estilos de aprendizaje se extrajeron 5 subfactores los cuales constan a su vez de un número determinado de ítems que le dan coherencia semántica.

CAPÍTULO 3: MARCO EMPÍRICO Y METODOLÓGICO

5. Análisis factorial de los 4 estilos a partir de las medias totales de sus 20 ítems:

Intentaron demostrar la definición de cada uno de los cuatro estilos. A partir de un análisis de componentes principales y rotación Varimax se extrajeron dos factores: Factor 1 que ofrece los valores que representan a los estilos reflexivo y teórico y Factor 2 que representa a los estilos pragmático y activo.

Todas estas pruebas ratificaron la validez del cuestionario CHAEA y hace posible su aplicabilidad para el diagnóstico de los estilos de aprendizaje.

3.3.3 Motivación general para los estudios. Cuestionario de Rey et al., (1989)

La herramienta empleada para diagnosticar esta variable es el cuestionario de motivación general, procedente de “La motivación en la escuela: cuestionarios para su análisis” de Rey et al. (1989). Este cuestionario da respuesta a una serie de factores de motivación (interés, atracción y gusto por el trabajo, necesidad, independencia, aspiraciones, rendimiento, expectativas de interacción, interacción pedagógica, estructuración sugestiva y utilidad de la materia), en función de los cuales se redactan 49 ítems de escala tipo Likert que se califican de 1 a 5, correspondiéndose con un grado de respuesta que va desde “*muy en desacuerdo*” para el menor valor hasta “*muy de acuerdo*” para el máximo puntuable. El análisis de fiabilidad mostró un valor de Alfa de 0.91.

3.3.4 Motivación Específica para la Danza. AMPET de Nishida (1988) y su adaptación al español de Ruiz et al. (2004)

Se empleó el instrumento de diagnóstico el cuestionario de motivación específica (para el área de Danza) o Achievement Motivation in Physical Education Test (AMPET; Nishida, 1988) en la versión española validada (Ruiz et al., 2004). Esta herramienta permite medir la competencia percibida, el compromiso con el aprendizaje y la ansiedad ante el error

CAPÍTULO 3: MARCO EMPÍRICO Y METODOLÓGICO

y situaciones de estrés durante las clases de Danza. Este cuestionario consta de 37 ítems, de los cuales 7 corresponden al factor competencia percibida; 15 al factor compromiso con el aprendizaje y 15 al factor ansiedad ante el error y situaciones de estrés. Las respuestas son cerradas correspondiendo a una escala tipo Likert valorables entre 1 y 5. El análisis de fiabilidad mostró un valor de Alfa de 0.90, 0.86 y 0.87 para la competencia percibida el compromiso con el aprendizaje y la ansiedad ante el error y situaciones de estrés, respectivamente. Se ha considerado un instrumento fácilmente adaptable a la Danza dada la similitud existente entre el aspecto motriz de ésta y de la Educación Física. Asimismo, es posible asimilar un acontecimiento como pueda ser una demostración de destrezas en un determinado deporte con una actuación Danzada. Por ello, se ha empleado la versión española de AMPET asimilada a términos de Danza para la determinación de la motivación específica de que el alumnado posee con respecto a los estudios que está llevando a cabo en el conservatorio o en la escuela.

3.3.5 Autoestima. SEI de Coopersmith (1967) y adaptación al español de Prewitt-Díaz (1984)

La autestima ha sido evaluada a través del Inventario de autoestima de Coopersmith y en su versión inglesa, Self-Esteem Inventory (SEI). Mediante esta herramienta de diagnóstico se trata de valorar la autoestima que posee el alumno con respecto a distintas facetas de su vida (personal, familiar, académica). En este caso, se ha adaptado el test, en lo que a aspectos académicos se refiere, a los estudios de Danza.

Uno de los estudios clásicos acerca de la autoestima fue realizado por Coopersmith en 1967, quien trabajó con una muestra de 1947 niños de diez años a los que se les administró el Coopersmith (SEI) y un cuestionario de comportamiento social. Haeussler y Milicic (1995),

CAPÍTULO 3: MARCO EMPÍRICO Y METODOLÓGICO

realizaron un estudio sobre la influencia de la autoestima en el aprendizaje y explicaron que Coopersmith en su trabajo aisló 4 factores altamente significativos para la autoestima:

1. Aceptación, preocupación y respeto recibidos por las personas y su significación.
2. Historial de éxitos y posición (status) que la persona tiene en la comunidad.
3. Interpretación que las personas hacen de sus experiencias; como estas experiencias son modificadas por las aspiraciones y valores que ellas tienen.
4. Manera que tienen las personas de responder a la evaluación.

A partir de estos cuatro factores el inventario de Autoestima de Coopersmith se constituye como instrumento de medición cuantitativa de la autoestima. Fue presentado originalmente por Stanley Coopersmith en 1959. El autor describe el instrumento “como inventario consistente en 50 ítems referido a las percepciones del sujeto en cuatro áreas: sus pares, padres, colegio y sí mismo” (Brinkmann, 1989). Este mismo autor hizo una revisión de más de 24 investigaciones relacionadas con los temas de autoestima y/o autoconcepto. En ella se encontró con 17 instrumentos diferentes para medir autoestima. De ellos, el Inventario de Autoestima de Coopersmith (SEI), (Coopersmith, 1959) es citado con mayor frecuencia. El SEI ha sido utilizado y validado en un mayor número de investigaciones transculturales demostrando siempre buenas propiedades psicométricas, lo cual era de gran interés para esta investigación en la que se pretende contrastar dos contextos educativos pertenecientes a dos países tan diferentes como España y Estados Unidos.

Se ha empleado el instrumento traducido al castellano por Prewitt- Díaz (1984), el cual fue sometido a estudios de confiabilidad y validez. En éstos, se obtuvieron coeficientes con valores de Alfa de Cronbach entre 0.81 y 0.93 para las diferentes escalas y diferencias poco significativas en cuanto al género. Prewitt- Díaz (1984) describe el instrumento como un inventario de auto- informe de 58 ítems, en el cual el sujeto lee una sentencia declarativa y luego decide si esa afirmación es ‘igual que yo’ o ‘distinto a mí’. Indica asimismo que el

CAPÍTULO 3: MARCO EMPÍRICO Y METODOLÓGICO

inventario está referido a la percepción del estudiante en cuatro áreas: autoestima general, social, hogar y padres, escolar académica y una escala de mentira de ocho ítemes.

- Autoestima General: Corresponde al nivel de aceptación con que la persona valora sus conductas autodescriptivas.
- Autoestima Social: Corresponde al nivel de aceptación con que la persona valora sus conductas autodescriptivas en relación con sus amistades.
- Autoestima Familiar: Corresponde al nivel de aceptación con que la persona valora sus conductas autodescriptivas, en relación con sus familiares directos.
- Autoestima Escolar: Corresponde al nivel de aceptación con que la persona valora sus conductas autodescriptivas, en la relación con sus compañeros y profesores.

Cada respuesta positiva es computada con 2 puntos. Se suman las puntuaciones correspondientes a cada una de las escalas del instrumento y se obtienen valores parciales por cada subescala y un valor sumatorio total que se denomina Autoestima Total. La interpretación de los resultados se realiza mediante unos baremos que permiten describir cada subescala según tres categorías de autoestima: alta, media y baja.

3.4 Procedimiento

3.4.1 Procedimiento para medir las perspectivas de enseñanza del profesorado

Para realizar este estudio se solicitó el apoyo del Departamento de Danza Clásica del Conservatorio Profesional de Danza de Córdoba y del Dance Department del Granger High School. La caracterización de la muestra de profesorado español y estadounidense participante se recoge en los Epígrafes 3.2.1.2 y 3.2.2.2 respectivamente.

Una vez obtenidas las autorizaciones de participación en el estudio, siguiendo los protocolos establecidos por el Comité de Bioética de la UNED, se procedió a la distribución del cuestionario a los profesores (bien en formato papel o mediante el modelo on-line que se haya en el enlace web TPI (www.teachingperspectives.com), de forma que los resultados

CAPÍTULO 3: MARCO EMPÍRICO Y METODOLÓGICO

fueran posteriormente remitidos por e-mail a la responsable de la investigación). En el correo de solicitud al profesorado para participar en esta fase del estudio se recordó el propósito del mismo, la confidencialidad con que se manejaría los datos obtenidos, así como el carácter voluntario de su participación, a pesar de que esta información ya se facilitó en el documento de autorización. Asimismo se dieron las instrucciones para cumplimentar el IPE (traducción española de TPI) o el TPI y remitir posteriormente los resultados a la investigadora.

El tiempo promedio para responder fue de 15 minutos. El cuestionario fue respondido de manera individual y los resultados fueron entregados en formato papel o remitidos sin ningún problema por e-mail a la responsable de este trabajo.

En una fase posterior estos resultados, almacenados en una hoja de excel, serían procesados para obtener los perfiles de enseñanza de cada uno de los profesores participantes.

3.4.2 Procedimiento para medir los estilos de aprendizaje del alumnado y del profesorado

Una vez obtenidos y comprobados los permisos de participación en el estudio conforme a lo establecido por el Comité de Bioética, se procedió a la aplicación de la herramienta para medir los estilos de aprendizaje de alumnado y profesorado de las muestras de España y de EEUU, (ver Epígrafes 3.2.1 y 3.2.2 sobre caracterización de las muestras de alumnado y profesorado español y estadounidense). Para ello se siguieron completamente todas las indicaciones de los autores respecto al modo de aplicación del cuestionario, (Alonso, et al. 2005). Según los autores, el procedimiento de actuación para obtener la información acerca de los estilos de aprendizaje del alumnado y de su profesorado es el siguiente:

2. Saludo y breve explicación del cuestionario con las siguientes ideas:

CAPÍTULO 3: MARCO EMPÍRICO Y METODOLÓGICO

- a. Se trata de rellenar un cuestionario sobre estilos de aprendizaje para averiguar de qué manera estudia-aprende cada uno.
 - b. Cada cual aprende de diferente forma. No hay respuestas acertadas o erróneas en este test.
 - c. Deben responderse todas las preguntas. Siempre se estará más cerca del acuerdo o del desacuerdo en cada una de ellas.
 - d. Se ruega sinceridad en las respuestas para que la prueba resulte de utilidad.
 - e. La última hoja no debe leerse hasta el final. Es la que facilita los datos para averiguar cuál es el estilo predominante. Se explica a los estudiantes que las cuestionario serán todos procesados por la investigadora, pero que son libres de hacerse un recuento personal para descubrir in situ su estilo preferente.
 - f. Leer despacio y con atención a las instrucciones antes de empezar.
3. Repartir los cuestionarios. También el profesor del grupo participa cumplimentando su propio el cuestionario.
 4. Rellenar los cuestionarios individualmente.
 5. Cuando la mayoría de los estudiantes estén terminando de sumar las respuestas positivas de cada columna, en la última hoja podrán trazar su perfil de aprendizaje en los ejes cartesianos que se facilitan y se interpreta el significado de cada una de las columnas: I=Activo, II= Reflexivo, III= Teórico y IV= Pragmático.
 - a. Se aclara cómo el aprendizaje es un proceso cíclico.
 - b. Se explica brevemente qué quiere decir cada uno de los cuatro estilos.
 - c. Cada persona desarrolla más algunas de estas fases, existiendo predominancia más en un estilo que en otro.
 - d. La situación óptima sería obtener la máxima puntuación en los cuatro estilos, lo cual significaría que podemos aprender en cualquier circunstancia.

CAPÍTULO 3: MARCO EMPÍRICO Y METODOLÓGICO

Los autores aclaran que este último apartado no es indispensable para la buena realización del cuestionario pero es positivo y esclarecedor para el estudiante ya que le ofrece la posibilidad de conocer algo más de sí mismo lo cual lo ayudará a reflexionar sobre su propio aprendizaje.

6. Se retiran los cuestionarios.

El siguiente paso sería el procesamiento de los resultados de cada uno de los test, independientemente de que el estudiante y/o profesor haya realizado su propia evaluación. De esta manera se minimizan los errores. Todos los datos de cada uno de los participantes se almacenaron, junto a otra información de tipo académica y personal, en una hoja excel para facilitar la operatividad en cálculos posteriores.

3.4.3 Procedimiento para medir la autoestima y la motivación general y específica del alumnado

Una vez obtenidos y comprobados los permisos de participación en el estudio, conforme a lo establecido por el Comité de Bioética, se procedió a la aplicación de las herramientas para obtener los datos que permitieran realizar el análisis multifactorial sobre autoestima y motivación de cada uno de los grupos participantes, (ver Epígrafes 3.2.1.1 y 3.2.2.1 sobre caracterización de las muestras de alumnado español y estadounidense). Se emplearon tres sesiones, una por cada cuestionario para evitar efectos de contaminación de las respuestas. A inicio de cada sesión se presentaron los instrumentos, indicando los objetivos del estudio y las instrucciones para cumplimentar cada uno de ellos. En todo momento se remarcó la importancia de contestar con sinceridad a cada una de las preguntas formuladas, no existiendo respuestas correctas o incorrectas, sino más o menos cercanas a la realidad de cada persona. Asimismo se aseguró el anonimato de sus hojas de respuestas

CAPÍTULO 3: MARCO EMPÍRICO Y METODOLÓGICO

mediante el sistema de codificación de tres dígitos ya descrito. Se hizo una especial llamada atención sobre los siguientes puntos:

1. Leer atentamente el encabezamiento de los ítems antes de contestar.
2. Contestar a todas las preguntas.
3. Rodear con un círculo la respuesta elegida y en caso de equivocación tachar con una cruz y repetir el círculo en la respuesta correcta.
4. No contestar nada en el cuestionario, sino en la hoja de respuestas.

El tiempo dedicado fue de 30 minutos para el cuestionario de autoestima, de 25 minutos para el de motivación general y 25 minutos para el de motivación específica.

3.5 Análisis de los Datos

Se van a describir los procesos analíticos llevados a cabo con los datos correspondientes a cada una de las variables de diseño, agrupados en epígrafes según el estudio o documento parcial en que intervienen.

3.5.1 Análisis para el estudio de convergencia entre las perspectivas de enseñanza del profesorado y los estilos de aprendizaje del alumnado

3.5.1.1 Perspectivas de enseñanza del profesorado

Los resultados de las perspectivas de enseñanza de cada uno de los profesores participantes se analizan individualmente, obteniéndose dos representaciones gráficas personales, una de perspectivas por orden de dominancia y otra de niveles alcanzados en cada una de las categorías respecto al máximo posible.

CAPÍTULO 3: MARCO EMPÍRICO Y METODOLÓGICO

3.5.1.2 Estilos de aprendizaje del alumnado

Los resultados de los estilos de aprendizaje de cada estudiante, se presentan indexados por orden decreciente de calificaciones dentro de cada uno de los grupos y cursos en cada una de las muestras que participan en el estudio. De esta manera es posible determinar qué estilos preferentes consiguen las mayores notas y, por ende, un mejor rendimiento académico.

3.5.1.3 Estilos de aprendizaje del profesorado

Los resultados de los estilos de aprendizaje de cada profesor en cada una de las muestras participantes se comparan con los estilos de aprendizaje de los estudiantes pertenecientes a cada uno de los grupos a los que imparte clase. De esta manera, se podrá obtener información sobre las coincidencias que pudieran existir entre los estilos de aprendizaje del docente y los de su alumnado.

3.5.1.4 Estudio teórico de convergencia IPE vs. CHAEA

A partir de las características de cada una de las perspectivas de enseñanza definidas por los 45 reactivos del test IPE de Pratt y Collins (2001) y de los rasgos definitorios de los estilos de aprendizaje del CHAEA según Alonso et al. (2005), se construye una tabla de convergencia, que nos permite establecer diferentes cruzamientos de cada una de las preguntas de IPE con cada uno de los rasgos de los estilos de aprendizaje CHAEA. A continuación se realiza un recuento de las equis (X) que representan los aspectos de la enseñanza que favorecen a un determinado estilo de aprendizaje. La suma total de todas las equis (X) para cada una de las perspectivas de enseñanza en cada una de las columnas de estilos de aprendizaje nos ofrece la posibilidad de apreciar, de manera cuantitativa, en qué modo una determinada manera de enseñar favorece a cada una de las posibles formas de aprender que pueden presentar los estudiantes.

CAPÍTULO 3: MARCO EMPÍRICO Y METODOLÓGICO

3.5.1.5 Contraste situación real - estudio teórico de convergencia IPE vs.

CHAEA

Se realiza un contraste entre el estudio teórico de aspectos convergentes en los estilos de enseñar y de aprender y los resultados reales registrados en alumnado y profesorado a partir de las respuestas a los cuestionarios. Para ello, se enfrentan las dos perspectivas preferentes en cada profesor con los estilos de enseñanza predominantes en aquellos estudiantes que han obtenido las mejores calificaciones (se eligen los dos rangos de nota más alta, e.g., Sobresaliente y Notable para la muestra de España y las calificaciones A y B para la muestra de EEUU).

Si comprobamos que, las perspectivas de enseñanza del profesor favorecen a unos determinados estilos de aprender y, coincidiendo con esto, estos estudiantes obtienen las mejores calificaciones, estaremos en condiciones de validar la hipótesis establecida en el estudio teórico ya que los datos reales así lo refrendan.

Asimismo, también se realiza un contraste entre los resultados obtenidos sobre los estilos de enseñanza y los resultados de las perspectivas de enseñanza preferente de cada uno de los profesores participantes en el estudio. De esta manera, podremos comprobar el grado de convergencia entre estilos de aprendizaje y perspectivas de enseñanza en un mismo individuo docente, hecho que nos puede conducir a la constatación cuantitativa de la afirmación de Alonso et al., (2005) y García Cué (2006), según la cual existe una tendencia generalizada del profesorado para enseñar de acuerdo con sus propias preferencias de aprendizaje.

3.5.2 Análisis para el desarrollo del modelo de estimación de la influencia de la motivación y la autoestima sobre el rendimiento académico en la Danza

A partir de los resultados de los cuestionarios de diagnóstico emocional y de las calificaciones de la segunda evaluación, se propone una expresión matemática para cuantificar las implicaciones de la motivación general y específica y de la autoestima sobre el rendimiento académico de los estudiantes de Danza.

En esta expresión se definen tres sumandos o factores de influencia parcial de la motivación general, la motivación específica y la autoestima sobre los resultados académicos. Para el análisis de cada sumando se realizan ajustes de regresión lineal que relacionan los resultados académicos de la segunda evaluación con los resultados de los cuestionarios de cada parámetro emocional. Los ajustes efectuados permiten estimar los resultados académicos con un rango de error de ± 0.5 puntos. Este procedimiento se lleva a cabo para la totalidad de la muestra de alumnado español y estadounidense, lo cual permite establecer un contraste de los resultados obtenidos en ambos contextos educativos y poder generalizar las conclusiones.

Una vez implementado el programa de intervención basado en actividades de educación emocional, sobre la muestra de alumnado español, se generan nuevos resultados a partir de un segundo proceso de diagnóstico efectuado en el tercer trimestre aplicando las mismas herramientas empleadas en el trimestre anterior. Estos datos, junto con las calificaciones finales serán empleados para la calibración y validación del modelo matemático propuesto. La aplicabilidad y validez del modelo matemático serán comprobadas mediante la introducción de las calificaciones finales en la formulación, de forma que la diferencia entre los resultados académicos reales y los estimados a través de esta expresión se encuentre dentro del rango de tolerancia establecido como error aceptable.

3.5.3 Análisis para el desarrollo de un programa de intervención basado en actividades de educación emocional

Una vez indexados todos los datos correspondientes a los resultados de los cuestionarios emocionales, las calificaciones de la segunda evaluación y estudiados los informes tutoriales e informaciones personales registradas en la fase inicial, es posible completar un diagnóstico individual y grupal sobre el estado emocional de los estudiantes que componen la muestra española. A partir de esto, se puede diseñar e implementar una intervención en base a una serie de unidades didácticas que van dirigidas a solucionar las carencias emocionales detectadas, con el fin de maximizar la motivación y la autoestima para mejorar el rendimiento académico.

La valoración de los efectos producidos por este programa de intervención, se realiza en base a los resultados obtenidos tras volver a aplicar los cuestionarios de evaluación emocional y a las calificaciones registradas en el tercer trimestre del curso.

El momento de administración de los test y cuestionarios durante la segunda mitad del tercer trimestre se justifica debido a que, según Rey et al. (1989), se ha de tener en cuenta que, para que el procedimiento de test – retest resulte válido han de transcurrir al menos 40 días desde la primera aplicación. Con ello, se pretende eliminar los efectos de memorización y aprendizaje adquiridos la primera vez así como intentar la máxima igualdad de condiciones respecto al segundo trimestre.

En definitiva, el contraste de los resultados de los cuestionarios emocionales en las situaciones de pre y post intervención, así como la evolución del rendimiento académico van a constituir, en su conjunto, el proceso de análisis y evaluación de los efectos de la aplicación del programa de educación emocional implementado.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

4 Capítulo 4: Resultados

4.1 Estudio de Convergencia entre las Perspectivas de Enseñanza y los Estilos de Aprendizaje

4.1.1 Perspectivas de enseñanza del profesorado

Las Figuras 3 y 4 muestran, respectivamente, la distribución del perfil de perspectivas de enseñanza correspondiente a la profesora estadounidense, tanto a nivel absoluto como relativo, respecto al máximo valor puntuable en cada categoría.

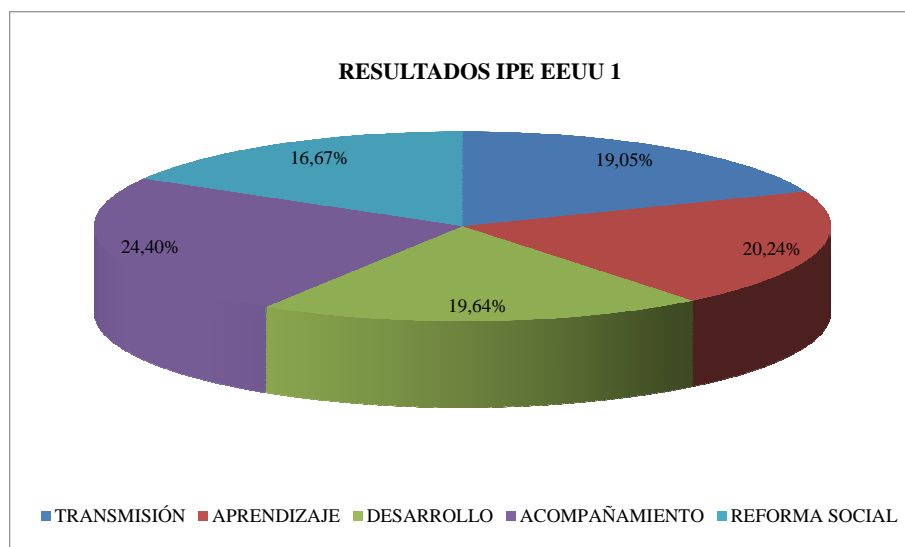


Figura 3. Resultados IPE de la profesora EEUU 1 en valores absolutos.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

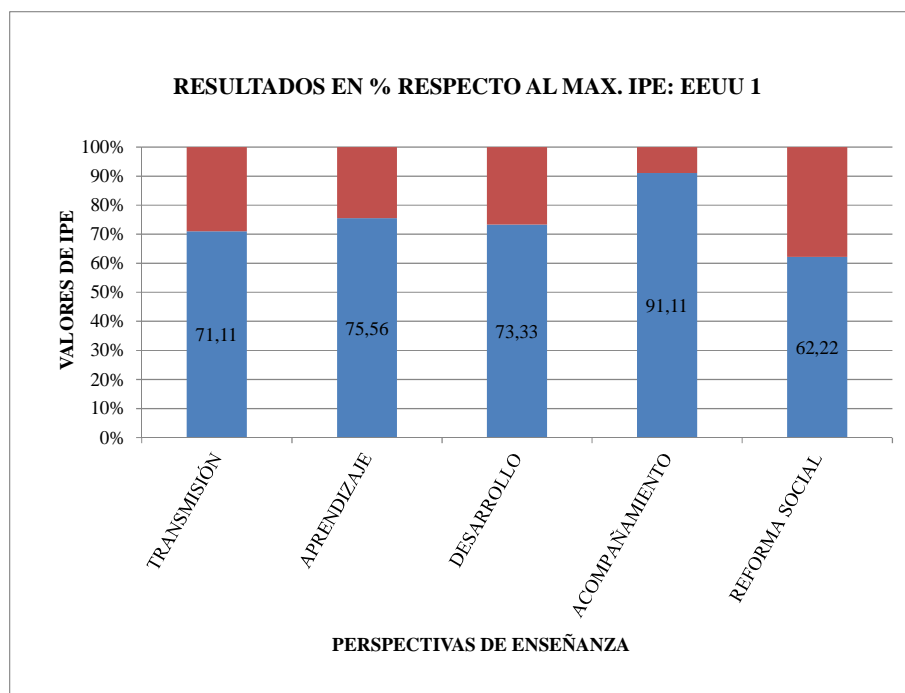


Figura 4. Resultados IPE de la profesora EEUU 1 en valores porcentuales respecto al máximo puntuable en cada perspectiva de enseñanza.

Del mismo modo, se ha operado individualmente con cada una de las profesoras participantes en la muestra española. Las Figuras 5 y 6 reflejan estos resultados.

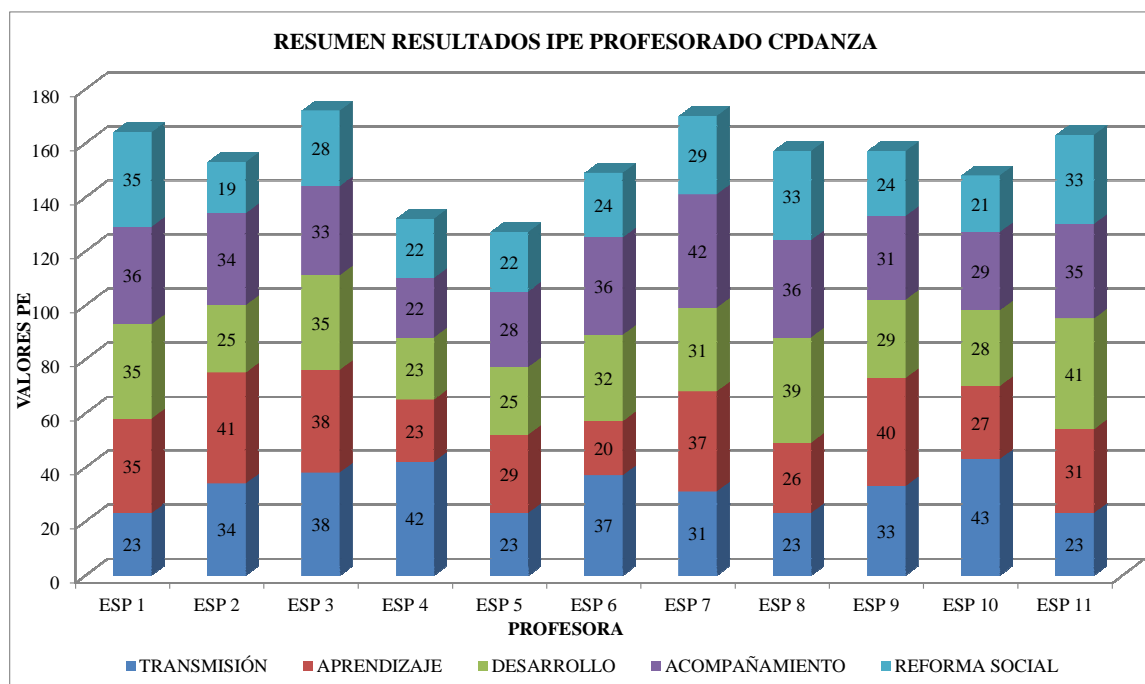


Figura 5. Resultados IPE del profesorado de la muestra española en valores absolutos.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

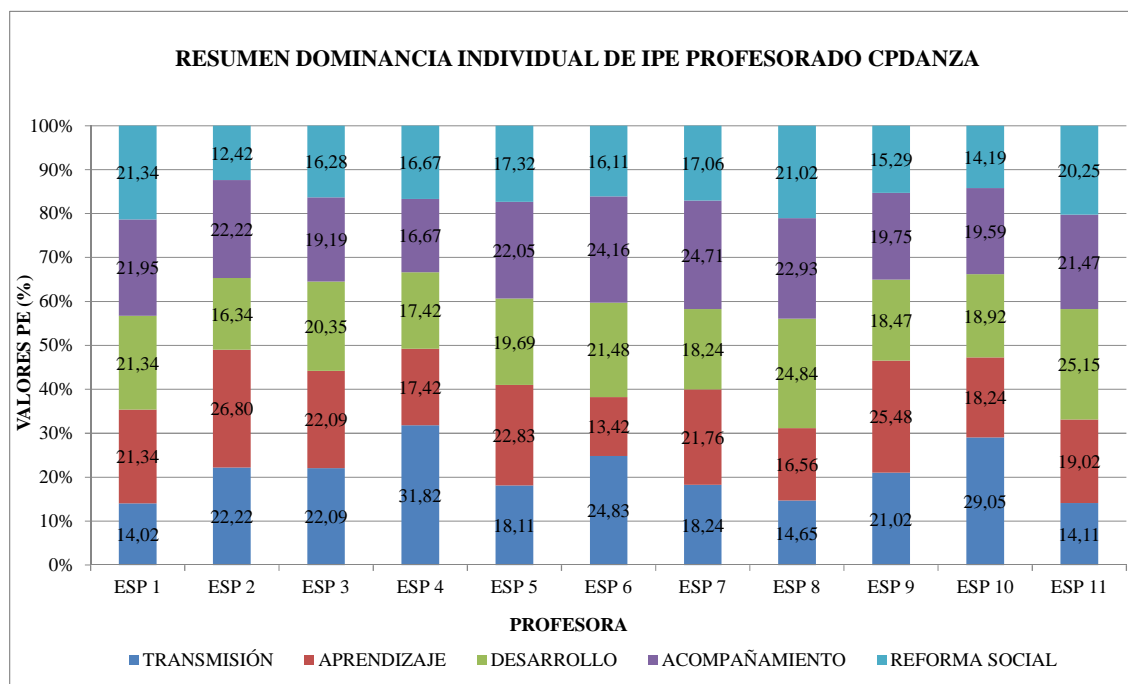


Figura 6. Resultados IPE de las profesoras de la muestra española en valores porcentuales respecto al máximo puntuable en cada perspectiva de enseñanza.

La Tabla 6 recoge los valores medios de los valores del IPE dado a cada una de las perspectivas de enseñanza por las profesoras de la muestra española.

Tabla 6

Valores medios de dominancia de las perspectivas de enseñanza en la muestra española

Perspectivas IPE	Valores medios
Transmisión	75,29
Aprendizaje	75,49
Desarrollo	71,34
Acompañamiento	68,64
Reforma Social	61,59

El análisis individual de predominancia de estilos de enseñanza permite elaborar la Tabla 7 donde se recoge el listado de las dos perspectivas de mayor dominancia en el profesorado español.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

Tabla 7

Resumen de dominancia de las perspectivas de enseñanza del profesorado en la muestra española

Profesorado CPDANZA	Perspectivas dominantes
ESP 1	Acompañamiento-Aprendizaje
ESP 2	Aprendizaje-Acompañamiento
ESP 3	Transmisión-Aprendizaje
ESP 4	Transmisión
ESP 5	Aprendizaje-Acompañamiento
ESP 6	Transmisión - Acompañamiento
ESP 7	Acompañamiento-Aprendizaje
ESP 8	Desarrollo- Acompañamiento
ESP 9	Aprendizaje - Transmisión
ESP 10	Transmisión - Acompañamiento
ESP 11	Desarrollo- Acompañamiento

4.1.2 Estilos de aprendizaje del alumnado y del profesorado.

Tras la aplicación de la herramienta CHAEA a ambas muestras de estudiantes y a su profesorado, se han obtenido los resultados que permiten caracterizar los estilos de aprendizaje preferentes de cada uno de los individuos participantes así como la media grupal. La Tabla 8 recoge estos resultados junto a las calificaciones de la segunda evaluación que servirán como referencia para el cálculo correlacional necesario para el desarrollo de este estudio.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

Tabla 8

Calificaciones del segundo trimestre y resultados de CHAEA del alumnado y profesorado de la muestra española

CÓDIGO	NOTAS		PERFILES Y PREFERENCIA EN ESTILOS DE APRENDIZAJE							
	Estudiante/ Profesor	2º Trimestre	Activo	Preferencia	Reflexivo	Preferencia	Teórico	Preferencia	Pragmático	Preferencia
111		6	11	Moderada	8	Muy baja	13	Moderada	9	Baja
112		7	11	Moderada	16	Moderada	13	Moderada	15	Alta
113		8	14	Alta	10	Muy baja	9	Baja	12	Moderada
114		7	10	Moderada	16	Moderada	11	Moderada	16	Muy alta
115		7	11	Moderada	6	Muy baja	8	Baja	3	Muy baja
116		7	3	Muy baja	2	Muy baja	4	Muy baja	3	Muy baja
117		4	8	Baja	19	Muy alta	14	Alta	12	Moderada
118		7	9	Moderada	11	Baja	9	Baja	12	Moderada
119		5	9	Moderada	17	Moderada	17	Muy alta	11	Moderada
MEDIA GRUPO			9.56	Moderada	11.67	Baja	10.89	Moderada	10.33	Baja
PROF. ESP 1			11	Moderada	6	Muy baja	10	Moderada	11	Moderada
121		5	12	Moderada	18	Muy alta	17	Muy alta	10	Baja
122		4	8	Baja	19	Muy alta	14	Alta	12	Moderada
123		7	17	Muy alta	16	Moderada	15	Alta	17	Muy alta
124		5	5	Muy baja	1	Muy baja	7	Baja	3	Muy baja

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

CÓDIGO	NOTAS		PERFILES Y PREFERENCIA EN ESTILOS DE APRENDIZAJE						
	Estudiante/ Profesor	2º Trimestre	Activo	Preferencia	Reflexivo	Preferencia	Teórico	Preferencia	Pragmático
125	8	14	Alta	11	Baja	12	Moderada	11	Moderada
126	4	9	Moderada	13	Baja	14	Alta	13	Moderada
127	4	9	Moderada	17	Moderada	17	Muy alta	11	Moderada
128	1	14	Alta	16	Moderada	7	Baja	15	Alta
129	6	15	Muy alta	14	Moderada	10	Moderada	17	Muy alta
1210	4	14	Alta	16	Moderada	13	Moderada	12	Moderada
1211	6	9	Moderada	14	Moderada	11	Moderada	13	Moderada
1212	5	9	Moderada	10	Muy baja	10	Moderada	8	Muy baja
MEDIA GRUPO		11.25	Moderada	13.75	Baja	12.25	Moderada	11.83	Moderada
PROF. ESP 2		10	Moderada	12	Baja	8	Baja	12	Moderada
131	5	11	Moderada	6	Muy baja	8	Baja	3	Muy baja
132	4	16	Muy alta	12	Baja	14	Alta	17	Muy alta
133	7	13	Alta	14	Moderada	11	Moderada	11	Moderada
134	5	15	Muy alta	9	Muy baja	8	Baja	12	Moderada
135	8	11	Moderada	9	Muy baja	8	Baja	10	Baja
136	4	11	Moderada	14	Moderada	8	Baja	9	Baja
137	4	14	Alta	3	Muy baja	2	Muy baja	7	Muy baja
138	1	13	Alta	8	Muy baja	14	Alta	10	Baja

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

CÓDIGO	NOTAS		PERFILES Y PREFERENCIA EN ESTILOS DE APRENDIZAJE						
	Estudiante/ Profesor	2º Trimestre	Activo	Preferencia	Reflexivo	Preferencia	Teórico	Preferencia	Pragmático
139	6	14	Alta	10	Muy baja	13	Moderada	11	Moderada
1310	4	14	Alta	10	Muy baja	12	Moderada	10	Baja
1311	7	11	Moderada	17	Moderada	13	Moderada	15	Alta
1312	5	15	Muy alta	15	Moderada	15	Alta	15	Alta
1313	6	14	Alta	16	Moderada	13	Moderada	12	Moderada
1314	8	9	Moderada	14	Moderada	11	Moderada	13	Moderada
1315	5	13	Alta	8	Muy baja	14	Alta	10	Baja
1316	7	17	Muy alta	10	Muy baja	9	Baja	16	Muy alta
MEDIA GRUPO		13.19	Alta	10.94	Muy baja	10.81	Moderada	11.31	Moderada
PROF. ESP 3		13	Alta	17	Moderada	15	Alta	14	Alta
211	5	14	Alta	3	Muy baja	2	Muy baja	7	Muy baja
212	2	13	Alta	8	Muy baja	14	Alta	10	Baja
213	9	14	Alta	10	Muy baja	9	Baja	12	Moderada
214	5	17	Muy alta	12	Baja	12	Moderada	16	Muy alta
215	5	15	Muy alta	19	Muy alta	14	Alta	17	Muy alta
216	5	11	Moderada	17	Moderada	13	Moderada	15	Alta
217	5	15	Muy alta	15	Moderada	15	Alta	15	Alta
218	5	10	Moderada	13	Baja	11	Moderada	10	Baja

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

CÓDIGO	NOTAS		PERFILES Y PREFERENCIA EN ESTILOS DE APRENDIZAJE						
	Estudiante/ Profesor	2º Trimestre	Activo	Preferencia	Reflexivo	Preferencia	Teórico	Preferencia	Pragmático
219	8	11	Moderada	17	Moderada	10	Moderada	12	Moderada
MEDIA GRUPO		13.33	Alta	12.67	Baja	11.11	Moderada	12.67	Moderada
PROF. ESP 1		10	Moderada	12	Baja	8	Baja	12	Moderada
221	5	6	Muy baja	9	Muy baja	10	Moderada	12	Moderada
222	4	17	Muy alta	10	Muy baja	9	Baja	16	Muy alta
223	7	15	Muy alta	12	Baja	7	Baja	14	Alta
224	5	11	Moderada	16	Moderada	11	Moderada	9	Baja
225	8	13	Alta	8	Muy baja	11	Moderada	9	Baja
226	4	11	Moderada	10	Muy baja	13	Moderada	13	Moderada
227	4	11	Moderada	10	Muy baja	10	Moderada	12	Moderada
228	1	16	Muy alta	17	Moderada	12	Moderada	12	Moderada
229	6	11	Moderada	16	Moderada	13	Moderada	13	Moderada
2210	4	11	Moderada	17	Moderada	13	Moderada	15	Alta
MEDIA GRUPO		12.20	Moderada	12.50	Baja	10.90	Moderada	12.50	Moderada
PROF. ESP 9		13	Alta	15	Moderada	14	Alta	15	Alta
231	6	11	Moderada	16	Moderada	13	Moderada	14	Alta
232	7	13	Alta	8	Muy baja	11	Moderada	9	Baja
233	5	12	Moderada	13	Baja	6	Muy baja	11	Moderada

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

CÓDIGO	NOTAS		PERFILES Y PREFERENCIA EN ESTILOS DE APRENDIZAJE						
	Estudiante/ Profesor	2º Trimestre	Activo	Preferencia	Reflexivo	Preferencia	Teórico	Preferencia	Pragmático
234	7	12	Moderada	13	Baja	6	Muy baja	11	Moderada
235	7	14	Alta	14	Moderada	12	Moderada	16	Muy alta
236	7	14	Alta	12	Baja	14	Alta	16	Muy alta
237	4	16	Muy alta	14	Moderada	15	Alta	11	Moderada
238	7	17	Muy alta	15	Moderada	15	Alta	14	Alta
239	5	9	Moderada	15	Moderada	18	Muy alta	11	Moderada
MEDIA GRUPO		13.11	Alta	13.33	Baja	12.22	Moderada	12.56	Moderada
PROF. ESP 9		13	Alta	15	Moderada	14	Alta	15	Alta
311	8	17	Muy alta	13	Baja	14	Alta	15	Alta
312	6	7	Baja	12	Baja	11	Moderada	9	Baja
313	5	14	Alta	14	Moderada	17	Muy alta	14	Alta
314	4	16	Muy alta	11	Baja	13	Moderada	15	Alta
315	6	9	Moderada	20	Muy alta	18	Muy alta	16	Muy alta
316	5	7	Baja	11	Baja	12	Moderada	9	Baja
317	8	4	Muy baja	17	Moderada	18	Muy alta	14	Alta
318	5	12	Moderada	11	Baja	11	Moderada	13	Moderada
319	4	13	Alta	11	Baja	11	Moderada	14	Alta
3110	7	11	Moderada	17	Moderada	10	Moderada	12	Moderada

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

CÓDIGO	NOTAS		PERFILES Y PREFERENCIA EN ESTILOS DE APRENDIZAJE							
	Estudiante/ Profesor	2º Trimestre	Activo	Preferencia	Reflexivo	Preferencia	Teórico	Preferencia	Pragmático	Preferencia
MEDIA GRUPO			11.00	Moderada	13.70	Baja	13.50	Moderada	13.10	Moderada
PROF. ESP 1			10	Moderada	12	Baja	8	Baja	12	Moderada
321	6	16	Muy alta	13	Baja	17	Muy alta	11	Moderada	
322	7	15	Muy alta	14	Moderada	13	Moderada	8	Muy baja	
323	4	15	Muy alta	9	Muy baja	6	Muy baja	9	Baja	
324	5	18	Muy alta	14	Moderada	12	Moderada	12	Moderada	
325	6	12	Moderada	17	Moderada	16	Muy alta	11	Moderada	
326	7	17	Muy alta	17	Moderada	16	Muy alta	14	Alta	
327	5	14	Alta	10	Muy baja	9	Baja	12	Moderada	
328	6	16	Muy alta	14	Moderada	17	Muy alta	15	Alta	
329	4	11	Moderada	13	Baja	11	Moderada	11	Moderada	
MEDIA GRUPO			14.89	Alta	13.44	Baja	13.00	Moderada	11.44	Moderada
PROF. ESP 11			13	Alta	12	Baja	14	Alta	8	Muy baja
331	8	16	Muy alta	12	Baja	12	Moderada	16	Muy alta	
332	6	19	Muy alta	16	Moderada	13	Moderada	11	Moderada	
333	5	11	Moderada	12	Baja	9	Baja	8	Muy baja	
334	4	13	Alta	11	Baja	9	Baja	8	Muy baja	
335	6	13	Alta	15	Moderada	13	Moderada	15	Alta	

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

CÓDIGO	NOTAS		PERFILES Y PREFERENCIA EN ESTILOS DE APRENDIZAJE						
	Estudiante/ Profesor	2º Trimestre	Activo	Preferencia	Reflexivo	Preferencia	Teórico	Preferencia	Pragmático
336	5	8	Baja	14	Moderada	15	Alta	9	Baja
337	8	17	Muy alta	18	Muy alta	19	Muy alta	16	Muy alta
338	5	19	Muy alta	13	Baja	13	Moderada	16	Muy alta
339	4	12	Moderada	13	Baja	6	Muy baja	11	Moderada
3310	4	12	Moderada	19	Muy alta	16	Muy alta	18	Muy alta
3311	8	17	Muy alta	15	Moderada	15	Alta	14	Alta
3312	4	15	Muy alta	19	Muy alta	14	Alta	17	Muy alta
3313	8	11	Moderada	17	Moderada	13	Moderada	15	Alta
MEDIA GRUPO		14.08	Alta	14.92	Moderada	12.85	Moderada	13.38	Moderada
PROF. ESP 5		9	Moderada	14	Moderada	9	Baja	16	Muy alta
411	4	14	Alta	3	Muy baja	2	Muy baja	7	Muy baja
412	5	13	Alta	8	Muy baja	14	Alta	10	Baja
413	7	16	Muy alta	11	Baja	13	Moderada	15	Alta
414	4	17	Muy alta	12	Baja	12	Moderada	16	Muy alta
415	4	15	Muy alta	19	Muy alta	14	Alta	17	Muy alta
416	7	11	Moderada	17	Moderada	13	Moderada	15	Alta
417	5	15	Muy alta	15	Moderada	15	Alta	15	Alta
418	7	10	Moderada	13	Baja	11	Moderada	10	Baja

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

CÓDIGO	NOTAS		PERFILES Y PREFERENCIA EN ESTILOS DE APRENDIZAJE						
	Estudiante/ Profesor	2º Trimestre	Activo	Preferencia	Reflexivo	Preferencia	Teórico	Preferencia	Pragmático
419	4	6	Muy baja	10	Muy baja	9	Baja	8	Muy baja
MEDIA GRUPO		13,00	Alta	12,00	Baja	11.44	Moderada	12.56	Moderada
PROF. ESP 5		9	Moderada	14	Moderada	9	Baja	16	Muy alta
421	6	6	Muy baja	9	Muy baja	10	Moderada	12	Moderada
422	5	17	Muy alta	10	Muy baja	9	Baja	16	Muy alta
423	5	15	Muy alta	12	Baja	7	Baja	14	Alta
424	6	11	Moderada	16	Moderada	11	Moderada	9	Baja
425	6	13	Alta	8	Muy baja	11	Moderada	9	Baja
426	6	11	Moderada	10	Muy baja	13	Moderada	13	Moderada
427	7	15	Muy alta	9	Muy baja	6	Muy baja	9	Baja
428	5	16	Muy alta	17	Moderada	12	Moderada	12	Moderada
429	8	11	Moderada	16	Moderada	13	Moderada	13	Moderada
4210	2	8	Baja	14	Moderada	15	Alta	9	Baja
MEDIA GRUPO		12.30	Moderada	12.10	Baja	10.70	Moderada	11.60	Moderada
PROF. ESP 6		11	Moderada	17	Moderada	9	Baja	15	Alta
431	6	11	Moderada	16	Moderada	13	Moderada	14	Alta
432	5	13	Alta	8	Muy baja	11	Moderada	9	Baja
433	3	12	Moderada	13	Baja	6	Muy baja	11	Moderada

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

CÓDIGO	NOTAS		PERFILES Y PREFERENCIA EN ESTILOS DE APRENDIZAJE						
	Estudiante/ Profesor	2º Trimestre	Activo	Preferencia	Reflexivo	Preferencia	Teórico	Preferencia	Pragmático
434	2	12	Moderada	13	Baja	6	Muy baja	11	Moderada
435	7	14	Alta	14	Moderada	12	Moderada	16	Muy alta
436	1	14	Alta	12	Baja	14	Alta	16	Muy alta
MEDIA GRUPO		12.67	Moderada	12.67	Baja	10.33	Moderada	12.83	Moderada
PROF. ESP 5		9	Moderada	14	Moderada	9	Baja	16	Muy alta
511	5	17	Muy alta	13	Baja	14	Alta	15	Alta
512	2	4	Muy baja	17	Moderada	18	Muy alta	14	Alta
513	5	14	Alta	14	Moderada	17	Muy alta	14	Alta
514	7	16	Muy alta	11	Baja	13	Moderada	15	Alta
515	4	9	Moderada	20	Muy alta	18	Muy alta	16	Muy alta
516	6	7	Baja	11	Baja	12	Moderada	9	Baja
517	4	4	Muy baja	17	Moderada	18	Muy alta	14	Alta
518	6	19	Muy alta	16	Moderada	13	Moderada	11	Moderada
519	6	13	Alta	11	Baja	11	Moderada	14	Alta
5110	3	11	Moderada	17	Moderada	10	Moderada	12	Moderada
MEDIA GRUPO		11.40	Moderada	14.70	Moderada	14.40	Alta	13.40	Moderada
PROF. ESP 8		17	Muy alta	14	Moderada	17	Muy alta	13	Moderada
521	6	16	Muy alta	13	Baja	17	Muy alta	11	Moderada

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

CÓDIGO	NOTAS		PERFILES Y PREFERENCIA EN ESTILOS DE APRENDIZAJE						
	Estudiante/ Profesor	2º Trimestre	Activo	Preferencia	Reflexivo	Preferencia	Teórico	Preferencia	Pragmático
522	5	15	Muy alta	14	Moderada	13	Moderada	8	Muy baja
523	5	15	Muy alta	9	Muy baja	6	Muy baja	9	Baja
524	7	18	Muy alta	14	Moderada	12	Moderada	12	Moderada
MEDIA GRUPO		16.00	Muy alta	12.50	Baja	12.00	Moderada	10.00	Baja
PRO. ESP 10		5	Muy baja	15	Moderada	16	Muy alta	12	Moderada
531	5	16	Muy alta	12	Baja	12	Moderada	16	Muy alta
532	6	19	Muy alta	16	Moderada	13	Moderada	11	Moderada
533	6	11	Moderada	12	Baja	9	Baja	8	Muy baja
534	6	13	Alta	11	Baja	9	Baja	8	Muy baja
535	8	13	Alta	15	Moderada	13	Moderada	15	Alta
536	4	8	Baja	14	Moderada	15	Alta	9	Baja
MEDIA GRUPO		13.33	Alta	13.33	Baja	11.83	Moderada	11.17	Moderada
PROF. ESP 4		6	Muy baja	12	Baja	10	Moderada	8	Muy baja
611	5	17	Muy alta	13	Baja	14	Alta	15	Alta
612	7	19	Muy alta	15	Moderada	14	Alta	11	Moderada
613	5	14	Alta	14	Moderada	17	Muy alta	14	Alta
614	5	16	Muy alta	11	Baja	13	Moderada	15	Alta
615	6	9	Moderada	20	Muy alta	18	Muy alta	16	Muy alta

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

CÓDIGO	NOTAS		PERFILES Y PREFERENCIA EN ESTILOS DE APRENDIZAJE						
	Estudiante/ Profesor	2º Trimestre	Activo	Preferencia	Reflexivo	Preferencia	Teórico	Preferencia	Pragmático
616	7	7	Baja	11	Baja	12	Moderada	9	Baja
617	5	4	Muy baja	17	Moderada	18	Muy alta	14	Alta
618	6	7	Baja	11	Baja	12	Moderada	9	Baja
MEDIA GRUPO		11.63	Moderada	14.00	Moderada	14.75	Alta	12.88	Moderada
PROF. ESP 8		17	Muy alta	14	Moderada	17	Muy alta	13	Moderada
621	5	14	Alta	14	Moderada	17	Muy alta	14	Alta
622	7	14	Alta	14	Moderada	17	Muy alta	14	Alta
623	5	16	Muy alta	11	Baja	13	Moderada	15	Alta
624	7	9	Moderada	20	Muy alta	18	Muy alta	16	Muy alta
625	7	7	Baja	11	Baja	12	Moderada	9	Baja
626	5	18	Muy alta	14	Moderada	12	Moderada	12	Moderada
627	6	16	Muy alta	13	Baja	17	Muy alta	11	Moderada
628	6	15	Muy alta	14	Moderada	13	Moderada	8	Muy baja
629	8	15	Muy alta	9	Muy baja	6	Muy baja	9	Baja
6210	7	18	Muy alta	14	Moderada	12	Moderada	12	Moderada
MEDIA GRUPO		14.20	Alta	13.40	Baja	13.70	Moderada	12.00	Moderada
PROF. ESP 7		14	Alta	15	Moderada	16	Muy alta	16	Muy alta
631	6	9	Moderada	20	Muy alta	18	Muy alta	16	Muy alta

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

CÓDIGO	NOTAS		PERFILES Y PREFERENCIA EN ESTILOS DE APRENDIZAJE						
	Estudiante/ Profesor	2° Trimestre	Activo	Preferencia	Reflexivo	Preferencia	Teórico	Preferencia	Pragmático
632	4	7	Baja	11	Baja	12	Moderada	9	Baja
633	5	19	Muy alta	16	Moderada	13	Moderada	11	Moderada
634	6	16	Muy alta	13	Baja	17	Muy alta	11	Moderada
635	6	13	Alta	15	Moderada	13	Moderada	15	Alta
MEDIA GRUPO		12.80	Moderada	15.00	Moderada	14.60	Alta	12.40	Moderada
PROF. ESP 4		6	Muy baja	12	Baja	10	Moderada	8	Muy baja

Tabla 9

Calificaciones de segunda evaluación y resultados de CHAEA del alumnado y profesorado de la muestra estadounidense

CÓDIGO	NOTAS		PERFILES Y PREFERENCIAS EN ESTILOS DE APRENDIZAJE						
	Estudiante/ Profesor	2° Evaluación	Activo	Preferencia	Reflexivo	Preferencia	Teórico	Preferencia	Pragmático
111	10	13	Alta	16	Moderada	11	Moderada	12	Moderada
112	8.5	9	Moderada	19	Muy alta	14	Alta	9	Baja
113	8	16	Muy alta	20	Muy alta	14	Alta	16	Muy alta

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

CÓDIGO	NOTAS		PERFILES Y PREFERENCIAS EN ESTILOS DE APRENDIZAJE						
	Estudiante/ Profesor	2º Evaluación	Activo	Preferencia	Reflexivo	Preferencia	Teórico	Preferencia	Pragmático
114	9	16	Muy alta	13	Baja	17	Muy alta	11	Moderada
115	9	15	Muy alta	14	Moderada	13	Moderada	8	Muy baja
116	7.5	15	Muy alta	9	Muy baja	6	Muy baja	9	Baja
117	10	18	Muy alta	14	Moderada	12	Moderada	12	Moderada
118	4.5	0	Muy baja	0	Muy baja	0	Muy baja	0	Muy baja
119	9	12	Moderada	17	Moderada	16	Muy alta	11	Moderada
MEDIA GRUPO		14.25	Alta	15.25	Moderada	12.88	Moderada	11.00	Moderada
121	5	17	Muy alta	17	Moderada	16	Muy alta	14	Alta
122	8	14	Alta	10	Muy baja	9	Baja	12	Moderada
123	4	0	Muy baja	0	Muy baja	0	Muy baja	0	Muy baja
124	8	16	Muy alta	14	Moderada	17	Muy alta	15	Alta
125	8.5	11	Moderada	13	Baja	11	Moderada	11	Moderada
126	4.5	10	Moderada	13	Baja	12	Moderada	11	Moderada

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

CÓDIGO	NOTAS		PERFILES Y PREFERENCIAS EN ESTILOS DE APRENDIZAJE							
	Estudiante/ Profesor	2º Evaluación	Activo	Preferencia	Reflexivo	Preferencia	Teórico	Preferencia	Pragmático	Preferencia
127		8	16	Muy alta	12	Baja	12	Moderada	16	Muy alta
128		8	19	Muy alta	16	Moderada	13	Moderada	11	Moderada
129		9	11	Moderada	12	Baja	9	Baja	8	Muy baja
1210		9	13	Alta	11	Baja	9	Baja	8	Muy baja
1211		6.5	13	Alta	15	Moderada	13	Moderada	15	Alta
1212		7.5	8	Baja	14	Moderada	15	Alta	9	Baja
1213		7	17	Muy alta	18	Muy alta	19	Muy alta	16	Muy alta
1214		4	19	Muy alta	13	Baja	13	Moderada	16	Muy alta
1215		8	12	Moderada	13	Baja	6	Muy baja	11	Moderada
1216		8.5	12	Moderada	19	Muy alta	16	Muy alta	18	Muy alta
1217		7	17	Muy alta	18	Muy alta	19	Muy alta	16	Muy alta
MEDIA GRUPO			13.87	Alta	14.07	Moderada	12.87	Moderada	12.87	Moderada
211		9	11	Moderada	16	Moderada	13	Moderada	14	Alta

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

CÓDIGO	NOTAS	PERFILES Y PREFERENCIAS EN ESTILOS DE APRENDIZAJE								
		Estudiante/ Profesor	2º Evaluación	Activo	Preferencia	Reflexivo	Preferencia	Teórico	Preferencia	Pragmático
212	6.5		13	Alta	8	Muy baja	11	Moderada	9	Baja
213	10		12	Moderada	13	Baja	6	Muy baja	11	Moderada
214	10		12	Moderada	13	Baja	6	Muy baja	11	Moderada
215	10		14	Alta	14	Moderada	12	Moderada	16	Muy alta
MEDIA GRUPO			12.25	Moderada	14.00	Moderada	9.25	Baja	13.00	Moderada
221	9		14	Alta	12	Baja	14	Alta	16	Muy alta
222	10		16	Muy alta	14	Moderada	15	Alta	11	Moderada
223	8		17	Muy alta	15	Moderada	15	Alta	14	Alta
224	8		0	Muy baja	0	Muy baja	0	Muy baja	0	Muy baja
225	10		9	Moderada	15	Moderada	18	Muy alta	11	Moderada
226	10		10	Moderada	7	Muy baja	10	Moderada	5	Muy baja
MEDIA GRUPO			13.20	Alta	12.60	Baja	14.40	Alta	11.40	Moderada
231	10		16	Muy alta	11	Baja	13	Moderada	15	Alta

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

CÓDIGO	NOTAS		PERFILES Y PREFERENCIAS EN ESTILOS DE APRENDIZAJE						
	Estudiante/ Profesor	2º Evaluación	Activo	Preferencia	Reflexivo	Preferencia	Teórico	Preferencia	Pragmático
232	8	17	Muy alta	13	Baja	14	Alta	15	Alta
233	4	0	Muy baja	0	Muy baja	0	Muy baja	0	Muy baja
234	10	14	Alta	14	Moderada	17	Muy alta	14	Alta
235	3	16	Muy alta	11	Baja	13	Moderada	15	Alta
236	8	9	Moderada	20	Muy alta	18	Muy alta	16	Muy alta
237	7	7	Baja	11	Baja	12	Moderada	9	Baja
238	4	4	Muy baja	17	Moderada	18	Muy alta	14	Alta
239	4	0	Muy baja	0	Muy baja	0	Muy baja	0	Muy baja
2310	10	13	Alta	11	Baja	11	Moderada	14	Alta
2311	9	11	Moderada	17	Moderada	10	Moderada	12	Moderada
2312	4.5	0	Muy baja	0	Muy baja	0	Muy baja	0	Muy baja
MEDIA GRUPO		12.88	Moderada	13.50	Baja	13.50	Moderada	13.75	Moderada
411	10	14	Alta	3	Muy baja	2	Muy baja	7	Muy baja

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

CÓDIGO	NOTAS	PERFILES Y PREFERENCIAS EN ESTILOS DE APRENDIZAJE							
		Estudiante/ Profesor	2º Evaluación	Activo	Preferencia	Reflexivo	Preferencia	Teórico	Preferencia
412	10	13	Alta	8	Muy baja	14	Alta	10	Baja
413	10	14	Alta	10	Muy baja	9	Baja	12	Moderada
414	9	17	Muy alta	12	Baja	12	Moderada	16	Muy alta
415	9	15	Muy alta	19	Muy alta	14	Alta	17	Muy alta
416	9	11	Moderada	17	Moderada	13	Moderada	15	Alta
417	10	15	Muy alta	15	Moderada	15	Alta	15	Alta
418	9	10	Moderada	13	Baja	11	Moderada	10	Baja
419	9	6	Muy baja	10	Muy baja	9	Baja	8	Muy baja
4110	8.5	6	Muy baja	9	Muy baja	10	Moderada	12	Moderada
4111	10	17	Muy alta	10	Muy baja	9	Baja	16	Muy alta
4112	9	15	Muy alta	12	Baja	7	Baja	14	Alta
4113	9	11	Moderada	16	Moderada	11	Moderada	9	Baja
4114	9	13	Alta	8	Muy baja	11	Moderada	9	Baja

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

CÓDIGO	NOTAS		PERFILES Y PREFERENCIAS EN ESTILOS DE APRENDIZAJE						
	Estudiante/ Profesor	2º Evaluación	Activo	Preferencia	Reflexivo	Preferencia	Teórico	Preferencia	Pragmático
4115	9	11	Moderada	10	Muy baja	13	Moderada	13	Moderada
4116	10	11	Moderada	10	Muy baja	10	Moderada	12	Moderada
4117	10	16	Muy alta	17	Moderada	12	Moderada	12	Moderada
4118	9	14	Alta	10	Muy baja	13	Moderada	12	Moderada
4119	10	11	Moderada	16	Moderada	13	Moderada	13	Moderada
MEDIA GRUPO		12.63	Moderada	11.84	Baja	10.95	Moderada	12.21	Moderada
421	8	11	Moderada	16	Moderada	13	Moderada	15	Alta
422	8	11	Moderada	15	Moderada	12	Moderada	15	Alta
423	8,5	11	Moderada	8	Muy baja	13	Moderada	9	Baja
424	8,5	9	Moderada	11	Baja	9	Baja	12	Moderada
425	6	14	Alta	20	Muy alta	11	Moderada	18	Muy alta
426	6	10	Moderada	16	Moderada	11	Moderada	16	Muy alta
427	10	3	Muy baja	2	Muy baja	4	Muy baja	3	Muy baja

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

CÓDIGO	NOTAS	PERFILES Y PREFERENCIAS EN ESTILOS DE APRENDIZAJE								
		Estudiante/ Profesor	2º Evaluación	Activo	Preferencia	Reflexivo	Preferencia	Teórico	Preferencia	Pragmático
MEDIA GRUPO			9,17	Moderada	11,33	Baja	10,33	Moderada	11,67	Moderada
431	8		14	Alta	16	Moderada	7	Baja	15	Alta
432	9		11	Moderada	14	Moderada	8	Baja	9	Baja
433	7.5		14	Alta	10	Muy baja	12	Moderada	10	Baja
434	4.5		12	Moderada	18	Muy alta	17	Muy alta	10	Baja
435	10		11	Moderada	9	Muy baja	8	Baja	10	Baja
436	8		14	Alta	11	Baja	12	Moderada	11	Moderada
437	10		9	Moderada	17	Moderada	17	Muy alta	11	Moderada
438	7		13	Alta	14	Moderada	11	Moderada	11	Moderada
439	9		8	Baja	19	Muy alta	14	Alta	12	Moderada
4310	8		9	Moderada	14	Moderada	11	Moderada	13	Moderada
4311	9		14	Alta	10	Muy baja	13	Moderada	11	Moderada
4312	9		9	Moderada	13	Baja	14	Alta	13	Moderada

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

CÓDIGO	NOTAS	PERFILES Y PREFERENCIAS EN ESTILOS DE APRENDIZAJE								
		Estudiante/ Profesor	2º Evaluación	Activo	Preferencia	Reflexivo	Preferencia	Teórico	Preferencia	Pragmático
4313	5		14	Alta	16	Moderada	13	Moderada	12	Moderada
4314	8.5		15	Muy alta	9	Muy baja	8	Baja	12	Moderada
4315	10		15	Muy alta	14	Moderada	10	Moderada	17	Muy alta
4316	8		17	Muy alta	16	Moderada	15	Alta	17	Muy alta
4317	8		16	Muy alta	12	Baja	14	Alta	17	Muy alta
4318	9		9	Moderada	10	Muy baja	10	Moderada	8	Muy baja
4319	9		11	Moderada	6	Muy baja	8	Baja	3	Muy baja
4320	9		5	Muy baja	1	Muy baja	7	Baja	3	Muy baja
MEDIA GRUPO			12.00	Moderada	12.45	Baja	11.45	Moderada	11.25	Moderada
PROF. EEUU 1			10	Moderada	5	Muy baja	10	Moderada	8	Muy baja

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

A partir de estos resultados se obtuvieron las representaciones gráficas de los estilos de aprendizaje individuales y grupales de cada una de las muestras, así como la del profesorado. Las Figuras 7 al 31 muestran estas representaciones.

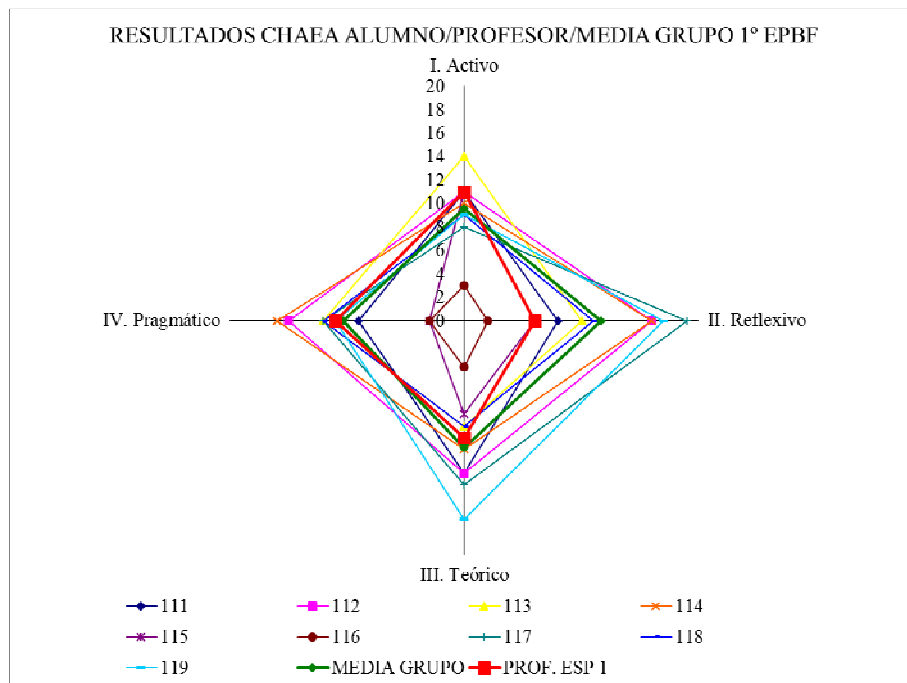


Figura 7. Resultados CHAEA del grupo 1º E.P. Baile Flamenco, muestra española.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

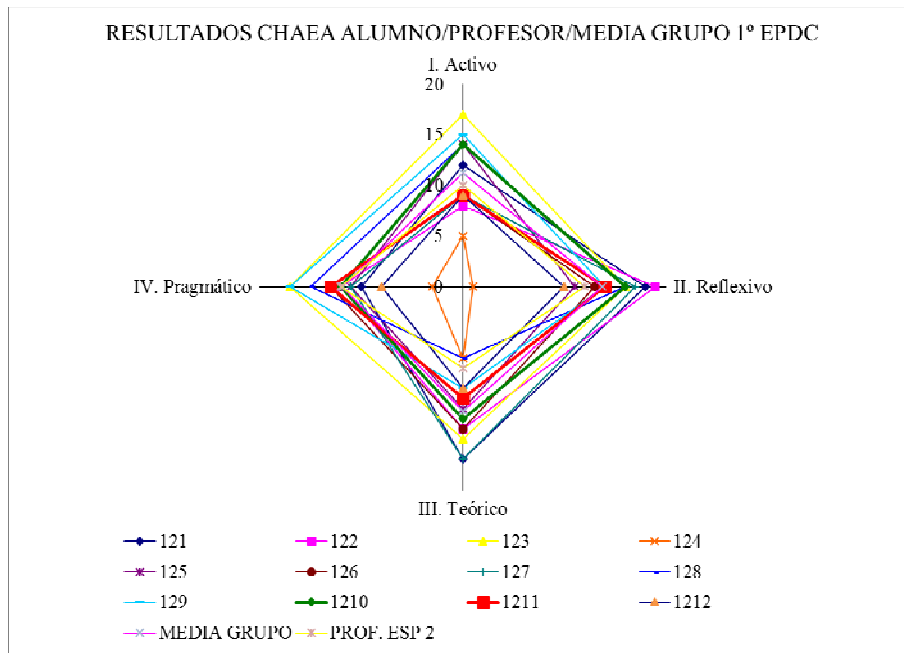


Figura 8. Resultados CHAEA del grupo 1º E.P. Danza Clásica, muestra española.

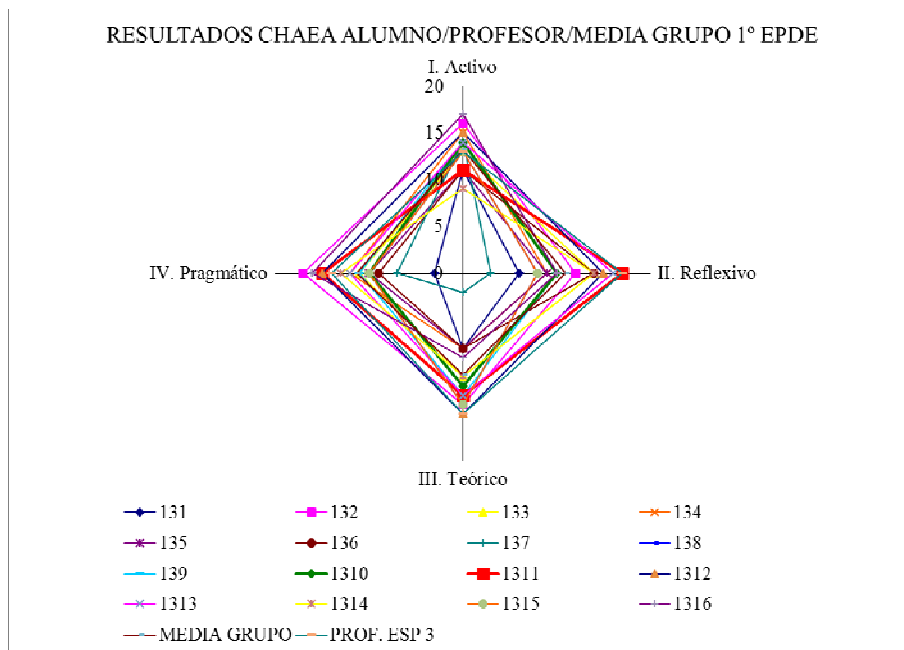


Figura 9. Resultados CHAEA del grupo 1º E.P. Danza Española, muestra española.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

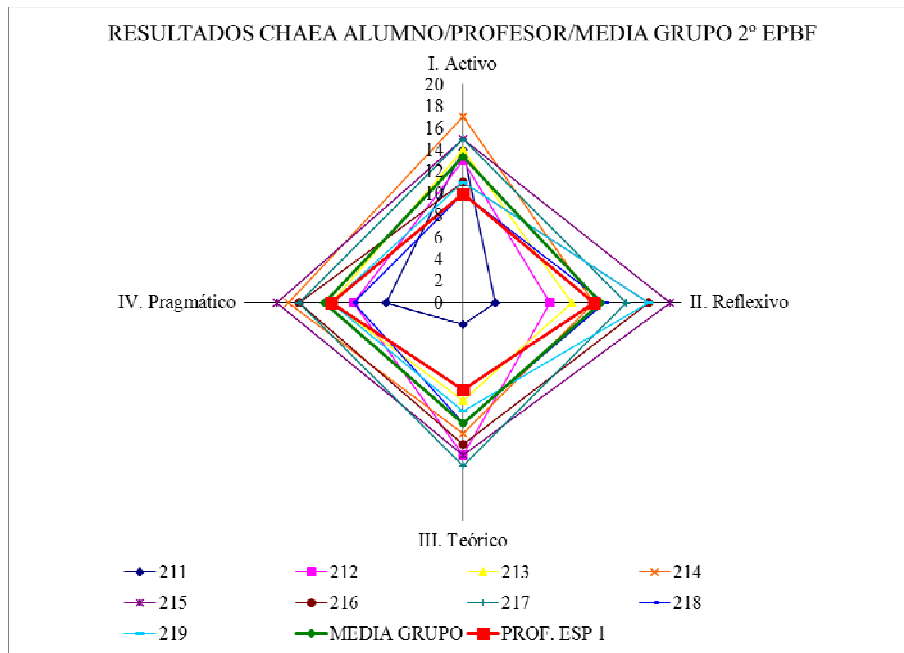


Figura 10. Resultados CHAEA del grupo 2º E.P. Baile Flamenco, muestra española.

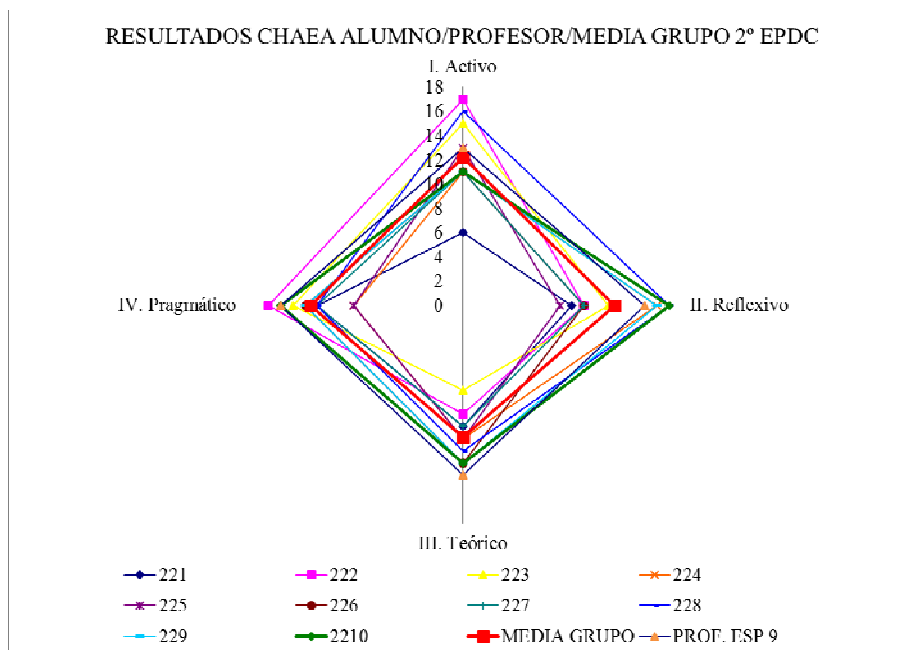


Figura 11. Resultados CHAEA del grupo 2º E.P. Danza Clásica, muestra española.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

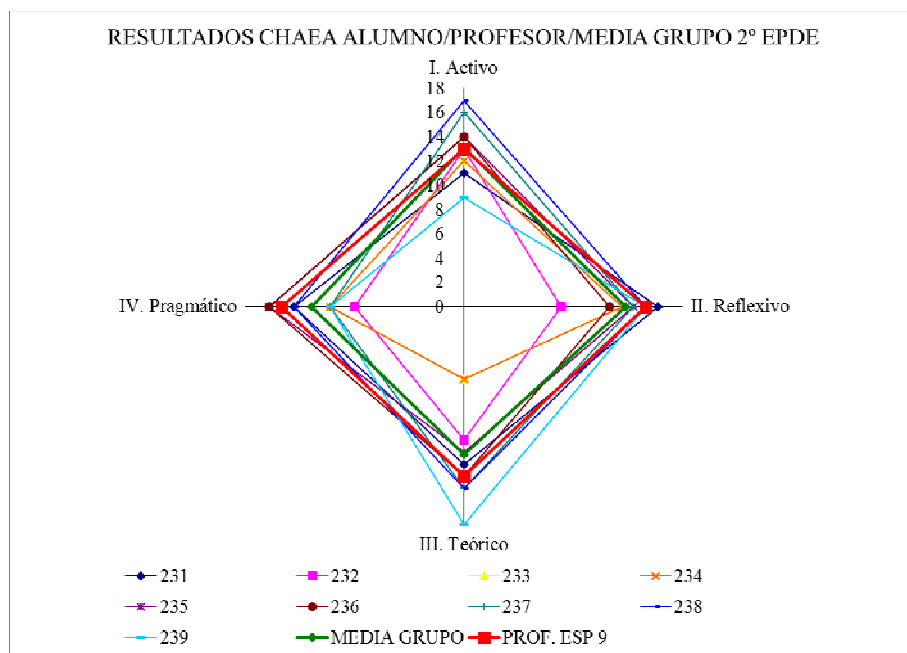


Figura 12 Resultados CHAEA del grupo 2º E.P. Danza Española, muestra española.

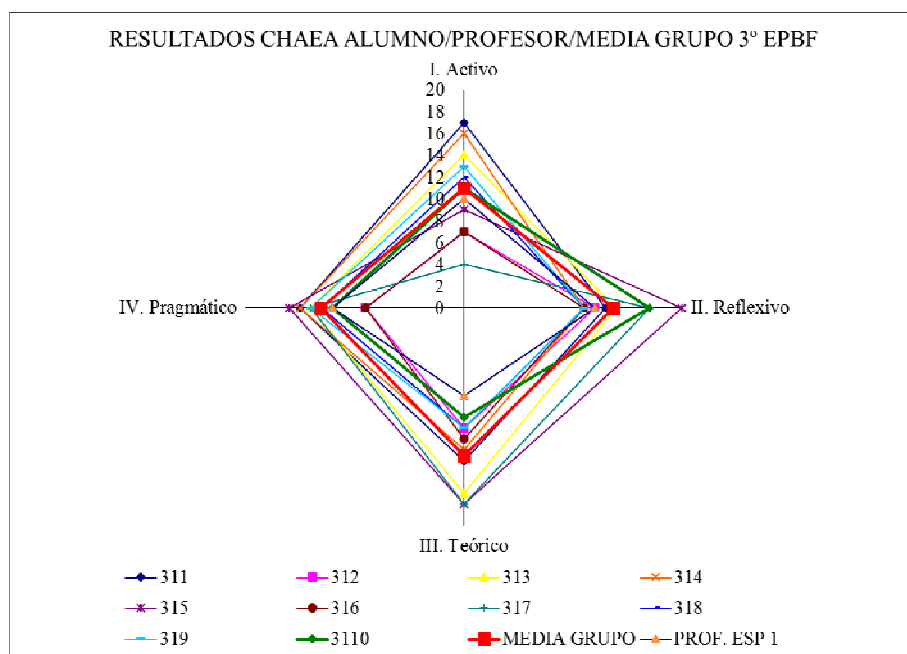


Figura 13. Resultados CHAEA del grupo 3º E.P. Baile Flamenco, muestra española.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

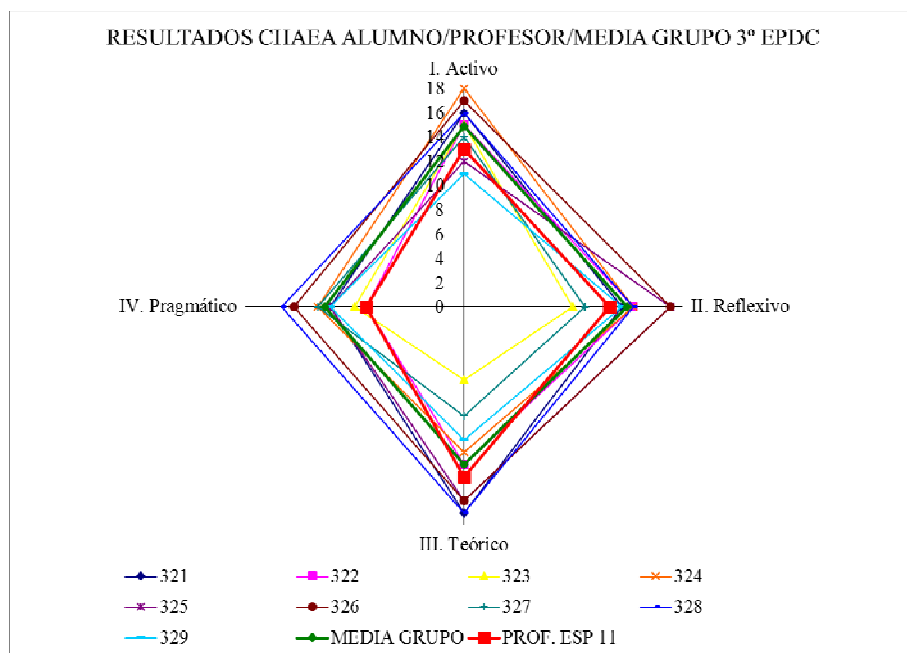


Figura 14. Resultados CHAEA del grupo 3º E.P. Danza Clásica, muestra española.

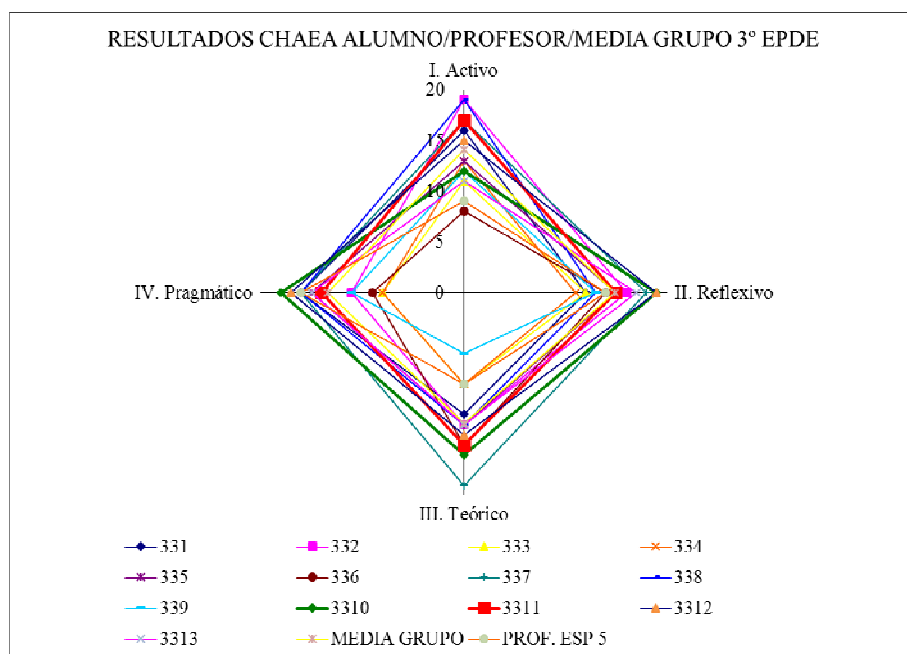


Figura 15. Resultados CHAEA del grupo 3º E.P. Danza Española, muestra española.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

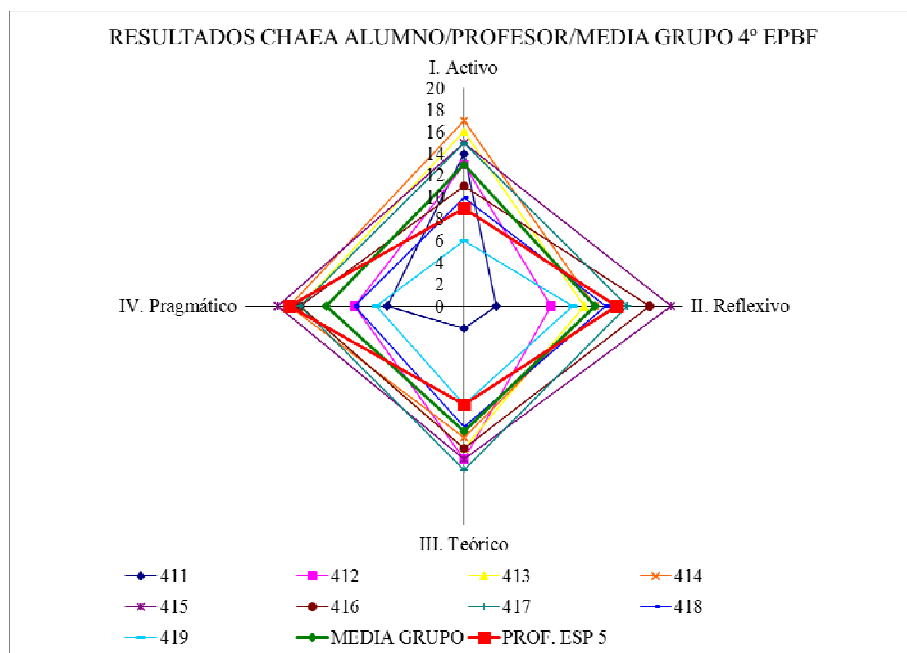


Figura 16. Resultados CHAEA del grupo 4º E.P. Baile Flamenco, muestra española.

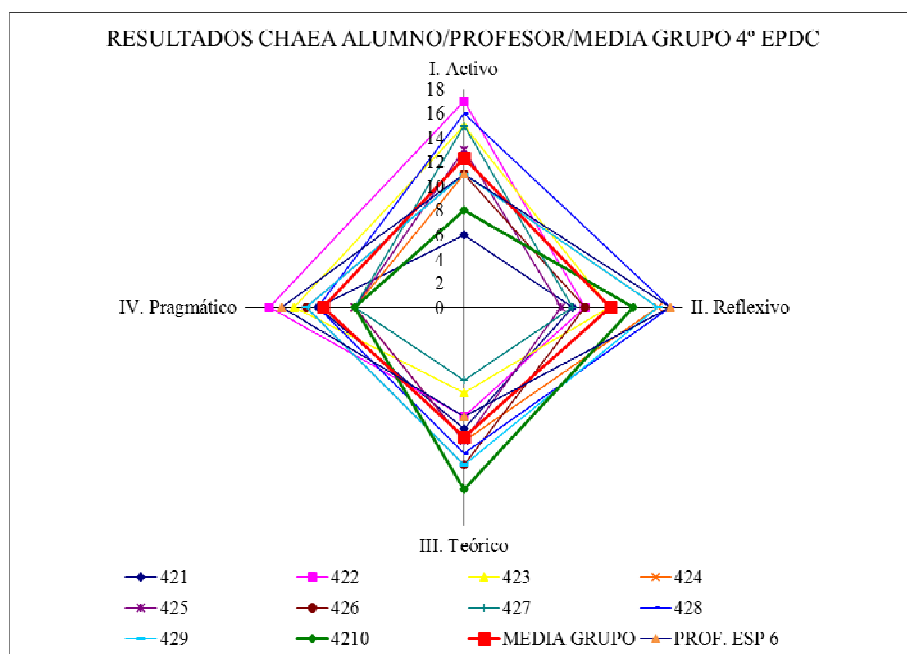


Figura 17. Resultados CHAEA del grupo 4º E.P. Danza Clásica, muestra española.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

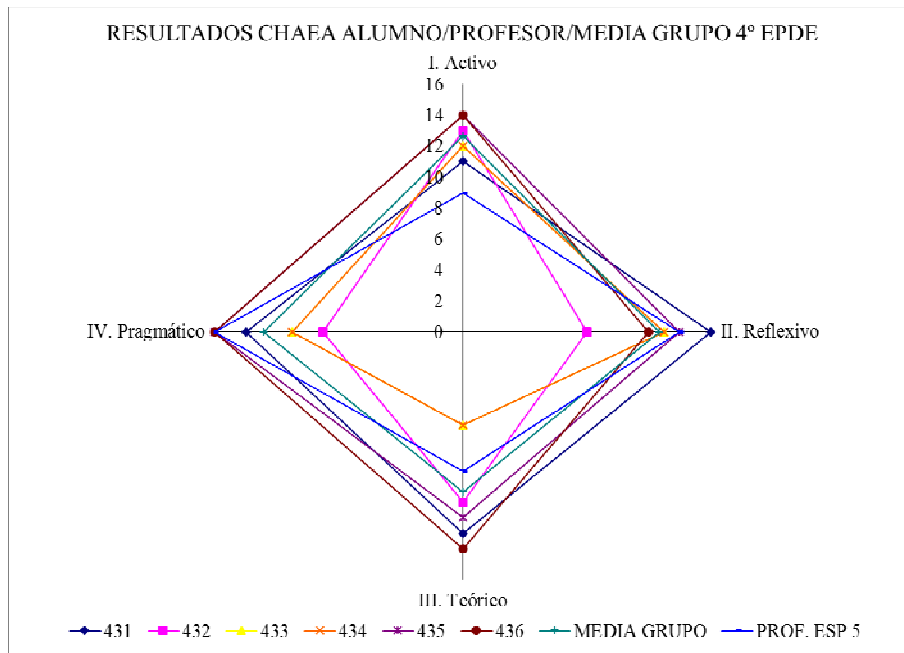


Figura 18. Resultados CHAEA del grupo 4º E.P. Danza Española, muestra española.

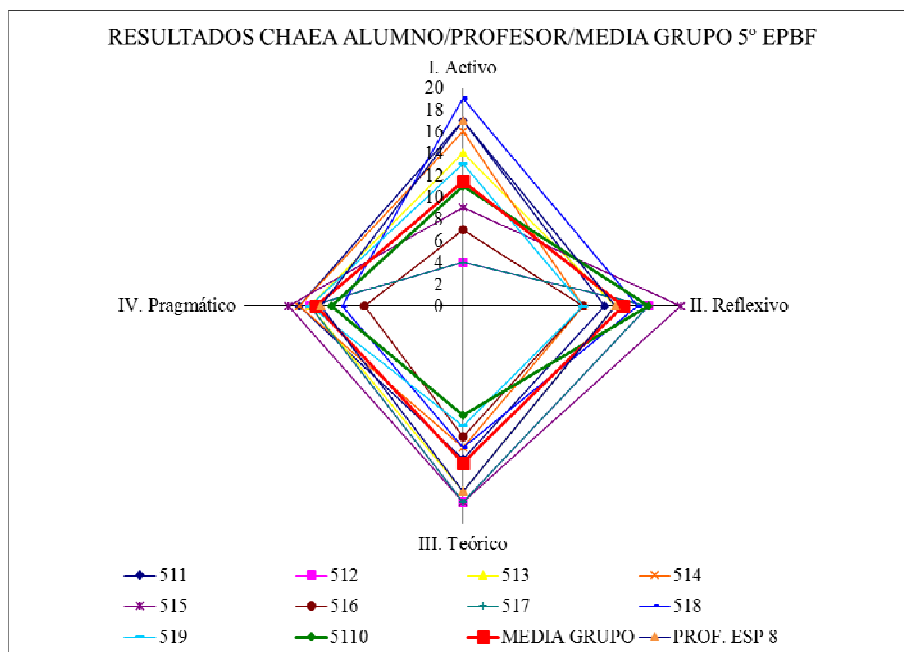


Figura 19. Resultados CHAEA del grupo 5º E.P. Baile Flamenco, muestra española.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

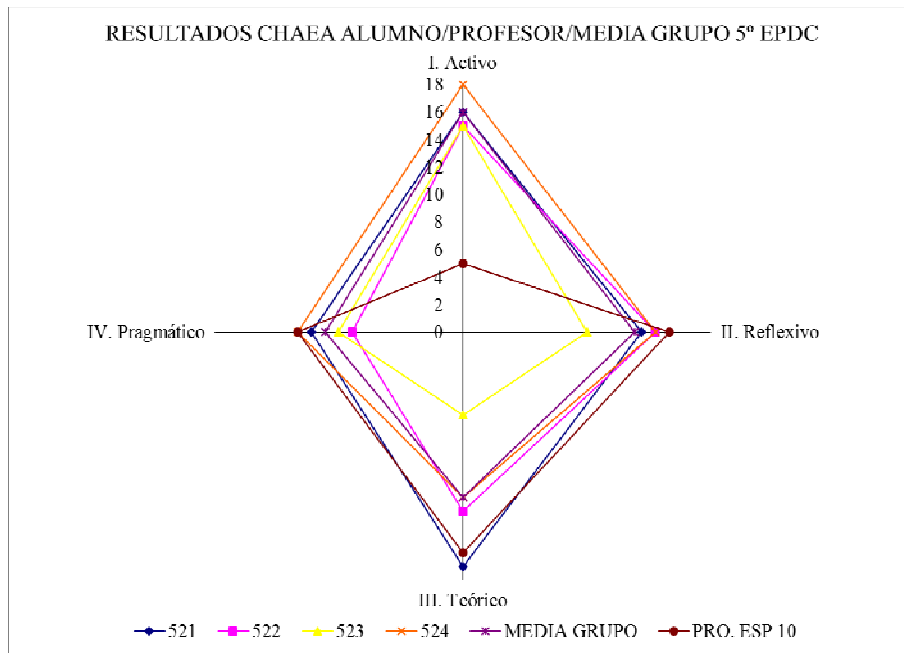


Figura 20. Resultados CHAEA del grupo 5º E.P. Danza Clásica, muestra española.

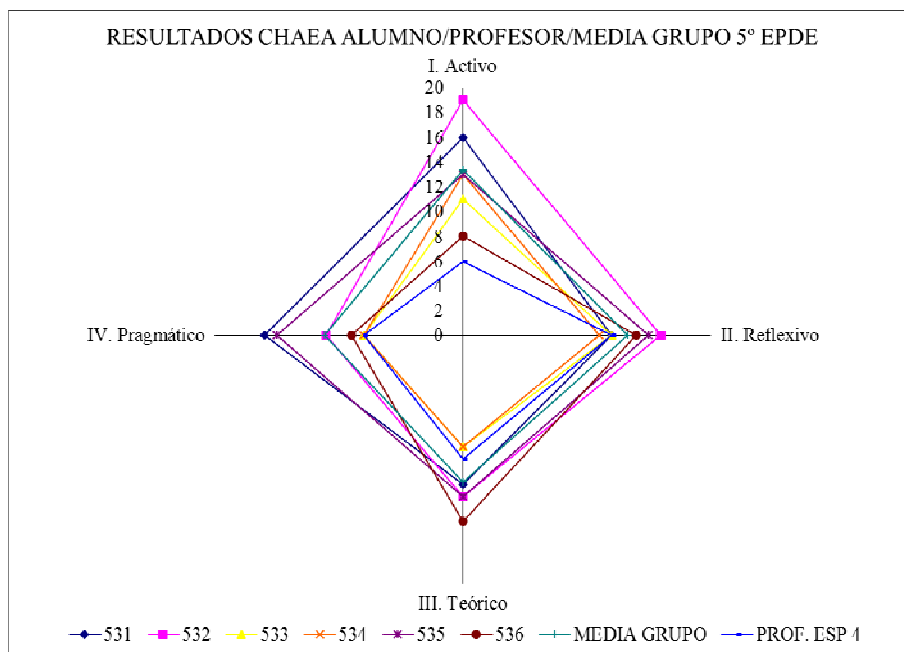


Figura 21. Resultados CHAEA del grupo 5º E.P. Danza Española, muestra española.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

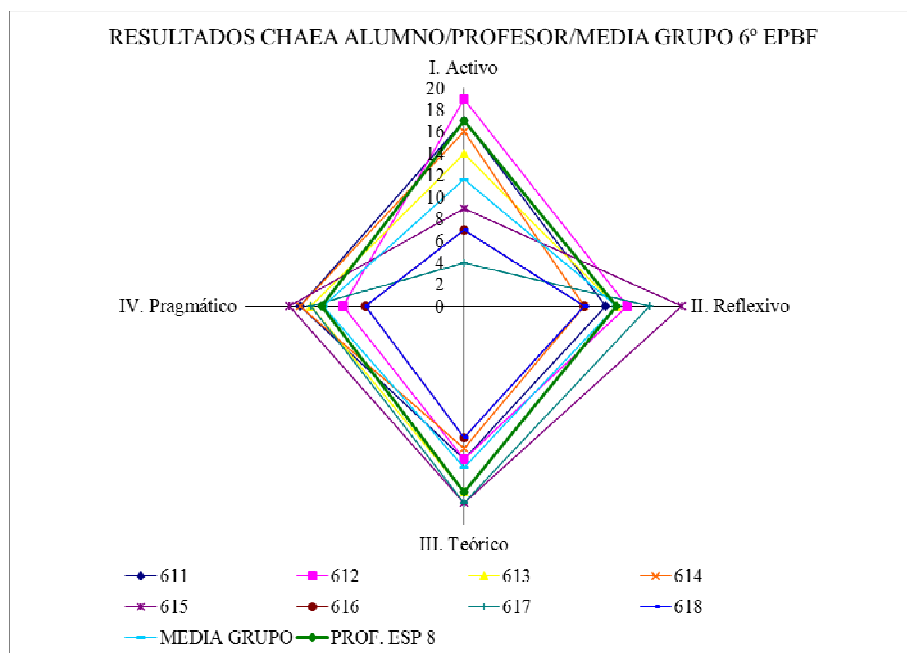


Figura 22. Resultados CHAEA del grupo 6º E.P. Baile Flamenco, muestra española.

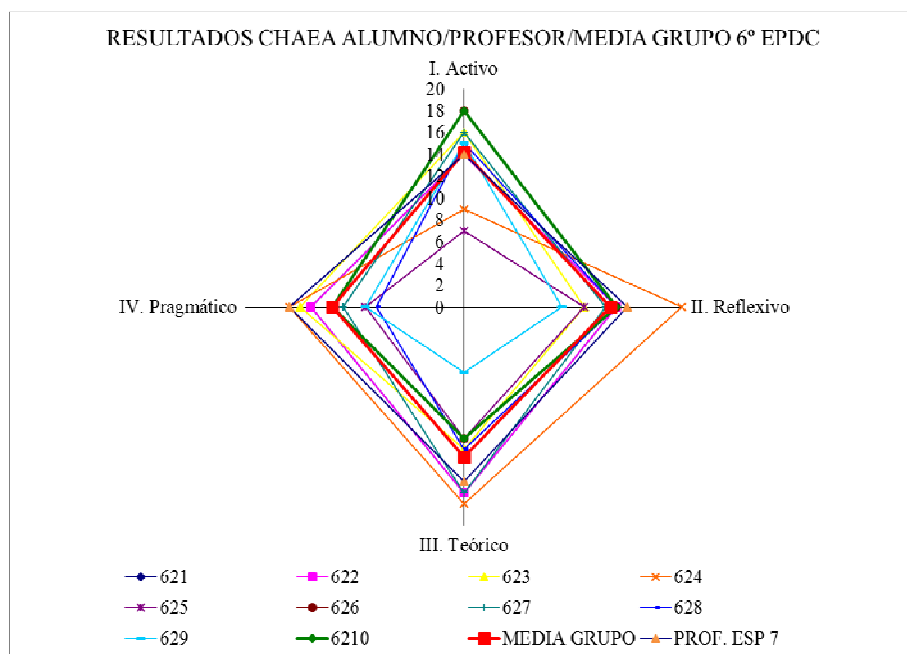


Figura 23. Resultados CHAEA del grupo 6º E.P. Danza Clásica, muestra española.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

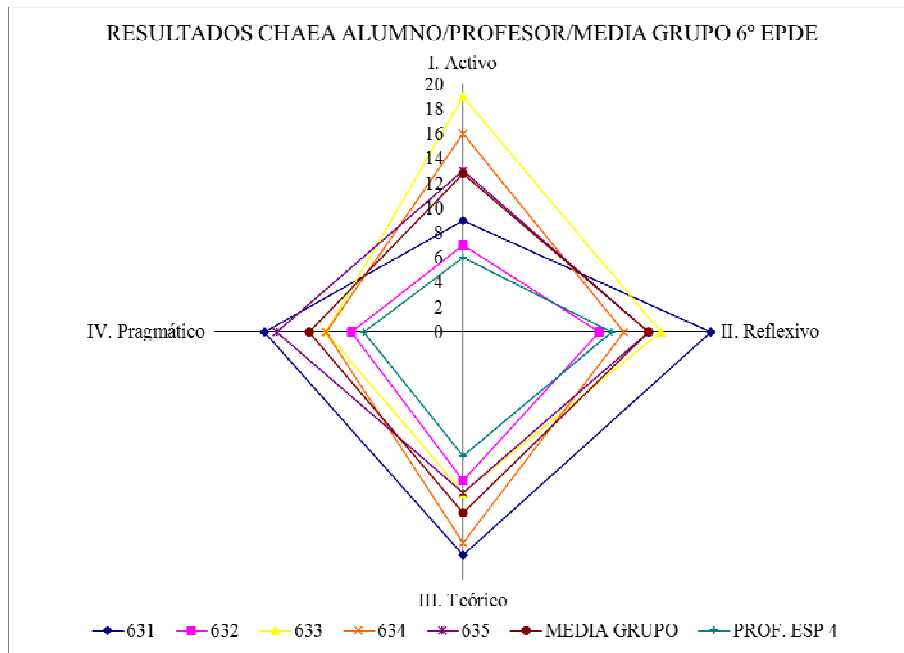


Figura 24. Resultados CHAEA del grupo 6º E.P. Danza Española, muestra española.

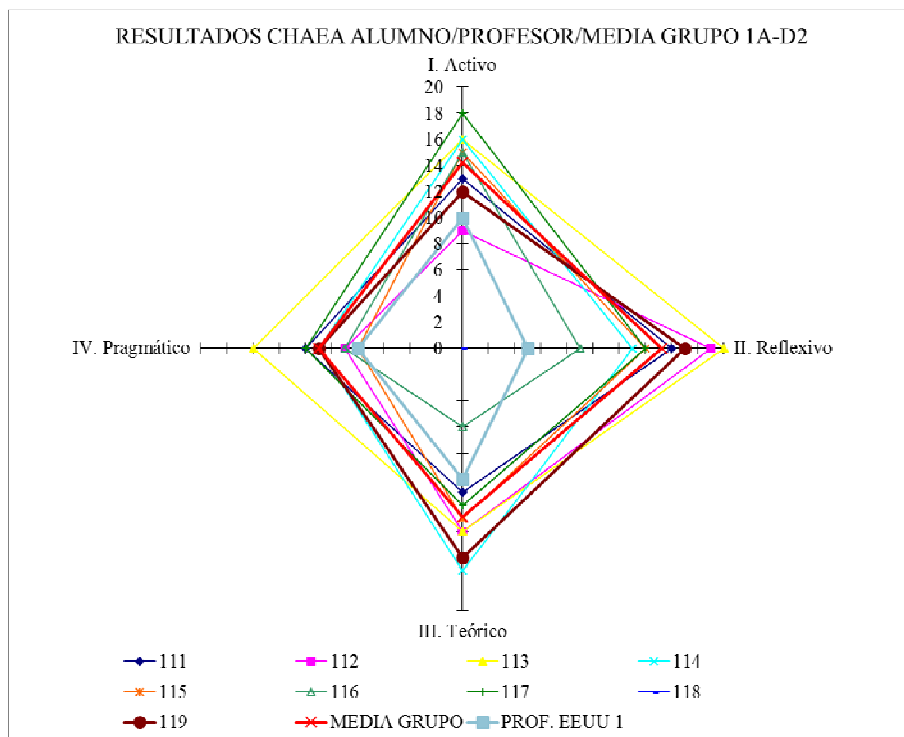


Figura 25. Resultados CHAEA del grupo 1A Dance 2, muestra estadounidense.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

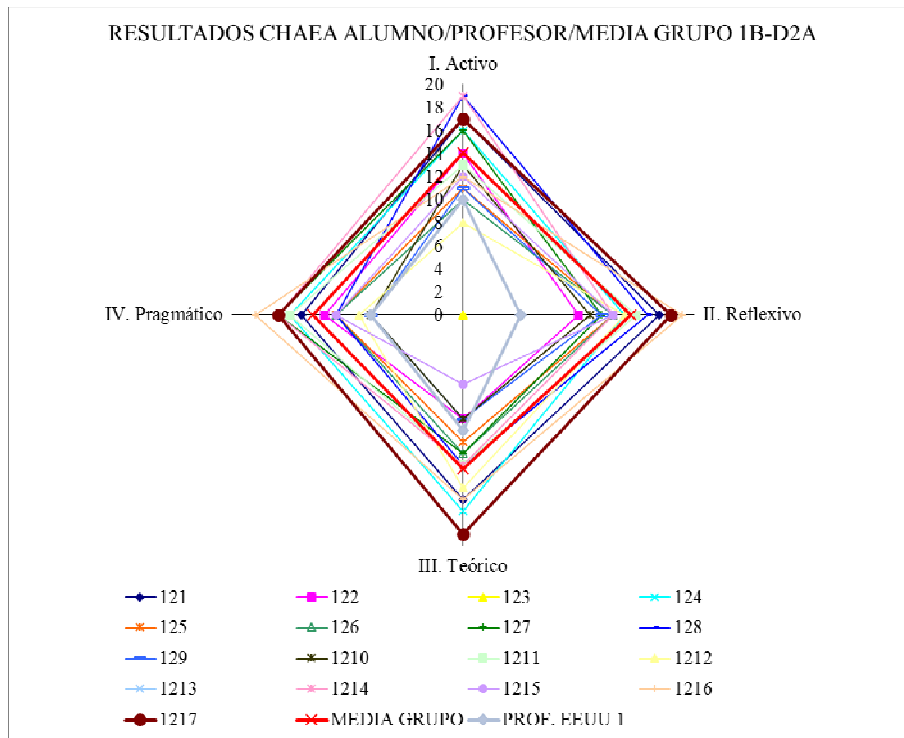


Figura 26. Resultados CHAEA del grupo 1B Dance 2A, muestra estadounidense.

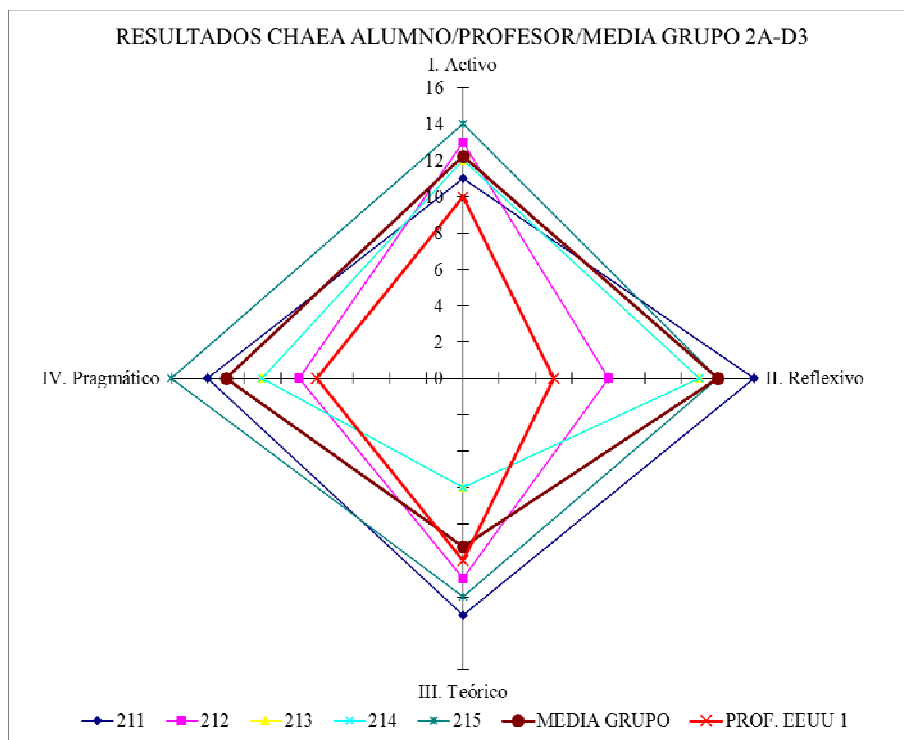


Figura 27. Resultados CHAEA del grupo 2A Dance 3, muestra estadounidense.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

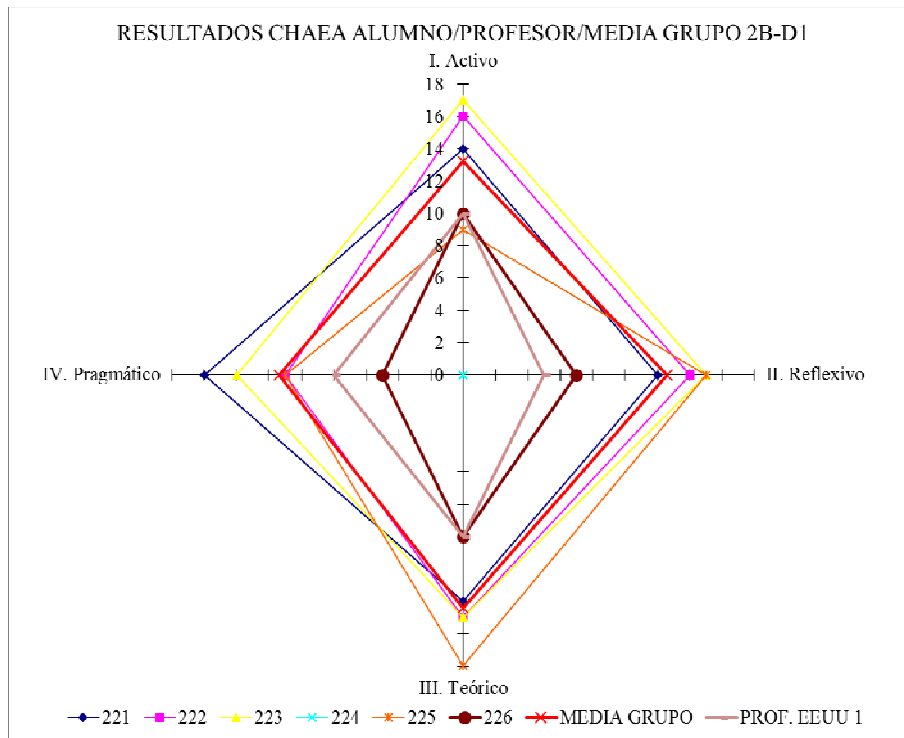


Figura 28. Resultados CHAEA del grupo 2B Dance 1, muestra estadounidense.

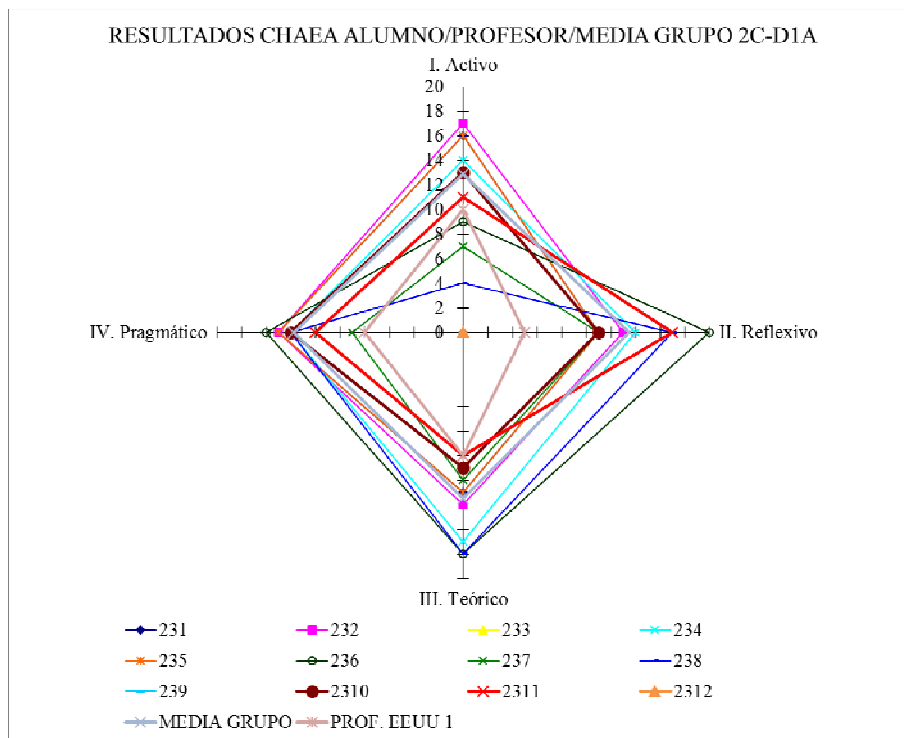


Figura 29. Resultados CHAEA del grupo 2C Dance 1A, muestra estadounidense.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

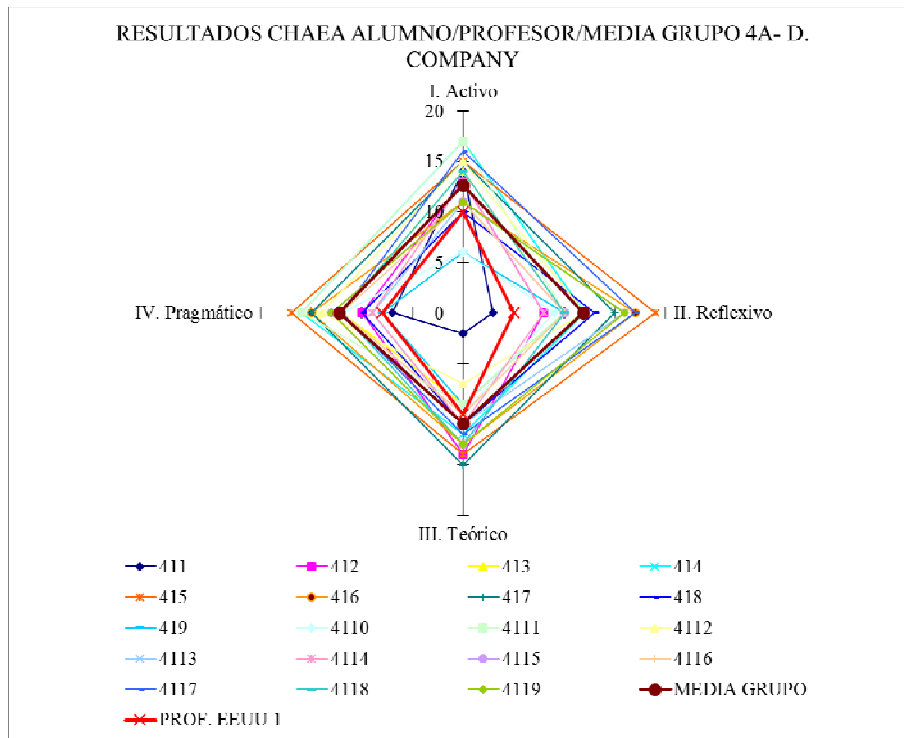


Figura 30. Resultados CHAEA del grupo 4A Dance Company, muestra estadounidense.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

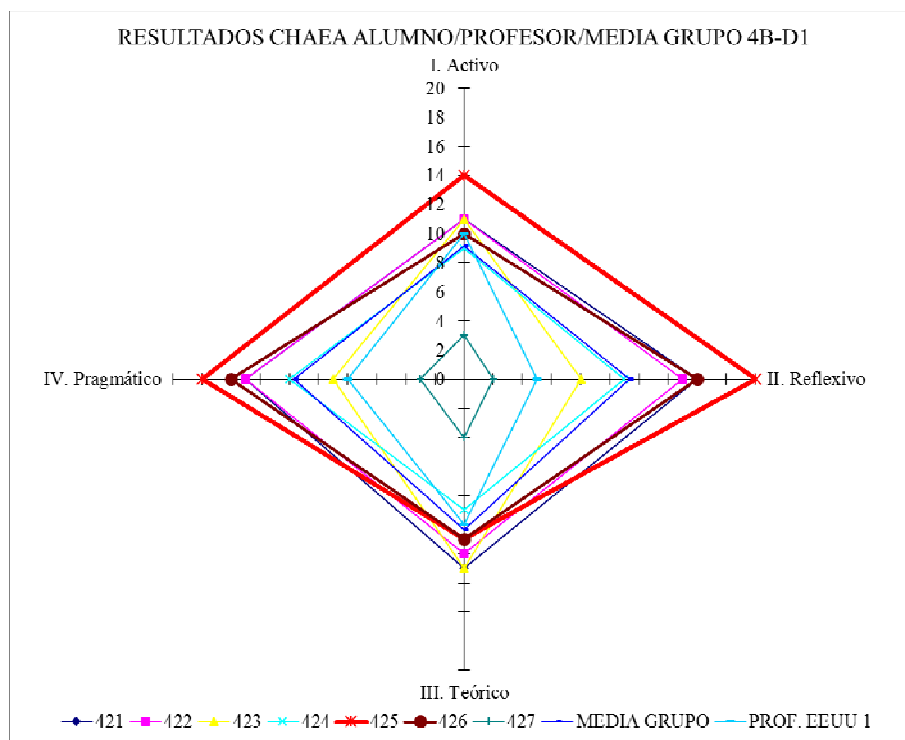


Figura 31. Resultados CHAEA del grupo 4B Dance 1, muestra estadounidense.

A partir de los perfiles de estilos de aprendizaje determinados y de las calificaciones registradas se han estudiado, para cada muestra, la distribución de estilos predominantes en función de las distintas categorías de notas en orden decreciente (Sob, Not, Bi, Suf e Ins en España y ABCDF en EEUU). Se trata de poner de manifiesto la influencia que ejercen los distintos estilos de aprendizaje sobre la nota obtenida por el estudiante.

La representación gráfica de estas relaciones se refleja en las Figuras 32 y 33, respectivamente, para la muestra española y estadounidense. En la leyenda de cada una de estas figuras aparecen, en clave de siglas, todas las combinaciones de estilos posibles que pueden darse a partir de los cuatro estilos puros definidos por CHAEA: Activo (A), Reflexivo (R), Teórico (T) y Pragmático (P).

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

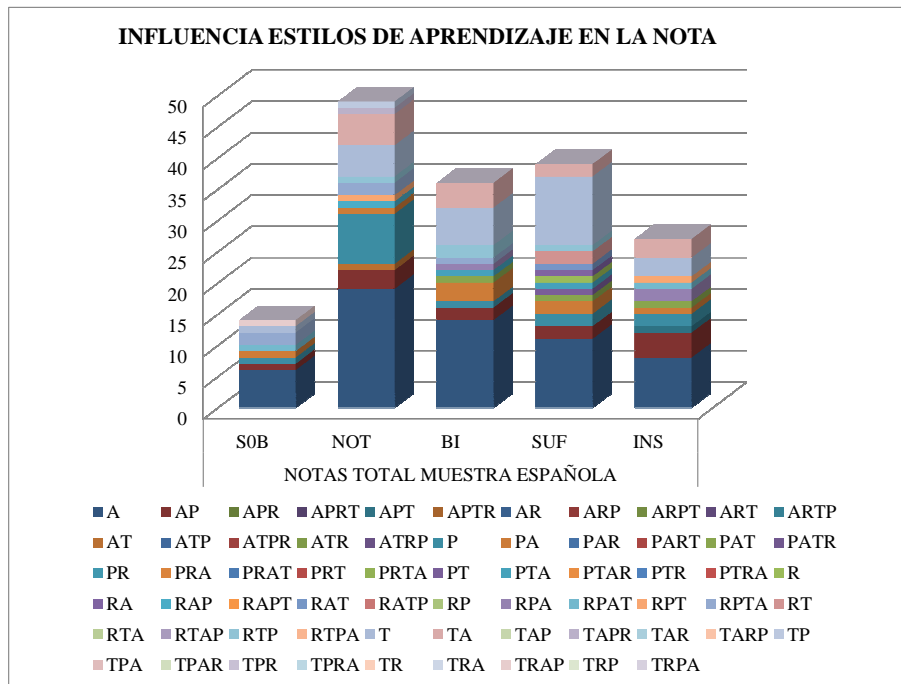


Figura 32. Influencia general de los estilos de aprendizaje de la muestra española en su totalidad sobre la nota.

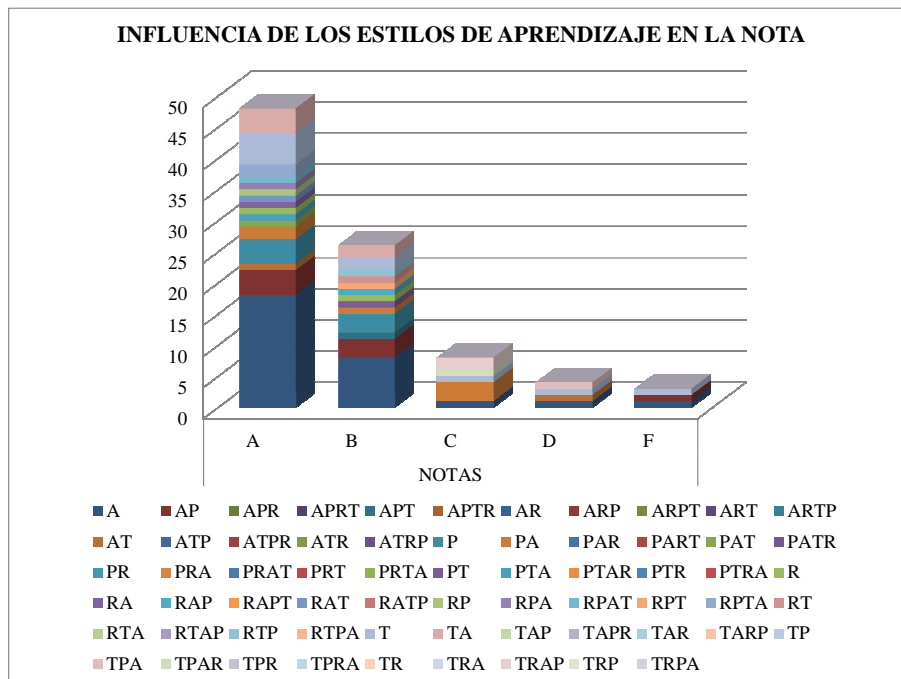


Figura 33. Influencia general de los estilos de aprendizaje de la muestra estadounidense en su totalidad sobre la nota.

Las Figuras 34 al 51 muestran el análisis desglosado por grupos en la muestra española debido a que cada uno de ellos tiene una profesora de Danza diferente:

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

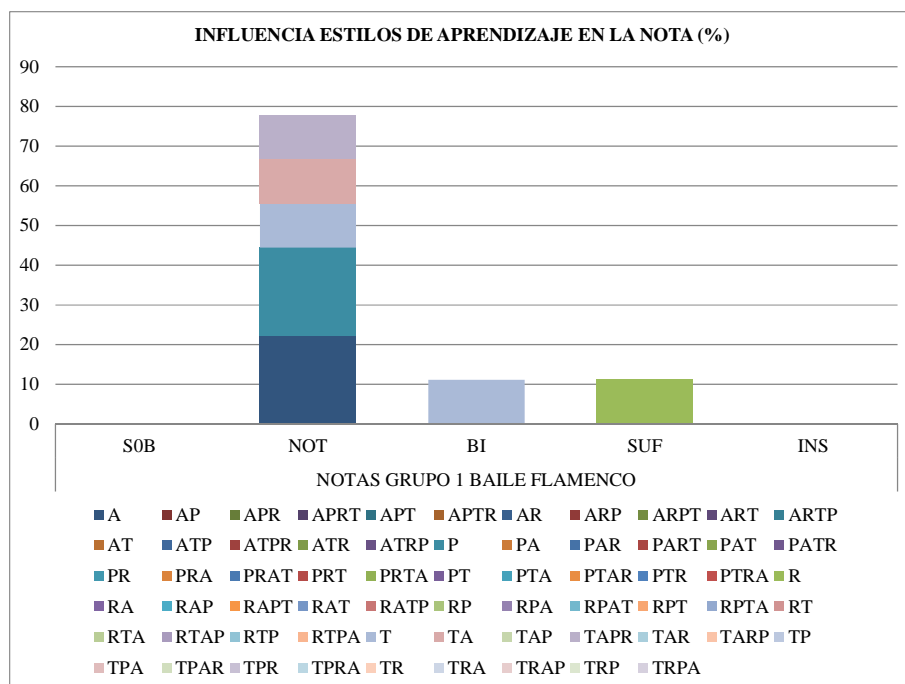


Figura 34. Influencia de los estilos de aprendizaje del grupo 1º E.P. Baile Flamenco (muestra española) sobre la nota.

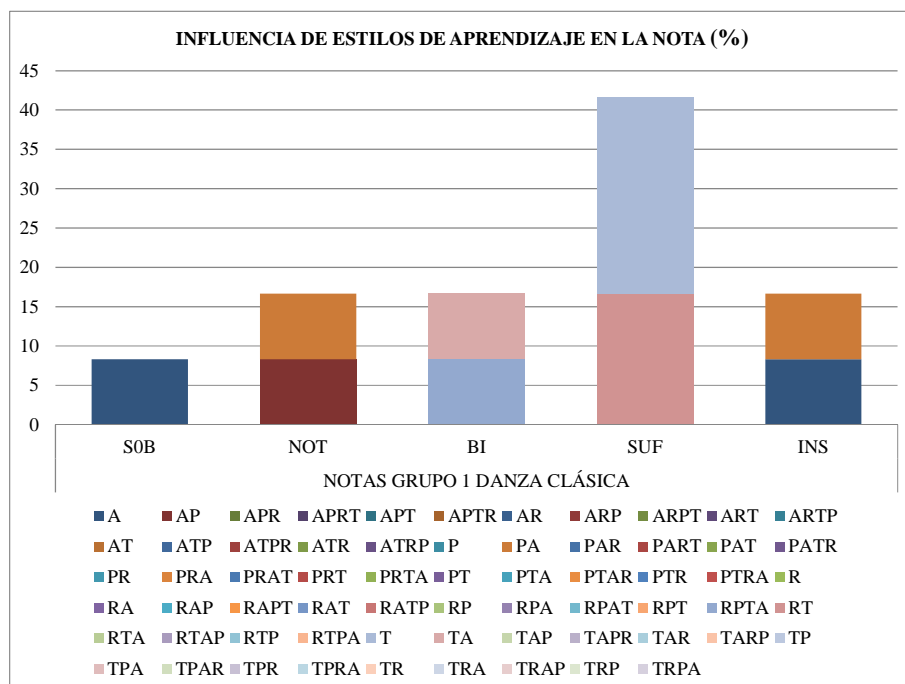


Figura 35. Influencia de los estilos de aprendizaje del grupo 1º E.P. Danza Clásica sobre la nota.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

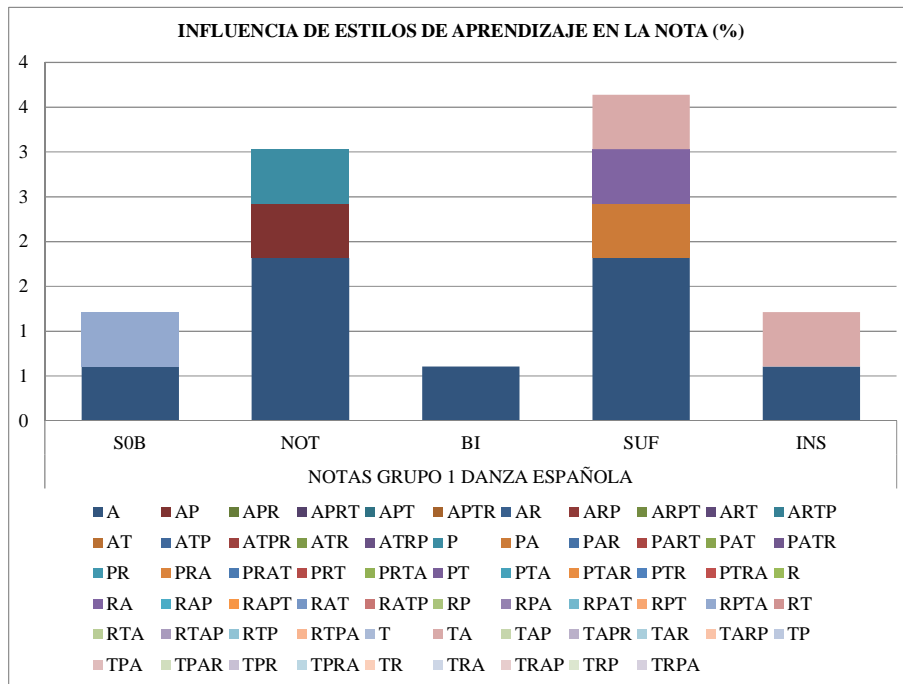


Figura 36. Influencia de los estilos de aprendizaje del grupo 1º E.P. Danza Española (muestra española) sobre la nota.

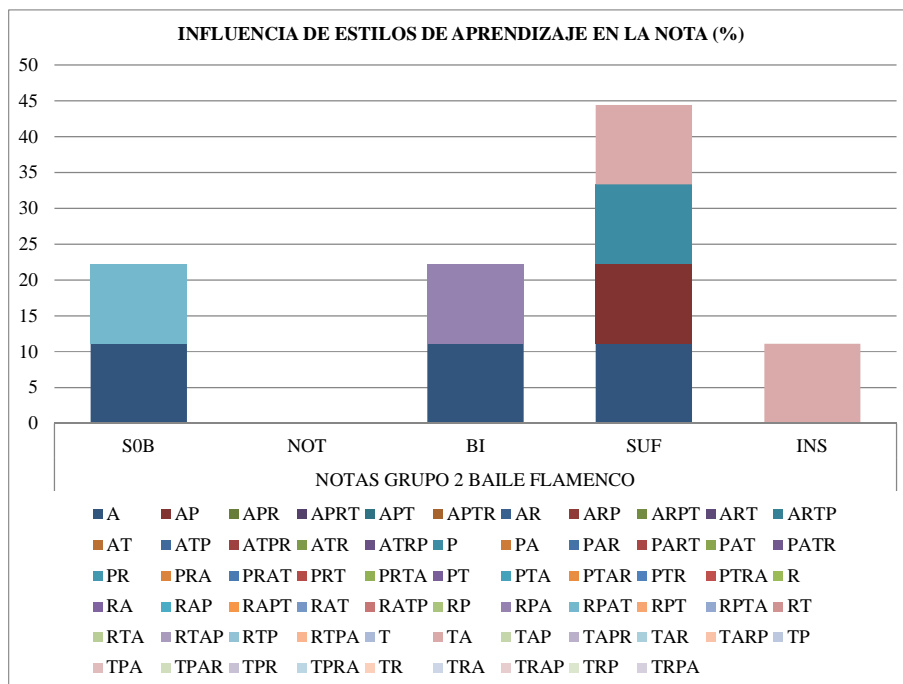


Figura 37. Influencia de los estilos de aprendizaje del grupo 2º E.P. Baile Flamenco (muestra española) sobre la nota.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

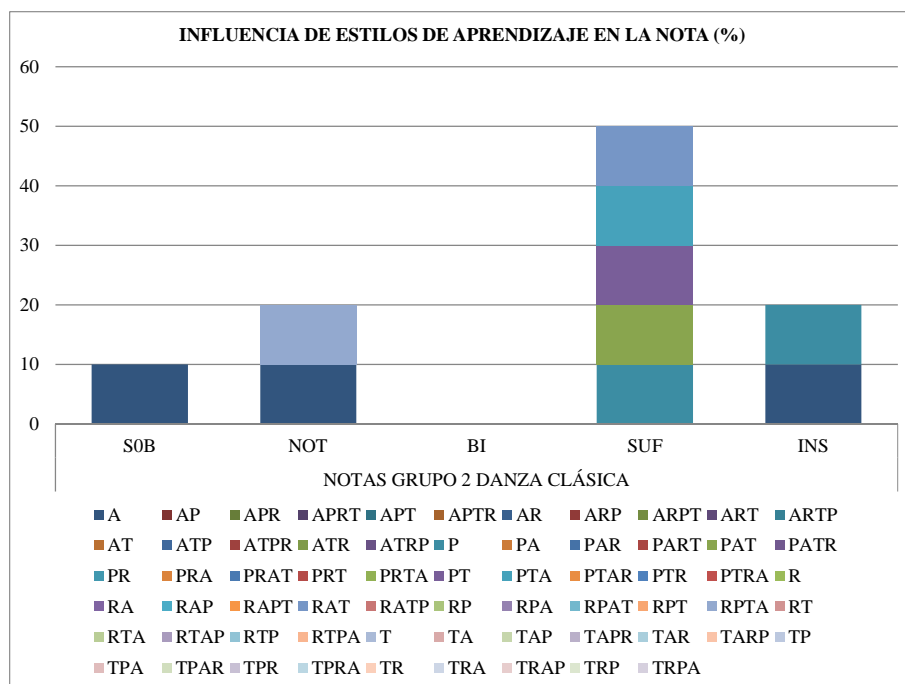


Figura 38. Influencia de los estilos de aprendizaje del grupo 2º E.P. Danza Clásica (muestra española) sobre la nota.

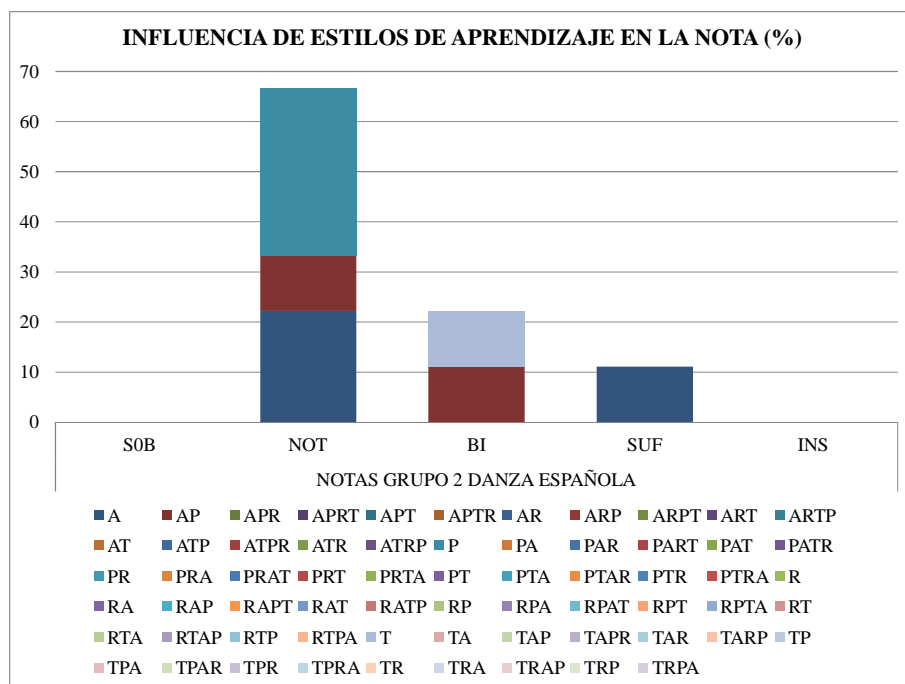


Figura 39. Influencia de los estilos de aprendizaje del grupo 2º E.P. Danza Española (muestra española) sobre la nota.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

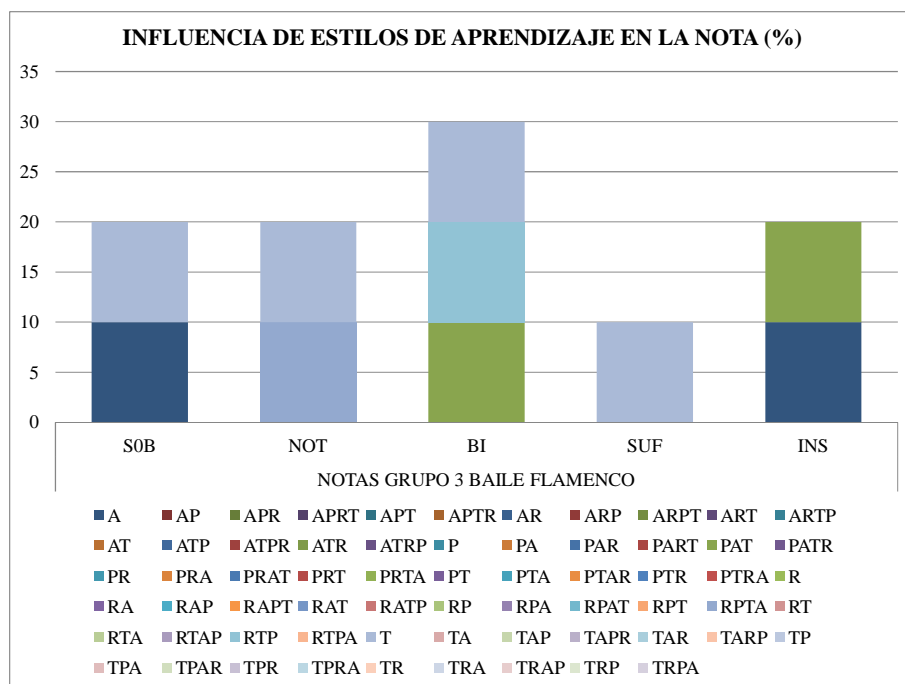


Figura 40. Influencia de los estilos de aprendizaje del grupo 3º E.P. Baile Flamenco (muestra española) sobre la nota.

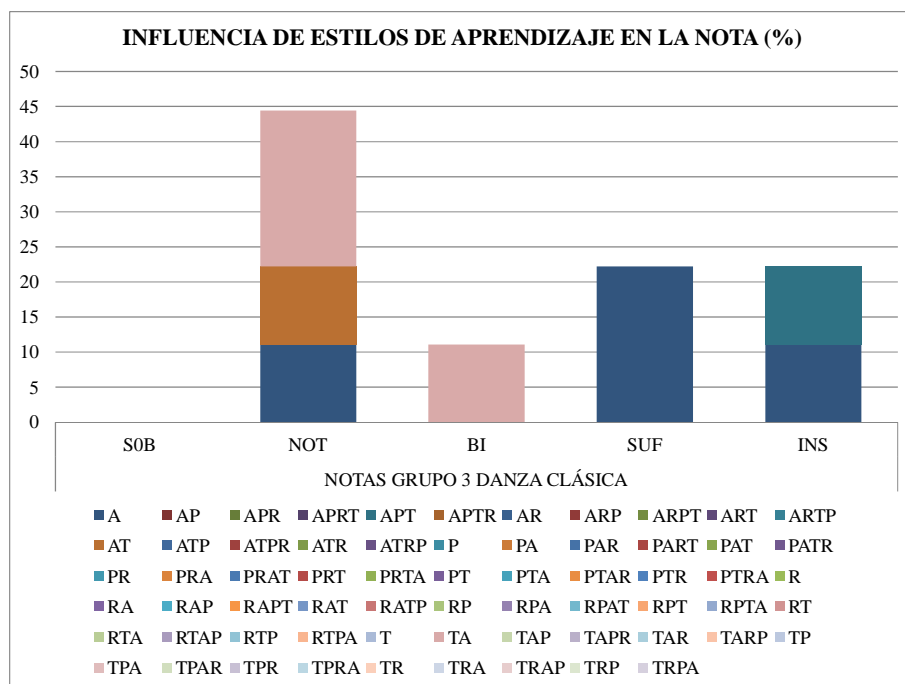


Figura 41. Influencia de los estilos de aprendizaje del grupo 3º E.P. Danza Clásica (muestra española) sobre la nota.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

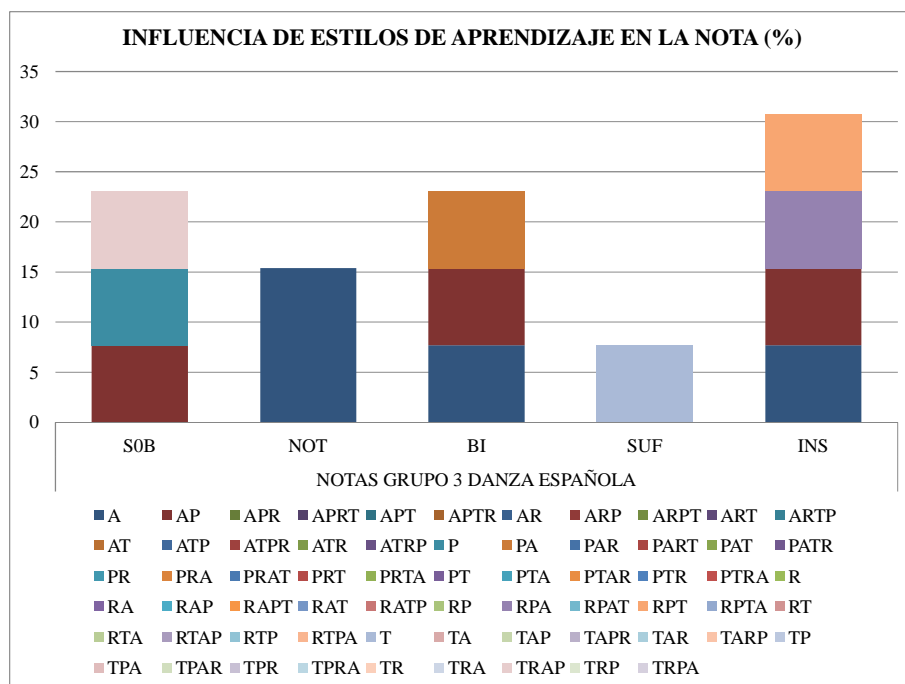


Figura 42. Influencia de los estilos de aprendizaje del grupo 3º E.P. Danza Española (muestra española) sobre la nota.

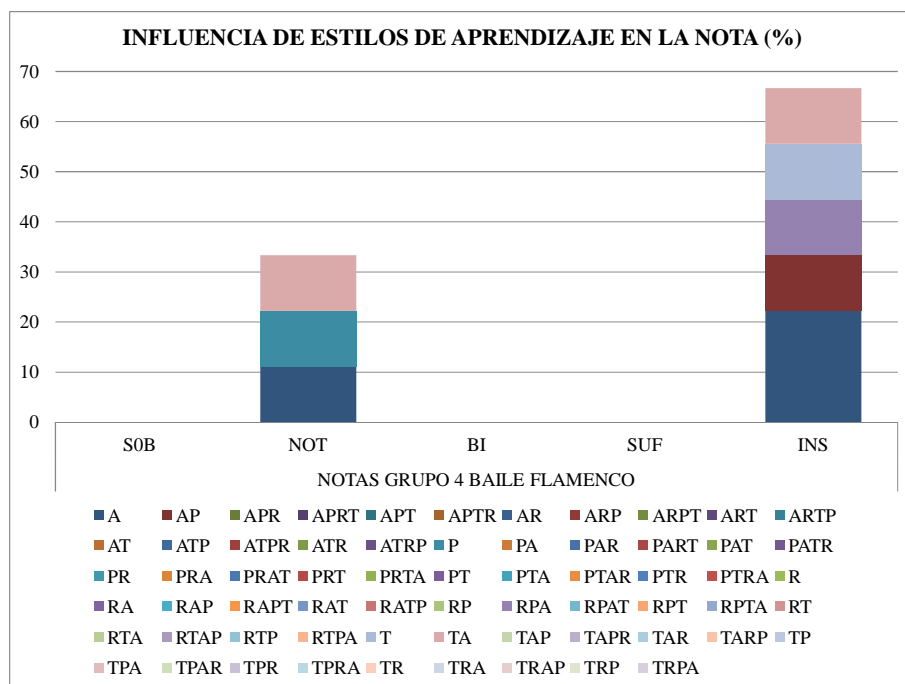


Figura 43. Influencia de los estilos de aprendizaje del grupo 4º E.P. Baile Flamenco (muestra española) sobre la nota.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

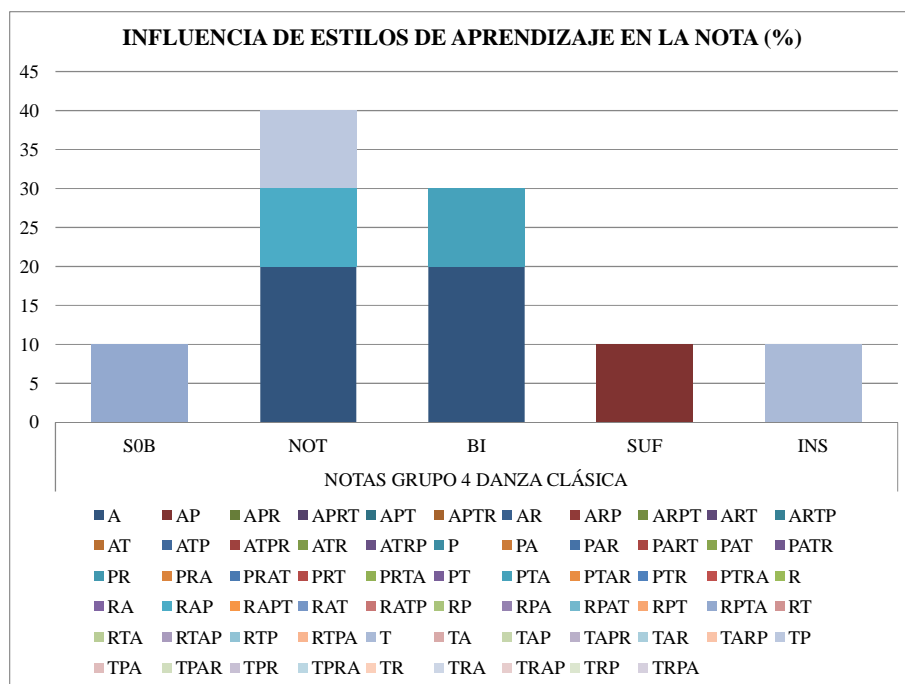


Figura 44. Influencia de los estilos de aprendizaje del grupo 4º E.P. Danza Clásica (muestra española) sobre la nota.

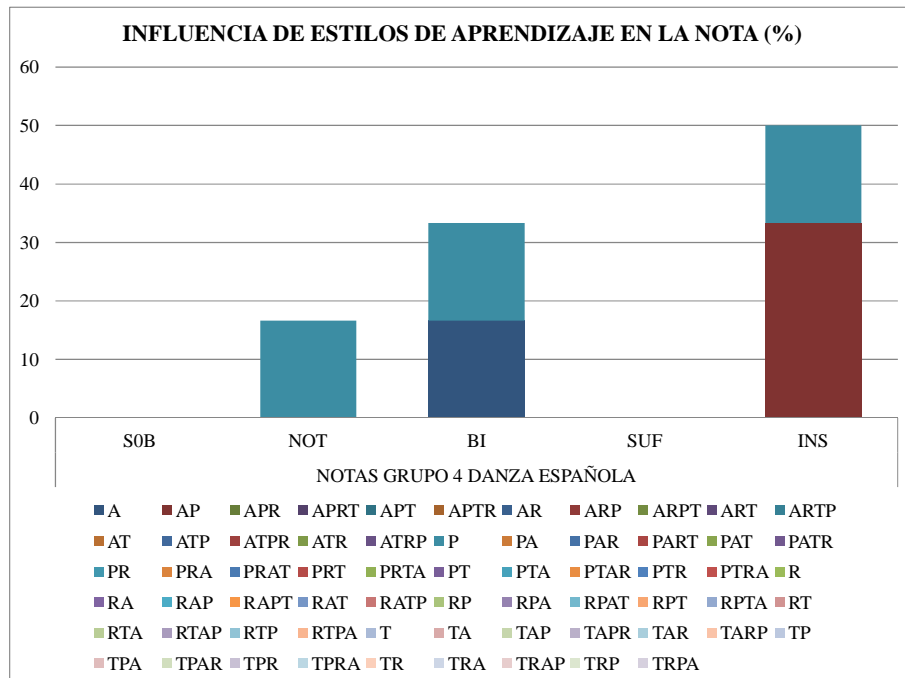


Figura 45. Influencia de los estilos de aprendizaje del grupo 4º E.P. Danza Española (muestra española) sobre la nota.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

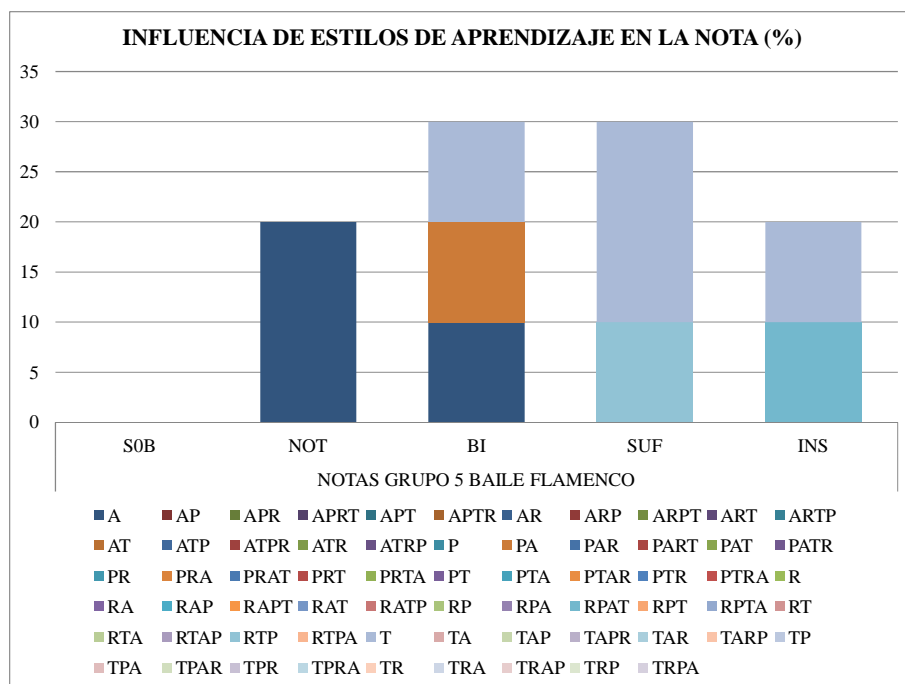


Figura 46. Influencia de los estilos de aprendizaje del grupo 5º E.P. Baile Flamenco (muestra española) sobre la nota.

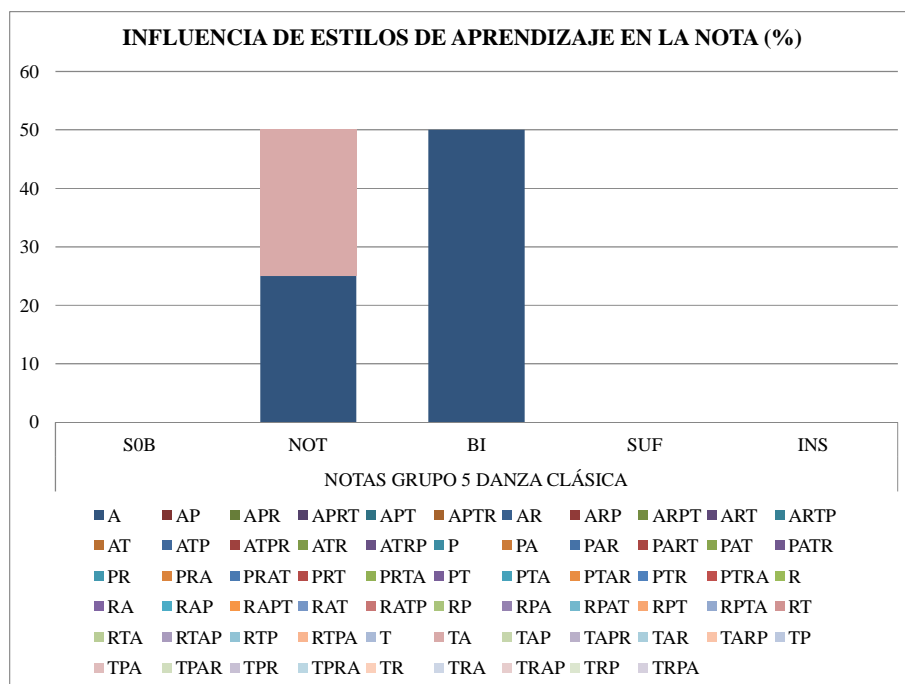


Figura 47. Influencia de los estilos de aprendizaje del grupo 5º E.P. Danza Clásica (muestra española) sobre la nota.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

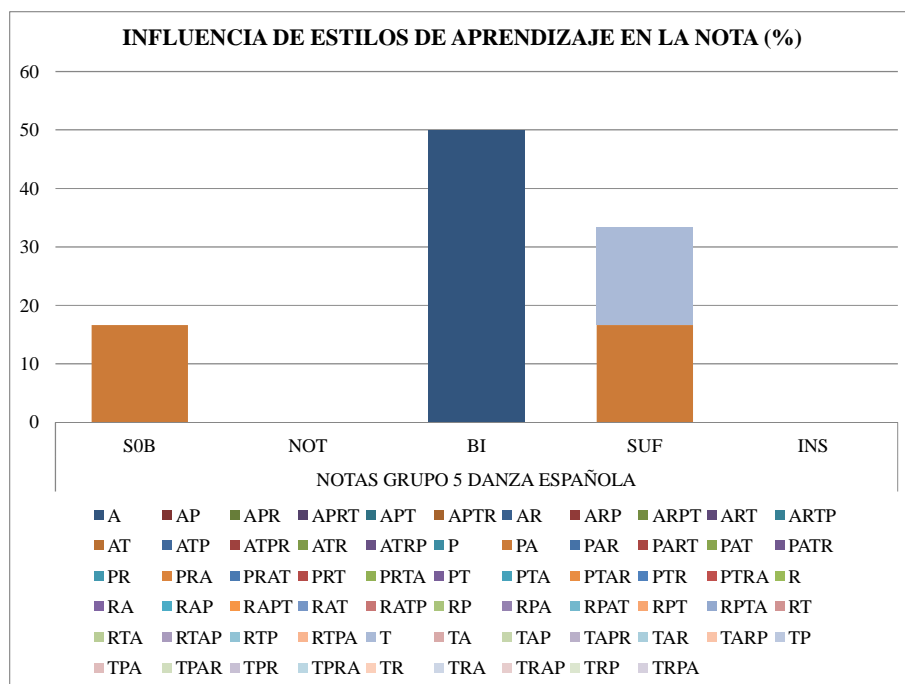


Figura 48. Influencia de los estilos de aprendizaje del grupo 5º E.P. Danza Española (muestra española) sobre la nota.

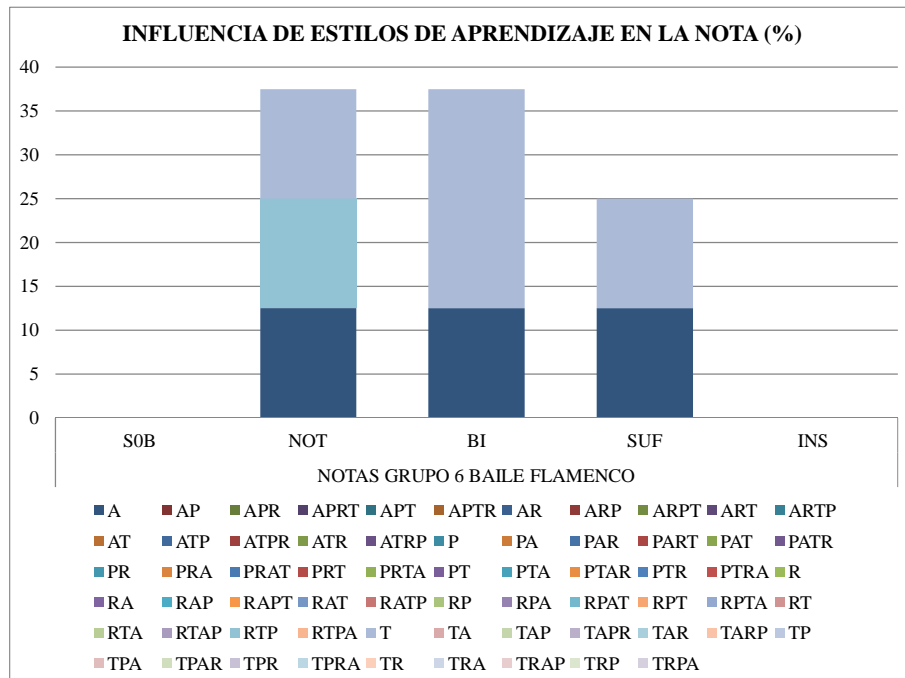


Figura 49. Influencia de los estilos de aprendizaje del grupo 6º E.P. Baile Flamenco (muestra española) sobre la nota.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

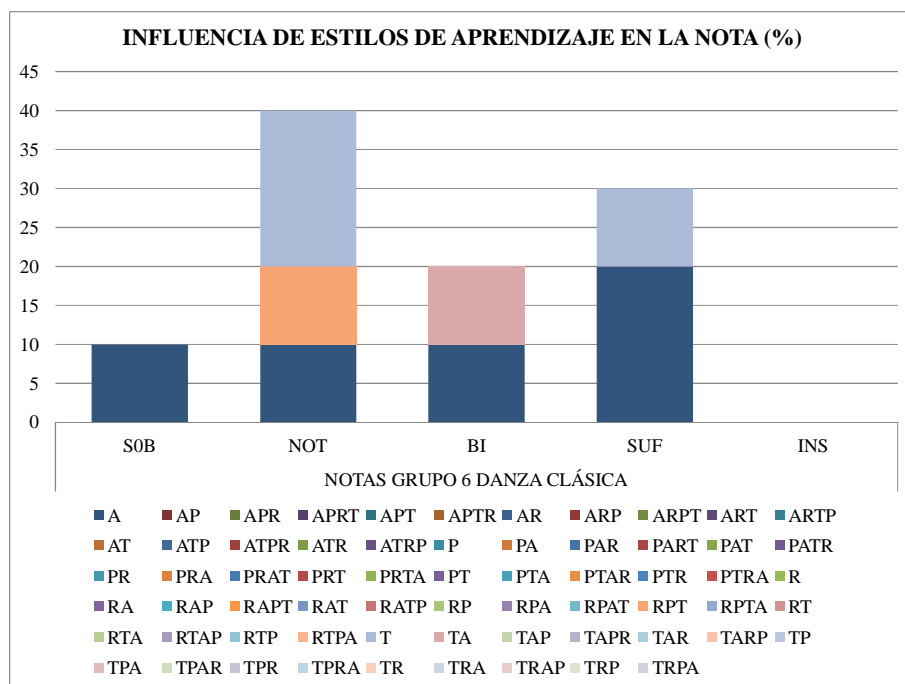


Figura 50. Influencia de los estilos de aprendizaje del grupo 6º E.P. Danza Clásica (muestra española) sobre la nota.

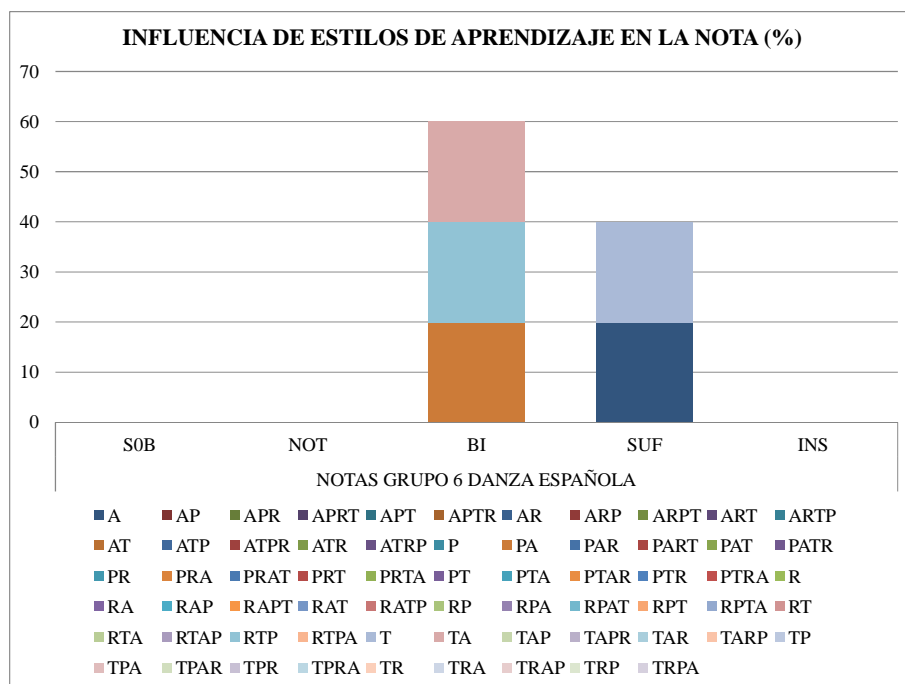


Figura 51. Influencia de los estilos de aprendizaje del grupo 6º E.P. Danza Española (muestra española) sobre la nota.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

Avanzando en el análisis de la influencia de los estilos de aprendizaje sobre la nota las Tablas 10 y 11 muestran un resumen de los estilos de aprendizaje preferentes para las mejores calificaciones obtenidas en ambas muestras.

Tabla 10.

Estilos de aprendizaje predominantes en los estudiantes con mejores calificaciones en la muestra española

GRUPO CPDANZA	PROFESORA	ESTILOS DE APRENDIZAJE PREDOMINANTES		
		Sobresaliente	Notable	Bien
1° EPBF	ESP 1		A, P, T, TA,	T
1° EPDC	ESP 2	A, AP, PA	AP	
1° EPDE	ESP3	A, RPTA	A, AP, P	
2° EPBF	ESP1	A, PRAT, RPA		A, RPA
2° EPDC	ESP 9	A, RPTA	A, RPTA	
2° EPDE	ESP 9		A, AP, P	AP
3° EPBF	ESP 1	A, T, RPTA	T	
3° EPDC	ESP 11		A, TA, AT	TA
3° EPDE	ESP 5	AP, P TRAP	A	
4° EPBF	ESP 5		A, P, TA	
4° EPDC	ESP 6	RPTA	A, RAP, TP	
4° EPDE	ESP 5		A, P	P, A
5° EPBF	ESP 8		A	A, PA, T
5° EPDC	ESP 10		A, TA	A
5° EPDE	ESP 4	PA		A
6° EPBF	ESP 8		A, RPT, T	A, T
6° EPDC	ESP 7	A	A, RPT, T	
6° EPDE	ESP 4			PA, RTP, TA

Nota: A (Activo), R (Reflexivo), T (Teórico), P (Pragmático).

La muestra estadounidense no presenta diferenciación por grupos, ya que todos ellos comparten una misma profesora que practica el mismo tipo de docencia, según su perspectiva de enseñanza predominante, en cada grupo.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

Tabla 11

Estilos de aprendizaje predominantes en los estudiantes con mejores calificaciones en la muestra estadounidense

MUESTRA EEUU	PROFESORA	ESTILOS DE APRENDIZAJE PREDOMINANTES	
		A	B
Dance 1-4	EEUU 1	A, P, AP	A, P, AP

Nota: **A** (Activo), **R** (Reflexivo), **T** (Teórico), **P** (Pragmático).

Asimismo, se han estudiado los estilos de aprendizaje preferentes de cada uno de los profesores participantes en ambas muestras. La Tabla 12 recoge los resultados de este análisis.

Tabla 12

Estilos de aprendizaje predominantes en el profesorado de la muestra española y estadounidense

PROFESORA	ESTILOS DE APRENDIZAJE PREFERENTES
ESP 1	APT
ESP 2	PA
ESP 3	TPA
ESP 4	TR
ESP 5	P
ESP 6	PR
ESP 7	PTA
ESP 8	AT
ESP 9	PAT
ESP 10	T
ESP 11	TA
EEUU 1	AT

Nota: **A** (Activo), **R** (Reflexivo), **T** (Teórico), **P** (Pragmático).

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

4.1.3 Estudio teórico de convergencia IPE vs. CHAEA.

La Tabla 13 muestra los cruzamientos de cada una de los reactivos de IPE con cada uno de los rasgos de los estilos de aprendizaje.

Tabla 13

Estudio de influencia de las perspectivas de enseñanza sobre los estilos de aprendizaje

PERSPECTIVAS DE ENSEÑANZA (P.E.)			ESTILOS DE APRENDIZAJE (E.A.)																													
			REACTIVOS P.E.						ACTIVO						REFLEXIVO						TEÓRICO						PRAGMÁTICO					
			A1	A2	A3	A4	A5	A6	R1	R2	R3	R4	R5	R6	T1	T2	T3	T4	T5	T6	P1	P2	P3	P4	P5	P6						
TRANSMISIÓN	Creencias	TR1												X			X		X													
		TR2											X									X	X									
		TR3													X			X					X									
	Intenciones	TR4												X										X	X							
		TR5																														
		TR6												X																		
	Acciones	TR7												X	X							X										
		TR8												X	X							X										
		TR9												X	X							X				X						
APRENDIZAJE	Creencias	AP1			X	X								X							X	X	X		X	X						
		AP2			X				X													X	X	X		X						
		AP3		X				X							X							X	X	X	X	X						
	Intenciones	AP4			X																	X	X	X	X	X						
		AP5			X	X									X							X	X	X	X	X	X					
		AP6			X	X									X							X	X	X	X	X	X					
	Acciones	AP7		X	X	X			X													X	X	X		X	X					
		AP8		X	X	X																X	X	X	X	X	X					
		AP9			X			X	X					X	X							X	X	X	X	X	X					
DESARROLLO	Creencias	DE1											X	X							X	X			X							
		DE2			X				X	X	X	X			X	X					X	X				X						
		DE3			X				X	X	X	X			X						X	X				X						
	Intenciones	DE4			X				X	X	X	X	X			X					X	X				X						
		DE5			X				X	X	X	X			X	X					X	X										
		DE6			X				X	X	X	X			X	X					X	X										
	Acciones	DE7			X				X	X	X	X	X		X	X					X	X				X						
		DE8			X			X	X	X	X	X			X	X					X	X										
		DE9			X				X			X									X					X						
ACOMPANAMIENTO	Creencias	AC1	X	X	X	X	X	X													X			X	X							
		AC2	X	X	X	X	X	X													X	X			X	X						
		AC3	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X						
	Intenciones	AC4	X	X	X	X	X	X	X												X	X	X	X	X	X						
		AC5	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X						
		AC6	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X						
	Acciones	AC7	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X						
		AC8	X	X	X	X	X	X													X	X			X	X						
		AC9	X	X	X	X	X	X													X				X	X						
REFORMA SOCIAL	Creencias	RS1																		X	X				X							
		RS2		X					X	X											X	X										
		RS3							X	X																						
	Intenciones	RS4																														
		RS5																				X				X						
		RS6		X					X	X					X									X		X						
	Acciones	RS7			X																	X				X						
		RS8																				X				X						
		RS9	X		X									X								X				X						

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

LEYENDA		
PERSPECTIVAS DE ENSEÑANZA		
ABREVIATURA	COMPONENTES	REACTIVOS IPE
TR1	Creencias	1. El aprendizaje se beneficia cuando hay objetivos predeterminados.
TR2		6. Los profesores deben ser virtuosos de su materia.
TR3		11. Los maestros eficaces deben primero ser expertos en su propia materia áreas.
TR4	Intenciones	16. Mi propósito es preparar al alumno para los exámenes.
TR5		21. Espero que las personas sean capaces de manejar una gran cantidad de información relacionada con la materia.
TR6		26. Quiero que las personas saquen buenas notas en los exámenes gracias a mis métodos de enseñanza.
TR7	Acciones	31. Cubro todo el contenido de la materia de manera precisa y en el tiempo indicado.
TR8		36. Mi metodología de enseñanza se rige por los objetivos del curso.
TR9		41. Especifico lo que se ha de aprender.
AP1	Creencias	2. Para ser un profesor efectivo uno debe poner en práctica lo que predica.
AP2		7. El mejor aprendizaje viene de trabajar junto a los profesionales buenos.
AP3		12. El conocimiento y su aplicación no se pueden separar.
AP4	Intenciones	17. Mi propósito es demostrar cómo desempeñarse o trabajar en condiciones reales.
AP5		22. Espero que las personas apliquen el contenido de la materia en la vida real.
AP6		27. Quiero que las personas comprendan la realidad del mundo laboral.
AP7	Acciones	32. Relaciono el contenido con aplicaciones o escenarios de la vida real.
AP8		37. Yo muestro las habilidades y métodos involucrados en una buena práctica docente.
AP9		42. Creo que los novatos aprenden de las personas con mucha experiencia.
DE1	Creencias	3. Por encima de todo, el aprendizaje depende de lo que uno ya sabe.
DE2		8. La enseñanza debe centrarse en el desarrollo de los cambios cualitativos en el pensamiento.
DE3		13. La enseñanza debe basarse en lo que la gente ya sabe.
DE4	Intenciones	18. Mi propósito es ayudar a la gente a desarrollar métodos más complejos de razonamiento.
DE5		23. Espero que las personas desarrollen nuevas maneras de pensar el contenido de la materia.
DE6		28. Quiero que las personas se den cuenta de lo complejas e interrelacionadas que son las cosas.
DE7	Acciones	33. Hago muchas preguntas mientras enseño.
DE8		38. Yo desafío maneras familiares de entendimiento del contenido de la materia.
DE9		43. Fomento el cuestionamiento del pensamiento de otros.
AC1	Creencias	4. Es importante reconocer en los alumnos sus reacciones emocionales.
AC2		9. En mi enseñanza, la construcción de confianza en los estudiantes es una prioridad.
AC3		14. En el aprendizaje, el esfuerzo de la gente debe ser recompensado tanto como logro.
AC4	Intenciones	19. Mi propósito es el de fomentar en mis alumnos el desarrollo de la autoestima y confianza en su calidad de alumnos.
AC5		24. Espero que las personas aumenten su autoestima a través de mi metodología enseñanza.
AC6		29. Quiero mantener un balance entre mi preocupación y por los estudiantes el desafío cuando enseño.
AC7	Acciones	34. Siempre encuentro algo loable en el trabajo o la contribución que hace cada persona.
AC8		39. Fomento la expresión de sentimientos y emociones.
AC9		44. Comparto mis sentimientos y espero lo mismo de mis alumnos.
RS1	Creencias	5. Mi enseñanza se centra en el cambio social, no el individuo aprende.
RS2		10. El aprendizaje individual sin cambio social no es suficiente.
RS3		15. Para mí, la enseñanza es un acto moral tanto como una actividad intelectual.
RS4	Intenciones	20. Mi propósito es hacer que las personas reconsideren sus valores seriamente.
RS5		25. Espero que las personas estén comprometidas para cambiar nuestra sociedad.
RS6		30. Quiero hacer evidente lo que las personas dan por hecho en una sociedad.
RS7	Acciones	35. Utilizo el contenido de la materia como una manera de enseñar valores.
RS8		40. Enfatizo más los valores que el contenido académico de la materia .
RS9		45. Ayudo a que las personas vean la necesidad de cambios en la sociedad.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

LEYENDA			
ESTILOS DE APRENDIZAJE			
ABREVIATURA	CARACTERÍSTICAS	ASPECTOS QUE FAVORECEN EL APRENDIZAJE	
A1	Animador.	ACTIVO	TEÓRICO
A2	Improvisador.		
A3	Descubridor.		
A4	Espontáneo.		
A5	Creativo.		
A6	Renovador.		
R1	Ponderado.		
R2	Conciezudo.		
R3	Receptivo.		
R4	Analítico.		
R5	Exhaustivo.		
R6	Observador.		
T1	Metódico.		
T2	Lógico.		
T3	Objetivo.		
T4	Crítico.		
T5	Estructurado.		
T6	Pensador.		
P1	Experimentador.	REFLEXIVO	PRAGMÁTICO
P2	Eficaz.		
P3	Realista.		
P4	Directo.		
P5	Práctico.		
P6	Positivo.		

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

Estas coincidencias entre las perspectivas de enseñanza y los estilos de aprendizaje pueden ser cuantificadas en términos absolutos y relativos, como se muestra en la Tabla 14 recoge la cuantificación de las coincidencias

Tabla 14

Cuantificación de las coincidencias entre las perspectivas de enseñanza y los estilos de aprendizaje en términos absolutos, relativos y porcentuales

PERSPECTIVAS ENSEÑANZA	ESTILOS APRENDIZAJE			
	Valores absolutos			
	Activo	Reflexivo	Teórico	Pragmático
Transmisión	0	17	15	12
Aprendizaje	27	11	15	45
Desarrollo	17	34	41	10
Acompañamiento	54	22	22	44
Reforma social	10	12	8	11
Total	108	96	101	122
	Valores relativos			
Transmisión	0.00	0.31	0.28	0.22
Aprendizaje	0.50	0.20	0.28	0.83
Desarrollo	0.31	0.63	0.76	0.19
Acompañamiento	1.00	0.41	0.41	0.81
Reforma social	0.19	0.22	0.15	0.20
	Valores porcentuales			
Transmisión	0.00	17.71	14.85	9.84
Aprendizaje	25.00	11.46	14.85	36.89
Desarrollo	15.74	35.42	40.59	8.20
Acompañamiento	50.00	22.92	21.78	36.07
Reforma social	9.26	12.50	7.92	9.02

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

Estos datos permiten determinar la influencia que cada una de las perspectivas de enseñanza ejerce sobre cada uno de los estilos de enseñanza, lo cual puede verse representado en la Figura 52.

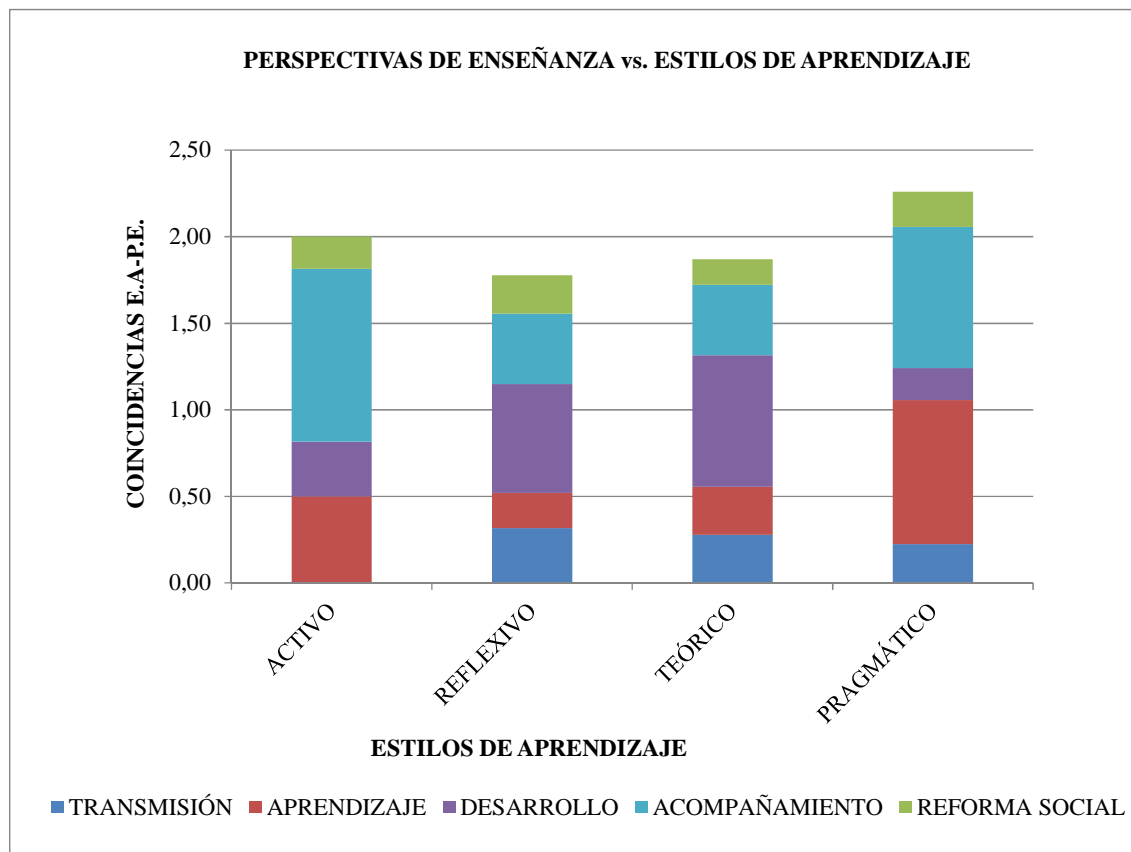


Figura 52. Influencia de las perspectivas de enseñanza sobre los estilos de aprendizaje (estudio teórico).

4.1.4 Contraste situación real - estudio teórico de convergencia IPE vs. CHAEA.

Para contrastar los resultados teóricos obtenidos en el estudio de aspectos convergentes entre estilos de enseñar y de aprender con los resultados reales recogidos en alumnado y profesorado se han enfrentado las dos perspectivas preferentes en cada profesor con los estilos de enseñanza predominantes en aquellos estudiantes que han obtenido las

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

mejores calificaciones (los rangos de nota más alta, esto es Sob, Not y Bi en España y A, B y C en EEUU).

Esto nos permite encontrar un patrón de comportamiento real de los modos de enseñar frente a los modos de aprender. Los resultados de esta comparativa se recogen en las Tablas 15 y 16, para la muestra española y estadounidense, respectivamente.

Tabla 15

Influencia real de las perspectivas de enseñanza y de los estilos de aprendizaje del profesorado sobre los estilos de aprendizaje de los estudiantes en la muestra española

PROFESORADO			ALUMNADO			
Código	P.E. Dominante	E.A. Preferente	Grupo	E.A. Predominante		
				Sob	Not	Bi
ESP 1	AC-AP	APT	1º EPBF		A, P, T, TA	T
ESP 2	AP-AC	PA	1º EPDC	A, AP, PA	AP	
ESP 3	TR-AP	TPA	1º EPDE	A, RPTA	A, AP, P	
ESP 1	AC-AP	APT	2º EPBF	A, PRAT, RPA		A, RPA
ESP 9	AP-TR	PAT	2º EPDC	A, RPTA	A, RPTA	
ESP 9	AP-TR	PAT	2º EPDE		A, AP, P	AP
ESP 1	AC-AP	APT	3º EPBF	A, T, RPTA	T	
ESP 11	DE-AC	TA	3º EPDC		A, TA, AT	TA
ESP 5	AP-AC	P	3º EPDE	AP, P TRAP	A	
ESP 5	AP-AC	P	4º EPBF		A, P, TA	
ESP 6	TR-AC	PR	4º EPDC	RPTA	A, RAP, TP	
ESP 5	AP-AC	P	4º EPDE		A, P	P, A
ESP 8	DE-AC	AT	5º EPBF		A	A, PA, T
ESP 10	TR-AC	T	5º EPDC		A, TA	A
ESP 4	TR	TR	5º EPDE	PA		A
ESP 8	DE-AC	AT	6º EPBF		A, RPT, T	A, T
ESP 7	AC-AP	PTA	6º EPDC	A	A, RPT, T	
ESP 4	TR	TR	6º EPDE			PA, RTP, TA

Nota: **AC** (Acompañamiento), **AP** (Aprendizaje), **DE** (Desarrollo), **TR** (Transmisión), **A** (Activo), **R** (Reflexivo), **T** (Teórico), **P** (Pragmático), **Sob** (Sobresaliente), **Not** (Notable), **Bi** (Bien).

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

Tabla 16

Influencia real de las perspectivas de enseñanza y de los estilos de aprendizaje del profesorado sobre los estilos de aprendizaje de los estudiantes en la muestra estadounidense

PROFESORADO			ALUMNADO		
Código	P.E. Dominante	E.A. Preferente	Grupo	E.A. Predominante	
				A	B
EEUU 1	AC-AP	AT	Dance 1-4	A, P, AP	A, P, AP

Nota: **AC** (Acompañamiento), **AP** (Aprendizaje), **DE** (Desarrollo), **TR** (Transmisión), **A** (Activo), **R** (Reflexivo), **T** (Teórico), **P** (Pragmático).

Los resultados de la tabla anterior se han de enfrentar a los obtenidos a nivel teórico ya representados en la Figura 52. De este modo, se pretende hacer una comprobación de doble vertiente:

- a) Profesor-alumnado: Si las perspectivas de enseñanza del profesor favorecen a unos determinados estilos de aprender de manera que estos estudiantes obtienen las mejores calificaciones. Las coincidencias encontradas entre el planteamiento teórico y los datos reales superan el 90% de los casos estudiados. Asimismo, también se comprueba la coincidencia entre los estilos de aprender de los estudiantes que obtienen mejores resultados y los estilos de aprender de su profesorado. Los valores de coincidencia entre ambos grupos superan también el 90% de los casos considerados.
- b) Estilos de aprender - perspectivas de enseñanza de cada profesor individualmente: se trata de descubrir si existe una relación entre las perspectivas de enseñanza dominantes de los profesores y sus propias preferencias en cuanto a estilos de aprendizaje. Se pretende determinar si existe coincidencia entre los estilos de aprendizaje que se ven favorecidos con una determinada perspectiva de enseñanza de un profesor y la preferencia en estilos de aprendizaje que esa misma persona tiene, es

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

decir, si el profesor enseña según el modo en el que le gusta aprender. Las coincidencias encontradas entre el planteamiento teórico y los datos reales superan el 95% de los casos estudiados.

4.2 Modelo de Estimación de la Influencia de la Motivación y la Autoestima sobre el Rendimiento Académico en la Danza

Los resultados académicos de los participantes así como las puntuaciones obtenidas en cada una de las herramientas empleadas para la determinación del grado de motivación general, motivación específica y autoestima se muestran en las Tablas 17 y 18, para la muestra española y en las Tablas 19 y 20 para la muestra estadounidense.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

Tabla 17

Calificaciones del segundo trimestre frente a resultados de motivación general y específica en la muestra española

CÓDIGO Estudiante	NOTAS 2º trim. (N _R)	MOTIVACIÓN GENERAL		MOTIVACIÓN ESPECÍFICA						
		Resultado (M.G.)	Grado Motivación	Resultado (C.E)	Grado Motivación	Resultado (C.M.)	Grado Motivación	Resultado (A.E.)	Grado Motivación	Mot. Esp. Total (ME)
111	6	138	Muy baja	37	Media-baja	16	Media-baja	55	Media-alta	108
112	7	170	Baja	45	Media-alta	21	Media-alta	66	Alta	132
113	8	179	Normal	49	Media-alta	22	Media-alta	69	Alta	140
114	7	154	Baja	40	Media-baja	18	Media-baja	63	Alta	121
115	7	164	Baja	43	Media-baja	20	Media-baja	63	Alta	126
116	7	159	Baja	42	Media-baja	19	Media-baja	64	Alta	125
117	4	92	Muy baja	21	Baja	10	Baja	36	Media-baja	67
118	7	167	Baja	44	Media-baja	20	Media-baja	66	Alta	130
119	5	112	Muy baja	31	Media-baja	14	Media-baja	48	Media-alta	93
121	5	114	Muy baja	30	Media-baja	12	Baja	40	Media-baja	82
122	4	90	Muy baja	24	Baja	10	Baja	32	Media-baja	66
123	7	161	Baja	42	Media-baja	18	Media-baja	62	Alta	122
124	5	108	Muy baja	28	Baja	11	Baja	40	Media-baja	79
125	8	175	Normal	48	Media-alta	20	Media-baja	66	Alta	134
126	4	87	Muy baja	22	Baja	9	Baja	34	Media-baja	65
127	4	94	Muy baja	25	Baja	11	Baja	32	Media-baja	68
128	1	20	Muy baja	5	Muy baja	2	Muy baja	3	Muy baja	10
129	6	130	Muy baja	33	Media-baja	15	Media-baja	49	Media-alta	97
1210	4	83	Muy baja	20	Baja	7	Baja	34	Media-baja	61
1211	6	139	Muy baja	35	Media-baja	16	Media-baja	54	Media-alta	105
1212	5	117	Muy baja	31	Media-baja	13	Baja	42	Media-baja	86

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

CÓDIGO Estudiante	NOTAS 2º trim. (N _R)	MOTIVACIÓN GENERAL		MOTIVACIÓN ESPECÍFICA						
		Resultado (M.G.)	Grado Motivación	Resultado (C.E)	Grado Motivación	Resultado (C.M.)	Grado Motivación	Resultado (A.E.)	Grado Motivación	Mot. Esp. Total (ME)
131	5	24	Muy baja	29	Baja	13	Baja	43	Media-baja	85
132	4	80	Muy baja	25	Baja	11	Baja	38	Media-baja	74
133	7	84	Muy baja	39	Media-baja	18	Media-baja	61	Alta	118
134	5	90	Muy baja	29	Baja	13	Baja	44	Media-baja	86
135	8	95	Muy baja	50	Media-alta	21	Media-alta	72	Alta	143
136	4	105	Muy baja	22	Baja	10	Baja	37	Media-baja	69
137	4	107	Muy baja	22	Baja	10	Baja	40	Media-baja	72
138	1	114	Muy baja	6	Muy baja	4	Muy baja	1	Muy baja	11
139	6	120	Muy baja	36	Media-baja	17	Media-baja	59	Media-alta	112
1310	4	132	Muy baja	20	Baja	9	Baja	34	Media-baja	63
1311	7	146	Muy baja	40	Media-baja	19	Media-baja	66	Alta	125
1312	5	154	Baja	30	Media-baja	14	Media-baja	47	Media-alta	91
1313	6	160	Baja	32	Media-baja	15	Media-baja	55	Media-alta	102
1314	8	166	Baja	45	Media-alta	20	Media-baja	74	Alta	139
1315	5	173	Normal	28	Baja	12	Baja	41	Media-baja	81
1316	7	176	Normal	44	Media-baja	19	Media-baja	66	Alta	129
211	5	52	Muy baja	36	Media-baja	16	Media-baja	50	Media-alta	102
212	2	129	Muy baja	14	Muy baja	7	Baja	22	Baja	43
213	9	227	Muy alta	70	Alta	32	Alta	71	Alta	173
214	5	125	Muy baja	35	Media-baja	16	Media-baja	51	Media-alta	102
215	5	133	Muy baja	37	Media-baja	16	Media-baja	53	Media-alta	106
216	5	141	Muy baja	38	Media-baja	18	Media-baja	54	Media-alta	110
217	5	143	Muy baja	40	Media-baja	19	Media-baja	56	Media-alta	115
218	5	138	Muy baja	37	Media-baja	18	Media-baja	54	Media-alta	109
219	8	204	Alta	60	Alta	27	Media-alta	71	Alta	158

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

CÓDIGO Estudiante	NOTAS 2º trim. (N _R)	MOTIVACIÓN GENERAL		MOTIVACIÓN ESPECÍFICA						
		Resultado (M.G.)	Grado Motivación	Resultado (C.E)	Grado Motivación	Resultado (C.M.)	Grado Motivación	Resultado (A.E.)	Grado Motivación	Mot. Esp. Total (ME)
221	5	26	Muy baja	31	Media-baja	15	Media-baja	49	Media-alta	95
222	4	116	Muy baja	24	Baja	10	Baja	36	Media-baja	70
223	7	95	Muy baja	44	Media-baja	20	Media-baja	68	Alta	132
224	5	164	Baja	29	Baja	13	Baja	47	Media-alta	89
225	8	112	Muy baja	50	Media-alta	23	Media-alta	70	Alta	143
226	4	182	Normal	26	Baja	12	Baja	36	Media-baja	74
227	4	103	Muy baja	25	Baja	11	Baja	35	Media-baja	71
228	1	99	Muy baja	6	Muy baja	3	Muy baja	8	Muy baja	17
229	6	135	Muy baja	37	Media-baja	18	Media-baja	54	Media-alta	109
2210	4	90	Muy baja	23	Baja	10	Baja	35	Media-baja	68
231	6	100	Muy baja	40	Media-baja	19	Media-baja	56	Media-alta	115
232	7	145	Muy baja	45	Media-alta	20	Media-baja	67	Alta	132
233	5	160	Baja	31	Media-baja	15	Media-baja	48	Media-alta	94
234	7	118	Muy baja	47	Media-alta	21	Media-alta	68	Alta	136
235	7	167	Baja	49	Media-alta	22	Media-alta	68	Alta	139
236	7	173	Normal	46	Media-alta	21	Media-alta	68	Alta	135
237	4	163	Baja	26	Baja	12	Baja	34	Media-baja	72
238	7	170	Baja	47	Media-alta	22	Media-alta	69	Alta	138
239	5	132	Muy baja	33	Media-baja	16	Media-baja	55	Media-alta	104
311	8	183	Normal	53	Media-alta	26	Media-alta	68	Alta	147
312	6	156	Baja	47	Media-alta	24	Media-alta	62	Alta	133
313	5	144	Muy baja	41	Media-baja	19	Media-baja	53	Media-alta	113
314	4	103	Muy baja	33	Media-baja	14	Media-baja	39	Media-baja	86
315	6	152	Baja	44	Media-baja	22	Media-alta	59	Media-alta	125
316	5	135	Muy baja	40	Media-baja	18	Media-baja	49	Media-alta	107

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

CÓDIGO Estudiante	NOTAS 2º trim. (N _R)	MOTIVACIÓN GENERAL		MOTIVACIÓN ESPECÍFICA						
		Resultado (M.G.)	Grado Motivación	Resultado (C.E)	Grado Motivación	Resultado (C.M.)	Grado Motivación	Resultado (A.E.)	Grado Motivación	Mot. Esp. Total (ME)
317	8	185	Normal	54	Media-alta	28	Alta	68	Alta	150
318	5	130	Muy baja	37	Media-baja	17	Media-baja	50	Media-alta	104
319	4	117	Muy baja	34	Media-baja	15	Media-baja	41	Media-baja	90
3110	7	179	Normal	51	Media-alta	25	Media-alta	69	Alta	145
321	6	97	Muy baja	39	Media-baja	17	Media-baja	51	Media-alta	107
322	7	138	Muy baja	48	Media-alta	22	Media-alta	61	Alta	131
323	4	171	Normal	29	Baja	13	Baja	40	Media-baja	82
324	5	100	Muy baja	33	Media-baja	15	Media-baja	55	Media-alta	103
325	6	125	Muy baja	41	Media-baja	18	Media-baja	51	Media-alta	110
326	7	140	Muy baja	45	Media-alta	21	Media-baja	63	Alta	128
327	5	167	Baja	31	Media-baja	15	Media-baja	55	Media-alta	100
328	6	121	Muy baja	42	Media-baja	19	Media-baja	53	Media-alta	114
329	4	144	Muy baja	28	Baja	12	Baja	37	Media-baja	77
331	8	170	Baja	50	Media-alta	23	Media-alta	5	Muy baja	78
332	6	156	Baja	45	Media-alta	20	Media-baja	15	Baja	80
333	5	116	Muy baja	32	Media-baja	15	Media-baja	37	Media-baja	84
334	4	111	Muy baja	29	Baja	13	Baja	47	Media-alta	89
335	6	145	Muy baja	40	Media-baja	19	Media-baja	42	Media-baja	101
336	5	124	Muy baja	33	Media-baja	17	Media-baja	53	Media-alta	103
337	8	166	Baja	49	Media-alta	22	Media-alta	38	Media-baja	109
338	5	128	Muy baja	35	Media-baja	18	Media-baja	72	Alta	125
339	4	104	Muy baja	26	Baja	12	Baja	92	Muy alta	130
3310	4	109	Muy baja	28	Baja	13	Baja	94	Muy alta	135
3311	8	192	Alta	55	Media-alta	26	Media-alta	56	Media-alta	137
3312	4	98	Muy baja	25	Baja	10	Baja	101	Muy alta	145

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

CÓDIGO Estudiante	NOTAS 2º trim. (N _R)	MOTIVACIÓN GENERAL		MOTIVACIÓN ESPECÍFICA						
		Resultado (M.G.)	Grado Motivación	Resultado (C.E)	Grado Motivación	Resultado (C.M.)	Grado Motivación	Resultado (A.E.)	Grado Motivación	Mot. Esp. Total (ME)
3313	8	176	Normal	52	Media-alta	24	Media-alta	69	Alta	145
411	4	116	Muy baja	33	Media-baja	14	Media-baja	53	Media-alta	100
412	5	123	Muy baja	42	Media-baja	19	Media-baja	68	Alta	129
413	7	146	Muy baja	56	Media-alta	25	Media-alta	71	Alta	152
414	4	190	Normal	32	Media-baja	14	Media-baja	50	Media-alta	96
415	4	120	Muy baja	35	Media-baja	16	Media-baja	54	Media-alta	105
416	7	125	Muy baja	59	Media-alta	27	Media-alta	71	Alta	157
417	5	197	Alta	40	Media-baja	17	Media-baja	63	Alta	120
418	7	137	Muy baja	57	Media-alta	26	Media-alta	71	Alta	154
419	4	194	Alta	30	Media-baja	13	Baja	48	Media-alta	91
421	6	146	Muy baja	16	Baja	17	Media-baja	82	Muy alta	115
422	5	123	Muy baja	35	Media-baja	14	Media-baja	46	Media-alta	95
423	5	135	Muy baja	37	Media-baja	16	Media-baja	50	Media-alta	103
424	6	141	Muy baja	38	Media-baja	16	Media-baja	59	Media-alta	113
425	6	150	Muy baja	40	Media-baja	18	Media-baja	60	Alta	118
426	6	153	Baja	43	Media-baja	19	Media-baja	62	Alta	124
427	7	172	Normal	44	Media-baja	22	Media-alta	72	Alta	138
428	5	130	Muy baja	45	Media-alta	15	Media-baja	40	Media-baja	100
429	8	196	Alta	49	Media-alta	25	Media-alta	79	Muy alta	153
4210	2	54	Muy baja	56	Media-alta	7	Baja	21	Baja	42
431	6	163	Baja	47	Media-alta	19	Media-baja	69	Alta	135
432	5	135	Muy baja	37	Media-baja	17	Media-baja	51	Media-alta	105
433	3	82	Muy baja	25	Baja	9	Baja	40	Media-baja	74
434	2	50	Muy baja	13	Muy baja	7	Baja	29	Baja	49
435	7	179	Normal	55	Media-alta	24	Media-alta	73	Alta	152

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

CÓDIGO Estudiante	NOTAS 2º trim. (N _R)	MOTIVACIÓN GENERAL		MOTIVACIÓN ESPECÍFICA						
		Resultado (M.G.)	Grado Motivación	Resultado (C.E)	Grado Motivación	Resultado (C.M.)	Grado Motivación	Resultado (A.E.)	Grado Motivación	Mot. Esp. Total (ME)
436	1	36	Muy baja	5	Muy baja	4	Muy baja	16	Baja	25
511	5	150	Muy baja	41	Media-baja	17	Media-baja	52	Media-alta	110
512	2	58	Muy baja	20	Baja	6	Muy baja	20	Baja	46
513	5	159	Baja	43	Media-baja	18	Media-baja	58	Media-alta	119
514	7	200	Alta	57	Media-alta	23	Media-alta	70	Alta	150
515	4	120	Muy baja	33	Media-baja	13	Baja	44	Media-baja	90
516	6	175	Normal	49	Media-alta	20	Media-baja	67	Alta	136
517	4	127	Muy baja	34	Media-baja	15	Media-baja	45	Media-alta	94
518	6	190	Normal	53	Media-alta	22	Media-alta	70	Alta	145
519	6	183	Normal	50	Media-alta	21	Media-alta	69	Alta	140
5110	3	88	Muy baja	26	Baja	10	Baja	34	Media-baja	70
521	6	173	Normal	42	Media-baja	19	Media-baja	63	Alta	124
522	5	135	Muy baja	37	Media-baja	15	Media-baja	47	Media-alta	98
523	5	138	Muy baja	38	Media-baja	15	Media-baja	47	Media-alta	100
524	7	190	Normal	51	Media-alta	21	Media-alta	66	Alta	138
531	5	146	Muy baja	40	Media-baja	16	Media-baja	50	Media-alta	106
532	6	169	Baja	45	Media-alta	18	Media-baja	57	Media-alta	119
533	6	177	Normal	48	Media-alta	19	Media-baja	59	Media-alta	125
534	6	180	Normal	49	Media-alta	20	Media-baja	63	Alta	132
535	8	212	Muy alta	65	Alta	26	Media-alta	66	Alta	157
536	4	120	Muy baja	29	Baja	13	Baja	38	Media-baja	80
611	5	145	Muy baja	39	Media-baja	15	Media-baja	41	Media-baja	95
612	7	195	Alta	55	Media-alta	21	Media-alta	61	Alta	137
613	5	155	Baja	40	Media-baja	16	Media-baja	45	Media-alta	101
614	5	158	Baja	42	Media-baja	17	Media-baja	47	Media-alta	105

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

CÓDIGO Estudiante	NOTAS 2º trim. (N _R)	MOTIVACIÓN GENERAL		MOTIVACIÓN ESPECÍFICA						
		Resultado (M.G.)	Grado Motivación	Resultado (C.E)	Grado Motivación	Resultado (C.M.)	Grado Motivación	Resultado (A.E.)	Grado Motivación	Mot. Esp. Total (ME)
615	6	170	Baja	47	Media-alta	19	Media-baja	51	Media-alta	117
616	7	199	Alta	58	Media-alta	22	Media-alta	65	Alta	145
617	5	150	Muy baja	40	Media-baja	15	Media-baja	43	Media-baja	98
618	6	177	Normal	50	Media-alta	19	Media-baja	57	Media-alta	126
621	5	148	Muy baja	39	Media-baja	15	Media-baja	36	Media-baja	90
622	7	181	Normal	50	Media-alta	19	Media-baja	27	Baja	96
623	5	140	Muy baja	35	Media-baja	13	Baja	52	Media-alta	100
624	7	192	Alta	53	Media-alta	20	Media-baja	35	Media-baja	108
625	7	199	Alta	54	Media-alta	21	Media-alta	39	Media-baja	114
626	5	144	Muy baja	36	Media-baja	14	Media-baja	80	Muy alta	130
627	6	174	Normal	46	Media-alta	18	Media-baja	69	Alta	133
628	6	165	Baja	43	Media-baja	17	Media-baja	75	Muy alta	135
629	8	215	Muy alta	58	Media-alta	23	Media-alta	58	Media-alta	139
6210	7	187	Normal	51	Media-alta	20	Media-baja	76	Muy alta	147
631	6	180	Normal	47	Media-alta	19	Media-baja	58	Media-alta	124
632	4	122	Muy baja	29	Baja	13	Baja	40	Media-baja	82
633	5	144	Muy baja	40	Media-baja	15	Media-baja	46	Media-alta	101
634	6	174	Normal	45	Media-alta	18	Media-baja	57	Media-alta	120
635	6	168	Baja	44	Media-baja	17	Media-baja	54	Media-alta	115

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

Tabla 18

Calificaciones del segundo trimestre frente a resultados de autoestima en la muestra española

CÓDIGO Estudiante	NOTAS 2º trim. (N _R)	AUTOESTIMA											
		General (G)		Social (S)		Familiar (H)		Escolar (E)		Escala mentira (M)		Total (AU)	
		Resultado	Grado	Resultado	Grado	Resultado	Grado	Resultado	Grado	Resultado	Grado	Resultado	Grado
111	6	12	Bajo	5	Normal	4	Normal	3	Bajo	4	Valido	28	Normal
112	7	17	Normal	9	Alto	3	Bajo	3	Bajo	3	Valido	35	Alto
113	8	18	Normal	8	Alto	5	Normal	6	Alto	2	Valido	39	Alto
114	7	15	Bajo	6	Normal	3	Bajo	3	Bajo	4	Valido	31	Normal
115	7	12	Bajo	7	Normal	4	Normal	5	Normal	6	No valido	34	Normal
116	7	14	Bajo	4	Bajo	4	Normal	6	Alto	4	Valido	32	Normal
117	4	11	Bajo	2	Bajo	3	Bajo	1	Bajo	2	Valido	19	Bajo
118	7	17	Normal	5	Normal	3	Bajo	7	Alto	2	Valido	34	Normal
119	5	11	Bajo	6	Normal	3	Bajo	3	Bajo	2	Valido	25	Bajo
121	5	10	Bajo	4	Bajo	2	Bajo	2	Bajo	2	Valido	20	Bajo
122	4	8	Bajo	2	Bajo	2	Bajo	2	Bajo	1	Valido	15	Bajo
123	7	12	Bajo	3	Bajo	3	Bajo	5	Normal	4	Valido	27	Normal
124	5	9	Bajo	2	Bajo	2	Bajo	2	Bajo	3	Valido	18	Bajo
125	8	19	Normal	5	Normal	3	Bajo	3	Bajo	4	Valido	34	Normal
126	4	8	Bajo	2	Bajo	1	Bajo	2	Bajo	1	Valido	14	Bajo
127	4	8	Bajo	2	Bajo	2	Bajo	2	Bajo	2	Valido	16	Bajo
128	1	1	Bajo	1	Bajo	0	Bajo	0	Bajo	1	Valido	3	Bajo
129	6	10	Bajo	2	Bajo	1	Bajo	4	Normal	5	No valido	22	Bajo
1210	4	2	Bajo	3	Bajo	1	Bajo	1	Bajo	6	No valido	13	Bajo
1211	6	12	Bajo	3	Bajo	2	Bajo	5	Normal	3	Valido	25	Bajo
1212	5	9	Bajo	3	Bajo	6	Alto	2	Bajo	1	Valido	21	Bajo
131	5	12	Bajo	2	Bajo	2	Bajo	3	Bajo	2	Valido	21	Bajo
132	4	7	Bajo	2	Bajo	3	Bajo	6	Alto	1	Valido	19	Bajo

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

CÓDIGO Estudiante	NOTAS 2º trim. (N _R)	AUTOESTIMA											
		General (G)		Social (S)		Familiar (H)		Escolar (E)		Escala mentira (M)		Total (AU)	
		Resultado	Grado	Resultado	Grado	Resultado	Grado	Resultado	Grado	Resultado	Grado	Resultado	Grado
133	7	10	Bajo	5	Normal	4	Normal	7	Alto	3	Valido	29	Normal
134	5	13	Bajo	3	Bajo	2	Bajo	3	Bajo	2	Valido	23	Bajo
135	8	19	Normal	6	Normal	4	Normal	6	Alto	0	Valido	35	Alto
136	4	9	Bajo	2	Bajo	1	Bajo	3	Bajo	1	Valido	16	Bajo
137	4	7	Bajo	2	Bajo	3	Bajo	3	Bajo	3	Valido	18	Bajo
138	1	1	Bajo	0	Bajo	0	Bajo	0	Bajo	4	Valido	5	Bajo
139	6	13	Bajo	5	Normal	3	Bajo	3	Bajo	3	Valido	27	Normal
1310	4	6	Bajo	2	Bajo	4	Normal	2	Bajo	1	Valido	15	Bajo
1311	7	21	Alto	4	Bajo	2	Bajo	2	Bajo	1	Valido	30	Normal
1312	5	12	Bajo	3	Bajo	1	Bajo	2	Bajo	6	No valido	24	Bajo
1313	6	10	Bajo	5	Normal	3	Bajo	3	Bajo	4	Valido	25	Bajo
1314	8	18	Normal	4	Bajo	2	Bajo	8	Alto	2	Valido	34	Normal
1315	5	9	Bajo	2	Bajo	2	Bajo	2	Bajo	5	No valido	20	Bajo
1316	7	16	Normal	4	Bajo	6	Alto	3	Bajo	3	Valido	32	Normal
211	5	11	Bajo	3	Bajo	2	Bajo	4	Normal	3	Valido	23	Bajo
212	2	4	Bajo	2	Bajo	1	Bajo	1	Bajo	2	Valido	10	Bajo
213	9	25	Alto	8	Alto	8	Alto	5	Normal	2	Valido	48	Alto
214	5	12	Bajo	4	Bajo	3	Bajo	2	Bajo	1	Valido	22	Bajo
215	5	8	Bajo	4	Bajo	2	Bajo	4	Normal	6	No valido	24	Bajo
216	5	7	Bajo	4	Bajo	2	Bajo	8	Alto	4	Valido	25	Bajo
217	5	10	Bajo	6	Normal	4	Normal	5	Normal	2	Valido	27	Normal
218	5	13	Bajo	5	Normal	3	Bajo	3	Bajo	1	Valido	25	Bajo
219	8	22	Alto	6	Normal	5	Normal	6	Alto	4	Valido	43	Alto
221	5	8	Bajo	5	Normal	4	Normal	5	Normal	2	Valido	24	Bajo
222	4	12	Bajo	2	Bajo	1	Bajo	1	Bajo	1	Valido	17	Bajo
223	7	16	Normal	3	Bajo	6	Alto	6	Alto	2	Valido	33	Normal
224	5	13	Bajo	2	Bajo	3	Bajo	2	Bajo	1	Valido	21	Bajo

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

CÓDIGO Estudiante	NOTAS 2º trim. (N _R)	AUTOESTIMA											
		General (G)		Social (S)		Familiar (H)		Escolar (E)		Escala mentira (M)		Total (AU)	
		Resultado	Grado	Resultado	Grado	Resultado	Grado	Resultado	Grado	Resultado	Grado	Resultado	Grado
225	8	21	Alto	6	Normal	4	Normal	4	Normal	1	Valido	36	Alto
226	4	7	Bajo	3	Bajo	2	Bajo	2	Bajo	5	No valido	19	Bajo
227	4	8	Bajo	2	Bajo	2	Bajo	1	Bajo	5	No valido	18	Bajo
228	1	1	Bajo	0	Bajo	1	Bajo	1	Bajo	1	Valido	4	Bajo
229	6	11	Bajo	6	Normal	3	Bajo	4	Normal	3	Valido	27	Normal
2210	4	10	Bajo	2	Bajo	1	Bajo	2	Bajo	1	Valido	16	Bajo
231	6	18	Normal	5	Normal	2	Bajo	2	Bajo	1	Valido	28	Normal
232	7	15	Bajo	5	Normal	6	Alto	5	Normal	1	Valido	32	Normal
233	5	10	Bajo	5	Normal	4	Normal	2	Bajo	3	Valido	24	Bajo
234	7	10	Bajo	5	Normal	3	Bajo	3	Bajo	4	Valido	33	Normal
235	7	19	Normal	4	Bajo	5	Normal	5	Normal	2	Valido	35	Alto
236	7	16	Normal	4	Bajo	5	Normal	5	Normal	2	Valido	32	Normal
237	4	13	Bajo	2	Bajo	4	Normal	1	Bajo	1	Valido	21	Bajo
238	7	13	Bajo	7	Normal	4	Normal	5	Normal	2	Valido	33	Normal
239	5	12	Bajo	4	Bajo	4	Normal	4	Normal	2	Valido	26	Normal
311	8	21	Alto	4	Bajo	3	Bajo	8	Alto	2	Valido	38	Alto
312	6	17	Normal	6	Normal	2	Bajo	4	Normal	4	Valido	33	Normal
313	5	12	Bajo	5	Normal	2	Bajo	6	Alto	3	Valido	28	Normal
314	4	10	Bajo	5	Normal	2	Bajo	2	Bajo	3	Valido	22	Bajo
315	6	13	Bajo	5	Normal	3	Bajo	7	Alto	3	Valido	31	Normal
316	5	16	Normal	3	Bajo	3	Bajo	3	Bajo	2	Valido	27	Normal
317	8	20	Normal	6	Normal	5	Normal	6	Alto	1	Valido	38	Alto
318	5	10	Bajo	4	Bajo	2	Bajo	3	Bajo	6	No valido	25	Bajo
319	4	10	Bajo	5	Normal	3	Bajo	4	Normal	1	Valido	23	Bajo
3110	7	21	Alto	6	Normal	3	Bajo	5	Normal	2	Valido	37	Alto
321	6	9	Bajo	5	Normal	4	Normal	4	Normal	5	No valido	27	Normal
322	7	17	Normal	5	Normal	3	Bajo	7	Alto	2	Valido	34	Normal

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

CÓDIGO Estudiante	NOTAS 2º trim. (N _R)	AUTOESTIMA											
		General (G)		Social (S)		Familiar (H)		Escolar (E)		Escala mentira (M)		Total (AU)	
		Resultado	Grado	Resultado	Grado	Resultado	Grado	Resultado	Grado	Resultado	Grado	Resultado	Grado
323	4	8	Bajo	4	Bajo	2	Bajo	4	Normal	2	Valido	20	Bajo
324	5	11	Bajo	4	Bajo	2	Bajo	6	Alto	2	Valido	25	Bajo
325	6	16	Normal	4	Bajo	1	Bajo	5	Normal	2	Valido	28	Normal
326	7	17	Normal	5	Normal	5	Normal	4	Normal	2	Valido	33	Normal
327	5	10	Bajo	2	Bajo	5	Normal	5	Normal	1	Valido	23	Bajo
328	6	15	Bajo	4	Bajo	4	Normal	5	Normal	2	Valido	30	Normal
329	4	10	Bajo	2	Bajo	3	Bajo	3	Bajo	1	Valido	19	Bajo
331	8	18	Normal	4	Bajo	4	Normal	6	Alto	2	Valido	34	Normal
332	6	16	Normal	4	Bajo	3	Bajo	6	Alto	3	Valido	32	Normal
333	5	15	Bajo	3	Bajo	2	Bajo	2	Bajo	2	Valido	24	Bajo
334	4	8	Bajo	3	Bajo	4	Normal	2	Bajo	5	No valido	22	Bajo
335	6	15	Bajo	6	Normal	3	Bajo	5	Normal	2	Valido	31	Normal
336	5	10	Bajo	2	Bajo	4	Normal	4	Normal	6	No valido	26	Normal
337	8	19	Normal	5	Normal	4	Normal	3	Bajo	2	Valido	33	Normal
338	5	7	Bajo	6	Normal	4	Normal	5	Normal	5	No valido	27	Normal
339	4	12	Bajo	4	Bajo	1	Bajo	3	Bajo	1	Valido	21	Bajo
3310	4	11	Bajo	3	Bajo	2	Bajo	5	Normal	1	Valido	22	Bajo
3311	8	21	Alto	6	Normal	6	Alto	6	Alto	1	Valido	40	Alto
3312	4	13	Bajo	2	Bajo	2	Bajo	2	Bajo	1	Valido	20	Bajo
3313	8	19	Normal	5	Normal	4	Normal	4	Normal	4	Valido	36	Alto
411	4	11	Bajo	2	Bajo	2	Bajo	5	Normal	1	Valido	21	Bajo
412	5	7	Bajo	7	Normal	4	Normal	4	Normal	5	No valido	27	Normal
413	7	18	Normal	5	Normal	2	Bajo	6	Alto	5	No valido	36	Alto
414	4	9	Bajo	3	Bajo	2	Bajo	3	Bajo	3	Valido	20	Bajo
415	4	13	Bajo	4	Bajo	1	Bajo	4	Normal	1	Valido	23	Bajo
416	7	19	Normal	6	Normal	4	Normal	6	Alto	4	Valido	39	Alto
417	5	13	Bajo	3	Bajo	2	Bajo	5	Normal	2	Valido	25	Bajo

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

CÓDIGO Estudiante	NOTAS 2º trim. (N _R)	AUTOESTIMA											
		General (G)		Social (S)		Familiar (H)		Escolar (E)		Escala mentira (M)		Total (AU)	
		Resultado	Grado	Resultado	Grado	Resultado	Grado	Resultado	Grado	Resultado	Grado	Resultado	Grado
418	7	19	Normal	7	Normal	4	Normal	6	Alto	1	Valido	37	Alto
419	4	8	Bajo	4	Bajo	1	Bajo	4	Normal	1	Valido	18	Bajo
421	6	16	Normal	5	Normal	1	Bajo	5	Normal	1	Valido	28	Normal
422	5	13	Bajo	3	Bajo	2	Bajo	2	Bajo	2	Valido	22	Bajo
423	5	7	Bajo	4	Bajo	3	Bajo	6	Alto	5	No valido	25	Bajo
424	6	15	Bajo	4	Bajo	2	Bajo	4	Normal	2	Valido	27	Normal
425	6	9	Bajo	3	Bajo	4	Normal	7	Alto	5	No valido	28	Normal
426	6	17	Normal	3	Bajo	2	Bajo	2	Bajo	5	No valido	29	Normal
427	7	17	Normal	6	Normal	2	Bajo	5	Normal	3	Valido	33	Normal
428	5	13	Bajo	4	Bajo	0	Bajo	5	Normal	2	Valido	24	Bajo
429	8	20	Normal	4	Bajo	5	Normal	7	Alto	2	Valido	38	Alto
4210	2	5	Bajo	1	Bajo	1	Bajo	2	Bajo	1	Valido	10	Bajo
431	6	15	Bajo	3	Bajo	4	Normal	6	Alto	2	Valido	30	Normal
432	5	21	Alto	6	Normal	3	Bajo	3	Bajo	3	Valido	26	Normal
433	3	5	Bajo	2	Bajo	3	Bajo	2	Bajo	1	Valido	13	Bajo
434	2	1	Bajo	1	Bajo	2	Bajo	1	Bajo	5	No valido	10	Bajo
435	7	19	Normal	4	Bajo	4	Normal	4	Normal	2	Valido	33	Normal
436	1	4	Bajo	1	Bajo	2	Bajo	1	Bajo	1	Valido	9	Bajo
511	5	7	Bajo	4	Bajo	4	Normal	5	Normal	3	Valido	23	Bajo
512	2	2	Bajo	2	Bajo	1	Bajo	1	Bajo	5	No valido	10	Bajo
513	5	11	Bajo	5	Normal	5	Normal	2	Bajo	2	Valido	25	Bajo
514	7	16	Normal	5	Normal	2	Bajo	7	Alto	4	Valido	34	Normal
515	4	7	Bajo	3	Bajo	4	Normal	3	Bajo	1	Valido	18	Bajo
516	6	16	Normal	3	Bajo	3	Bajo	5	Normal	1	Valido	28	Normal
517	4	8	Bajo	4	Bajo	4	Normal	3	Bajo	1	Valido	20	Bajo
518	6	15	Bajo	5	Normal	5	Normal	5	Normal	1	Valido	31	Normal
519	6	12	Bajo	5	Normal	4	Normal	6	Alto	2	Valido	29	Normal

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

CÓDIGO Estudiante	NOTAS 2º trim. (N _R)	AUTOESTIMA											
		General (G)		Social (S)		Familiar (H)		Escolar (E)		Escala mentira (M)		Total (AU)	
		Resultado	Grado	Resultado	Grado	Resultado	Grado	Resultado	Grado	Resultado	Grado	Resultado	Grado
5110	3	3	Bajo	3	Bajo	3	Bajo	2	Bajo	5	No valido	16	Bajo
521	6	11	Bajo	5	Normal	1	Bajo	7	Alto	3	Valido	27	Normal
522	5	10	Bajo	4	Bajo	4	Normal	3	Bajo	1	Valido	22	Bajo
523	5	10	Bajo	6	Normal	2	Bajo	5	Normal	1	Valido	24	Bajo
524	7	18	Normal	4	Bajo	4	Normal	5	Normal	1	Valido	32	Normal
531	5	7	Bajo	6	Normal	4	Normal	4	Normal	1	Valido	22	Bajo
532	6	14	Bajo	6	Normal	2	Bajo	4	Normal	1	Valido	27	Normal
533	6	17	Normal	3	Bajo	4	Normal	2	Bajo	2	Valido	28	Normal
534	6	18	Normal	4	Bajo	3	Bajo	7	Alto	2	Valido	29	Normal
535	8	20	Normal	8	Alto	4	Normal	5	Normal	1	Valido	38	Alto
536	4	10	Bajo	2	Bajo	1	Bajo	3	Bajo	1	Valido	17	Bajo
611	5	9	Bajo	2	Bajo	2	Bajo	3	Bajo	5	No valido	21	Bajo
612	7	14	Bajo	6	Normal	2	Bajo	5	Normal	3	Valido	30	Normal
613	5	7	Bajo	6	Normal	5	Normal	2	Bajo	2	Valido	22	Bajo
614	5	16	Normal	3	Bajo	1	Bajo	1	Bajo	2	Valido	23	Bajo
615	6	9	Bajo	5	Normal	3	Bajo	4	Normal	5	No valido	26	Normal
616	7	11	Bajo	7	Normal	5	Normal	7	Alto	1	Valido	31	Normal
617	5	6	Bajo	6	Normal	4	Normal	4	Normal	1	Valido	21	Bajo
618	6	17	Normal	2	Bajo	2	Bajo	5	Normal	1	Valido	27	Normal
621	5	9	Bajo	4	Bajo	3	Bajo	5	Normal	2	Valido	23	Bajo
622	7	17	Normal	5	Normal	3	Bajo	3	Bajo	1	Valido	29	Normal
623	5	6	Bajo	3	Bajo	5	Normal	5	Normal	2	Valido	21	Bajo
624	7	12	Bajo	7	Normal	4	Normal	7	Alto	1	Valido	31	Normal
625	7	18	Normal	4	Bajo	4	Normal	4	Normal	1	Valido	31	Normal
626	5	12	Bajo	2	Bajo	4	Normal	4	Normal	1	Valido	23	Bajo
627	6	8	Bajo	6	Normal	6	Alto	5	Normal	2	Valido	27	Normal
628	6	10	Bajo	4	Bajo	3	Bajo	4	Normal	5	No valido	26	Normal

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

CÓDIGO Estudiante	NOTAS 2º trim. (N _R)	AUTOESTIMA											
		General (G)		Social (S)		Familiar (H)		Escolar (E)		Escala mentira (M)		Total (AU)	
		Resultado	Grado	Resultado	Grado	Resultado	Grado	Resultado	Grado	Resultado	Grado	Resultado	Grado
629	8	15	Bajo	5	Normal	5	Normal	5	Normal	4	Valido	34	Normal
6210	7	20	Normal	4	Bajo	3	Bajo	2	Bajo	1	Valido	30	Normal
631	6	11	Bajo	5	Normal	2	Bajo	6	Alto	3	Valido	27	Normal
632	4	8	Bajo	4	Bajo	1	Bajo	4	Normal	1	Valido	18	Bajo
633	5	9	Bajo	3	Bajo	4	Normal	2	Bajo	2	Valido	21	Bajo
634	6	11	Bajo	6	Normal	3	Bajo	3	Bajo	3	Valido	26	Normal
635	6	10	Bajo	4	Bajo	5	Normal	4	Normal	2	Valido	25	Bajo

Tabla 19

Calificaciones de la segunda evaluación frente a resultados de motivación general y específica en la muestra estadounidense

CÓDIGO Estudiante	NOTAS 2º eval. (N _R)	MOTIVACIÓN GENERAL				MOTIVACIÓN ESPECÍFICA				
		Resultado (M.G.)	Grado Motivación	Resultado (C.E)	Grado Motivación	Resultado (C.M.)	Grado Motivación	Resultado (A.E.)	Grado Motivación	Mot. Esp. Total (ME)
111	10	214	Muy alta	68	Alta	28	Alta	51	Media-alta	147
112	8.5	189	Normal	59	Media-alta	22	Media-alta	45	Media-alta	126
113	8	170	Baja	54	Media-alta	21	Media-alta	47	Media-alta	122
114	9	191	Normal	60	Alta	23	Media-alta	51	Media-alta	134
115	9	196	Alta	63	Alta	24	Media-alta	52	Media-alta	139
116	7.5	168	Baja	53	Media-alta	20	Media-baja	37	Media-baja	110
117	10	212	Muy alta	67	Alta	27	Media-alta	53	Media-alta	147
118	4.5	112	Muy baja	36	Media-baja	12	Baja	23	Baja	71

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

CÓDIGO Estudiante	NOTAS 2° eval. (N _R)	MOTIVACIÓN GENERAL		MOTIVACIÓN ESPECÍFICA						
		Resultado (M.G.)	Grado Motivación	Resultado (C.E)	Grado Motivación	Resultado (C.M.)	Grado Motivación	Resultado (A.E.)	Grado Motivación	Mot. Esp. Total (ME)
119	9	206	Alta	64	Alta	25	Media-alta	54	Media-alta	143
121	5	115	Muy baja	38	Media-baja	14	Media-baja	32	Media-baja	84
122	8	182	Normal	56	Media-alta	22	Media-alta	49	Media-alta	127
123	4	91	Muy baja	29	Baja	12	Baja	22	Baja	63
124	8	174	Normal	57	Media-alta	23	Media-alta	53	Media-alta	133
125	8.5	200	Alta	62	Alta	25	Media-alta	55	Media-alta	142
126	4.5	103	Muy baja	32	Media-baja	12	Baja	31	Media-baja	75
127	8	197	Alta	56	Media-alta	22	Media-alta	47	Media-alta	125
128	8	197	Alta	57	Media-alta	23	Media-alta	52	Media-alta	132
129	9	204	Alta	68	Alta	27	Media-alta	59	Media-alta	154
1210	9	207	Alta	65	Alta	25	Media-alta	58	Media-alta	148
1211	6.5	161	Baja	50	Media-alta	19	Media-baja	38	Media-baja	107
1212	7.5	171	Normal	53	Media-alta	20	Media-baja	42	Media-baja	115
1213	7	163	Baja	52	Media-alta	20	Media-baja	39	Media-baja	111
1214	4	92	Muy baja	27	Baja	11	Baja	21	Baja	59
1215	8	187	Normal	55	Media-alta	22	Media-alta	46	Media-alta	123
1216	8.5	201	Alta	59	Media-alta	23	Media-alta	54	Media-alta	136
1217	7	166	Baja	52	Media-alta	19	Media-baja	38	Media-baja	109
211	9	201	Alta	64	Alta	24	Media-alta	48	Media-alta	136
212	6.5	146	Muy baja	44	Media-baja	18	Media-baja	43	Media-baja	105
213	10	213	Muy alta	69	Alta	26	Media-alta	61	Alta	156
214	10	214	Muy alta	68	Alta	26	Media-alta	58	Media-alta	152
215	10	216	Muy alta	66	Alta	25	Media-alta	56	Media-alta	147
221	9	197	Alta	62	Alta	24	Media-alta	48	Media-alta	134
222	10	218	Muy alta	70	Alta	27	Media-alta	57	Media-alta	154

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

CÓDIGO Estudiante	NOTAS 2º eval. (N _R)	MOTIVACIÓN GENERAL		MOTIVACIÓN ESPECÍFICA						
		Resultado (M.G.)	Grado Motivación	Resultado (C.E)	Grado Motivación	Resultado (C.M.)	Grado Motivación	Resultado (A.E.)	Grado Motivación	Mot. Esp. Total (ME)
223	8	175	Normal	56	Media-alta	22	Media-alta	50	Media-alta	128
224	8	183	Normal	55	Media-alta	21	Media-alta	48	Media-alta	124
225	10	223	Muy alta	68	Alta	26	Media-alta	54	Media-alta	148
226	10	214	Muy alta	69	Alta	26	Media-alta	56	Media-alta	151
231	10	218	Muy alta	66	Alta	25	Media-alta	59	Media-alta	150
232	8	170	Baja	52	Media-alta	21	Media-alta	47	Media-alta	120
233	4	86	Muy baja	25	Baja	10	Baja	23	Baja	58
234	10	221	Muy alta	70	Alta	26	Media-alta	63	Alta	159
235	3	76	Muy baja	21	Baja	8	Baja	27	Baja	56
236	8	185	Normal	54	Media-alta	22	Media-alta	49	Media-alta	125
237	7	162	Baja	47	Media-alta	18	Media-baja	40	Media-baja	105
238	4	90	Muy baja	29	Baja	11	Baja	21	Baja	61
239	4	100	Muy baja	30	Media-baja	11	Baja	25	Baja	66
2310	10	222	Muy alta	67	Alta	25	Media-alta	62	Alta	154
2311	9	195	Alta	61	Alta	24	Media-alta	47	Media-alta	132
2312	4.5	115	Muy baja	37	Media-baja	13	Baja	22	Baja	72
411	10	218	Muy alta	65	Alta	25	Media-alta	51	Media-alta	141
412	10	216	Muy alta	68	Alta	26	Media-alta	51	Media-alta	145
413	10	216	Muy alta	64	Alta	25	Media-alta	50	Media-alta	139
414	9	199	Alta	60	Alta	24	Media-alta	47	Media-alta	131
415	9	198	Alta	58	Media-alta	23	Media-alta	47	Media-alta	128
416	9	196	Alta	60	Alta	24	Media-alta	47	Media-alta	131
417	10	216	Muy alta	66	Alta	26	Media-alta	52	Media-alta	144
418	9	201	Alta	58	Media-alta	23	Media-alta	48	Media-alta	129
419	9	198	Alta	58	Media-alta	23	Media-alta	48	Media-alta	129

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

CÓDIGO Estudiante	NOTAS 2º eval. (N _R)	MOTIVACIÓN GENERAL		MOTIVACIÓN ESPECÍFICA						
		Resultado (M.G.)	Grado Motivación	Resultado (C.E)	Grado Motivación	Resultado (C.M.)	Grado Motivación	Resultado (A.E.)	Grado Motivación	Mot. Esp. Total (ME)
4110	8.5	190	Normal	54	Media-alta	21	Media-alta	46	Media-alta	121
4111	10	218	Muy alta	67	Alta	26	Media-alta	52	Media-alta	145
4112	9	194	Alta	59	Media-alta	24	Media-alta	47	Media-alta	130
4113	9	197	Alta	57	Media-alta	22	Media-alta	47	Media-alta	126
4114	9	202	Alta	57	Media-alta	22	Media-alta	47	Media-alta	126
4115	9	195	Alta	59	Media-alta	23	Media-alta	47	Media-alta	129
4116	10	221	Muy alta	65	Alta	25	Media-alta	49	Media-alta	139
4117	10	219	Muy alta	66	Alta	26	Media-alta	51	Media-alta	143
4118	9	204	Alta	58	Media-alta	23	Media-alta	47	Media-alta	128
4119	10	214	Muy alta	65	Alta	25	Media-alta	50	Media-alta	140
421	8	173	Normal	51	Media-alta	20	Media-baja	43	Media-baja	114
422	8	177	Normal	54	Media-alta	21	Media-alta	45	Media-alta	120
423	8.5	198	Alta	58	Media-alta	23	Media-alta	51	Media-alta	132
424	8.5	203	Alta	57	Media-alta	22	Media-alta	48	Media-alta	127
425	6	137	Muy baja	43	Media-baja	15	Media-baja	33	Media-baja	91
426	6	140	Muy baja	44	Media-baja	16	Media-baja	38	Media-baja	98
427	10	218	Muy alta	65	Alta	26	Media-alta	62	Alta	153
431	8	175	Normal	51	Media-alta	21	Media-alta	38	Media-baja	110
432	9	201	Alta	62	Alta	23	Media-alta	50	Media-alta	135
433	7,5	169	Baja	48	Media-alta	19	Media-baja	39	Media-baja	106
434	4,5	113	Muy baja	36	Media-baja	12	Baja	25	Baja	73
435	10	217	Muy alta	66	Alta	25	Media-alta	55	Media-alta	146
436	8	183	Normal	55	Media-alta	22	Media-alta	42	Media-baja	119
437	10	218	Muy alta	68	Alta	27	Media-alta	60	Alta	155
438	7	162	Baja	45	Media-alta	18	Media-baja	35	Media-baja	98

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

CÓDIGO Estudiante	NOTAS 2º eval. (N _R)	MOTIVACIÓN GENERAL		MOTIVACIÓN ESPECÍFICA						Mot. Esp. Total (ME)
		Resultado (M.G.)	Grado Motivación	Resultado (C.E)	Grado Motivación	Resultado (C.M.)	Grado Motivación	Resultado (A.E.)	Grado Motivación	
439	9	196	Alta	61	Alta	23	Media-alta	48	Media-alta	132
4310	8	176	Normal	54	Media-alta	22	Media-alta	42	Media-baja	118
4311	9	193	Alta	62	Alta	23	Media-alta	50	Media-alta	135
4312	9	201	Alta	59	Media-alta	22	Media-alta	45	Media-alta	126
4313	5	115	Muy baja	38	Media-baja	14	Media-baja	26	Baja	78
4314	8.5	192	Alta	58	Media-alta	22	Media-alta	45	Media-alta	125
4315	10	220	Muy alta	66	Alta	26	Media-alta	57	Media-alta	149
4316	8	187	Normal	51	Media-alta	21	Media-alta	40	Media-baja	112
4317	8	187	Normal	52	Media-alta	21	Media-alta	43	Media-baja	116
4318	9	201	Alta	63	Alta	25	Media-alta	53	Media-alta	141
4319	9	196	Alta	60	Alta	23	Media-alta	46	Media-alta	129
4320	9	194	Alta	63	Alta	24	Media-alta	52	Media-alta	139

Tabla 20

Calificaciones de la segunda evaluación frente a resultados autoestima en la muestra estadounidense

CÓDIGO Estudiante	NOTAS 2º eval. (N _R)	AUTOESTIMA											
		General (G)		Social (S)		Familiar (H)		Escolar (E)		Escala mentira (M)		Total (AU)	
		Resultado	Grado	Resultado	Grado	Resultado	Grado	Resultado	Grado	Resultado	Grado	Resultado	Grado
111	10	24	Alto	8	Alto	8	Alto	6	Alto	1	Valido	47	Alto
112	8,5	19	Normal	4	Bajo	3	Bajo	5	Normal	5	No valido	36	Alto
113	8	20	Normal	4	Bajo	4	Normal	5	Normal	1	Valido	34	Normal

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

CÓDIGO Estudiante	NOTAS 2º eval. (N _R)	AUTOESTIMA											
		General (G)		Social (S)		Familiar (H)		Escolar (E)		Escala mentira (M)		Total (AU)	
		Resultado	Grado	Resultado	Grado	Resultado	Grado	Resultado	Grado	Resultado	Grado	Resultado	Grado
114	9	22	Alto	5	Normal	6	Alto	5	Normal	1	Valido	39	Alto
115	9	18	Normal	7	Normal	8	Alto	5	Normal	2	Valido	40	Alto
116	7.5	22	Alto	3	Bajo	2	Bajo	3	Bajo	2	Valido	32	Normal
117	10	24	Alto	4	Bajo	7	Alto	4	Normal	5	No valido	44	Alto
118	4.5	10	Bajo	3	Bajo	4	Normal	2	Bajo	2	Valido	21	Bajo
119	9	23	Alto	6	Normal	5	Normal	6	Alto	2	Valido	42	Alto
121	5	11	Bajo	5	Normal	4	Normal	3	Bajo	1	Valido	24	Bajo
122	8	25	Alto	4	Bajo	3	Bajo	4	Normal	1	Valido	37	Alto
123	4	11	Bajo	2	Bajo	2	Bajo	2	Bajo	3	Valido	20	Bajo
124	8	23	Alto	5	Normal	3	Bajo	6	Alto	2	Valido	39	Alto
125	8.5	25	Alto	6	Normal	5	Normal	6	Alto	1	Valido	43	Alto
126	4.5	7	Bajo	4	Bajo	4	Normal	2	Bajo	4	Valido	21	Bajo
127	8	22	Alto	6	Normal	3	Bajo	3	Bajo	2	Valido	36	Alto
128	8	17	Normal	7	Normal	6	Alto	7	Alto	2	Valido	39	Alto
129	9	24	Alto	7	Normal	9	Alto	6	Alto	2	Valido	48	Alto
1210	9	24	Alto	6	Normal	8	Alto	4	Normal	2	Valido	44	Alto
1211	6.5	19	Normal	4	Bajo	2	Bajo	2	Bajo	2	Valido	29	Normal
1212	7.5	16	Normal	7	Normal	7	Alto	4	Normal	1	Valido	35	Alto
1213	7	18	Normal	5	Normal	4	Normal	5	Normal	1	Valido	33	Normal
1214	4	8	Bajo	2	Bajo	4	Normal	4	Normal	2	Valido	20	Bajo
1215	8	18	Normal	9	Alto	3	Bajo	3	Bajo	3	Valido	36	Alto
1216	8.5	20	Normal	6	Normal	4	Normal	5	Normal	5	No valido	40	Alto
1217	7	20	Normal	3	Bajo	3	Bajo	5	Normal	1	Valido	32	Normal
211	9	20	Normal	5	Normal	5	Normal	5	Normal	4	Valido	39	Alto
212	6.5	17	Normal	6	Normal	5	Normal	2	Bajo	1	Valido	31	Normal
213	10	22	Alto	9	Alto	6	Alto	6	Alto	2	Valido	45	Alto
214	10	25	Alto	5	Normal	6	Alto	6	Alto	2	Valido	44	Alto

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

CÓDIGO Estudiante	NOTAS 2º eval. (N _R)	AUTOESTIMA											
		General (G)		Social (S)		Familiar (H)		Escolar (E)		Escala mentira (M)		Total (AU)	
		Resultado	Grado	Resultado	Grado	Resultado	Grado	Resultado	Grado	Resultado	Grado	Resultado	Grado
215	10	20	Normal	8	Alto	6	Alto	7	Alto	2	Valido	43	Alto
221	9	13	Bajo	8	Alto	8	Alto	8	Alto	3	Valido	40	Alto
222	10	16	Normal	9	Alto	8	Alto	6	Alto	7	No valido	46	Alto
223	8	12	Bajo	7	Normal	7	Alto	8	Alto	3	Valido	37	Alto
224	8	15	Bajo	6	Normal	6	Alto	7	Alto	2	Valido	36	Alto
225	10	18	Normal	6	Normal	6	Alto	9	Alto	5	No valido	44	Alto
226	10	23	Alto	7	Normal	5	Normal	8	Alto	2	Valido	45	Alto
231	10	19	Normal	7	Normal	5	Normal	7	Alto	2	Valido	40	Alto
232	8	19	Normal	3	Bajo	3	Bajo	7	Alto	3	Valido	35	Alto
233	4	4	Bajo	4	Bajo	2	Bajo	2	Bajo	5	No valido	17	Bajo
234	10	21	Alto	6	Normal	6	Alto	7	Alto	2	Valido	42	Alto
235	3	5	Bajo	2	Bajo	4	Normal	2	Bajo	1	Valido	14	Bajo
236	8	21	Alto	4	Bajo	8	Alto	3	Bajo	1	Valido	37	Alto
237	7	12	Bajo	5	Normal	5	Normal	4	Normal	4	Valido	30	Normal
238	4	8	Bajo	2	Bajo	2	Bajo	2	Bajo	4	Valido	18	Bajo
239	4	10	Bajo	3	Bajo	3	Bajo	2	Bajo	2	Valido	20	Bajo
2310	10	23	Alto	5	Normal	8	Alto	3	Bajo	2	Valido	41	Alto
2311	9	23	Alto	4	Bajo	6	Alto	3	Bajo	3	Valido	39	Alto
2312	4.5	8	Bajo	4	Bajo	4	Normal	3	Bajo	3	Valido	22	Bajo
411	10	20	Normal	5	Normal	5	Normal	5	Normal	5	No valido	40	Alto
412	10	20	Normal	6	Normal	7	Alto	5	Normal	3	Valido	41	Alto
413	10	21	Alto	6	Normal	7	Alto	4	Normal	1	Valido	39	Alto
414	9	16	Normal	7	Normal	7	Alto	5	Normal	2	Valido	37	Alto
415	9	18	Normal	5	Normal	4	Normal	8	Alto	1	Valido	36	Alto
416	9	20	Normal	4	Bajo	3	Bajo	8	Alto	2	Valido	37	Alto
417	10	22	Alto	4	Bajo	5	Normal	7	Alto	2	Valido	40	Alto
418	9	20	Normal	4	Bajo	5	Normal	5	Normal	2	Valido	36	Alto

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

CÓDIGO Estudiante	NOTAS 2º eval. (N _R)	AUTOESTIMA											
		General (G)		Social (S)		Familiar (H)		Escolar (E)		Escala mentira (M)		Total (AU)	
		Resultado	Grado	Resultado	Grado	Resultado	Grado	Resultado	Grado	Resultado	Grado	Resultado	Grado
419	9	19	Normal	5	Normal	6	Alto	5	Normal	1	Valido	36	Alto
4110	8.5	20	Normal	5	Normal	4	Normal	2	Bajo	3	Valido	34	Normal
4111	10	19	Normal	7	Normal	8	Alto	6	Alto	1	Valido	41	Alto
4112	9	23	Alto	6	Normal	4	Normal	3	Bajo	1	Valido	37	Alto
4113	9	18	Normal	6	Normal	4	Normal	4	Normal	3	Valido	35	Alto
4114	9	25	Alto	5	Normal	3	Bajo	1	Bajo	1	Valido	35	Alto
4115	9	16	Normal	8	Alto	6	Alto	5	Normal	2	Valido	37	Alto
4116	10	19	Normal	3	Bajo	7	Alto	2	Bajo	5	No valido	39	Alto
4117	10	24	Alto	5	Normal	3	Bajo	4	Normal	4	Valido	40	Alto
4118	9	24	Alto	5	Normal	3	Bajo	2	Bajo	1	Valido	35	Alto
4119	10	17	Normal	7	Normal	2	Bajo	8	Alto	5	No valido	39	Alto
421	8	11	Bajo	8	Alto	7	Alto	2	Bajo	5	No valido	33	Normal
422	8	18	Normal	6	Normal	3	Bajo	5	Normal	2	Valido	34	Normal
423	8.5	23	Alto	5	Normal	4	Normal	3	Bajo	2	Valido	37	Alto
424	8.5	20	Normal	2	Bajo	4	Normal	4	Normal	6	No valido	36	Alto
425	6	5	Bajo	6	Normal	4	Normal	5	Normal	5	No valido	25	Bajo
426	6	16	Normal	5	Normal	1	Bajo	3	Bajo	1	Valido	26	Normal
427	10	19	Normal	8	Alto	7	Alto	5	Normal	1	Valido	40	Alto
431	8	18	Normal	6	Normal	2	Bajo	2	Bajo	3	Valido	31	Normal
432	9	20	Normal	7	Normal	5	Normal	5	Normal	1	Valido	38	Alto
433	7.5	19	Normal	3	Bajo	3	Bajo	3	Bajo	2	Valido	30	Normal
434	4.5	10	Bajo	3	Bajo	4	Normal	2	Bajo	1	Valido	20	Bajo
435	10	20	Normal	4	Bajo	7	Alto	3	Bajo	6	No valido	40	Alto
436	8	14	Bajo	5	Normal	6	Alto	8	Alto	1	Valido	34	Normal
437	10	20	Normal	7	Normal	7	Alto	7	Alto	1	Valido	43	Alto
438	7	12	Bajo	5	Normal	5	Normal	5	Normal	1	Valido	28	Normal
439	9	19	Normal	9	Alto	3	Bajo	4	Normal	2	Valido	37	Alto

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

CÓDIGO Estudiante	NOTAS 2º eval. (N _R)	AUTOESTIMA											
		General (G)		Social (S)		Familiar (H)		Escolar (E)		Escala mentira (M)		Total (AU)	
		Resultado	Grado	Resultado	Grado	Resultado	Grado	Resultado	Grado	Resultado	Grado	Resultado	Grado
4310	8	15	Bajo	7	Normal	6	Alto	5	Normal	1	Valido	34	Normal
4311	9	22	Alto	4	Bajo	3	Bajo	6	Alto	2	Valido	37	Alto
4312	9	18	Normal	5	Normal	3	Bajo	7	Alto	3	Valido	36	Alto
4313	5	9	Bajo	5	Normal	1	Bajo	5	Normal	2	Valido	22	Bajo
4314	8.5	18	Normal	5	Normal	5	Normal	4	Normal	2	Valido	34	Normal
4315	10	21	Alto	6	Normal	8	Alto	5	Normal	2	Valido	42	Alto
4316	8	15	Bajo	7	Normal	5	Normal	4	Normal	1	Valido	32	Normal
4317	8	16	Normal	5	Normal	3	Bajo	7	Alto	2	Valido	33	Normal
4318	9	23	Alto	4	Bajo	3	Bajo	6	Alto	3	Valido	39	Alto
4319	9	13	Bajo	5	Normal	7	Alto	6	Alto	5	No valido	36	Alto
4320	9	22	Alto	4	Bajo	4	Normal	6	Alto	2	Valido	38	Alto

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

Considerando los resultados expuestos en las Tablas 17 al 20, se propone la ecuación (1), para cuantificar las implicaciones de la motivación general y específica y de la autoestima sobre el rendimiento de los estudiantes:

$$N = \frac{I_{MG} + I_{ME} + I_{AU}}{3} \quad (1)$$

Donde I_{MG} , I_{ME} e I_{AU} representan la influencia de la Motivación General (MG), de la Motivación Específica (ME) y de la Autoestima (AU), sobre los resultados académicos estimados (N).

A continuación se van a analizar independientemente cada uno de los factores que componen la ecuación (1).

4.2.1 Factor de influencia I_{MG} en N .

A partir de los resultados recogidos en la Tabla 17 correspondientes al cuestionario de motivación general (MG) y a los resultados académicos (N_R) obtenidos por el alumnado en España en la segunda evaluación, se ha realizado una indexación de ambos campos en orden creciente de N_R para cada curso y especialidad, todo lo cual se recoge en la Tabla 21.

A partir de esto, se ha calculado un ajuste regresión lineal de N_R en función de MG , obteniéndose la ecuación (2), con un coeficiente de determinación (R^2) del 0.99.

$$N = 0.02 + 0.045 \cdot MG \pm 0.5 \quad (2)$$

La Tabla 21 recoge asimismo, para la muestra española, los valores de los resultados académicos (N), estimados a través de esta ecuación de regresión (2). Considerando un rango de validez en la estimación de la nota de ± 0.5 puntos sobre el valor de referencia N , se ha definido el intervalo de resultados académicos admitidos dentro de esta amplitud de tolerancia ($Tol-$ y $Tol+$).

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

A partir de los datos de N_R , $Tol-$ y $Tol+$, se ha realizado el análisis estadístico de los valores del error relativo (Er), en el que se incurre al estimar N través de la ecuación (2) y que se calcula en base a la ecuación (3).

$$Er = (N_R - N) \cdot 100 / N. \quad (3)$$

Por último, en la Tabla 21 también se han recogido los valores de los errores relativos en que se incurre al considerar el intervalo de tolerancia de ± 0.5 puntos y que denominamos (Er_{tol}) y (Er_{tol+}).

Tabla 21

Resultados de MG , N_R , estimación N y análisis de errores para la muestra española

CÓDIGO	MG	N_R	N	Er	$Tol -$	$Tol +$	Er_{Tol-}	Er_{Tol+}
117	92	4	3.99	0%	3.49	4.49	-12.5%	12.5%
119	112	5	4.85	-3%	4.35	5.35	-10.3%	10.3%
111	138	6	5.98	0%	5.48	6.48	-8.4%	8.4%
114	154	7	6.67	-5%	6.17	7.17	-7.5%	7.5%
116	159	7	6.88	-2%	6.38	7.38	-7.3%	7.3%
115	164	7	7.10	1%	6.60	7.60	-7.0%	7.0%
118	167	7	7.23	3%	6.73	7.73	-6.9%	6.9%
112	170	7	7.36	5%	6.86	7.86	-6.8%	6.8%
128	20	1	0.91	9.6%	0.41	1.41	-54.8%	54.8%
113	179	8	7.75	-3%	7.25	8.25	-6.4%	6.4%
1210	83	4	3.72	7.5%	3.22	4.22	-13.4%	13.4%
126	87	4	3.90	2.6%	3.40	4.40	-12.8%	12.8%
122	90	4	4.03	-0.8%	3.53	4.53	-12.4%	12.4%
127	94	4	4.21	-5.0%	3.71	4.71	-11.9%	11.9%
124	108	5	4.84	3.4%	4.34	5.34	-10.3%	10.3%
121	114	5	5.10	-2.0%	4.60	5.60	-9.8%	9.8%
1212	117	5	5.24	-4.5%	4.74	5.74	-9.5%	9.5%
129	130	6	5.82	3.1%	5.32	6.32	-8.6%	8.6%
1211	139	6	6.22	-3.5%	5.72	6.72	-8.0%	8.0%
123	161	7	7.20	-2.8%	6.70	7.70	-6.9%	6.9%
125	175	8	7.83	2.2%	7.33	8.33	-6.4%	6.4%
138	24	1	1.07	8%	0.57	1.57	-46.5%	46.5%
1310	80	4	3.54	-12%	3.04	4.04	-14.1%	14.1%
136	84	4	3.71	-7%	3.21	4.21	-13.5%	13.5%
137	90	4	3.98	-1%	3.48	4.48	-12.6%	12.6%
132	95	4	4.20	5%	3.7	4.70	-11.9%	11.9%

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

CÓDIGO	MG	N_R	N	Er	Tol -	Tol +	Er Tol -	Er Tol +
1315	105	5	4.64	-7%	4.14	5.14	-10.8%	10.8%
131	107	5	4.72	-5%	4.22	5.22	-10.6%	10.6%
134	114	5	5.03	1%	4.53	5.53	-9.9%	9.9%
1312	120	5	5.30	6%	4.80	5.80	-9.4%	9.4%
1313	132	6	5.82	-3%	5.32	6.32	-8.6%	8.6%
139	146	6	6.44	7%	5.94	6.94	-7.8%	7.8%
133	154	7	6.79	-3%	6.29	7.29	-7.4%	7.4%
1311	160	7	7.06	1%	6.56	7.56	-7.1%	7.1%
1316	166	7	7.32	5%	6.82	7.82	-6.8%	6.8%
1314	173	8	7.63	-5%	7.13	8.13	-6.6%	6.6%
135	176	8	7.76	-3%	7.26	8.26	-6.4%	6.4%
212	52	2	1.93	-3%	1.43	2.43	-25.9%	25.9%
214	125	5	4.63	-7%	4.13	5.13	-10.8%	10.8%
211	129	5	4.78	-4%	4.28	5.28	-10.5%	10.5%
215	133	5	4.92	-1%	4.42	5.42	-10.1%	10.1%
218	138	5	5.11	2%	4.61	5.61	-9.8%	9.8%
216	141	5	5.22	4%	4.72	5.72	-9.6%	9.6%
217	143	5	5.29	6%	4.79	5.79	-9.4%	9.4%
219	204	8	7.55	-6%	7.05	8.05	-6.6%	6.6%
213	227	9	8.40	-7%	7.90	8.90	-5.9%	5.9%
228	26	1	1.12	11.7%	1.62	0.62	44.8%	-44.8%
2210	90	4	3.84	-4.1%	4.34	3.34	13.0%	-13.0%
222	95	4	4.05	1.2%	4.55	3.55	12.3%	-12.3%
227	99	4	4.22	5.5%	4.72	3.72	11.8%	-11.8%
226	103	4	4.39	9.7%	4.89	3.89	11.4%	-11.4%
224	112	5	4.77	-4.6%	5.27	4.27	10.5%	-10.5%
221	116	5	4.94	-1.2%	5.44	4.44	10.1%	-10.1%
229	135	6	5.75	-4.2%	6.25	5.25	8.7%	-8.7%
223	164	7	6.98	-0.3%	7.48	6.48	7.2%	-7.2%
225	182	8	7.75	-3.2%	8.25	7.25	6.5%	-6.5%
237	100	4	4.01	0%	3.51	4.51	-12.5%	12.5%
233	118	5	4.73	-5%	4.23	5.23	-10.6%	10.6%
239	132	5	5.29	6%	4.79	5.79	-9.5%	9.5%
231	145	6	5.81	-3%	5.31	6.31	-8.6%	8.6%
232	160	7	6.41	-8%	5.91	6.91	-7.8%	7.8%
236	163	7	6.53	-7%	6.03	7.03	-7.7%	7.7%
234	167	7	6.69	-4%	6.19	7.19	-7.5%	7.5%
238	170	7	6.81	-3%	6.31	7.31	-7.3%	7.3%
235	173	7	6.93	-1%	6.43	7.43	-7.2%	7.2%
314	103	4	3.81	-5%	3.31	4.31	-13.1%	13.1%
319	117	4	4.33	8%	3.83	4.83	-11.5%	11.5%

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

CÓDIGO	MG	N_R	N	Er	Tol -	Tol +	Er Tol -	Er Tol +
318	130	5	4.81	-4%	4.31	5.31	-10.4%	10.4%
316	135	5	4.99	0%	4.49	5.49	-10.0%	10.0%
313	144	5	5.33	7%	4.83	5.83	-9.4%	9.4%
315	152	6	5.62	-6%	5.12	6.12	-8.9%	8.9%
312	156	6	5.77	-4%	5.27	6.27	-8.7%	8.7%
3110	179	7	6.62	-5%	6.12	7.12	-7.5%	7.5%
311	183	7	6.77	-3%	6.27	7.27	-7.4%	7.4%
317	185	7	6.84	-2%	6.34	7.34	-7.3%	7.3%
329	97	4	4.13	3.2%	4.63	3.63	12.1%	-12.1%
323	100	4	4.26	6.4%	4.76	3.76	11.7%	-11.7%
327	121	5	5.15	3.0%	5.65	4.65	9.7%	-9.7%
324	125	5	5.32	6.4%	5.82	4.82	9.4%	-9.4%
321	138	6	5.87	-2.1%	6.37	5.37	8.5%	-8.5%
325	140	6	5.96	-0.7%	6.46	5.46	8.4%	-8.4%
328	144	6	6.13	2.1%	6.63	5.63	8.2%	-8.2%
326	167	7	7.10	1.5%	7.60	6.60	7.0%	-7.0%
322	171	7	7.27	3.9%	7.77	6.77	6.9%	-6.9%
3312	98	4	3.92	-2%	3.42	4.42	-12.7%	12.7%
339	104	4	4.16	4%	3.66	4.66	-12.0%	12.0%
3310	109	4	4.36	9%	3.86	4.86	-11.5%	11.5%
334	111	4	4.44	11%	3.94	4.94	-11.3%	11.3%
333	116	5	4.64	-7%	4.14	5.14	-10.8%	10.8%
336	124	5	4.96	-1%	4.46	5.46	-10.1%	10.1%
338	128	5	5.12	2%	4.62	5.62	-9.8%	9.8%
335	145	6	5.80	-3%	5.30	6.30	-8.6%	8.6%
332	156	6	6.24	4%	5.74	6.74	-8.0%	8.0%
337	166	7	6.64	-5%	6.14	7.14	-7.5%	7.5%
331	170	7	6.80	-3%	6.30	7.30	-7.3%	7.3%
3313	176	7	7.04	1%	6.54	7.54	-7.1%	7.1%
3311	192	8	7.68	-4%	7.18	8.18	-6.5%	6.5%
419	116	4	3.99	0%	3.49	4.49	-12.5%	12.5%
414	120	4	4.12	3%	3.62	4.62	-12.1%	12.1%
411	123	4	4.23	6%	3.73	4.73	-11.8%	11.8%
415	125	4	4.30	8%	3.80	4.80	-11.6%	11.6%
417	137	5	4.71	-6%	4.21	5.21	-10.6%	10.6%
412	146	5	5.02	0%	4.52	5.52	-10.0%	10.0%
413	190	7	6.53	-7%	6.03	7.03	-7.6%	7.6%
418	194	7	6.67	-5%	6.17	7.17	-7.5%	7.5%
416	197	7	6.77	-3%	6.27	7.27	-7.4%	7.4%
4210	54	2	2.13	6.6%	2.63	1.63	23.5%	-23.5%
422	123	5	4.85	-3.0%	5.35	4.35	10.3%	-10.3%

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

CÓDIGO	MG	N_R	N	Er	Tol -	Tol +	Er Tol -	Er Tol +
428	130	5	5.13	2.5%	5.63	4.63	9.8%	-9.8%
423	135	5	5.32	6.5%	5.82	4.82	9.4%	-9.4%
424	141	6	5.56	-7.3%	6.06	5.06	9.0%	-9.0%
421	146	6	5.76	-4.1%	6.26	5.26	8.7%	-8.7%
425	150	6	5.91	-1.4%	6.41	5.41	8.5%	-8.5%
426	153	6	6.03	0.5%	6.53	5.53	8.3%	-8.3%
427	172	7	6.78	-3.1%	7.28	6.28	7.4%	-7.4%
429	196	8	7.73	-3.4%	8.23	7.23	6.5%	-6.5%
436	36	1	1.34	34%	0.84	1.84	-37.3%	37.3%
434	50	2	1.86	-7%	1.36	2.36	-26.8%	26.8%
433	82	3	3.05	2%	2.55	3.55	-16.4%	16.4%
432	135	5	5.02	0%	4.52	5.52	-10.0%	10.0%
431	163	6	6.06	1%	5.56	6.56	-8.2%	8.2%
435	179	7	6.66	-5%	6.16	7.16	-7.5%	7.5%
512	58	2	1.84	-8%	1.34	2.34	-27.1%	27.1%
5110	88	3	2.79	-7%	2.29	3.29	-17.9%	17.9%
515	120	4	3.81	-5%	3.31	4.31	-13.1%	13.1%
517	127	4	4.03	1%	3.53	4.53	-12.4%	12.4%
511	150	5	4.77	-5%	4.27	5.27	-10.5%	10.5%
513	159	5	5.05	1%	4.55	5.55	-9.9%	9.9%
516	175	6	5.56	-7%	5.06	6.06	-9.0%	9.0%
519	183	6	5.82	-3%	5.32	6.32	-8.6%	8.6%
518	190	6	6.04	1%	5.54	6.54	-8.3%	8.3%
514	200	7	6.36	-9%	5.86	6.86	-7.9%	7.9%
522	135	5	4.80	-4.1%	5.30	4.30	10.4%	-10.4%
523	138	5	4.90	-2.0%	5.40	4.40	10.2%	-10.2%
521	173	6	6.14	2.4%	6.64	5.64	8.1%	-8.1%
524	190	7	6.75	-3.6%	7.25	6.25	7.4%	-7.4%
536	120	4	4.08	2%	3.58	4.58	-12.2%	12.2%
531	146	5	4.96	-1%	4.46	5.46	-10.1%	10.1%
532	169	6	5.74	-4%	5.24	6.24	-8.7%	8.7%
533	177	6	6.01	0%	5.51	6.51	-8.3%	8.3%
534	180	6	6.12	2%	5.62	6.62	-8.2%	8.2%
535	212	8	7.20	-10%	6.70	7.70	-6.9%	6.9%
611	145	5	5.00	0%	4.50	5.50	-10.0%	10.0%
617	150	5	5.17	4%	4.67	5.67	-9.7%	9.7%
613	155	5	5.34	7%	4.84	5.84	-9.3%	9.3%
614	158	5	5.45	9%	4.95	5.95	-9.2%	9.2%
615	170	6	5.86	-2%	5.36	6.36	-8.5%	8.5%
618	177	6	6.10	2%	5.60	6.60	-8.2%	8.2%
612	195	7	6.72	-4%	6.22	7.22	-7.4%	7.4%

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

CÓDIGO	MG	N_R	N	Er	$Tol -$	$Tol +$	Er_{Tol-}	Er_{Tol+}
616	199	7	6.86	-2%	6.36	7.36	-7.3%	7.3%
623	140	5	5.04	0.8%	5.54	4.54	9.9%	-9.9%
626	144	5	5.19	3.7%	5.69	4.69	9.6%	-9.6%
621	148	5	5.33	6.6%	5.83	4.83	9.4%	-9.4%
628	165	6	5.94	-1.0%	6.44	5.44	8.4%	-8.4%
627	174	6	6.27	4.4%	6.77	5.77	8.0%	-8.0%
622	181	7	6.52	-6.9%	7.02	6.02	7.7%	-7.7%
6210	187	7	6.73	-3.8%	7.23	6.23	7.4%	-7.4%
624	192	7	6.91	-1.2%	7.41	6.41	7.2%	-7.2%
625	199	7	7.17	2.4%	7.67	6.67	7.0%	-7.0%
629	215	8	7.74	-3.2%	8.24	7.24	6.5%	-6.5%
632	122	4	4.29	7%	3.79	4.79	-11.6%	11.6%
633	144	5	5.07	1%	4.57	5.57	-9.9%	9.9%
635	168	6	5.91	-1%	5.41	6.41	-8.5%	8.5%
634	174	6	6.12	2%	5.62	6.62	-8.2%	8.2%
631	180	6	6.33	6%	5.83	6.83	-7.9%	7.9%

Se puede observar que todos los valores de N_R inducen un error relativo respecto al valor estimado N inferior al máximo admitido (Er_{tol-} y Er_{tol+}). Por lo tanto, se admite que la recta de ajuste correspondiente a la ecuación (2) es un buen predictor de N_R a partir de MG .

Las Figuras 53 a 70 muestran la distribución de los resultados reales y estimados para esta muestra española. Se trata de ajustes de regresión lineal de N_R en función de MG para cada uno de los grupos en las tres especialidades que se imparten en el C.P. de Danza de Córdoba, obteniéndose un total de 18 líneas rectas, con un coeficiente de determinación (R^2) en todos los casos, mayor de 0.95.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

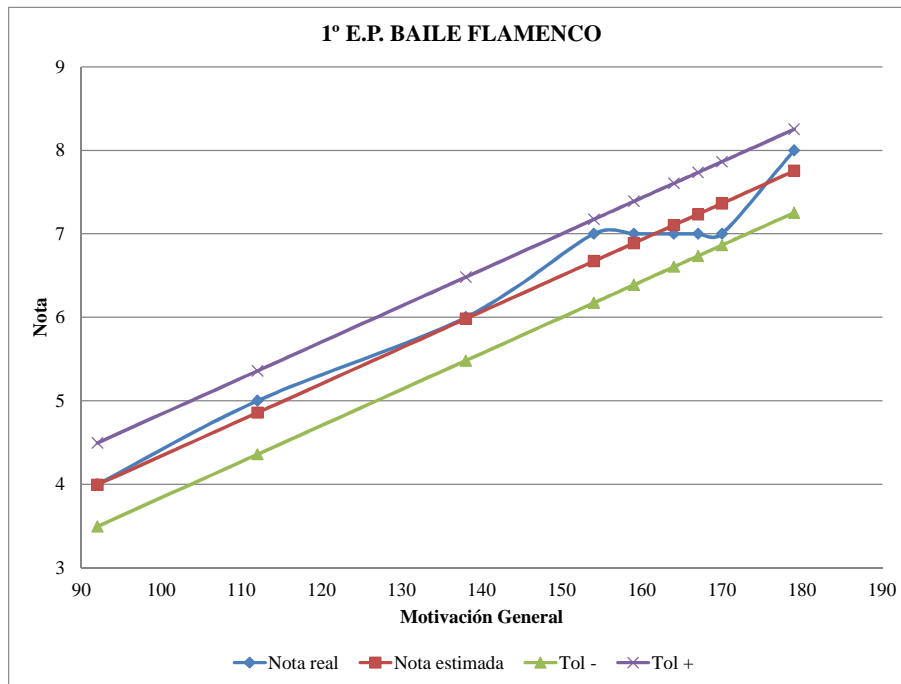


Figura 53. Distribución N_R y N en función de MG para el 1º curso de E.P. Baile Flamenco, muestra española.

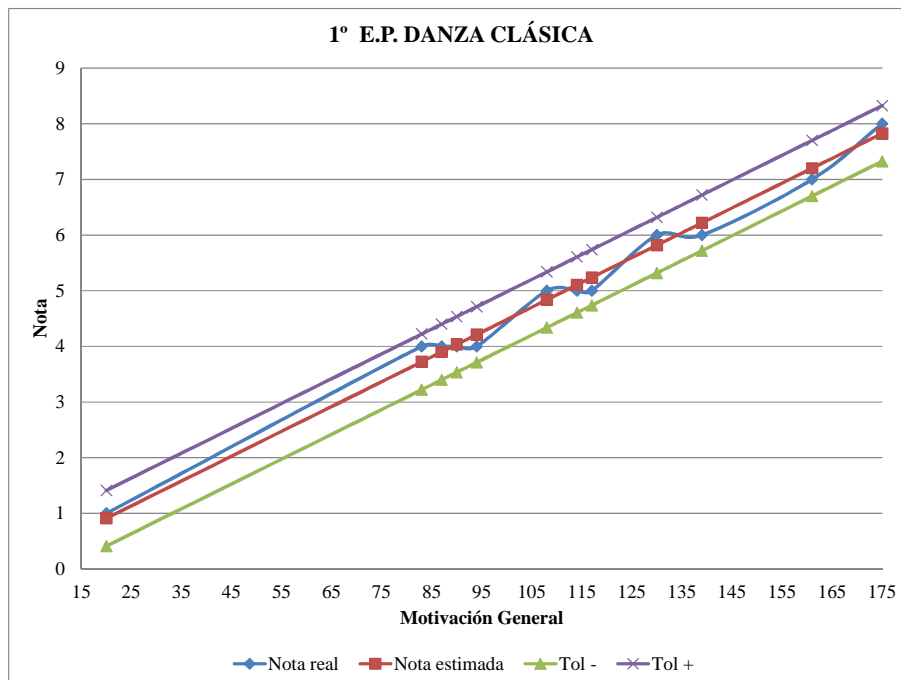


Figura 54. Distribución N_R y N en función de MG para el 1º curso de E.P. Danza Clásica muestra española.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

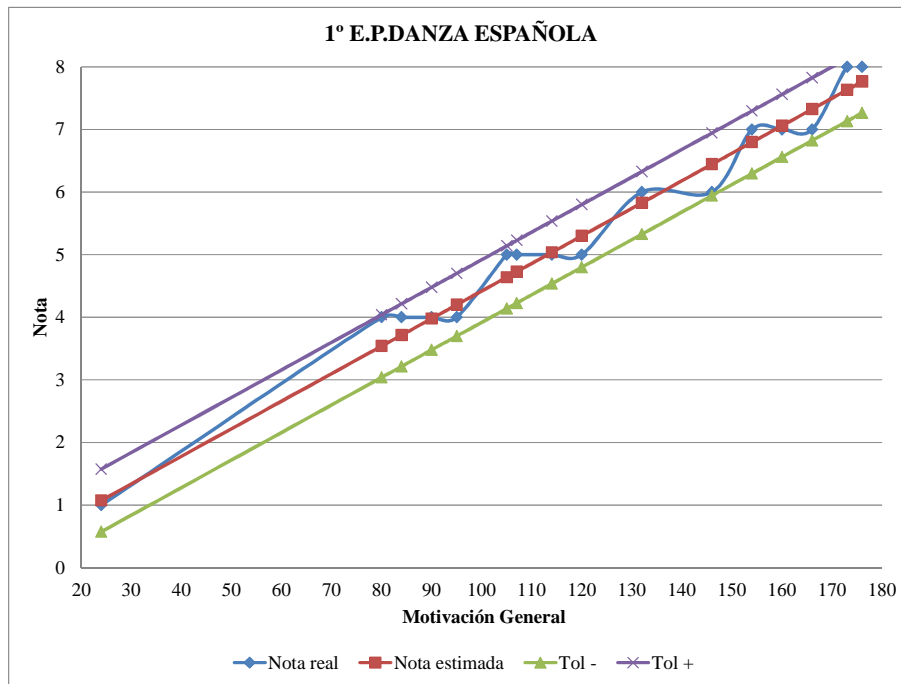


Figura 55. Distribución N_R y N en función de MG para el 1º curso de E.P. Danza Española muestra española.

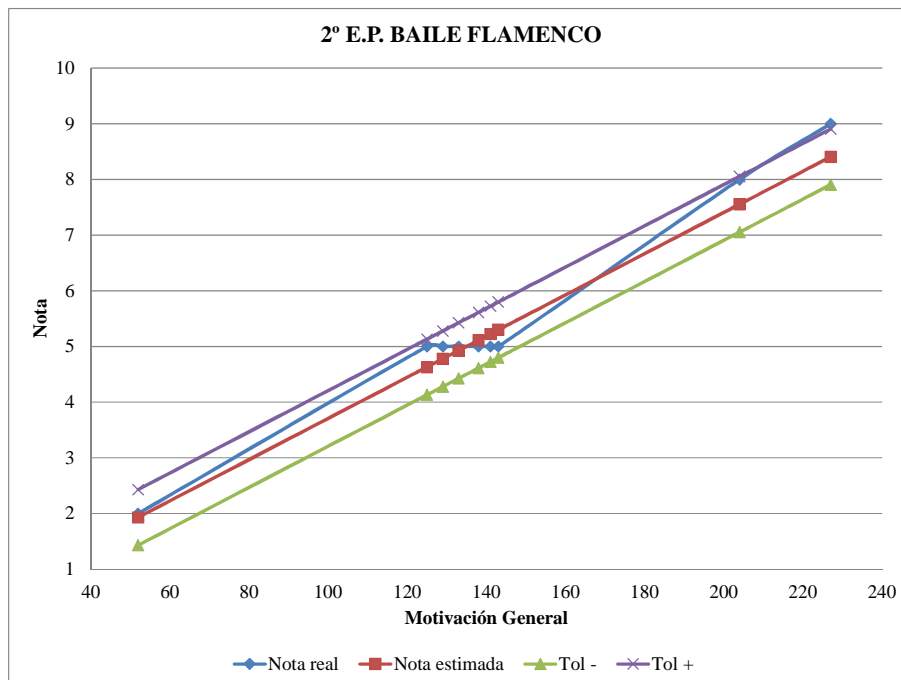


Figura 56. Distribución N_R y N en función de MG para el 2º curso de E.P. Baile Flamenco, muestra española.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

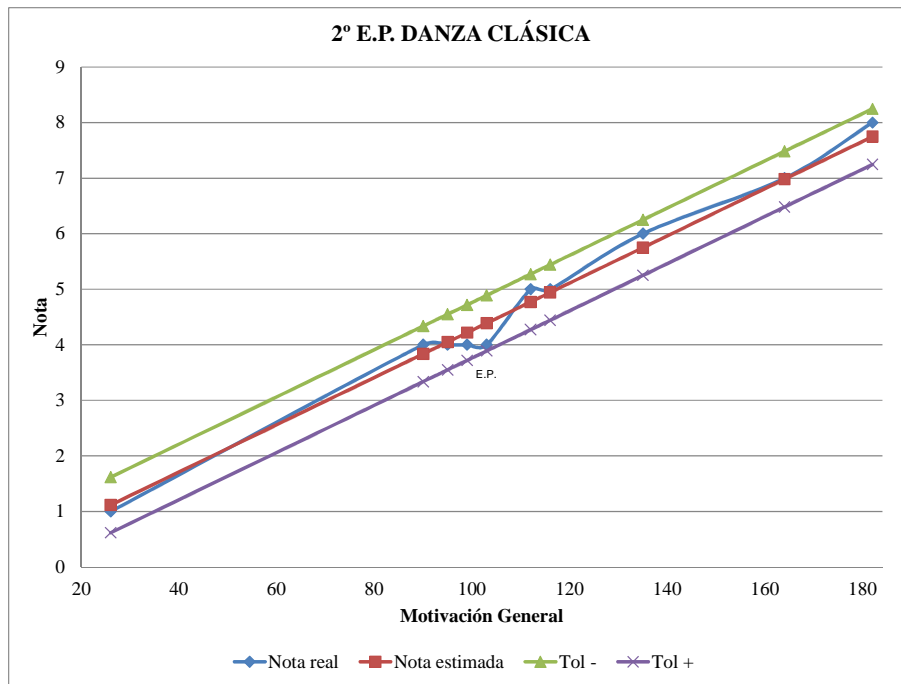


Figura 57. Distribución N_R y N en función de MG para el 2º curso de E.P. Danza Clásica muestra española.

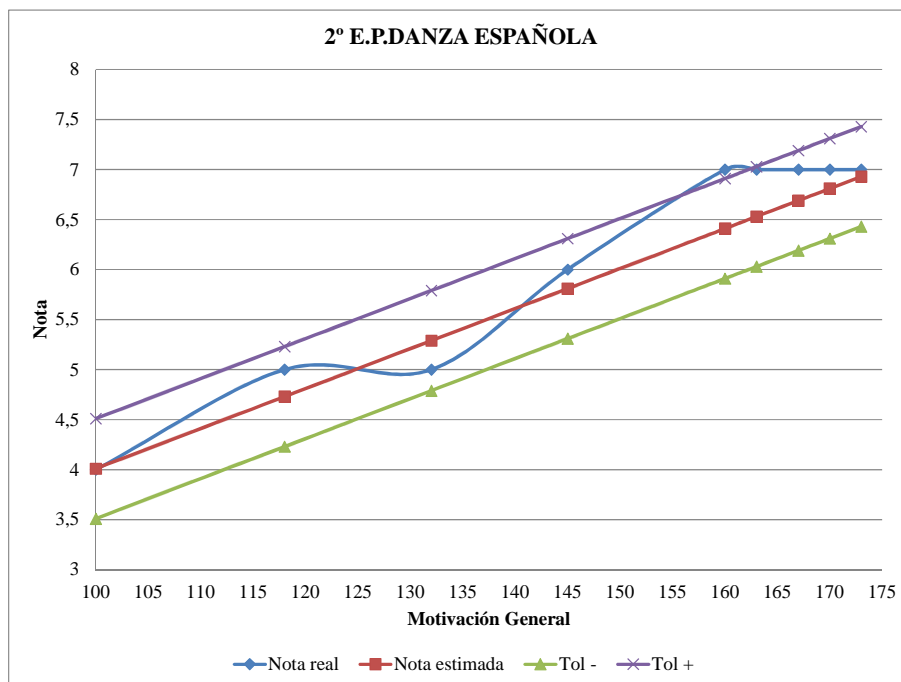


Figura 58. Distribución N_R y N en función de MG para el 2º curso de E.P. Danza Española muestra española.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

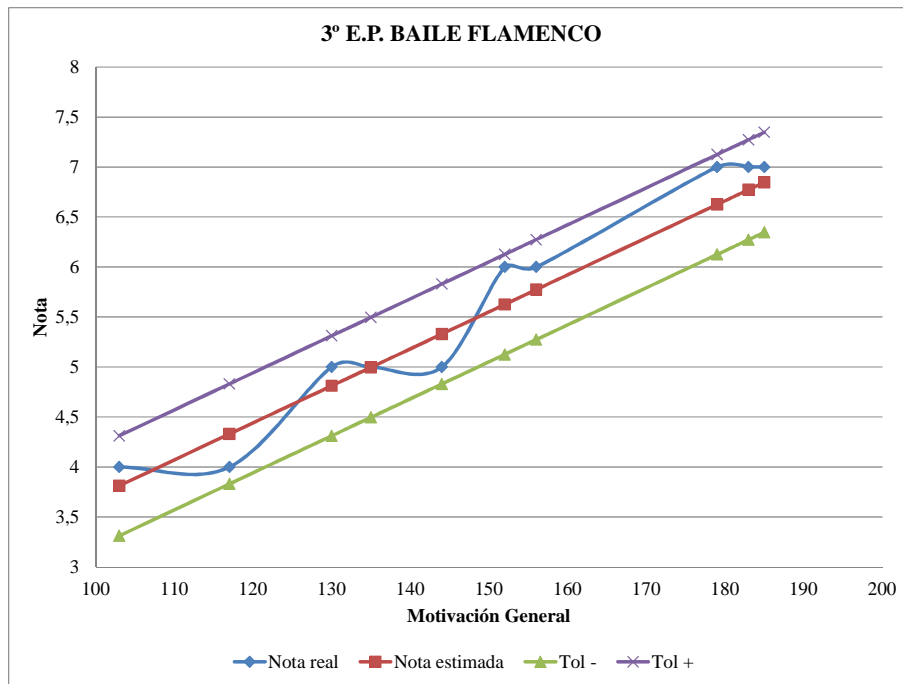


Figura 59. Distribución N_R y N en función de MG para el 3º curso de E.P. Baile Flamenco, muestra española.

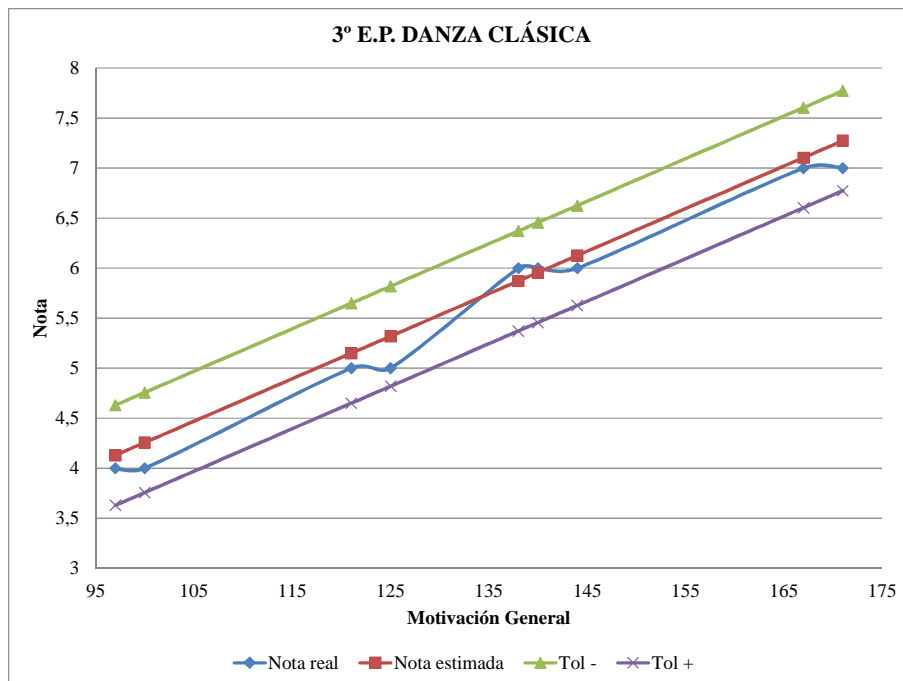


Figura 60. Distribución N_R y N en función de MG para el 3º curso de E.P. Danza Clásica muestra española.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

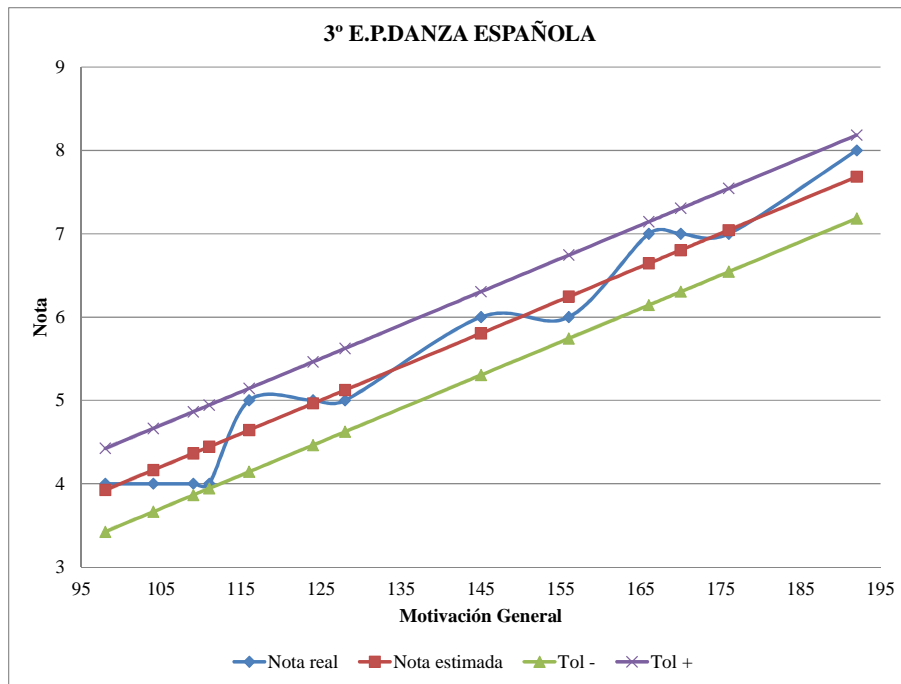


Figura 61. Distribución N_R y N en función de MG para el 3º curso de E.P. Danza Española muestra española.

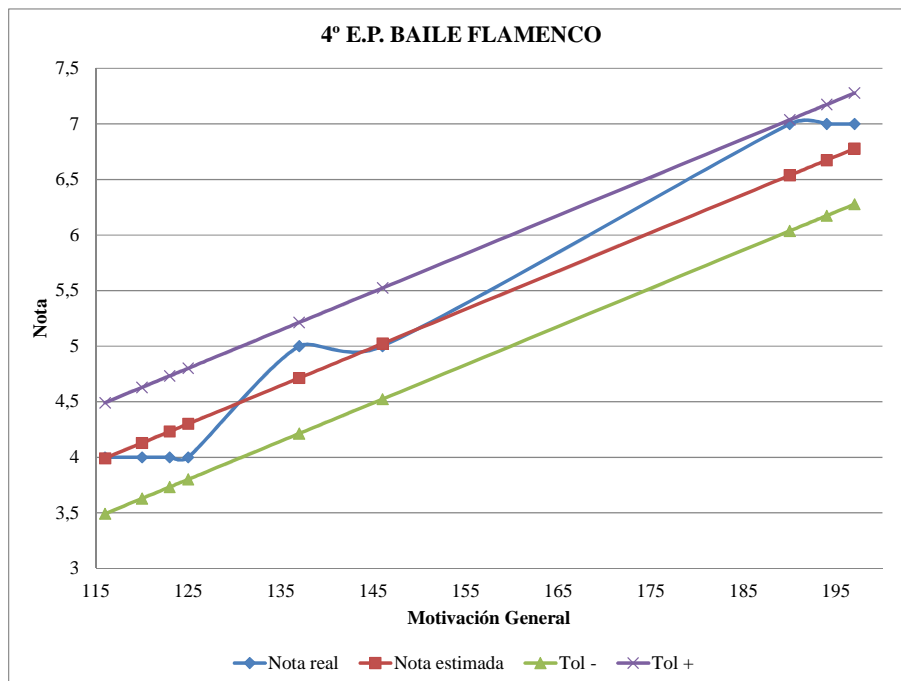


Figura 62. Distribución N_R y N en función de MG para el 4º curso de E.P. Baile Flamenco, muestra española.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

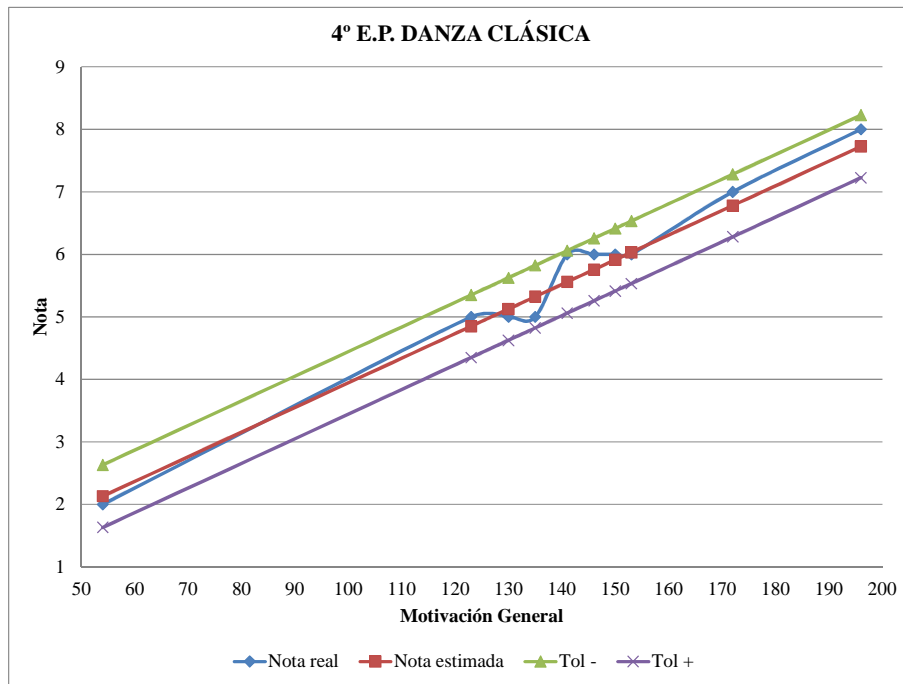


Figura 63. Distribución N_R y N en función de MG para el 4º curso de E.P. Danza Clásica muestra española.

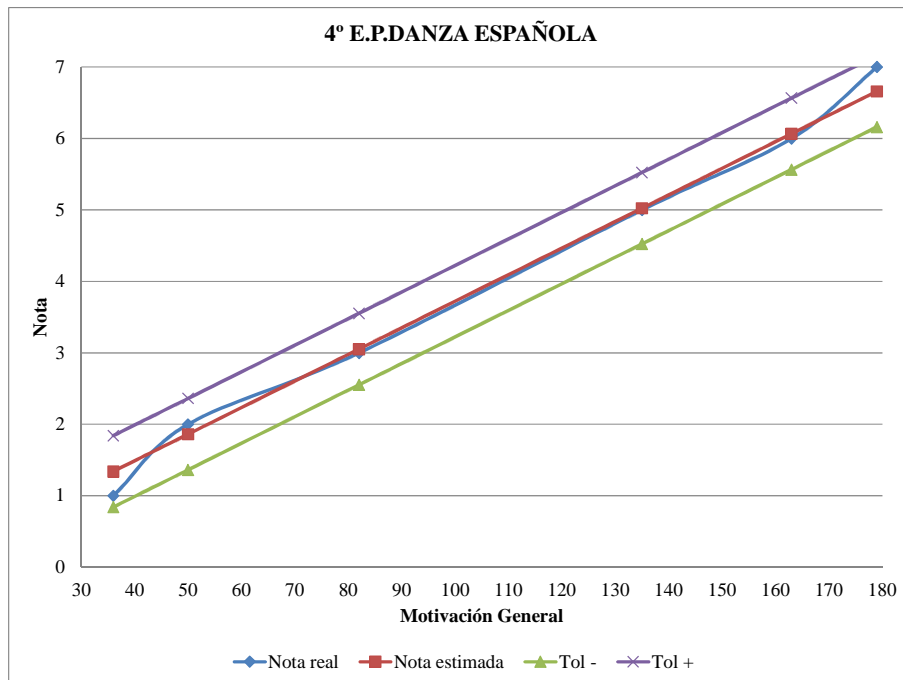


Figura 64. Distribución N_R y N en función de MG para el 4º curso de E.P. Danza Española muestra española.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

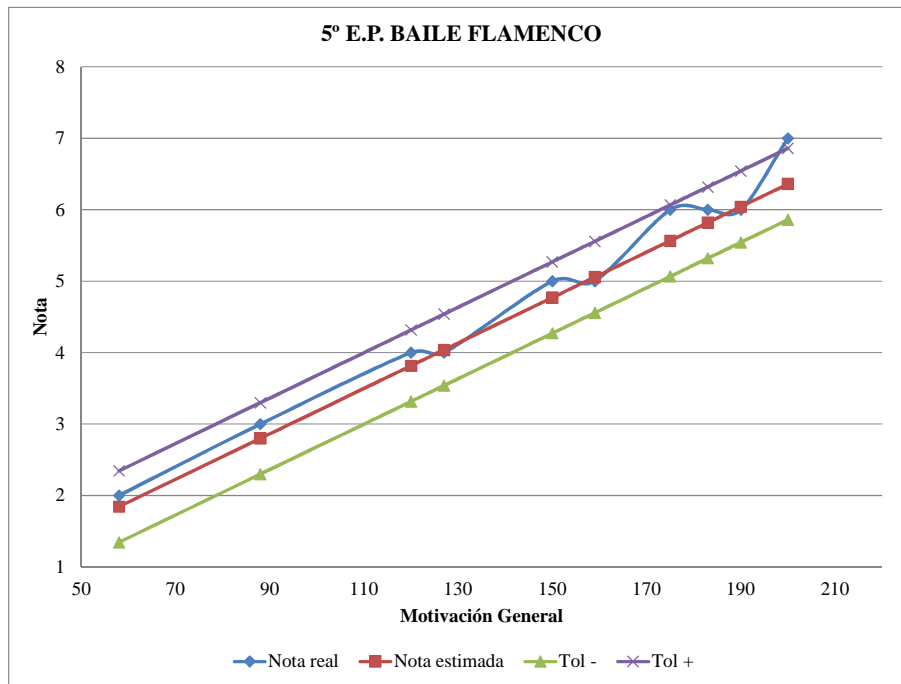


Figura 65. Distribución N_R y N en función de MG para el 5º curso de E.P. Baile Flamenco, muestra española.

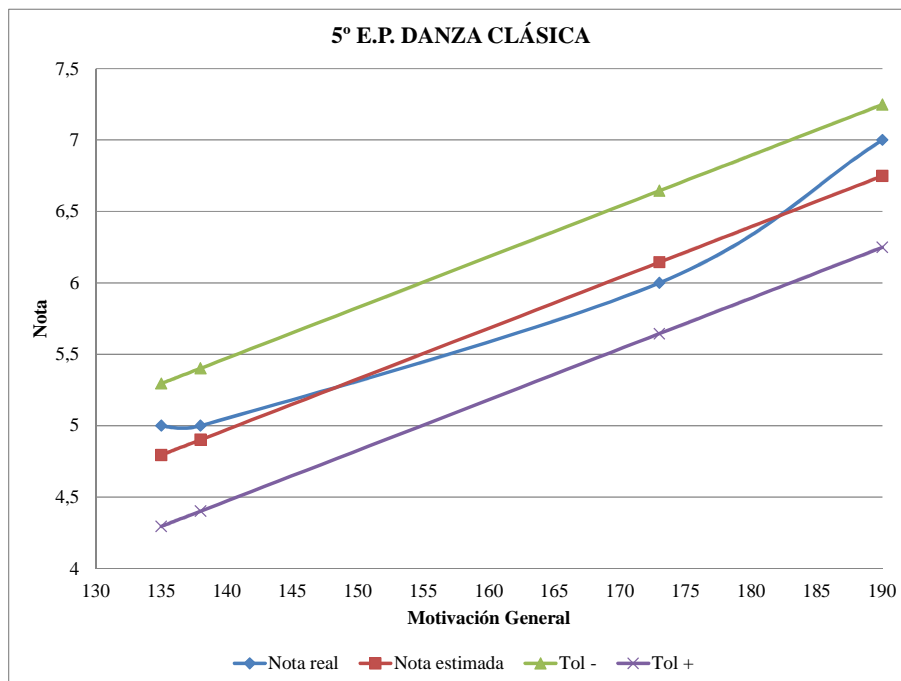


Figura 66. Distribución N_R y N en función de MG para el 5º curso de E.P. Danza Clásica muestra española.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

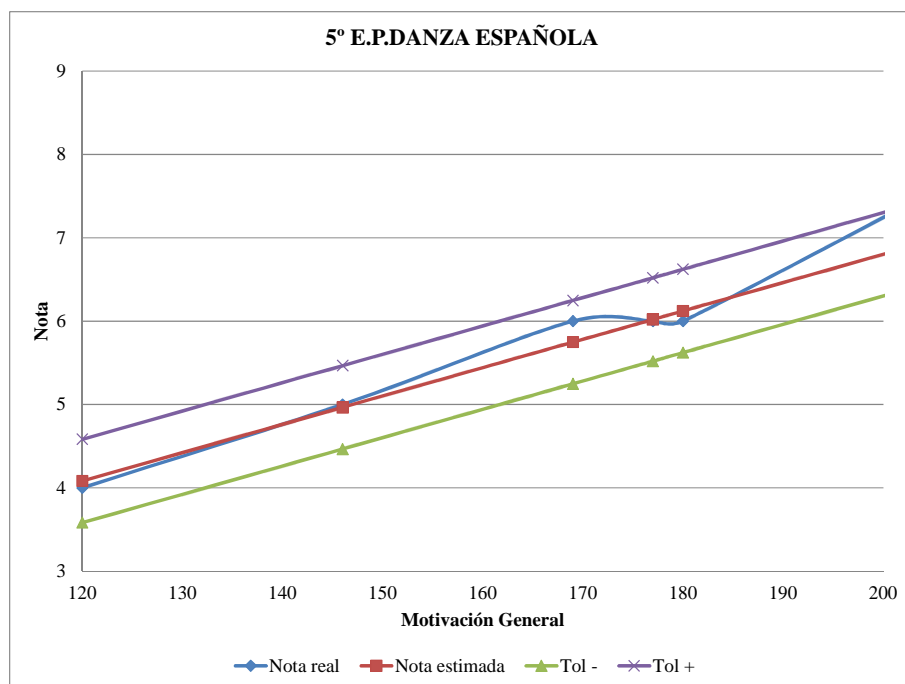


Figura 67. Distribución N_R y N en función de MG para el 5º curso de E.P. Danza Española muestra española.

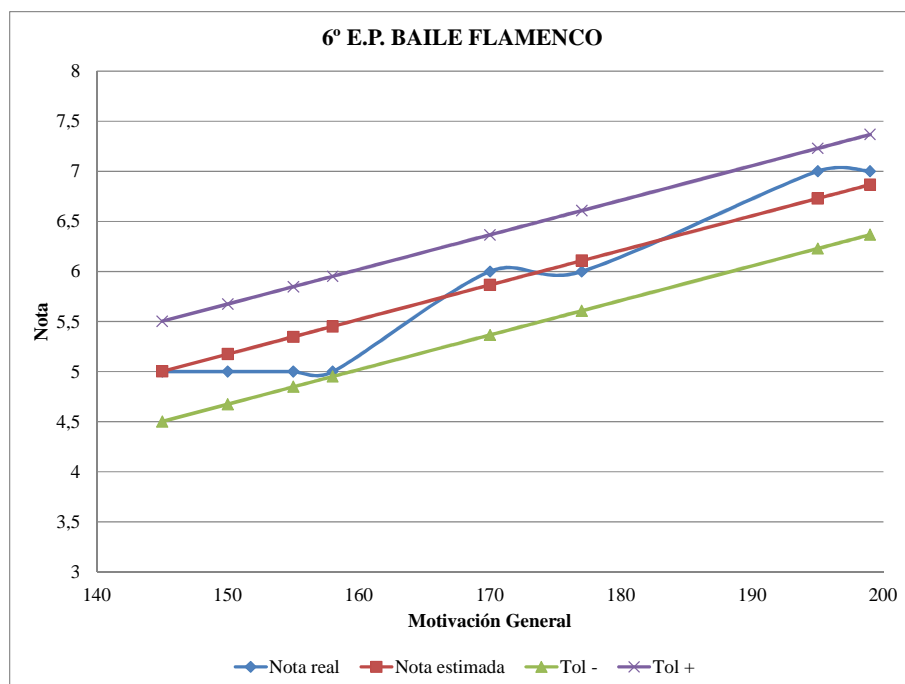


Figura 68. Distribución N_R y N en función de MG para el 6º curso de E.P. Baile Flamenco, muestra española.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

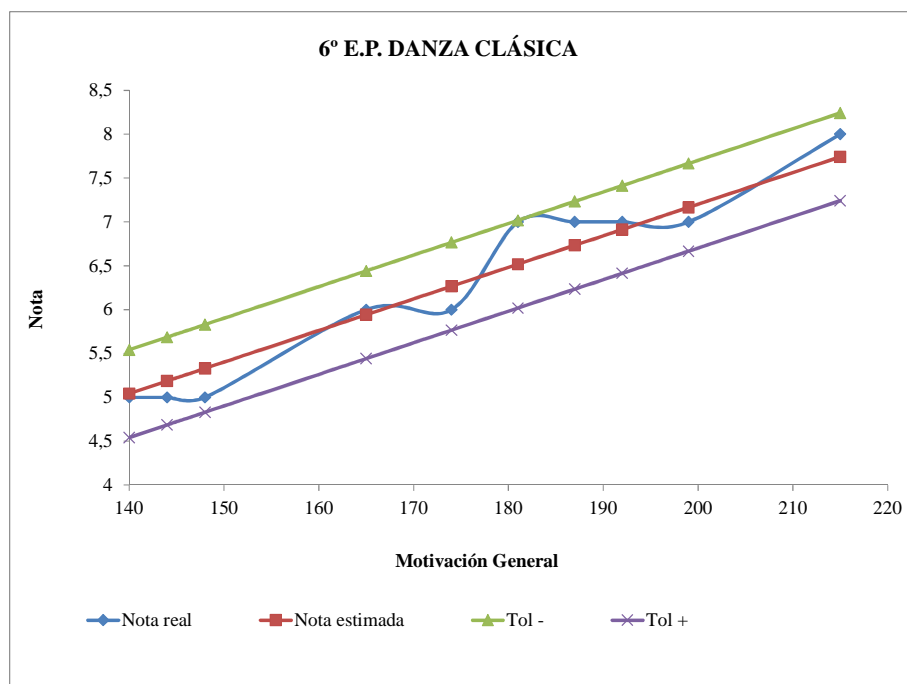


Figura 69. Distribución N_R y N en función de MG para el 6º curso de E.P. Danza Clásica muestra española.

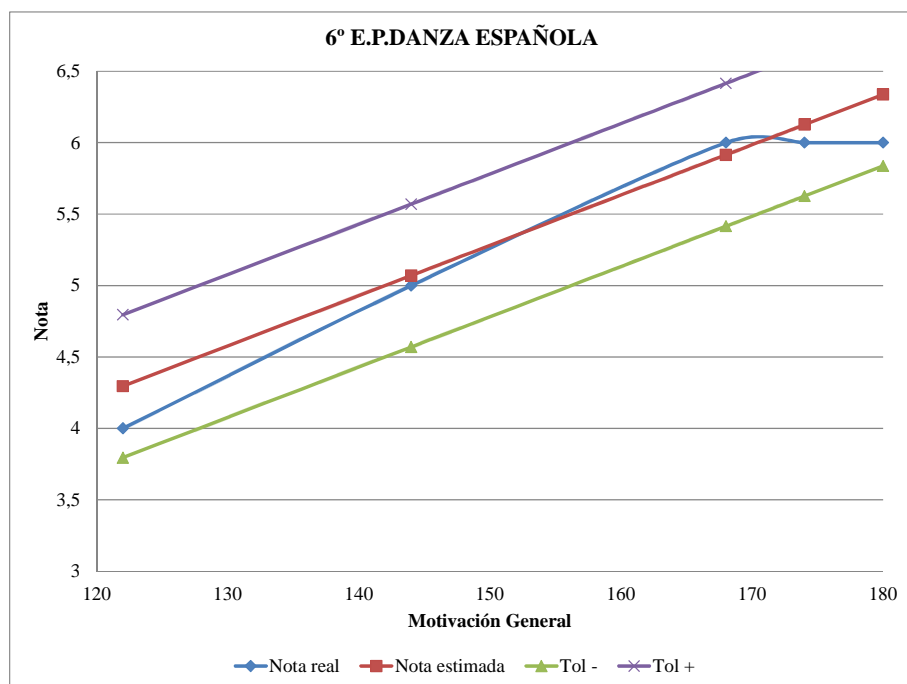


Figura 70. Distribución N_R y N en función de MG para el 6º curso de E.P. Danza Española muestra española.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

Estas rectas de regresión responden a la ecuación (4), donde los parámetros α y β representan la influencia de MG en N .

$$N = \alpha + \beta \cdot MG \pm 0.5 \quad (4)$$

Los valores de los parámetros α y β , pendiente y ordenada en el origen, que definen cada recta, para cada grupo analizado, por cada una de las especialidades de Enseñanzas Profesionales, se recogen en la Tabla 22.

Tabla 22

Parámetros α y β para cada uno de los grupo en cada especialidad en la muestra española

Curso	Edad	E.P. Baile Flamenco		E.P. Danza Española		E.P. Danza Clásica	
		α	β	α	β	α	β
1º	13	0.02	0.043	0.02	0.044	0.02	0.045
2º	14	0.008	0.037	0.01	0.040	0.012	0.043
3º	15	0.002	0.037	0.004	0.040	0.007	0.043
4º	16	0.001	0.034	0.0023	0.037	0.0045	0.039
5º	17	0.001	0.032	0.0018	0.034	0.003	0.036
6º	18	0.001	0.035	0.0014	0.035	0.002	0.036

La representación gráfica de la distribución de los valores de los parámetros α y β en función de la edad del alumnado se muestran en las Figuras 71 y 72, respectivamente.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

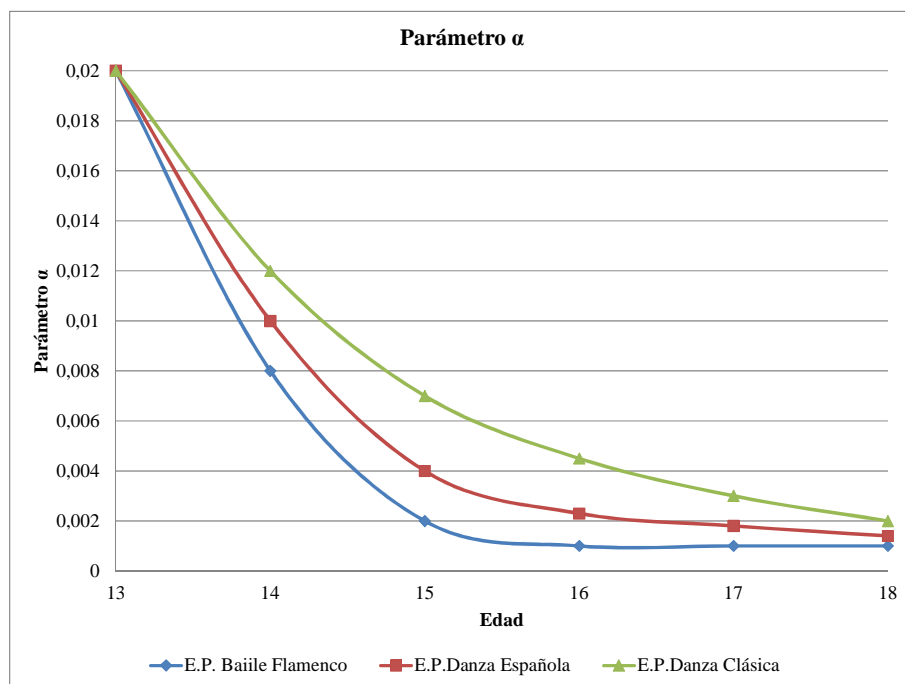


Figura 71. Distribución del parámetro α en función de la edad del alumnado en la muestra española.

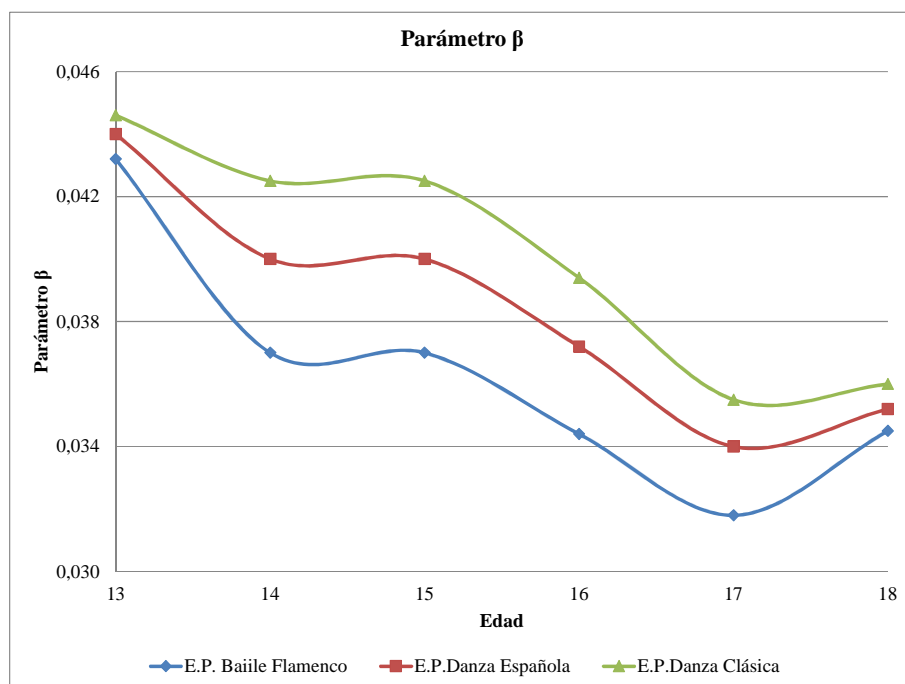


Figura 72. Distribución del parámetro β en función de la edad del alumnado en la muestra española.

De forma análoga al análisis llevado a cabo con la muestra española y, partiendo de los datos recogidos en la Tabla 19 correspondientes al cuestionario de motivación general

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

(MG) y a los resultados académicos (N_R) de la segunda evaluación de la muestra estadounidense, se ha realizado la indexación de ambos campos en orden creciente de N_R para cada uno de los grupos participantes, todo lo cual se ha recogido en la Tabla 23.

A partir de los valores de N_R de la Tabla 23, se ha realizado un ajuste regresión lineal de los mismos en función de MG , obteniendo la ecuación (5), con un coeficiente de determinación (R^2) de 0.97.

$$N = 0.1 + 0.043 \cdot MG \pm 0.5 \quad (5)$$

En la Tabla 23 se han recogido asimismo, para la muestra estadounidense, los valores de los resultados académicos (N), estimados a través de esta ecuación (5).de regresión lineal. Considerando igualmente un rango de validez en la estimación de la nota de ± 0.5 puntos sobre el valor de referencia N , se ha definido el intervalo de resultados académicos admitidos dentro de esta amplitud de tolerancia ($Tol-$ y $Tol+$).

A partir de los datos de N_R , $Tol-$ y $Tol+$, se han analizado estadísticamente los valores del error relativo (Er), en el que se incurre al estimar N través de la ecuación (5) valor que se puede obtener aplicando la ecuación (3).

Por último, en la Tabla 23 también se muestran los errores relativos en que se incurre al considerar el intervalo de tolerancia de ± 0.5 puntos denominado (Er_{tol}) y (Er_{tol+}).

Tabla 23

Resultados de MG , N_R , estimación (N) de N_R y análisis de errores para la muestra estadounidense

CÓDIGO	MG	N_R	N	Er	$Tol -$	$Tol +$	$Er_{Tol -}$	$Er_{Tol +}$
118	112	4.5	5.04	12%	4.54	5.54	-9.9%	9.9%
116	168	7.5	7.54	0%	7.04	8.04	-6.6%	6.6%
113	170	8	7.63	-5%	7.13	8.13	-6.6%	6.6%
112	189	8.5	8.47	0%	7.97	8.97	-5.9%	5.9%
114	191	9	8.56	-5%	8.06	9.06	-5.8%	5.8%
115	196	9	8.78	-2%	8.28	9.28	-5.7%	5.7%

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

CÓDIGO	MG	N_R	N	Er	Tol -	Tol +	Er Tol -	Er Tol +
119	206	9	9.23	3%	8.73	9.73	-5.4%	5.4%
117	214	10	9.58	-4%	9.08	10.08	-5.2%	5.2%
111	212	10	9.49	-5%	8.99	9.99	-5.3%	5.3%
1214	91	4	3.98	-1%	3.48	4.48	-12.6%	12.6%
123	92	4	4.02	0%	3.52	4.52	-12.4%	12.4%
126	103	4.5	4.49	0%	3.99	4.99	-11.1%	11.1%
121	115	5	5.00	0%	4.50	5.50	-10.0%	10.0%
1211	161	6.5	6.96	7%	6.46	7.46	-7.2%	7.2%
1213	163	7	7.04	1%	6.54	7.54	-7.1%	7.1%
1217	166	7	7.17	2%	6.67	7.67	-7.0%	7.0%
1212	171	7.5	7.38	-2%	6.88	7.88	-6.8%	6.8%
122	174	8	7.51	-6%	7.01	8.01	-6.7%	6.7%
124	182	8	7.85	-2%	7.35	8.35	-6.4%	6.4%
127	187	8	8.07	1%	7.57	8.57	-6.2%	6.2%
128	197	8	8.49	6%	7.99	8.99	-5.9%	5.9%
1215	197	8	8.49	6%	7.99	8.99	-5.9%	5.9%
125	200	8.5	8.62	1%	8.12	9.12	-5.8%	5.8%
1216	201	8.5	8.66	2%	8.16	9.16	-5.8%	5.8%
129	204	9	8.79	-2%	8.29	9.29	-5.7%	5.7%
1210	207	9	8.92	-1%	8.42	9.42	-5.6%	5.6%
212	146	6.5	6.60	2%	6.10	7.10	-7.6%	7.6%
211	201	9	9.08	1%	8.58	9.58	-5.5%	5.5%
215	213	10	9.62	-4%	9.12	10.12	-5.2%	5.2%
214	214	10	9.66	-3%	9.16	10.16	-5.2%	5.2%
213	216	10	9.75	-2%	9.25	10.25	-5.1%	5.1%
212	146	6.5	6.60	2%	6.10	7.10	-7.6%	7.6%
224	175	8	7.91	-1%	7.41	8.41	-6.3%	6.3%
223	183	8	8.27	3%	7.77	8.77	-6.0%	6.0%
221	197	9	8.90	-1%	8.40	9.40	-5.6%	5.6%
225	214	10	9.67	-3%	9.17	10.17	-5.2%	5.2%
226	218	10	9.85	-2%	9.35	10.35	-5.1%	5.1%
222	223	10	10.07	1%	9.57	10.57	-5.0%	5.0%
235	76	3	3.46	15%	2.96	3.96	-14.5%	14.5%
233	86	4	3.91	-2%	3.41	4.41	-12.8%	12.8%
238	90	4	4.09	2%	3.59	4.59	-12.2%	12.2%
239	100	4	4.54	14%	4.04	5.04	-11.0%	11.0%
2312	115	4.5	5.22	16%	4.72	5.72	-9.6%	9.6%
237	162	7	7.33	5%	6.83	7.83	-6.8%	6.8%
232	170	8	7.69	-4%	7.19	8.19	-6.5%	6.5%
236	185	8	8.37	5%	7.87	8.87	-6.0%	6.0%
2311	195	9	8.82	-2%	8.32	9.32	-5.7%	5.7%

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

CÓDIGO	MG	N_R	N	Er	Tol -	Tol +	Er Tol -	Er Tol +
231	218	10	9.85	-2%	9.35	10.35	-5.1%	5.1%
2310	221	10	9.99	0%	9.49	10.49	-5.0%	5.0%
234	222	10	10.03	0%	9.53	10.53	-5.0%	5.0%
235	76	3	3.46	15%	2.96	3.96	-14.5%	14.5%
233	86	4	3.91	-2%	3.41	4.41	-12.8%	12.8%
238	90	4	4.09	2%	3.59	4.59	-12.2%	12.2%
239	100	4	4.54	14%	4.04	5.04	-11.0%	11.0%
2312	115	4.5	5.22	16%	4.72	5.72	-9.6%	9.6%
237	162	7	7.33	5%	6.83	7.83	-6.8%	6.8%
232	170	8	7.69	-4%	7.19	8.19	-6.5%	6.5%
236	185	8	8.37	5%	7.87	8.87	-6.0%	6.0%
2311	195	9	8.82	-2%	8.32	9.32	-5.7%	5.7%
231	218	10	9.85	-2%	9.35	10.35	-5.1%	5.1%
2310	221	10	9.99	0%	9.49	10.49	-5.0%	5.0%
234	222	10	10.03	0%	9.53	10.53	-5.0%	5.0%
4110	190	8.5	8.58	1%	8.08	9.08	-5.8%	5.8%
4114	194	9	8.76	-3%	8.26	9.26	-5.7%	5.7%
4113	195	9	8.81	-2%	8.31	9.31	-5.7%	5.7%
4118	196	9	8.85	-2%	8.35	9.35	-5.6%	5.6%
415	197	9	8.90	-1%	8.40	9.40	-5.6%	5.6%
419	198	9	8.94	-1%	8.44	9.44	-5.6%	5.6%
418	198	9	8.94	-1%	8.44	9.44	-5.6%	5.6%
4115	199	9	8.99	0%	8.49	9.49	-5.6%	5.6%
4112	201	9	9.08	1%	8.58	9.58	-5.5%	5.5%
414	202	9	9.12	1%	8.62	9.62	-5.5%	5.5%
416	204	9	9.21	2%	8.71	9.71	-5.4%	5.4%
413	214	10	9.66	-3%	9.16	10.16	-5.2%	5.2%
4116	216	10	9.75	-3%	9.25	10.25	-5.1%	5.1%
4119	216	10	9.75	-3%	9.25	10.25	-5.1%	5.1%
411	216	10	9.75	-3%	9.25	10.25	-5.1%	5.1%
4117	218	10	9.84	-2%	9.34	10.34	-5.1%	5.1%
417	218	10	9.84	-2%	9.34	10.34	-5.1%	5.1%
4111	219	10	9.89	-1%	9.39	10.39	-5.1%	5.1%
412	221	10	9.98	0%	9.48	10.48	-5.0%	5.0%
425	137	6	6.06	1%	5.56	6.56	-8.3%	8.3%
426	140	6	6.19	3%	5.69	6.69	-8.1%	8.1%
421	173	8	7.64	-4%	7.14	8.14	-6.5%	6.5%
422	177	8	7.82	-2%	7.32	8.32	-6.4%	6.4%
424	198	8.5	8.74	3%	8.24	9.24	-5.7%	5.7%
423	203	8.5	8.96	5%	8.46	9.46	-5.6%	5.6%

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

CÓDIGO	<i>MG</i>	<i>N_R</i>	<i>N</i>	<i>Er</i>	<i>Tol -</i>	<i>Tol +</i>	<i>Er Tol -</i>	<i>Er Tol +</i>
427	218	10	9.62	-4%	9.12	10.12	-5.2%	5.2%
425	137	6	6.06	1%	5.56	6.56	-8.3%	8.3%
426	140	6	6.19	3%	5.69	6.69	-8.1%	8.1%
421	173	8	7.64	-4%	7.14	8.14	-6.5%	6.5%
422	177	8	7.82	-2%	7.32	8.32	-6.4%	6.4%
424	198	8.5	8.74	3%	8.24	9.24	-5.7%	5.7%
423	203	8.5	8.96	5%	8.46	9.46	-5.6%	5.6%
427	218	10	9.62	-4%	9.12	10.12	-5.2%	5.2%
434	113	4.5	5.00	11%	4.50	5.50	-10.0%	10.0%
4313	115	5	5.09	2%	4.59	5.59	-9.8%	9.8%
438	162	7	7.16	2%	6.66	7.66	-7.0%	7.0%
433	169	7.5	7.47	0%	6.97	7.97	-6.7%	6.7%
431	175	8	7.73	-3%	7.23	8.23	-6.5%	6.5%
4316	176	8	7.78	-3%	7.28	8.28	-6.4%	6.4%
4317	183	8	8.08	1%	7.58	8.58	-6.2%	6.2%
4310	187	8	8.26	3%	7.76	8.76	-6.1%	6.1%
436	187	8	8.26	3%	7.76	8.76	-6.1%	6.1%
4314	192	8.5	8.48	0%	7.98	8.98	-5.9%	5.9%
4312	193	9	8.52	-5%	8.02	9.02	-5.9%	5.9%
4319	194	9	8.57	-5%	8.07	9.07	-5.8%	5.8%
439	196	9	8.66	-4%	8.16	9.16	-5.8%	5.8%
4311	196	9	8.66	-4%	8.16	9.16	-5.8%	5.8%
432	201	9	8.88	-1%	8.38	9.38	-5.6%	5.6%
4320	201	9	8.88	-1%	8.38	9.38	-5.6%	5.6%
4318	201	9	8.88	-1%	8.38	9.38	-5.6%	5.6%
435	217	10	9.58	-4%	9.08	10.08	-5.2%	5.2%
4315	218	10	9.62	-4%	9.12	10.12	-5.2%	5.2%
437	220	10	9.71	-3%	9.21	10.21	-5.1%	5.1%

Se puede observar que todos los valores de N_R inducen un error relativo respecto al valor estimado N inferior al máximo admitido (Er_{tol-} y Er_{tol+}). Por lo tanto, se considera la validez de la recta de ajuste (5) como predictor de N_R a partir de MG .

Continuando con un procedimiento análogo al análisis realizado para la muestra española, las Figuras 73 al 80 muestran la distribución de los resultados reales y estimados para la muestra estadounidense. Se trata de 8 ajustes de regresión lineal de N_R en función de

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

MG para cada uno de los grupos obteniéndose un total de 8 líneas rectas, con un coeficiente de determinación (R^2) en todos los casos, mayor de 0.90.

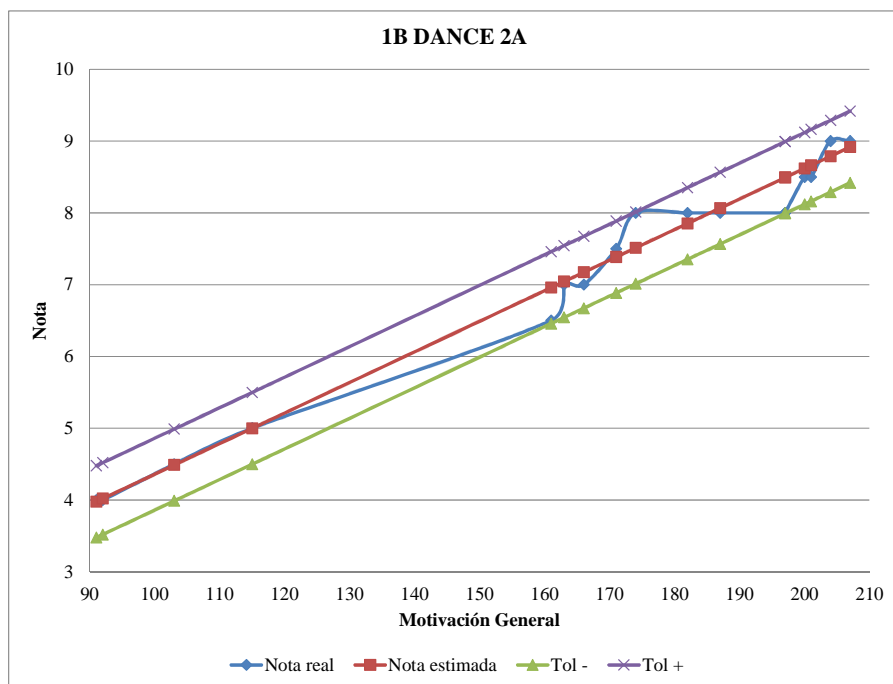


Figura 73. Distribución N_R y N en función de MG para el grupo 1B Dance 2A.

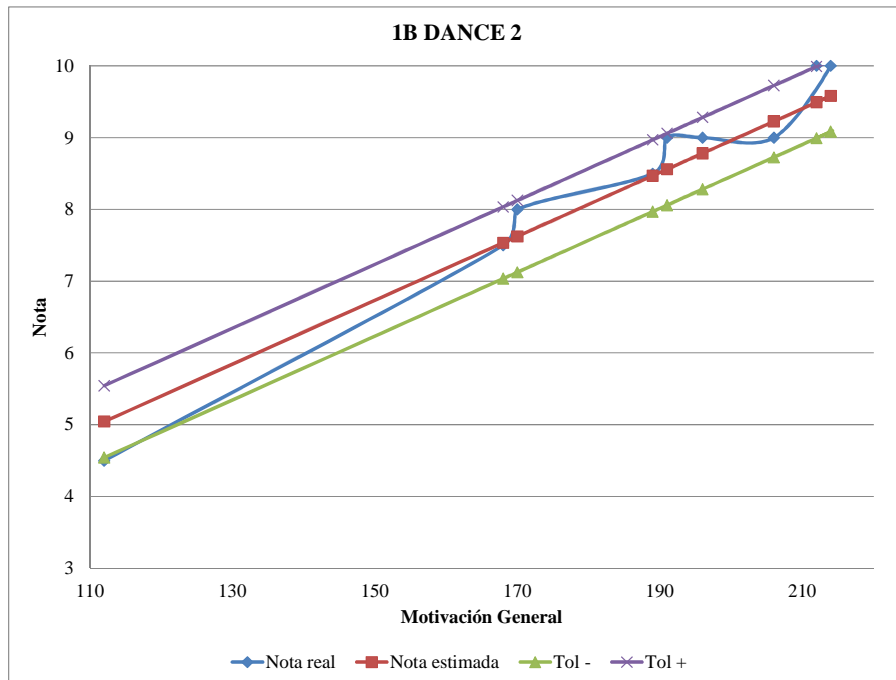


Figura 74. Distribución N_R y N en función de MG para el grupo 1B Dance 2.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

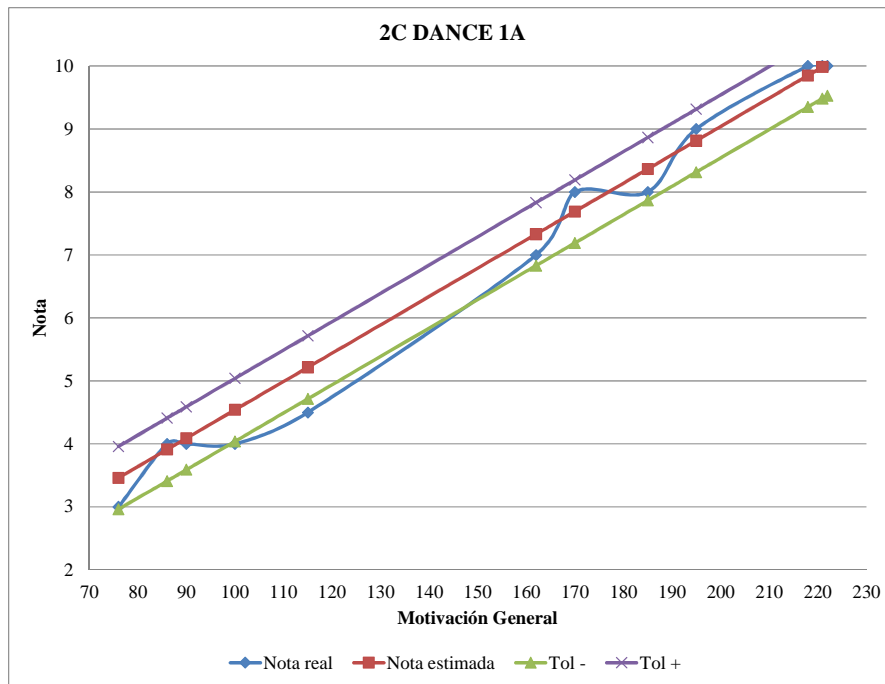


Figura 75. Distribución N_R y N en función de MG para el grupo 2C Dance 1A.

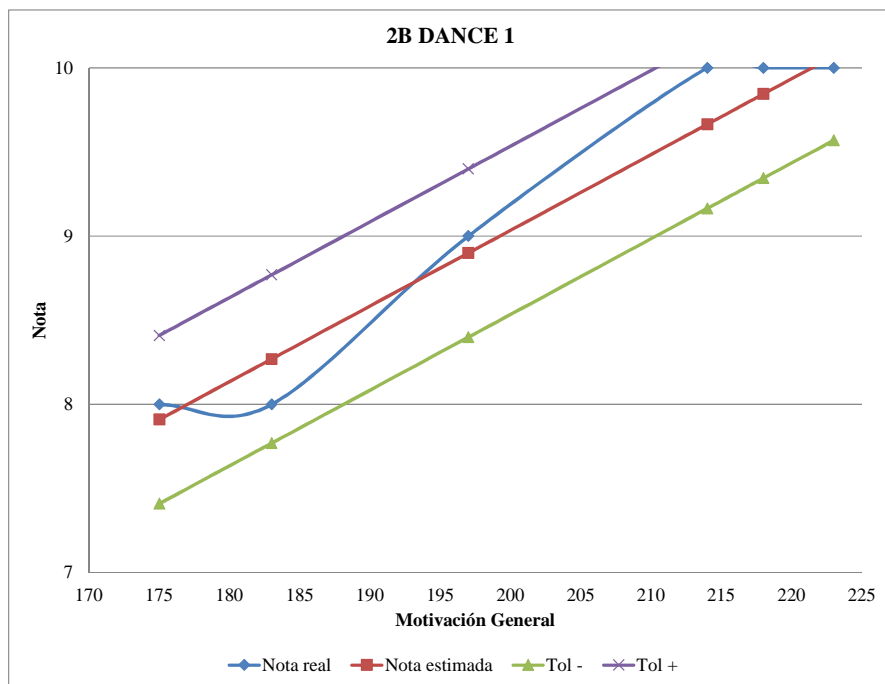


Figura 76. Distribución N_R y N en función de MG para el grupo 2B Dance 1.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

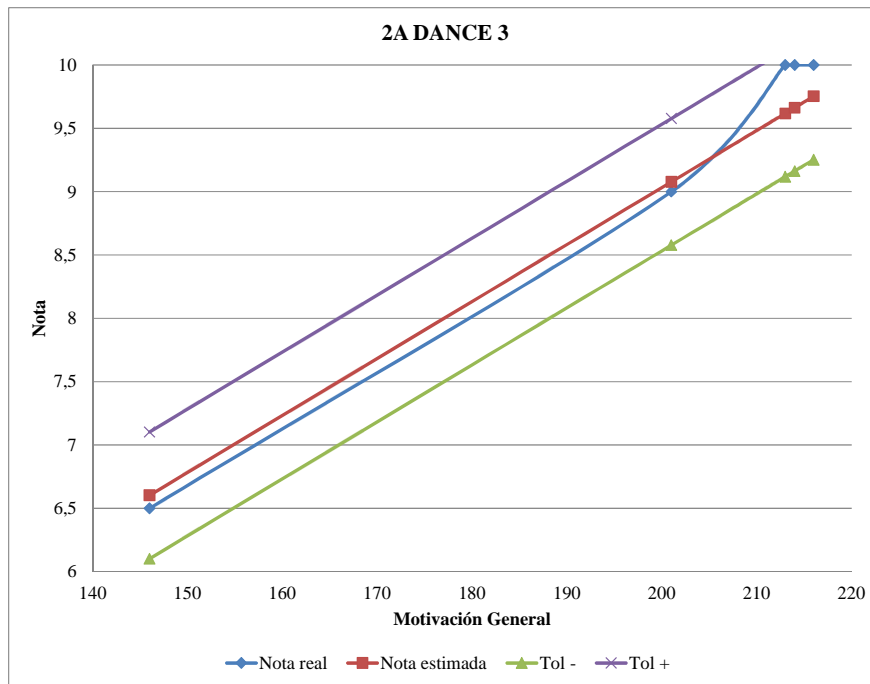


Figura 77. Distribución N_R y N en función de MG para el grupo 2A Dance 3.

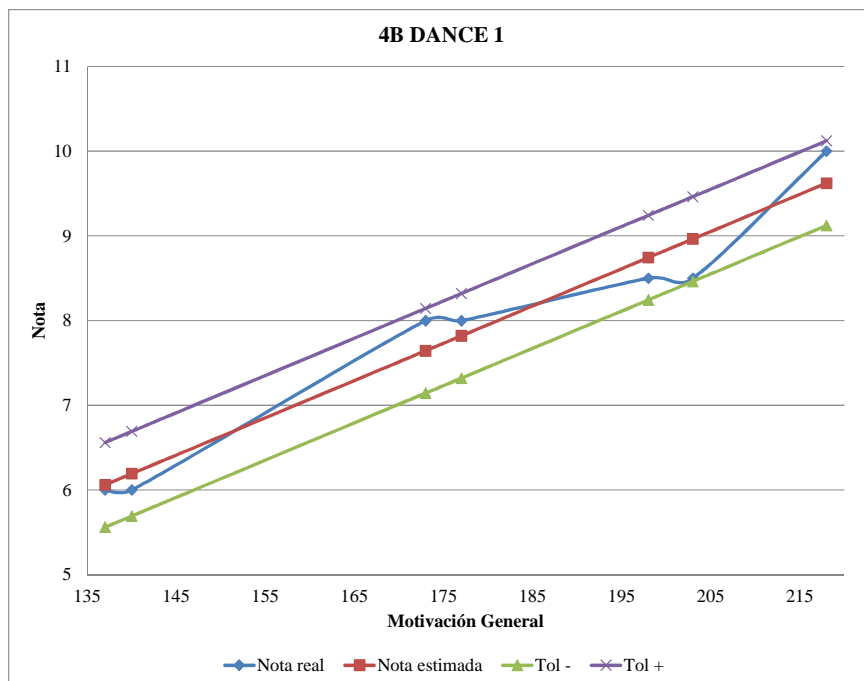


Figura 78. Distribución N_R y N en función de MG para el grupo 4B Dance 1.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

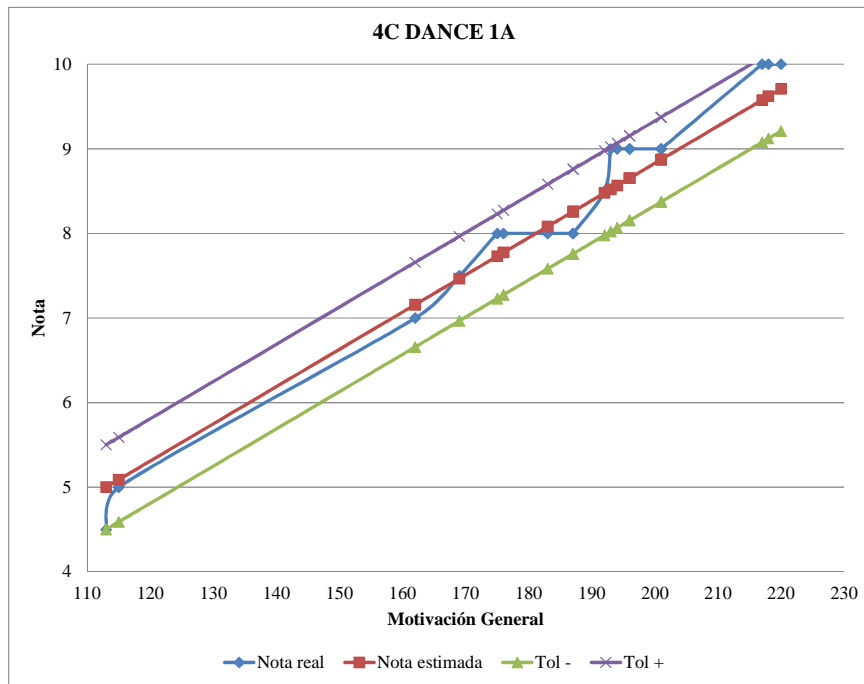


Figura 79. Distribución N_R y N en función de MG para el grupo 4C Dance 1.

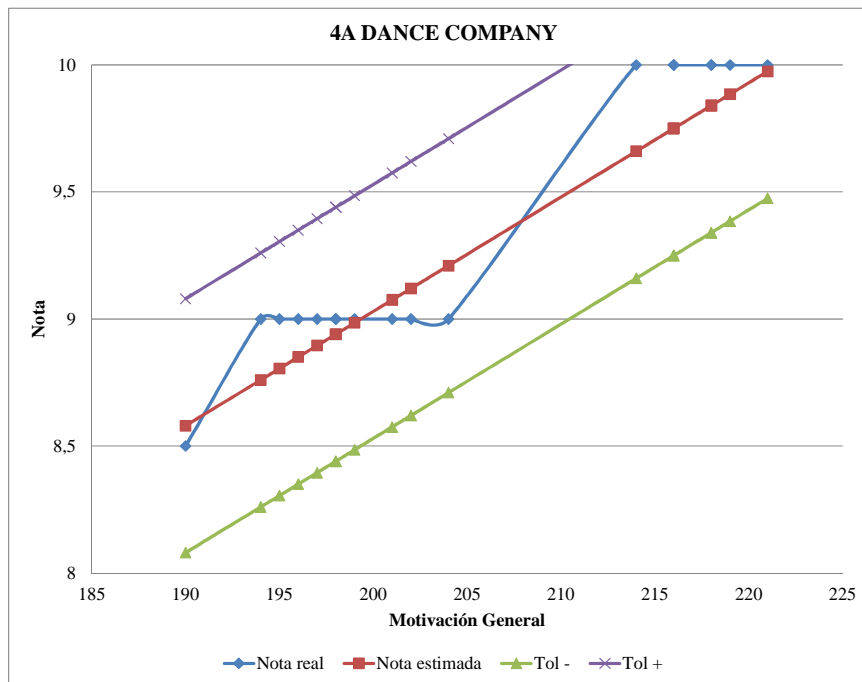


Figura 80. Distribución N_R y N en función de MG para el grupo 4A Dance Company.

Estas rectas de regresión igualmente responden a la ecuación (4) expuesta anteriormente, donde los valores de los parámetros α y β que definen cada línea recta en los grupos de la muestra estadounidense analizada, se hayan recogidos en la Tabla 24.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

Tabla 24

Parámetros α y β para cada uno de los grupos de la muestra estadounidense

Curso	Edad	Parámetro α	Parámetro β
1B-D2A	12	0.1	0.043
1A-D2	13	0.06	0.045
2C-D1A	14	0.04	0.045
2B-D1	15	0.035	0.045
2A-D3	16	0.033	0.045
4B-D1	17	0.032	0.044
4C-D1A	17.5	0.031	0.044
4A-DC	18	0.03	0.045

Los valores de estos parámetros en función de la edad de los alumnos de la muestra estadounidense se han representado en las Figuras 81 y 82 respectivamente.

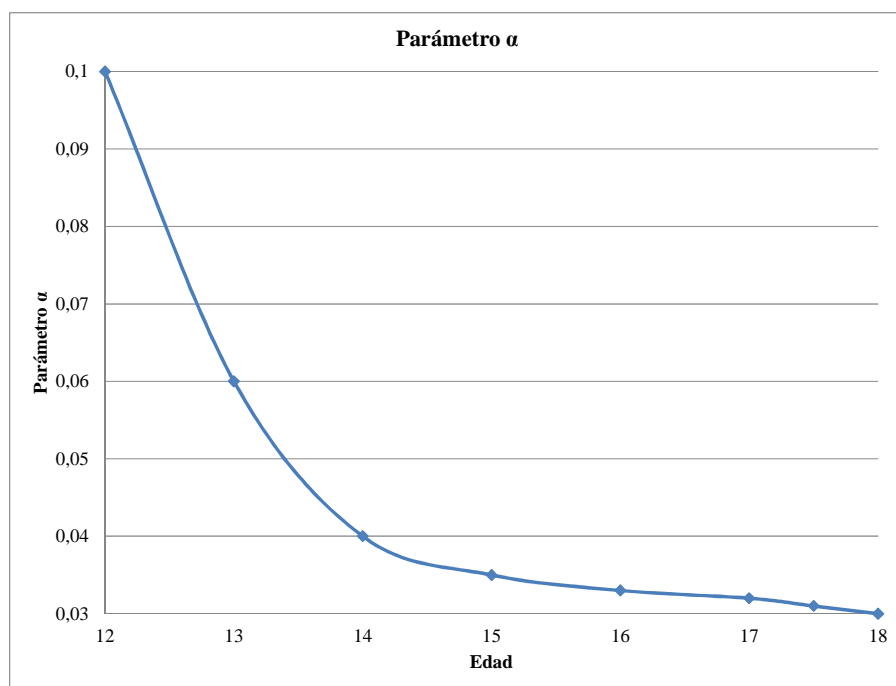


Figura 81. Distribución del parámetro α en función de la edad del alumnado estadounidense.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

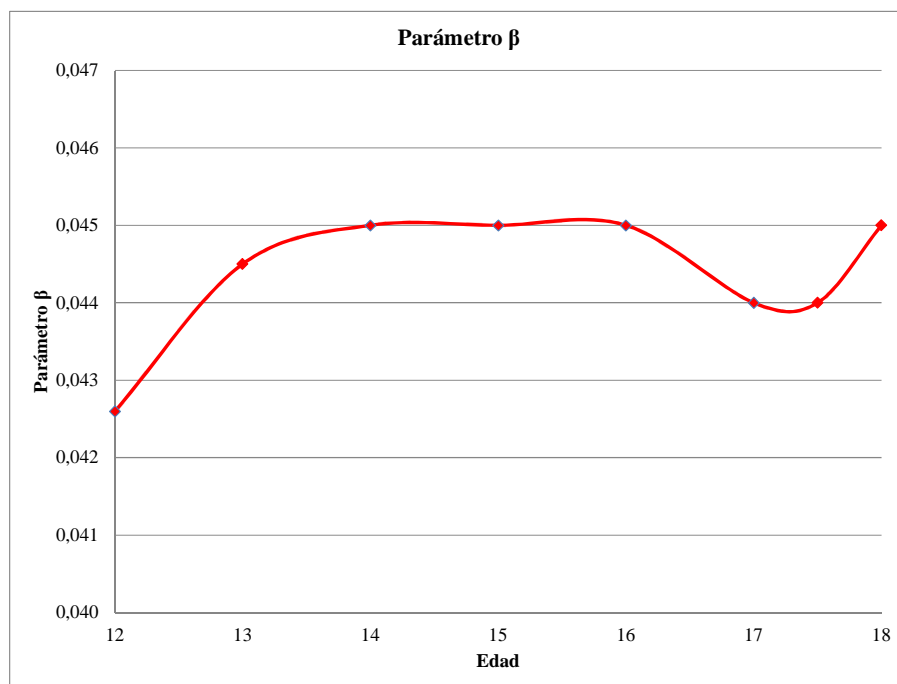


Figura 82. Distribución del parámetro β en función de la edad del alumnado estadounidense.

4.2.2 Factor de influencia I_{ME} en N .

Una vez aplicado el cuestionario AMPET, son conocidos los datos de Compromiso y Entrega en el Aprendizaje (CE), de Competencia Motriz Percibida (CM), de Ansiedad ante el Error y Estrés (AE) y su sumatoria, definida como Motivación Específica (ME), valores todos ellos recogido en la Tabla 17. Partiendo de los registros de ME obtenidos por el alumnado en España, así como de sus resultados académicos (N_R) en la segunda evaluación, reflejados asimismo en la Tabla 17, se ha realizado una indexación de estos campos en orden creciente de N_R para cada curso y especialidad.

A continuación, se ha realizado un ajuste regresión lineal de N_R en función de ME , obteniendo la ecuación (6), con un coeficiente de determinación (R^2) del 0.99.

$$N = 0.18 + 0.058 \cdot ME \pm 0.5 \quad (6)$$

La Tabla 25 recoge, para la muestra española, los valores de los resultados académicos (N) estimados a través de esta ecuación de regresión (6). Considerando un rango

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

de validez en la estimación de la nota de ± 0.5 puntos sobre el valor de referencia N , definimos el intervalo de resultados académicos admitidos dentro de esta amplitud de tolerancia ($Tol-$ y $Tol+$).

Siguiendo el mismo procedimiento anteriormente adoptado en el desarrollo del Epígrafe 4.2.1, a partir de los datos de N_R , $Tol-$ y $Tol+$, y del valor de Er , calculado a través de la aplicación de la ecuación (3), se ha obtenido el error relativo de aquéllos en relación a los valores estimados a través de la ecuación (6), determinándose los valores de Er_{tol-} y Er_{tol+} . La Tabla 25 muestra todos estos datos y resultados del análisis numérico efectuado.

Tabla 25

Resultados de ME, N_R , estimación N y análisis de errores para la muestra española

CÓDIGO	ME	N_R	N	Er	$Tol -$	$Tol +$	Er_{tol-}	Er_{tol+}
117	67	4	3.78	-5%	3.28	4.28	-13.2%	13.2%
119	93	5	5.19	4%	4.69	5.69	-9.6%	9.6%
111	108	6	6.00	0%	5.50	6.50	-8.3%	8.3%
114	121	7	6.70	-4%	6.20	7.20	-7.5%	7.5%
116	125	7	6.92	-1%	6.42	7.42	-7.2%	7.2%
115	126	7	6.97	0%	6.47	7.47	-7.2%	7.2%
118	130	7	7.19	3%	6.69	7.69	-7.0%	7.0%
112	132	7	7.29	4%	6.79	7.79	-6.9%	6.9%
113	140	8	7.73	-3%	7.23	8.23	-6.5%	6.5%
128	10	1	0.76	-24%	0.26	1.26	-65.8%	65.8%
1210	61	4	3.71	-7%	3.21	4.21	-13.4%	13.4%
126	65	4	3.95	-1%	3.45	4.45	-12.7%	12.7%
122	66	4	4.00	0%	3.50	4.50	-12.5%	12.5%
127	68	4	4.12	3%	3.62	4.62	-12.1%	12.1%
124	79	5	4.76	-5%	4.26	5.26	-10.5%	10.5%
121	82	5	4.93	-1%	4.43	5.43	-10.1%	10.1%
1212	86	5	5.16	3%	4.66	5.66	-9.7%	9.7%
129	97	6	5.80	-3%	5.30	6.30	-8.6%	8.6%
1211	105	6	6.27	5%	5.77	6.77	-8.0%	8.0%
123	122	7	7.25	4%	6.75	7.75	-6.9%	6.9%
125	134	8	7.95	-1%	7.45	8.45	-6.3%	6.3%
138	11	1	0.79	-21%	0.29	1.29	-63.2%	63.2%
1310	63	4	3.70	-7%	3.20	4.20	-13.5%	13.5%
136	69	4	4.03	1%	3.53	4.53	-12.4%	12.4%

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

CÓDIGO	ME	N_R	N	Er	Tol -	Tol +	Er Tol -	Er Tol +
137	72	4	4.20	5%	3.70	4.70	-11.9%	11.9%
132	74	4	4.31	8%	3.81	4.81	-11.6%	11.6%
1315	81	5	4.71	-6%	4.21	5.21	-10.6%	10.6%
131	85	5	4.93	-1%	4.43	5.43	-10.1%	10.1%
134	86	5	4.99	0%	4.49	5.49	-10.0%	10.0%
1312	91	5	5.27	5%	4.77	5.77	-9.5%	9.5%
1313	102	6	5.88	-2%	5.38	6.38	-8.5%	8.5%
139	112	6	6.44	7%	5.94	6.94	-7.8%	7.8%
133	118	7	6.78	-3%	6.28	7.28	-7.4%	7.4%
1311	125	7	7.17	3%	6.67	7.67	-7.0%	7.0%
1316	129	7	7.39	6%	6.89	7.89	-6.8%	6.8%
1314	139	8	7.95	-1%	7.45	8.45	-6.3%	6.3%
135	143	8	8.18	2%	7.68	8.68	-6.1%	6.1%
212	43	2	2.07	4%	1.57	2.57	-24.1%	24.1%
214	102	5	4.79	-4%	4.29	5.29	-10.4%	10.4%
211	102	5	4.79	-4%	4.29	5.29	-10.4%	10.4%
215	106	5	4.97	0%	4.47	5.47	-10.0%	10.0%
218	109	5	5.11	2%	4.61	5.61	-9.8%	9.8%
216	110	5	5.16	3%	4.66	5.66	-9.7%	9.7%
217	115	5	5.39	8%	4.89	5.89	-9.3%	9.3%
219	158	8	7.36	-8%	6.86	7.86	-6.8%	6.8%
213	173	9	8.05	-10%	7.55	8.55	-6.2%	6.2%
228	17	1	1.01	1%	0.51	1.51	-49.3%	49.3%
2210	68	4	3.66	-8%	3.16	4.16	-13.6%	13.6%
222	70	4	3.77	-6%	3.27	4.27	-13.3%	13.3%
227	71	4	3.82	-4%	3.32	4.32	-13.1%	13.1%
226	74	4	3.97	-1%	3.47	4.47	-12.6%	12.6%
224	89	5	4.75	-5%	4.25	5.25	-10.5%	10.5%
221	95	5	5.07	1%	4.57	5.57	-9.9%	9.9%
229	109	6	5.79	-3%	5.29	6.29	-8.6%	8.6%
223	132	7	6.99	0%	6.49	7.49	-7.1%	7.1%
225	143	8	7.56	-5%	7.06	8.06	-6.6%	6.6%
237	72	4	3.64	-9%	3.14	4.14	-13.7%	13.7%
233	94	5	4.72	-6%	4.22	5.22	-10.6%	10.6%
239	104	5	5.21	4%	4.71	5.71	-9.6%	9.6%
231	115	6	5.75	-4%	5.25	6.25	-8.7%	8.7%
232	132	7	6.58	-6%	6.08	7.08	-7.6%	7.6%
236	135	7	6.73	-4%	6.23	7.23	-7.4%	7.4%
234	136	7	6.77	-3%	6.27	7.27	-7.4%	7.4%
238	138	7	6.87	-2%	6.37	7.37	-7.3%	7.3%
235	139	7	6.92	-1%	6.42	7.42	-7.2%	7.2%

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

CÓDIGO	ME	N_R	N	Er	Tol -	Tol +	Er Tol -	Er Tol +
314	86	4	4.00	0%	3.50	4.50	-12.5%	12.5%
319	90	4	4.19	5%	3.69	4.69	-11.9%	11.9%
318	104	5	4.83	-3%	4.33	5.33	-10.3%	10.3%
316	107	5	4.97	-1%	4.47	5.47	-10.1%	10.1%
313	113	5	5.24	5%	4.74	5.74	-9.5%	9.5%
315	125	6	5.8	-3%	5.3	6.3	-8.6%	8.6%
312	133	6	6.16	3%	5.66	6.66	-8.1%	8.1%
3110	145	7	6.72	-4%	6.22	7.22	-7.4%	7.4%
311	147	7	6.81	-3%	6.31	7.31	-7.3%	7.3%
317	150	7	6.95	-1%	6.45	7.45	-7.2%	7.2%
329	77	4	4.05	1%	3.55	4.55	-12.3%	12.3%
323	82	4	4.30	8%	3.80	4.80	-11.6%	11.6%
327	100	5	5.23	5%	4.73	5.73	-9.6%	9.6%
324	103	5	5.38	8%	4.88	5.88	-9.3%	9.3%
321	107	6	5.59	-7%	5.09	6.09	-8.9%	8.9%
325	110	6	5.75	-4%	5.25	6.25	-8.7%	8.7%
328	114	6	5.95	-1%	5.45	6.45	-8.4%	8.4%
326	128	7	6.67	-5%	6.17	7.17	-7.5%	7.5%
322	131	7	6.83	-2%	6.33	7.33	-7.3%	7.3%
3312	78	4	3.81	-5%	3.31	4.31	-13.1%	13.1%
339	80	4	3.91	-2%	3.41	4.41	-12.8%	12.8%
3310	84	4	4.10	2%	3.60	4.60	-12.2%	12.2%
334	89	4	4.34	9%	3.84	4.84	-11.5%	11.5%
333	101	5	4.92	-2%	4.42	5.42	-10.2%	10.2%
336	103	5	5.01	0%	4.51	5.51	-10.0%	10.0%
338	109	5	5.30	6%	4.80	5.80	-9.4%	9.4%
335	125	6	6.07	1%	5.57	6.57	-8.2%	8.2%
332	130	6	6.31	5%	5.81	6.81	-7.9%	7.9%
337	135	7	6.55	-6%	6.05	7.05	-7.6%	7.6%
331	137	7	6.64	-5%	6.14	7.14	-7.5%	7.5%
3313	145	7	7.03	0%	6.53	7.53	-7.1%	7.1%
3311	145	8	7.03	-12%	6.53	7.53	-7.1%	7.1%
419	91	4	3.81	-5%	3.31	4.31	-13.1%	13.1%
414	96	4	4.02	0%	3.52	4.52	-12.4%	12.4%
411	100	4	4.19	5%	3.69	4.69	-11.9%	11.9%
415	105	4	4.39	10%	3.89	4.89	-11.4%	11.4%
417	120	5	5.02	0%	4.52	5.52	-10.0%	10.0%
412	129	5	5.39	8%	4.89	5.89	-9.3%	9.3%
413	152	7	6.34	-9%	5.84	6.84	-7.9%	7.9%
418	154	7	6.43	-8%	5.93	6.93	-7.8%	7.8%
416	157	7	6.55	-6%	6.05	7.05	-7.6%	7.6%

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

CÓDIGO	ME	N_R	N	Er	Tol -	Tol +	Er Tol -	Er Tol +
4210	42	2	2.12	6%	1.62	2.62	-23.6%	23.6%
422	95	5	4.72	-6%	4.22	5.22	-10.6%	10.6%
428	100	5	4.96	-1%	4.46	5.46	-10.1%	10.1%
423	103	5	5.11	2%	4.61	5.61	-9.8%	9.8%
424	113	6	5.60	-7%	5.10	6.10	-8.9%	8.9%
421	115	6	5.70	-5%	5.20	6.20	-8.8%	8.8%
425	118	6	5.85	-3%	5.35	6.35	-8.6%	8.6%
426	124	6	6.14	2%	5.64	6.64	-8.1%	8.1%
427	138	7	6.83	-3%	6.33	7.33	-7.3%	7.3%
429	153	8	7.56	-6%	7.06	8.06	-6.6%	6.6%
436	25	1	1.17	17%	0.67	1.67	-42.6%	42.6%
434	49	2	2.25	13%	1.75	2.75	-22.2%	22.2%
433	74	3	3.38	13%	2.88	3.88	-14.8%	14.8%
432	105	5	4.77	-5%	4.27	5.27	-10.5%	10.5%
431	135	6	6.12	2%	5.62	6.62	-8.2%	8.2%
435	152	7	6.89	-2%	6.39	7.39	-7.3%	7.3%
512	46	2	2.01	0%	1.51	2.51	-24.9%	24.9%
5110	70	3	3.04	1%	2.54	3.54	-16.5%	16.5%
515	90	4	3.90	-3%	3.40	4.40	-12.8%	12.8%
517	94	4	4.07	2%	3.57	4.57	-12.3%	12.3%
511	110	5	4.76	-5%	4.26	5.26	-10.5%	10.5%
513	119	5	5.15	3%	4.65	5.65	-9.7%	9.7%
516	136	6	5.88	-2%	5.38	6.38	-8.5%	8.5%
519	140	6	6.05	1%	5.55	6.55	-8.3%	8.3%
518	145	6	6.26	4%	5.76	6.76	-8.0%	8.0%
514	150	7	6.48	-7%	5.98	6.98	-7.7%	7.7%
522	98	5	4.85	-3%	4.35	5.35	-10.3%	10.3%
523	100	5	4.95	-1%	4.45	5.45	-10.1%	10.1%
521	124	6	6.13	2%	5.63	6.63	-8.2%	8.2%
524	138	7	6.81	-3%	6.31	7.31	-7.3%	7.3%
536	80	4	3.72	-7%	3.22	4.22	-13.4%	13.4%
531	106	5	4.92	-2%	4.42	5.42	-10.2%	10.2%
532	119	6	5.51	-8%	5.01	6.01	-9.1%	9.1%
533	125	6	5.79	-4%	5.29	6.29	-8.6%	8.6%
534	132	6	6.11	2%	5.61	6.61	-8.2%	8.2%
535	157	8	7.26	-9%	6.76	7.76	-6.9%	6.9%
611	95	5	4.68	-6%	4.18	5.18	-10.7%	10.7%
617	98	5	4.83	-3%	4.33	5.33	-10.4%	10.4%
613	101	5	4.97	-1%	4.47	5.47	-10.1%	10.1%
614	105	5	5.17	3%	4.67	5.67	-9.7%	9.7%
615	117	6	5.76	-4%	5.26	6.26	-8.7%	8.7%

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

CÓDIGO	ME	N_R	N	Er	$Tol -$	$Tol +$	Er_{Tol-}	Er_{Tol+}
618	126	6	6.20	3%	5.70	6.70	-8.1%	8.1%
612	137	7	6.74	-4%	6.24	7.24	-7.4%	7.4%
616	145	7	7.13	2%	6.63	7.63	-7.0%	7.0%
623	90	5	4.63	-7%	4.13	5.13	-10.8%	10.8%
626	96	5	4.94	-1%	4.44	5.44	-10.1%	10.1%
621	100	5	5.14	3%	4.64	5.64	-9.7%	9.7%
628	108	6	5.55	-8%	5.05	6.05	-9.0%	9.0%
627	114	6	5.85	-2%	5.35	6.35	-8.5%	8.5%
622	130	7	6.67	-5%	6.17	7.17	-7.5%	7.5%
6210	133	7	6.82	-3%	6.32	7.32	-7.3%	7.3%
624	135	7	6.93	-1%	6.43	7.43	-7.2%	7.2%
625	139	7	7.13	2%	6.63	7.63	-7.0%	7.0%
629	147	8	7.54	-6%	7.04	8.04	-6.6%	6.6%
632	82	4	4.13	3%	3.63	4.63	-12.1%	12.1%
633	101	5	5.08	2%	4.58	5.58	-9.8%	9.8%
635	115	6	5.78	-4%	5.28	6.28	-8.6%	8.6%
634	120	6	6.03	1%	5.53	6.53	-8.3%	8.3%
631	124	6	6.23	4%	5.73	6.73	-8.0%	8.0%

Como puede apreciarse en la Tabla 25 todos los valores de N_R inducen un error relativo respecto al valor estimado N inferior al máximo admitido (Er_{tol-} y Er_{tol+}). Por lo tanto, la recta de ajuste (6) es aceptable como predictor de los valores de N_R a partir de ME .

A continuación, se ha de analizar la distribución de los resultados reales y estimados para esta muestra española. El cálculo ha consistido en ajustes de regresión lineal de N_R en función de ME para cada uno de los grupos en las tres especialidades que se imparten en el C.P. de Danza de Córdoba, obteniéndose un total de 18 líneas rectas, con un coeficiente de determinación (R^2) en todos los casos, mayor de 0.94 que se han representado en las Figuras 83 a 100.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

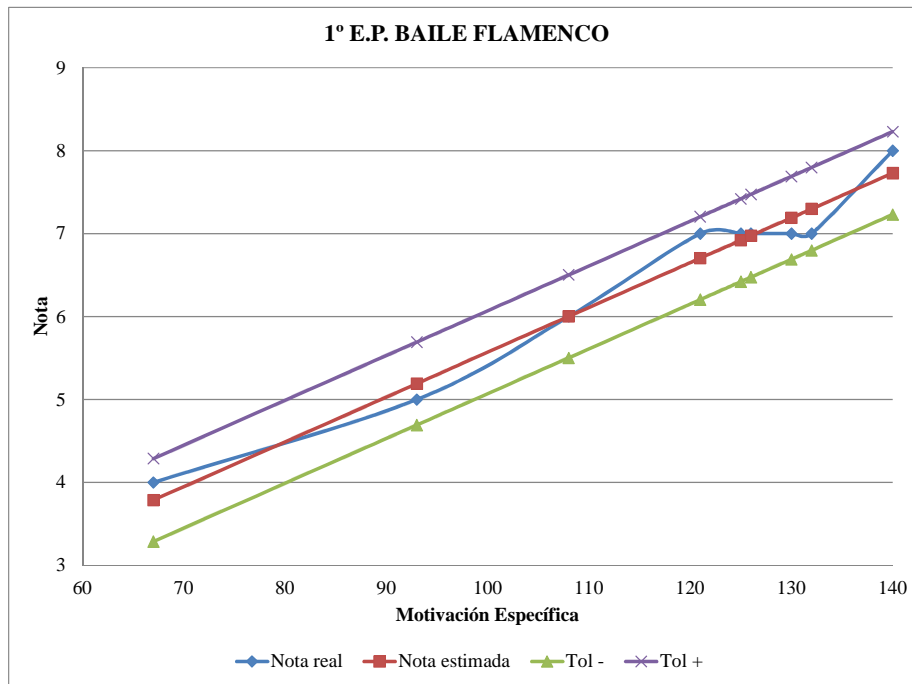


Figura 83. Distribución N_R y N en función de ME para el 1º curso de E.P. Baile Flamenco, muestra española.

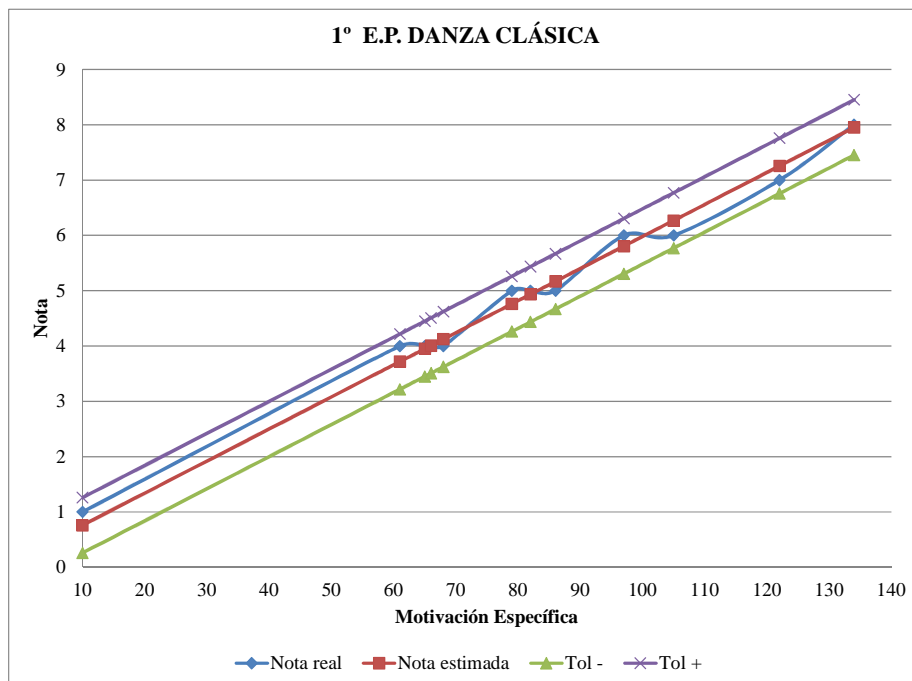


Figura 84. Distribución N_R y N en función de ME para el 1º curso de E.P. Danza Clásica, muestra española.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

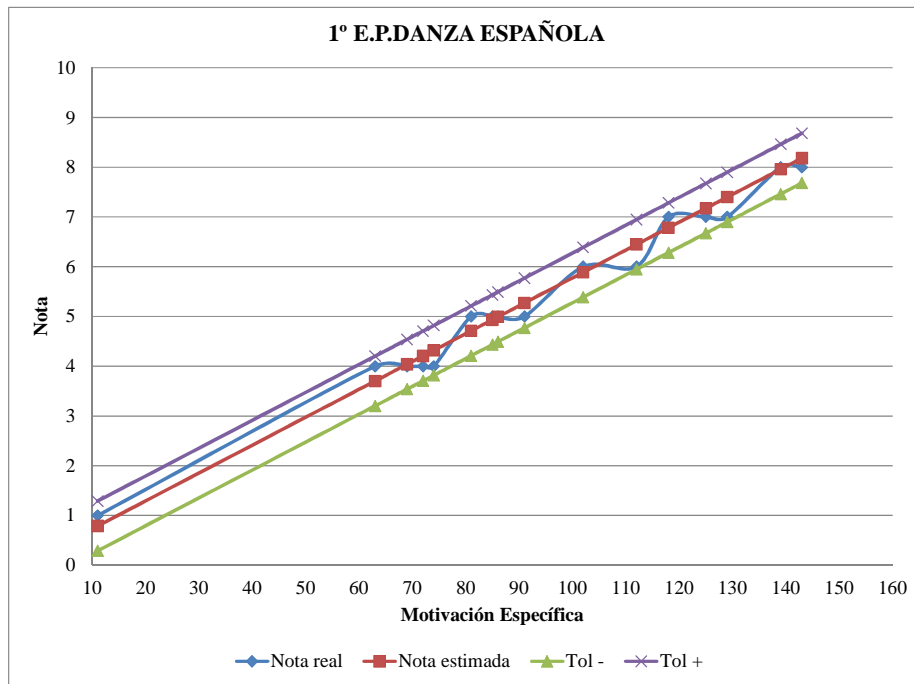


Figura 85. Distribución N_R y N en función de ME para el 1º curso de E.P. Danza Española, muestra española.

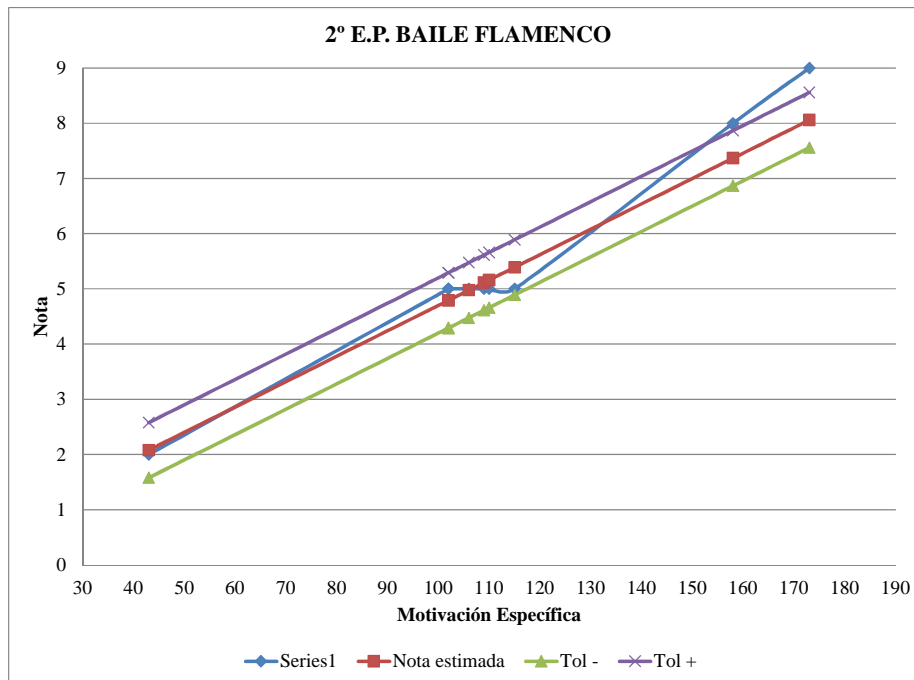


Figura 86. Distribución N_R y N en función de ME para el 2º curso de E.P. Baile Flamenco, muestra española.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

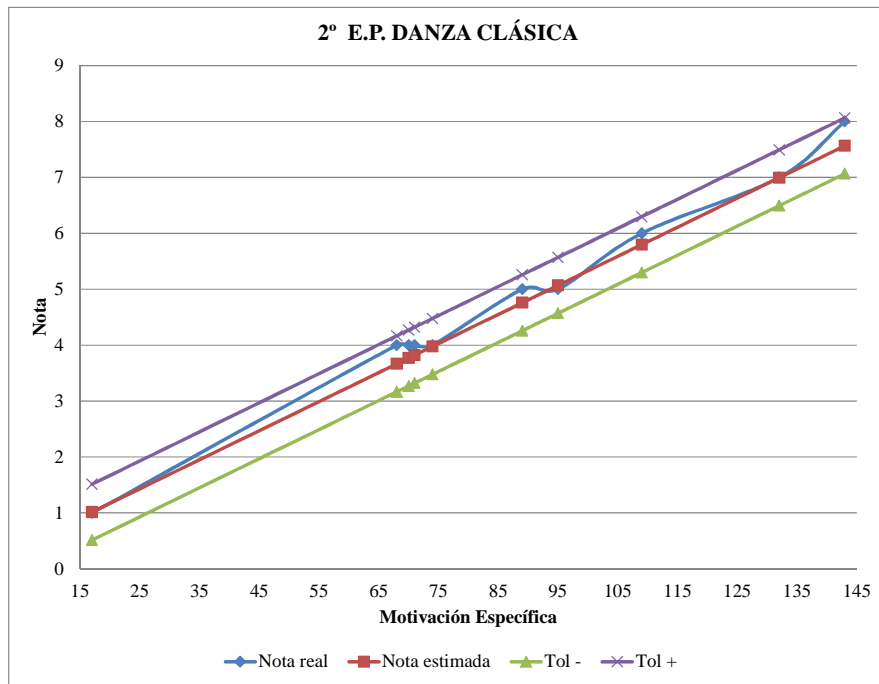


Figura 87. Distribución N_R y N en función de ME para el 2º curso de E.P. Danza Clásica, muestra española.

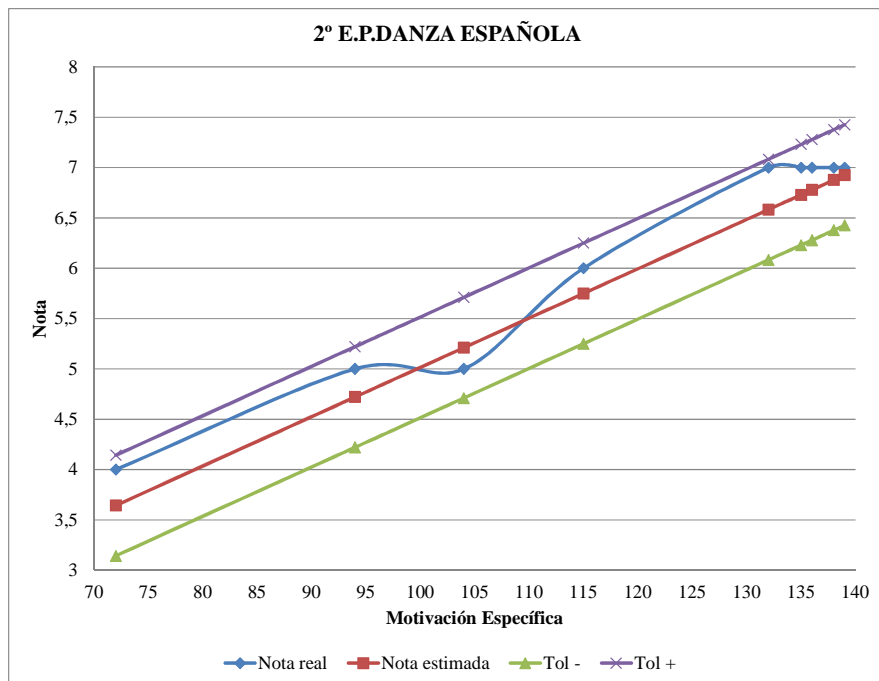


Figura 88. Distribución N_R y N en función de ME para el 2º curso de E.P. Danza Española, muestra española.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

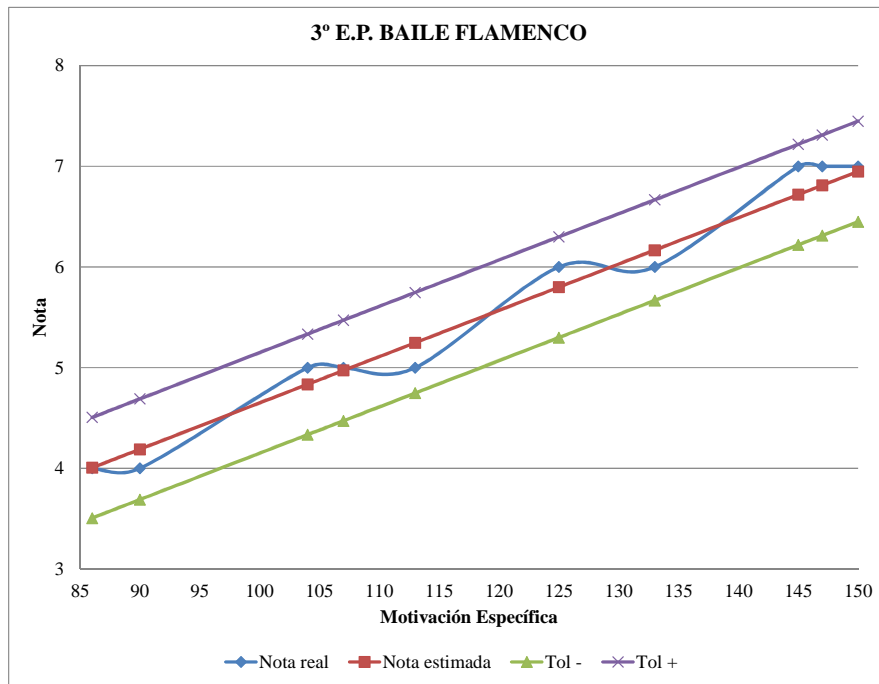


Figura 89. Distribución N_R y N en función de ME para el 3º curso de E.P. Baile Flamenco, muestra española.

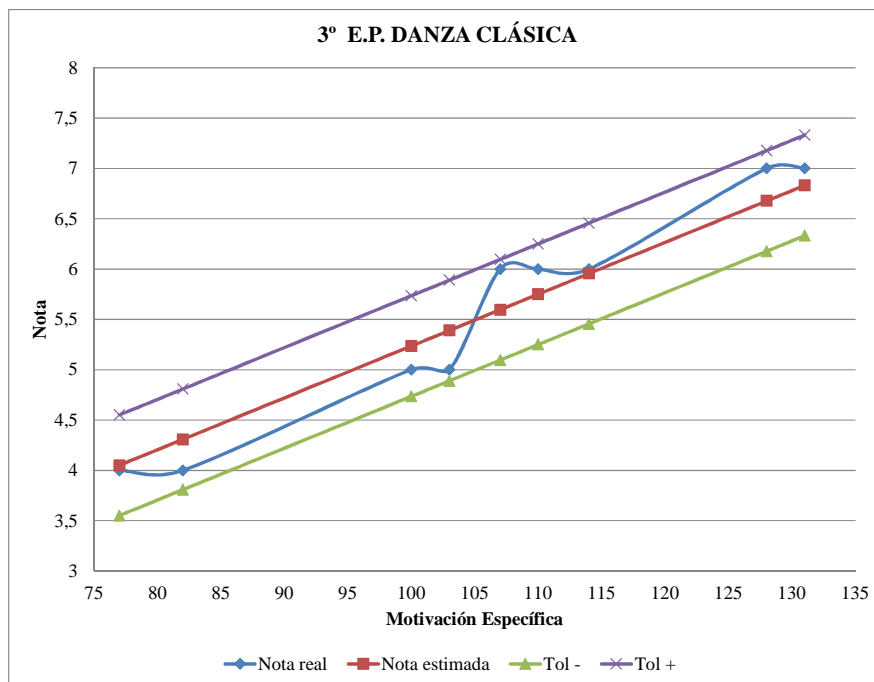


Figura 90. Distribución N_R y N en función de ME para el 3º curso de E.P. Danza Clásica, muestra española.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

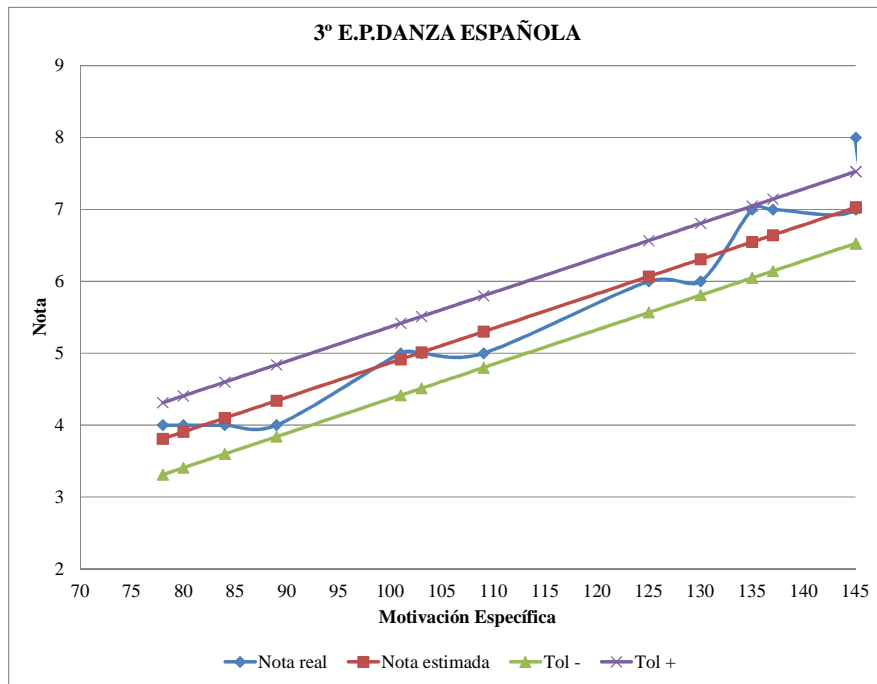


Figura 91. Distribución N_R y N en función de ME para el 3º curso de E.P. Danza Española, muestra española.

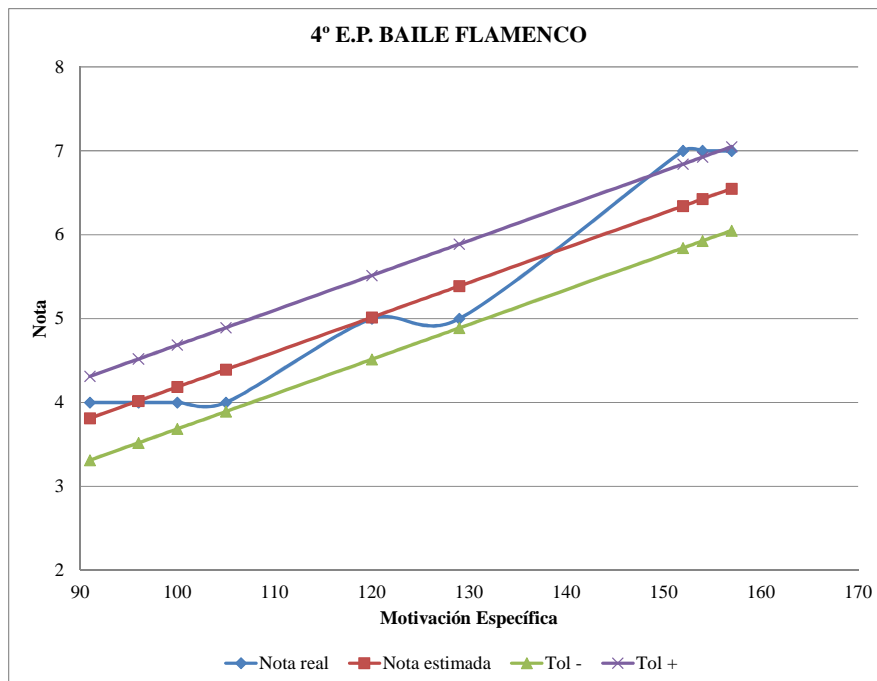


Figura 92. Distribución N_R y N en función de ME para el 4º curso de E.P. Baile Flamenco, muestra española.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

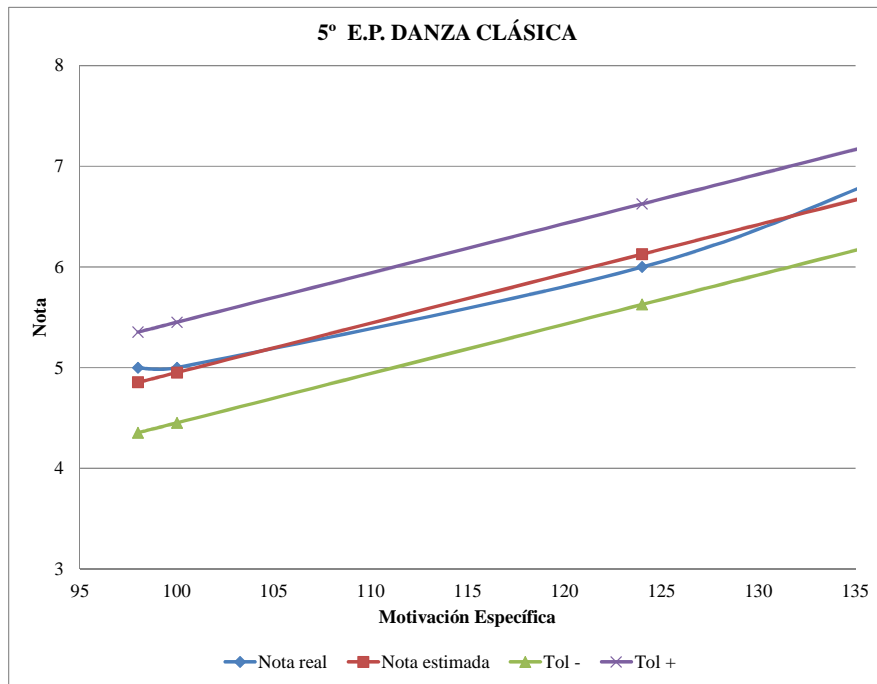


Figura 93. Distribución N_R y N en función de ME para el 4º curso de E.P. Danza Clásica, muestra española.

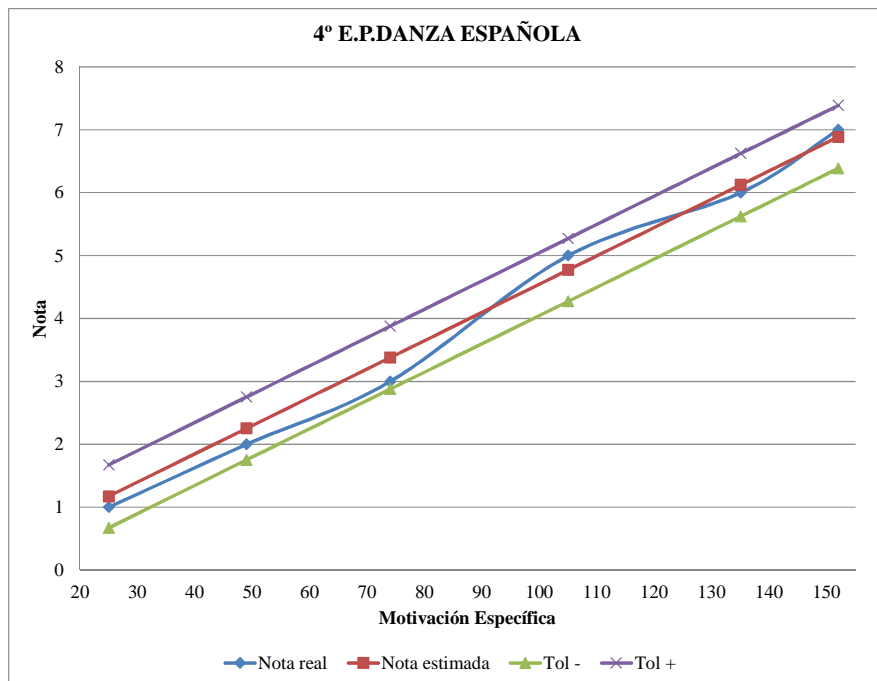


Figura 94. Distribución N_R y N en función de ME para el 4º curso de E.P. Danza Española, muestra española.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

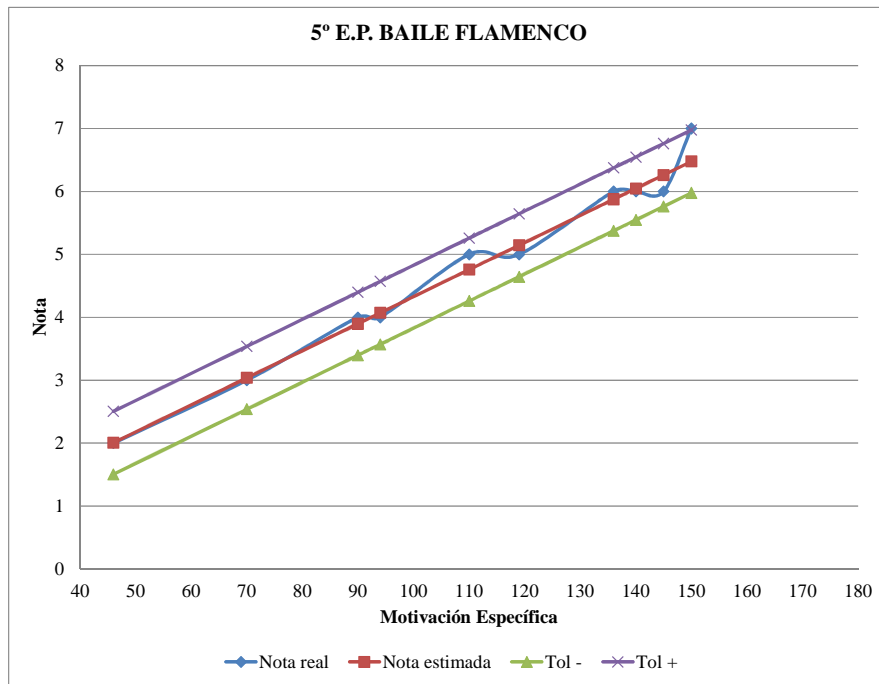


Figura 95. Distribución N_R y N en función de ME para el 5º curso de E.P. Baile Flamenco, muestra española.

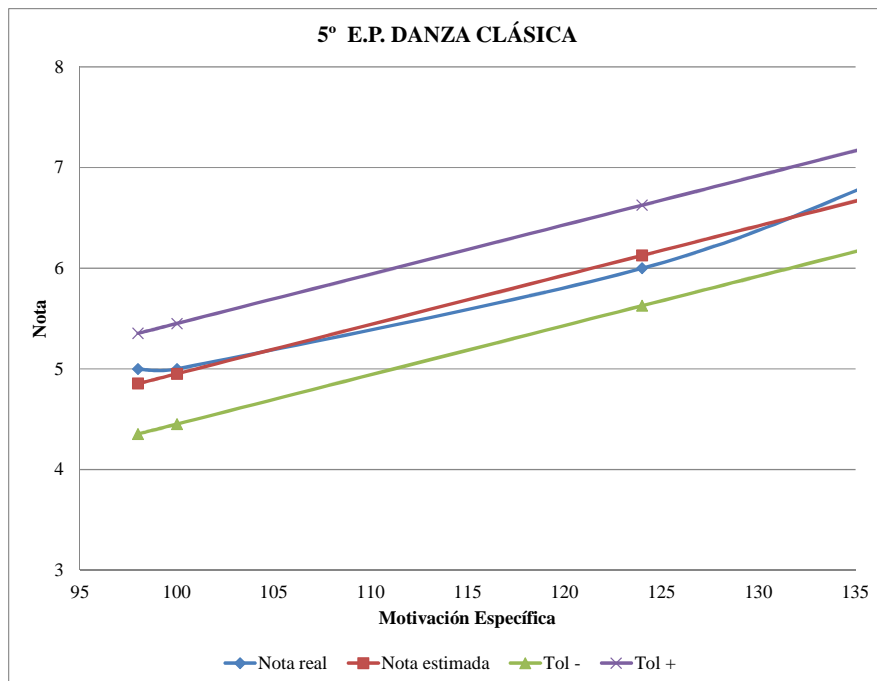


Figura 96. Distribución N_R y N en función de ME para el 5º curso de E.P. Danza Clásica, muestra española.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

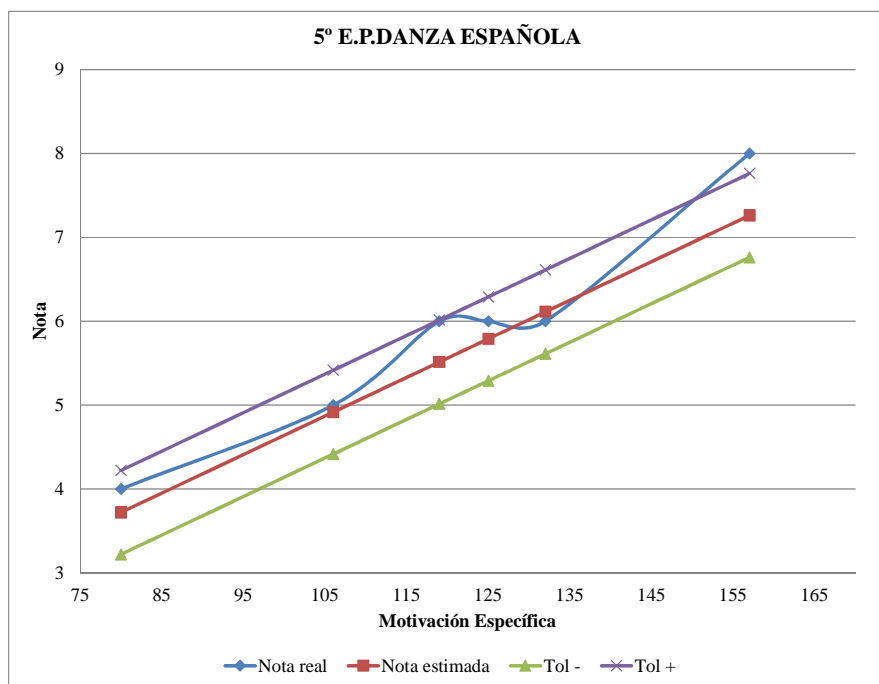


Figura 97. Distribución N_R y N en función de ME para el 5º curso de E.P. Danza Española, muestra española.

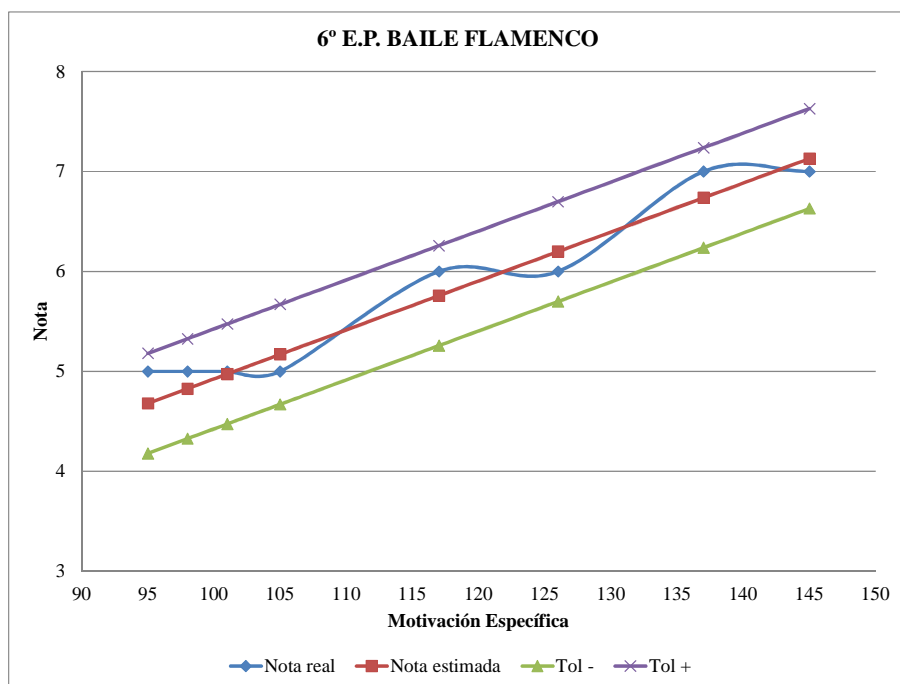


Figura 98. Distribución N_R y N en función de ME para el 6º curso de E.P. Baile Flamenco, muestra española.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

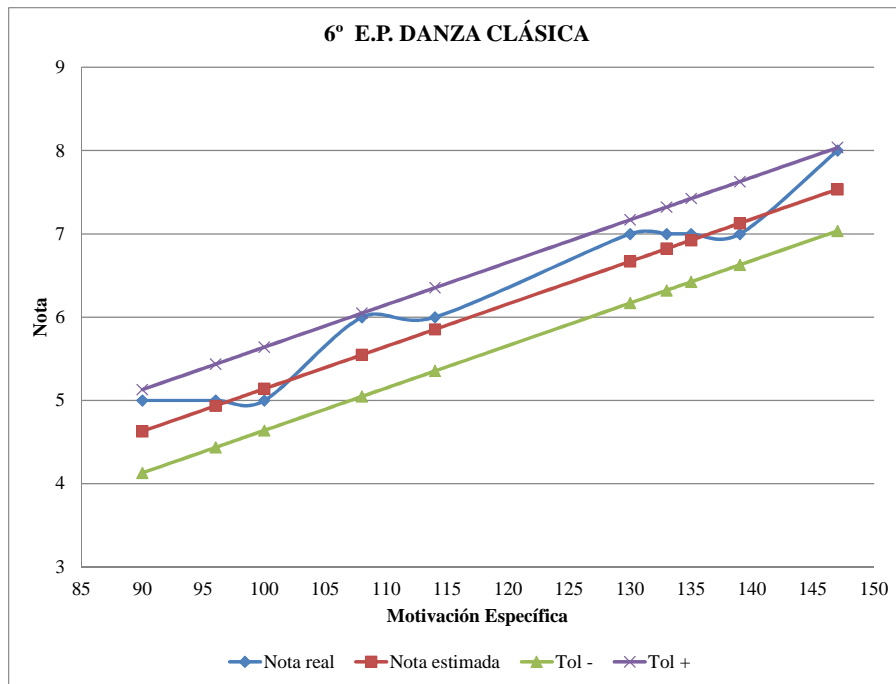


Figura 99. Distribución N_R y N en función de ME para el 6º curso de E.P. Danza Clásica, muestra española.

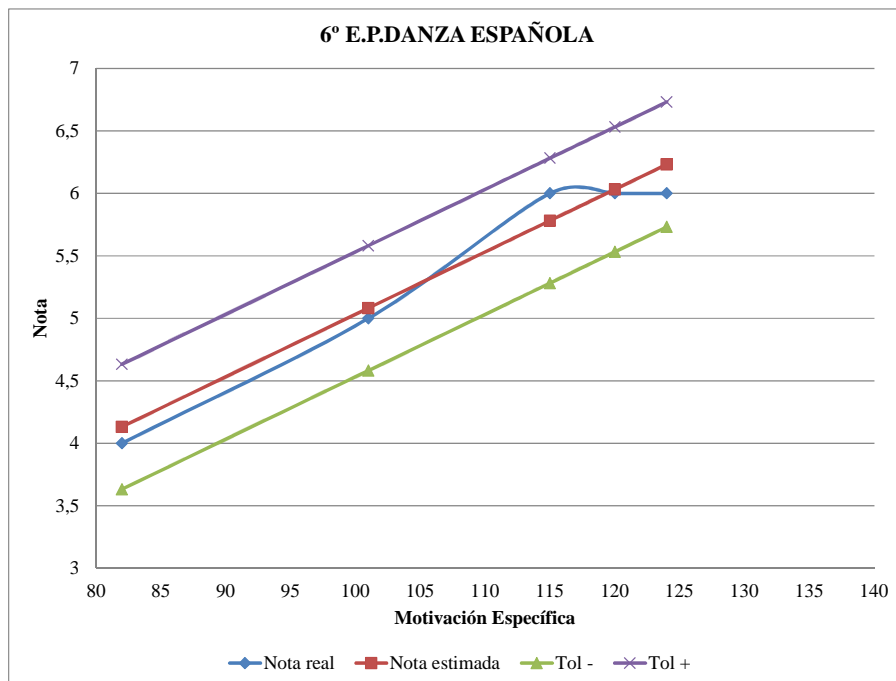


Figura 100. Distribución N_R y N en función de ME para el 6º curso de E.P. Danza Española, muestra española.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

Las rectas de regresión resultantes responden a la ecuación (7), donde los parámetros γ y δ representan la influencia de ME en N .

$$N = \gamma + \delta \cdot ME \pm 0.5 \quad (7)$$

Los valores de los parámetros γ y δ que definen cada recta, se recogen en la tabla 26 para cada grupo analizado.

Tabla 26

Parámetros γ y δ para cada uno de los niveles en cada especialidad correspondiente a la muestra española

Curso	Edad	E.P. Baile Flamenco		E.P. Danza Española		E.P. Danza Clásica	
		γ	δ	γ	δ	γ	δ
1º	13	0.17	0.05	0.175	0.06	0.18	0.058
2º	14	0.1	0.05	0.115	0.05	0.13	0.052
3º	15	0.05	0.05	0.068	0.05	0.09	0.052
4º	16	0.035	0.04	0.048	0.05	0.06	0.049
5º	17	0.028	0.04	0.04	0.05	0.05	0.049
6º	18	0.025	0.05	0.032	0.05	0.04	0.051

La distribución de estos parámetros γ y δ r en función de la edad del alumnado se muestra gráficamente en las Figuras 101 y 102, respectivamente.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

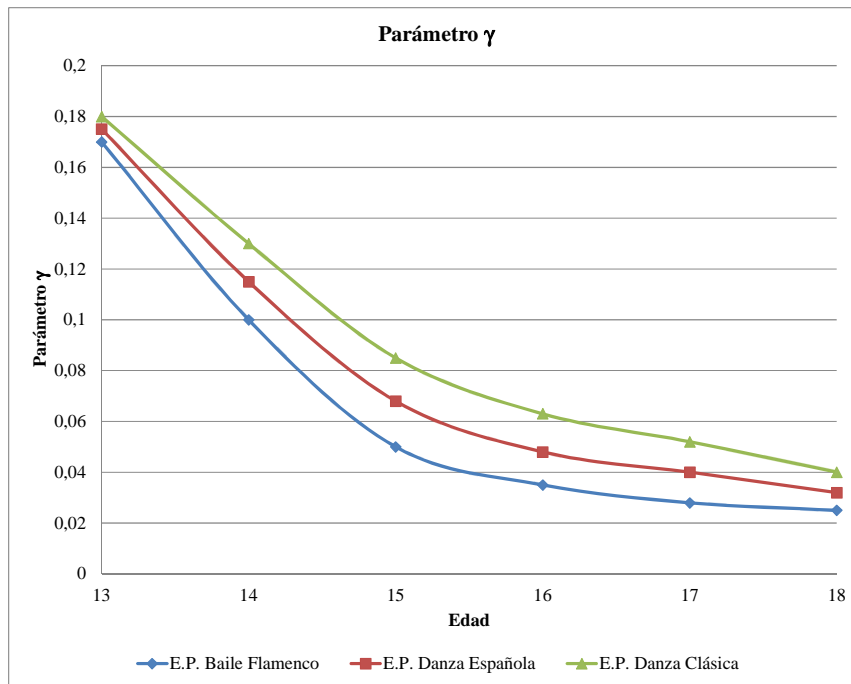


Figura 101. Distribución del parámetro γ en función de la edad del alumnado en la muestra española.

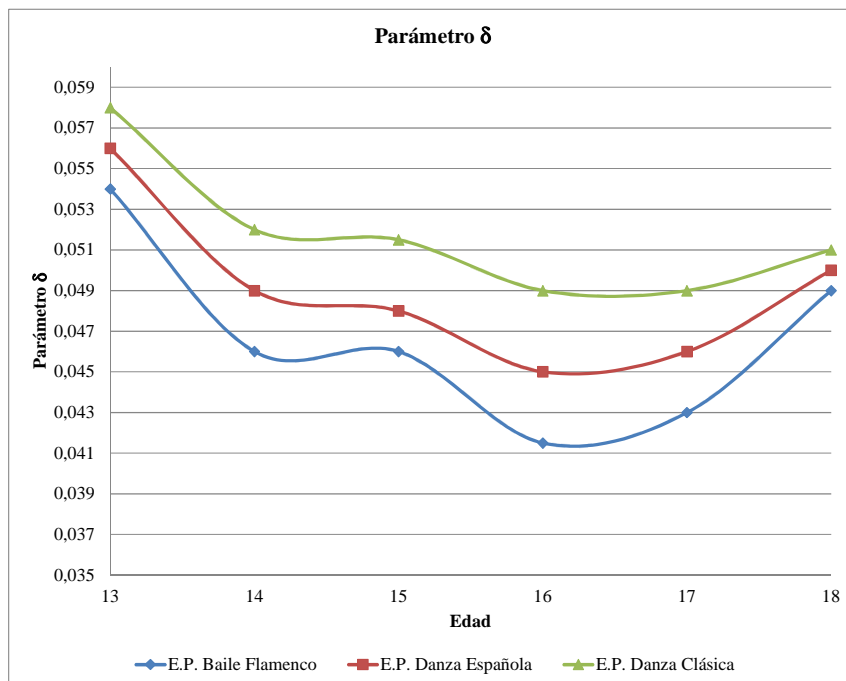


Figura 102. Distribución del parámetro δ en función de la edad del alumnado en la muestra española.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

Para la realización del estudio de la Motivación Específica en la muestra estadounidense, de forma análoga al análisis realizado con la muestra española en el Epígrafe 4.2.1, se ha partido de los registros de ME obtenidos por el alumnado, así como de sus resultados académicos (N_R) en la segunda evaluación, reflejados en la Tabla 19, y se ha realizado una indexación de estos campos en orden creciente de N_R para cada curso y especialidad. Esta indexación viene reflejada en la Tabla 27.

A continuación, se ha realizado un ajuste regresión lineal de N_R en función de ME , obteniendo la ecuación (8), con un coeficiente de determinación (R^2) del 0.98.

$$N = 0.17 + 0.06 \cdot ME \pm 0.5 \quad (8)$$

La Tabla 27 recoge, para la muestra estadounidense, los valores de los resultados académicos (N) estimados a través de esta ecuación de regresión (8). Considerando un rango de validez en la estimación de la nota de ± 0.5 puntos sobre el valor de referencia N , definimos el intervalo de resultados académicos admitidos dentro de esta amplitud de tolerancia ($Tol-$ y $Tol+$). La Tabla 27 muestra asimismo resultados del cálculo numérico de Er , obtenido a través de la aplicación de la ecuación (3). Por último, a partir de los datos de N_R , $Tol-$ y $Tol+$, y del valor, se ha obtenido el error relativo de aquéllos en relación a los valores estimados a través de la ecuación (8), determinándose los valores de Er_{Tol-} y Er_{Tol+} , que se recogen igualmente en la Tabla 27.

Tabla 27

Resultados de ME, NR, (N) y análisis de errores para la muestra estadounidense

CÓDIGO	ME	N_R	N	Er	Tol -	Tol +	Er Tol-	Er Tol +
118	71	4.5	4.64	3%	4.14	5.14	-10.8%	10.8%
116	110	7.5	7.14	-5%	6.64	7.64	-7.0%	7.0%
113	122	8	7.91	-1%	7.41	8.41	-6.3%	6.3%
112	126	8.5	8.16	-4%	7.66	8.66	-6.1%	6.1%
114	134	9	8.68	-4%	8.18	9.18	-5.8%	5.8%
115	139	9	9.00	0%	8.50	9.50	-5.6%	5.6%

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

CÓDIGO	ME	N_R	N	Er	Tol -	Tol +	Er Tol-	Er Tol+
119	143	9	9.25	3%	8.75	9.75	-5.4%	5.4%
117	147	10	9.51	-5%	9.01	10.01	-5.3%	5.3%
111	147	10	9.51	-5%	9.01	10.01	-5.3%	5.3%
1214	59	4	3.71	-7%	3.21	4.21	-13.5%	13.5%
123	63	4	3.95	-1%	3.45	4.45	-12.7%	12.7%
126	75	4.5	4.67	4%	4.17	5.17	-10.7%	10.7%
121	84	5	5.21	4%	4.71	5.71	-9.6%	9.6%
1211	107	6.5	6.59	1%	6.09	7.09	-7.6%	7.6%
1213	109	7	6.71	-4%	6.21	7.21	-7.5%	7.5%
1217	111	7	6.83	-2%	6.33	7.33	-7.3%	7.3%
1212	115	7.5	7.07	-6%	6.57	7.57	-7.1%	7.1%
122	123	8	7.55	-6%	7.05	8.05	-6.6%	6.6%
124	125	8	7.67	-4%	7.17	8.17	-6.5%	6.5%
127	127	8	7.79	-3%	7.29	8.29	-6.4%	6.4%
128	132	8	8.09	1%	7.59	8.59	-6.2%	6.2%
1215	133	8	8.15	2%	7.65	8.65	-6.1%	6.1%
125	136	8.5	8.33	-2%	7.83	8.83	-6.0%	6.0%
1216	142	8.5	8.69	2%	8.19	9.19	-5.8%	5.8%
129	148	9	9.05	1%	8.55	9.55	-5.5%	5.5%
1210	154	9	9.41	5%	8.91	9.91	-5.3%	5.3%
212	105	6.5	6.86	6%	6.36	7.36	-7.3%	7.3%
211	136	9	8.87	-1%	8.37	9.37	-5.6%	5.6%
215	147	10	9.59	-4%	9.09	10.09	-5.2%	5.2%
214	152	10	9.91	-1%	9.41	10.41	-5.0%	5.0%
213	156	10	10.17	2%	9.67	10.67	-4.9%	4.9%
212	105	6.5	6.86	6%	6.36	7.36	-7.3%	7.3%
224	124	8	8.10	1%	7.60	8.60	-6.2%	6.2%
223	128	8	8.36	4%	7.86	8.86	-6.0%	6.0%
221	134.5	9	8.78	-2%	8.28	9.28	-5.7%	5.7%
225	148	10	9.66	-3%	9.16	10.16	-5.2%	5.2%
226	151	10	9.85	-2%	9.35	10.35	-5.1%	5.1%
222	154	10	10.05	0%	9.55	10.55	-5.0%	5.0%
235	56	3	3.69	23%	3.19	4.19	-13.6%	13.6%
233	58	4	3.82	-5%	3.32	4.32	-13.1%	13.1%
238	61	4	4.02	0%	3.52	4.52	-12.5%	12.5%
239	66	4	4.34	9%	3.84	4.84	-11.5%	11.5%
2312	72	4.5	4.73	5%	4.23	5.23	-10.6%	10.6%
237	105	7	6.88	-2%	6.38	7.38	-7.3%	7.3%
232	120	8	7.85	-2%	7.35	8.35	-6.4%	6.4%
236	125	8	8.18	2%	7.68	8.68	-6.1%	6.1%
2311	132	9	8.63	-4%	8.13	9.13	-5.8%	5.8%

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

CÓDIGO	ME	N_R	N	Er	Tol -	Tol +	Er Tol-	Er Tol +
231	150	10	9.80	-2%	9.30	10.30	-5.1%	5.1%
2310	154	10	10.06	1%	9.56	10.56	-5.0%	5.0%
234	159	10	10.39	4%	9.89	10.89	-4.8%	4.8%
235	56	3	3.69	23%	3.19	4.19	-13.6%	13.6%
233	58	4	3.82	-5%	3.32	4.32	-13.1%	13.1%
238	61	4	4.02	0%	3.52	4.52	-12.5%	12.5%
239	66	4	4.34	9%	3.84	4.84	-11.5%	11.5%
2312	72	4.5	4.73	5%	4.23	5.23	-10.6%	10.6%
237	105	7	6.88	-2%	6.38	7.38	-7.3%	7.3%
232	120	8	7.85	-2%	7.35	8.35	-6.4%	6.4%
236	125	8	8.18	2%	7.68	8.68	-6.1%	6.1%
2311	132	9	8.63	-4%	8.13	9.13	-5.8%	5.8%
231	150	10	9.80	-2%	9.30	10.30	-5.1%	5.1%
2310	154	10	10.06	1%	9.56	10.56	-5.0%	5.0%
234	159	10	10.39	4%	9.89	10.89	-4.8%	4.8%
4110	121	8.5	8.50	0%	8.00	9.00	-5.9%	5.9%
4114	126	9	8.85	-2%	8.35	9.35	-5.6%	5.6%
4113	126	9	8.85	-2%	8.35	9.35	-5.6%	5.6%
4118	128	9	8.99	0%	8.49	9.49	-5.6%	5.6%
415	128	9	8.99	0%	8.49	9.49	-5.6%	5.6%
419	129	9	9.06	1%	8.56	9.56	-5.5%	5.5%
418	129	9	9.06	1%	8.56	9.56	-5.5%	5.5%
4115	129	9	9.06	1%	8.56	9.56	-5.5%	5.5%
4112	130	9	9.13	1%	8.63	9.63	-5.5%	5.5%
414	131	9	9.20	2%	8.70	9.70	-5.4%	5.4%
416	131	9	9.20	2%	8.70	9.70	-5.4%	5.4%
413	139	10	9.76	-2%	9.26	10.26	-5.1%	5.1%
4116	139	10	9.76	-2%	9.26	10.26	-5.1%	5.1%
4119	140	10	9.83	-2%	9.33	10.33	-5.1%	5.1%
411	141	10	9.90	-1%	9.40	10.40	-5.0%	5.0%
4117	143	10	10.04	0%	9.54	10.54	-5.0%	5.0%
417	144	10	10.11	1%	9.61	10.61	-4.9%	4.9%
4111	145	10	10.18	2%	9.68	10.68	-4.9%	4.9%
412	145	10	10.18	2%	9.68	10.68	-4.9%	4.9%
425	91	6	6.01	0%	5.51	6.51	-8.3%	8.3%
426	98	6	6.47	8%	5.97	6.97	-7.7%	7.7%
421	114	8	7.52	-6%	7.02	8.02	-6.6%	6.6%
422	120	8	7.92	-1%	7.42	8.42	-6.3%	6.3%
424	127	8.5	8.38	-1%	7.88	8.88	-6.0%	6.0%
423	132	8.5	8.70	2%	8.20	9.20	-5.7%	5.7%

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

CÓDIGO	ME	N_R	N	Er	Tol -	Tol +	Er Tol-	Er Tol +
427	153	10	10.08	1%	9.58	10.58	-5.0%	5.0%
425	91	6	6.01	0%	5.51	6.51	-8.3%	8.3%
426	98	6	6.47	8%	5.97	6.97	-7.7%	7.7%
421	114	8	7.52	-6%	7.02	8.02	-6.6%	6.6%
422	120	8	7.92	-1%	7.42	8.42	-6.3%	6.3%
424	127	8.5	8.38	-1%	7.88	8.88	-6.0%	6.0%
423	132	8.5	8.70	2%	8.20	9.20	-5.7%	5.7%
427	153	10	10.08	1%	9.58	10.58	-5.0%	5.0%
434	73	4.5	4.92	9%	4.42	5.42	-10.2%	10.2%
4313	78	5	5.26	5%	4.76	5.76	-9.5%	9.5%
438	98	7	6.60	-6%	6.10	7.10	-7.6%	7.6%
433	106	7.5	7.13	-5%	6.63	7.63	-7.0%	7.0%
431	110	8	7.40	-7%	6.90	7.90	-6.8%	6.8%
4316	112	8	7.54	-6%	7.04	8.04	-6.6%	6.6%
4317	116	8	7.80	-2%	7.30	8.30	-6.4%	6.4%
4310	118	8	7.94	-1%	7.44	8.44	-6.3%	6.3%
436	119	8	8.01	0%	7.51	8.51	-6.2%	6.2%
4314	125	8.5	8.41	-1%	7.91	8.91	-5.9%	5.9%
4312	126	9	8.47	-6%	7.97	8.97	-5.9%	5.9%
4319	129	9	8.68	-4%	8.18	9.18	-5.8%	5.8%
439	132	9	8.88	-1%	8.38	9.38	-5.6%	5.6%
4311	135	9	9.08	1%	8.58	9.58	-5.5%	5.5%
432	135	9	9.08	1%	8.58	9.58	-5.5%	5.5%
4320	139	9	9.35	4%	8.85	9.85	-5.4%	5.4%
4318	141	9	9.48	5%	8.98	9.98	-5.3%	5.3%
435	146	10	9.81	-2%	9.31	10.31	-5.1%	5.1%
4315	149	10	10.02	0%	9.52	10.52	-5.0%	5.0%
437	155	10	10.42	4%	9.92	10.92	-4.8%	4.8%

Como puede apreciarse en la Tabla 27 todos los valores de N_R inducen un error relativo respecto al valor estimado N inferior al máximo admitido (Er_{tol-} y Er_{tol+}). Por lo tanto, ecuación (7) es aceptable como predictor de los valores de N_R a partir de ME .

A continuación, se ha de analizar la distribución de los resultados reales y estimados para esta muestra estadounidense. El cálculo ha consistido en ajustes de regresión lineal de N_R en función de ME para cada uno de los grupos, obteniéndose un total de 8 líneas rectas,

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

con un coeficiente de determinación (R^2) en todos los casos, mayor de 0.94 que se han representado en las Figuras 103 a 110.

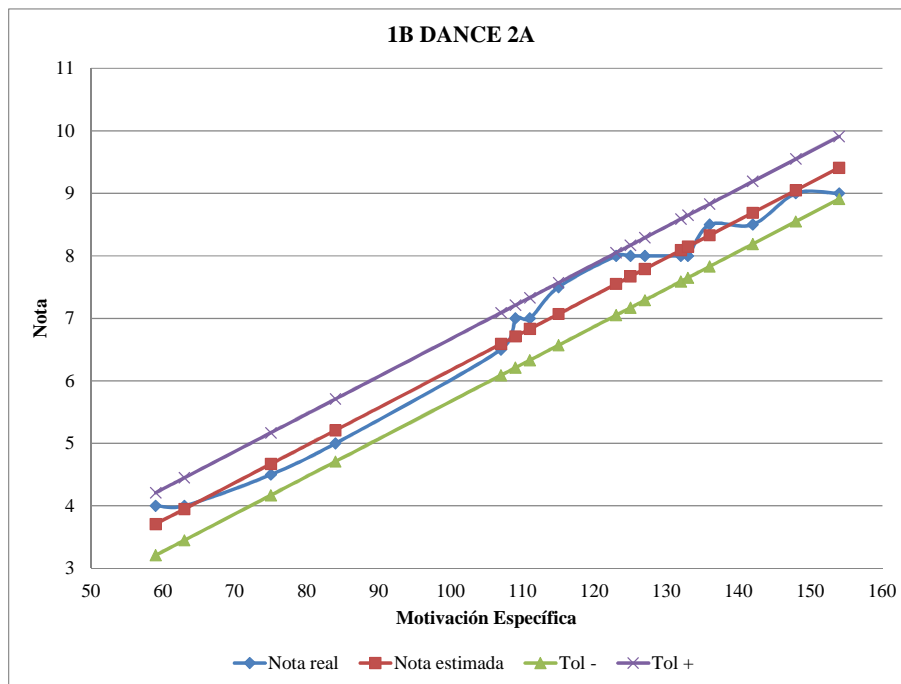


Figura 103. Distribución N_R y N en función de ME para el grupo 1B Dance 2A.

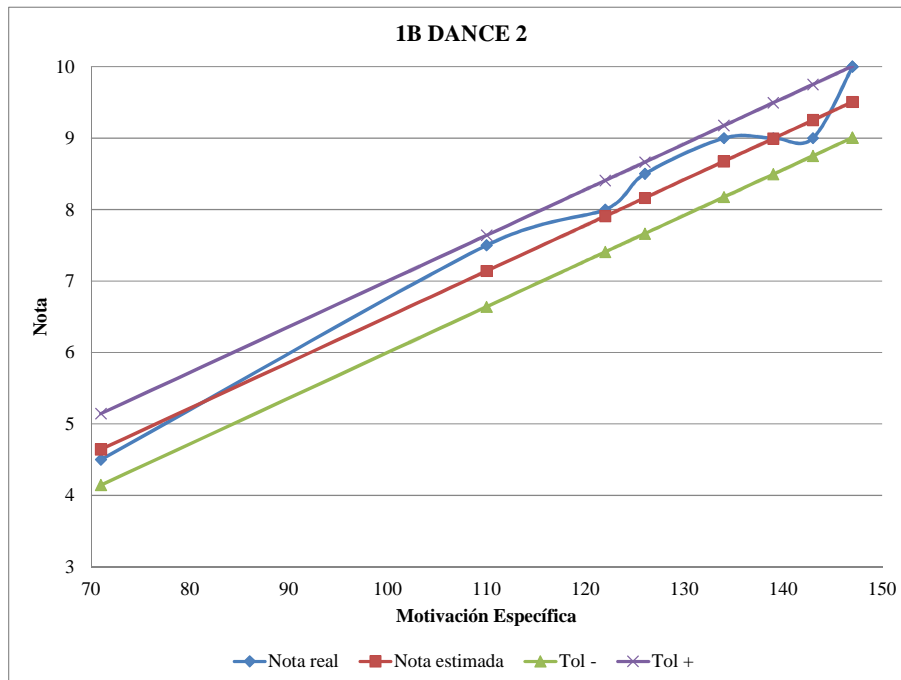


Figura 104. Distribución N_R y N en función de ME para el grupo 1B Dance 2.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

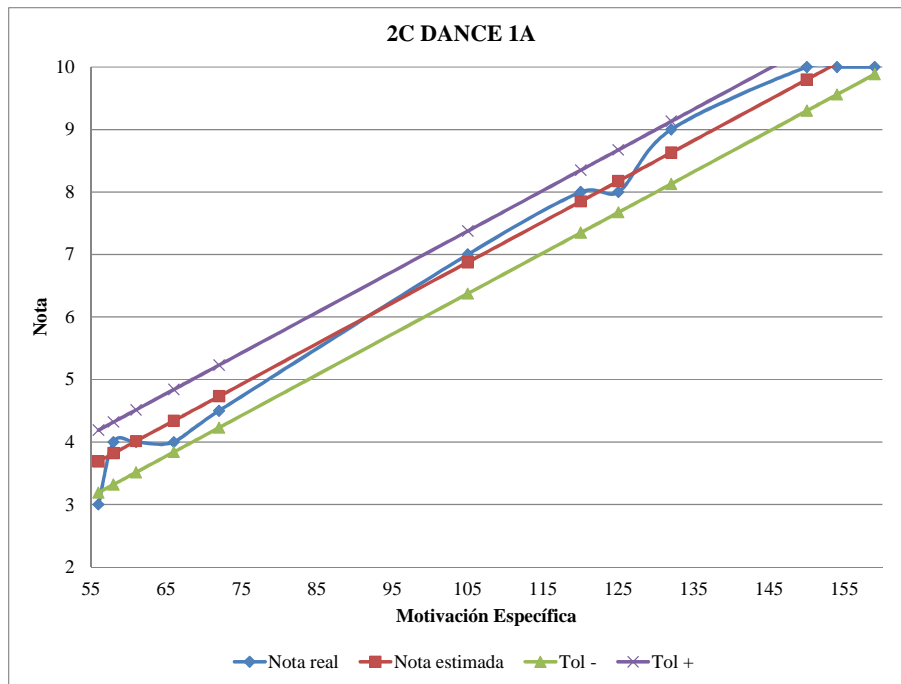


Figura 105. Distribución N_R y N en función de ME para el grupo 2C Dance 1A.

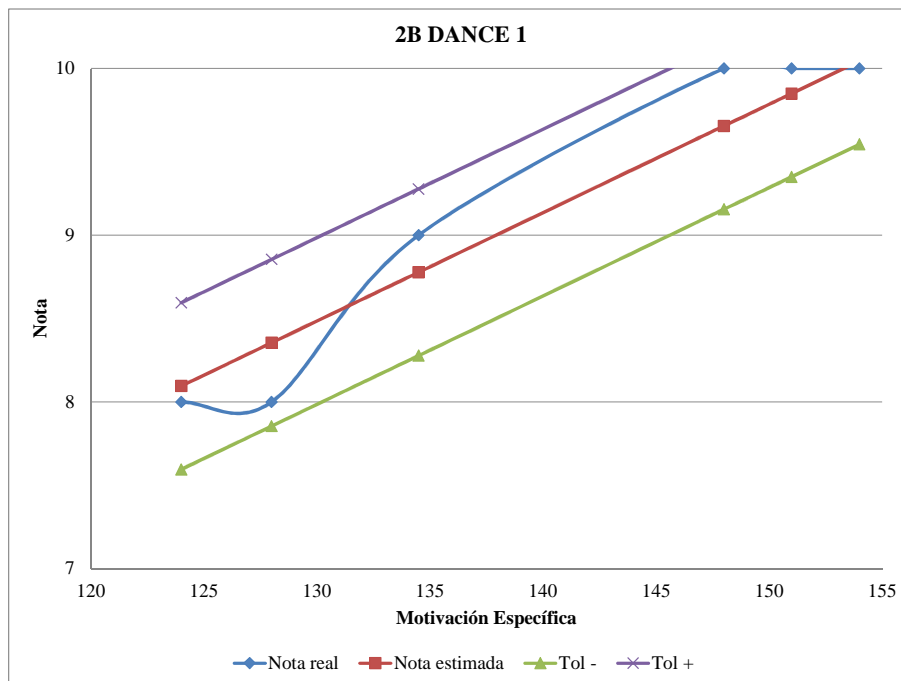


Figura 106. Distribución N_R y N en función de ME para el grupo 2B Dance 1

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

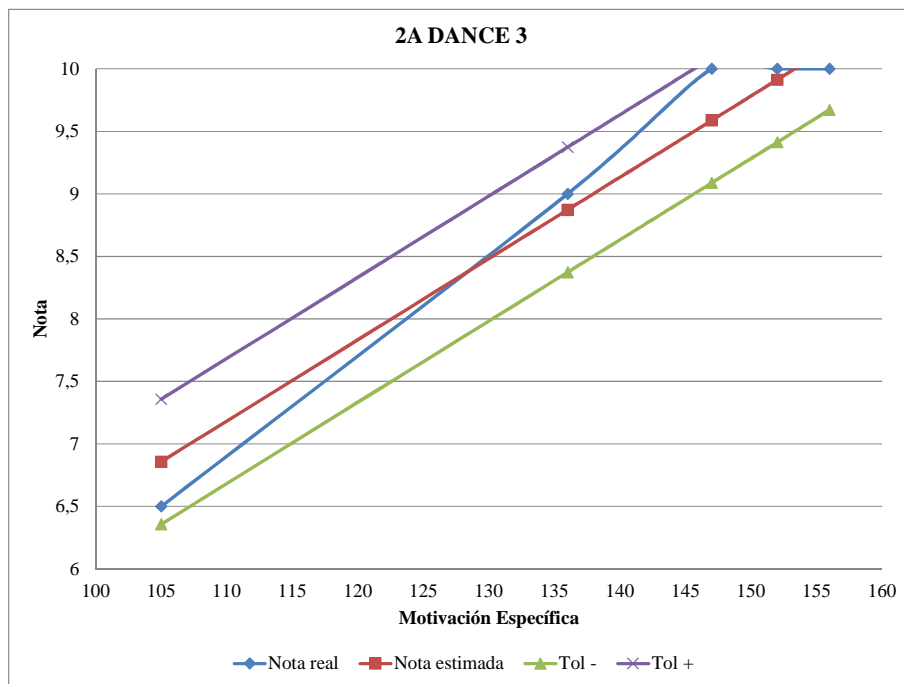


Figura 107. Distribución N_R y N en función de ME para el grupo 2A Dance 3.

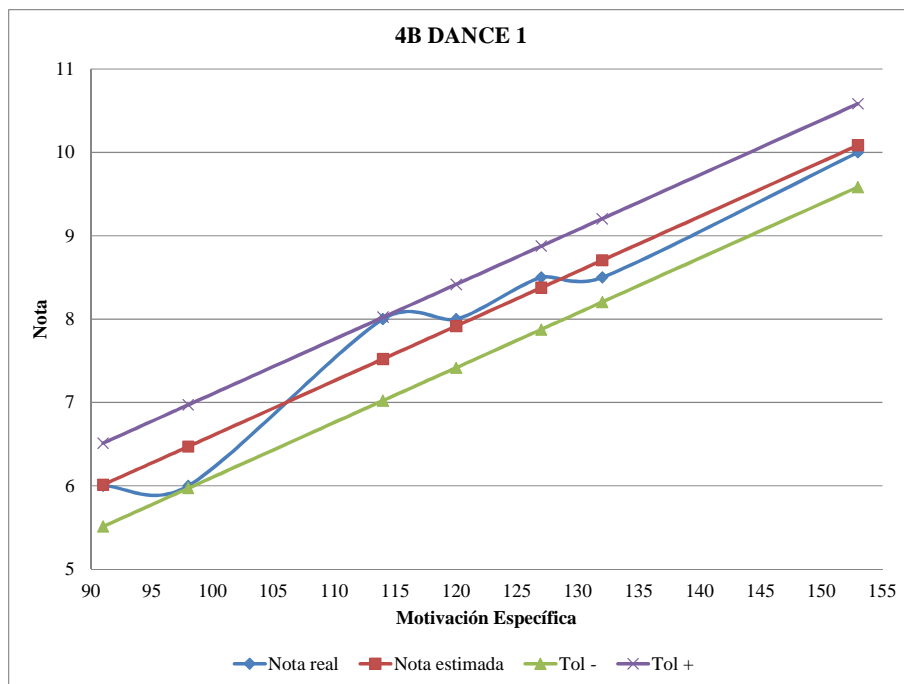


Figura 108. Distribución N_R y N en función de ME para el grupo 4B Dance 1.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

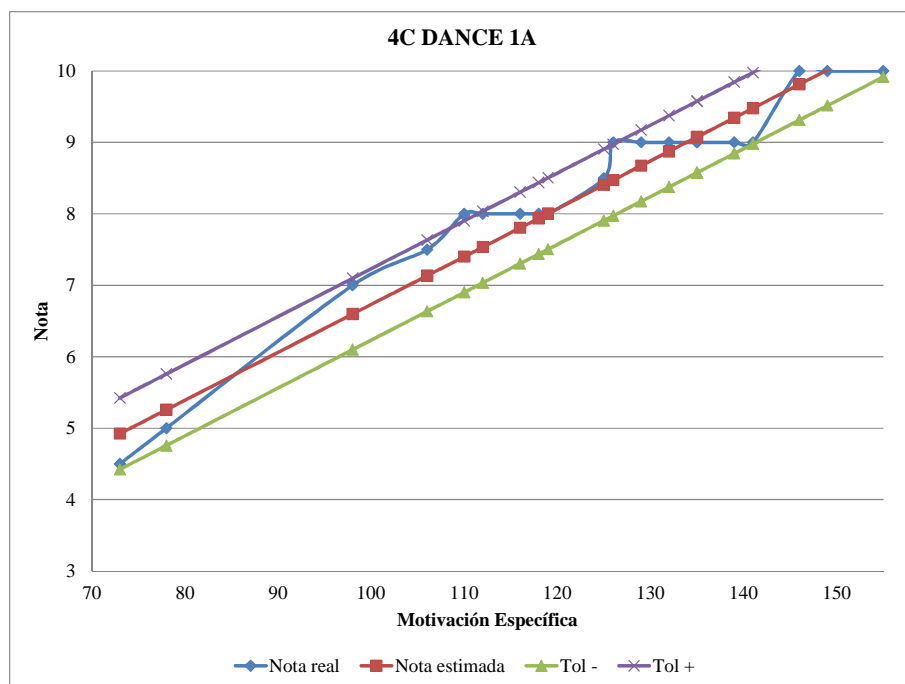


Figura 109. Distribución N_R y N en función de ME para el grupo 4C Dance 1A.

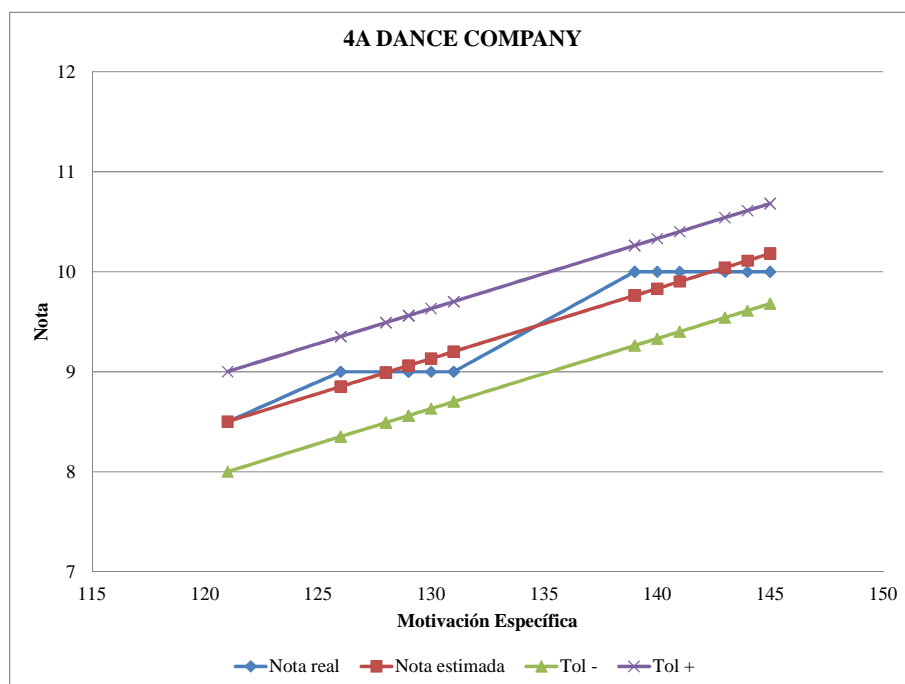


Figura 110. Distribución N_R y N en función de ME para el grupo 4B Dance Company.

Estas líneas de regresión responden a la ecuación (7), donde los valores de los parámetros γ y δ , pendiente y ordenada en el origen, que definen cada recta se muestran en la Tabla 28.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

Tabla 28

Parámetros γ y δ para cada uno de los grupos de la muestra estadounidense

Grupo	Edad	γ	δ
1B-D2A	12	0.17	0.0600
1A-D2	13	0.1	0.0640
2C-D1A	14	0.05	0.0650
2B-D1	15	0.035	0.0650
2A-D3	16	0.033	0.0650
4B-D1	17	0.0322	0.0657
4C-D1A	17.5	0.032	0.0670
4A-DC	18	0.0315	0.0700

La distribución de los valores de estos parámetros, γ y δ , en función de la edad de los alumnos se han representado en las Figuras 111 y 112 respectivamente.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

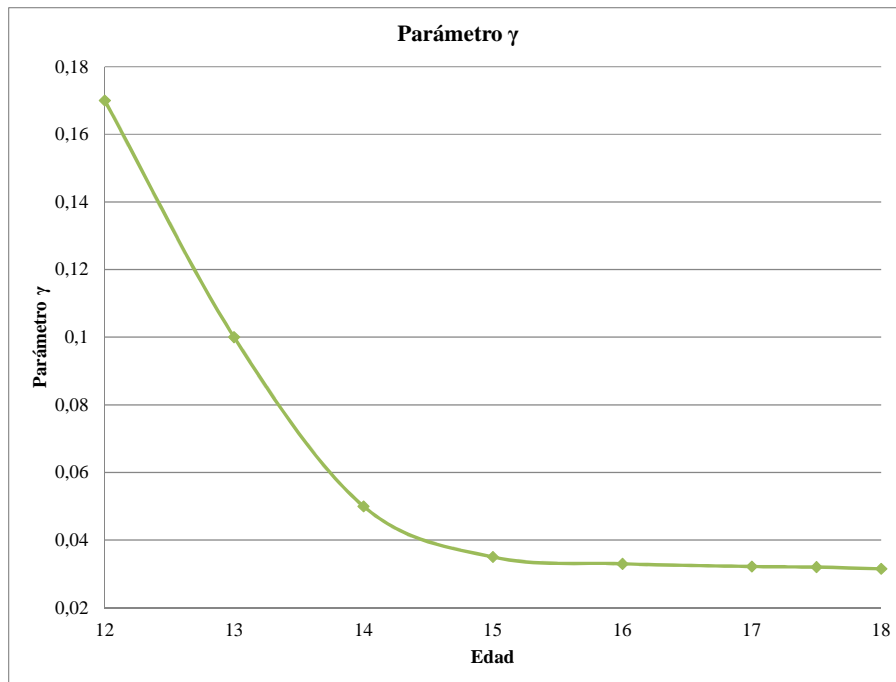


Figura 111. Distribución del parámetro γ en función de la edad del alumnado en la muestra estadounidense.

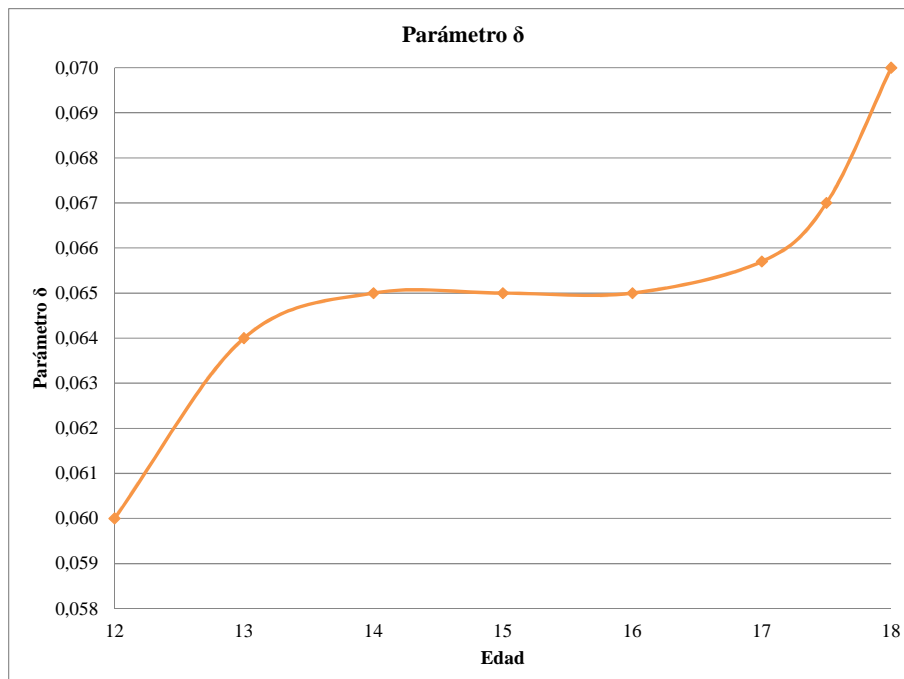


Figura 112. Distribución del parámetro δ en función de la edad del alumnado en la muestra estadounidense.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

4.2.3 Factor de influencia I_{AU} en N .

A partir de las calificaciones (N_R) de la segunda evaluación y de los resultados cuestionarios Coopersmith de AU obtenidos por el alumnado en España, datos que se hayan recogidos en la Tabla 18, se ha realizado una indexación de este último, en orden creciente de N_R , para cada uno de los grupos de la muestra. Estos valores van a formar parte de la Tabla 29.

Seguidamente, se ha realizado un ajuste regresión lineal de N_R en función de AU , obteniendo la ecuación (9), con un coeficiente de determinación (R^2) del 0.97.

$$N = 0.6 + 0.23 \cdot AU \pm 0.5 \quad (9)$$

La Tabla 29 recoge asimismo, para la muestra española, los valores de los resultados académicos (N) estimados a través de esta ecuación de regresión. (9). Al igual que en cálculos anteriores se ha considerando un rango de validez en la estimación de la nota de ± 0.5 puntos sobre el valor de referencia N , definiendo así el intervalo de resultados académicos admitidos dentro de esta amplitud de tolerancia ($Tol-$ y $Tol+$), (véase Tabla 29).

Por último, partiendo de los datos de N_R , $Tol-$ y $Tol+$ y aplicando la ecuación (3), se ha calculado el error relativo de los mismos en relación a los valores estimados a través de la ecuación (9), obteniéndose Er , Er_{Tol-} y Er_{Tol+} . Todos estos resultados están recogidos asimismo en la Tabla 29 y muestran que los valores de N_R inducen un error relativo respecto al valor estimado N inferior al máximo admitido (Er_{Tol-} y Er_{Tol+}). Por lo tanto, la recta de ajuste o ecuación (9) es aceptable como predictora de los valores de N_R a partir de AU .

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

Tabla 29

Resultados de AU, N_R, estimación N y análisis de errores para la muestra española

CÓDIGO	AU	N_R	N	Er	Tol -	Tol +	Er Tol -	Er Tol +
117	67	4	4.12	3%	3.62	4.62	-12.1%	12.1%
119	93	5	5.30	6%	4.80	5.80	-9.4%	9.4%
111	108	6	5.89	-2%	5.39	6.39	-8.5%	8.5%
114	121	7	6.48	-7%	5.98	6.98	-7.7%	7.7%
116	125	7	6.67	-5%	6.17	7.17	-7.5%	7.5%
115	126	7	7.06	1%	6.56	7.56	-7.1%	7.1%
118	130	7	7.06	1%	6.56	7.56	-7.1%	7.1%
112	132	7	7.26	4%	6.76	7.76	-6.9%	6.9%
113	140	8	8.04	1%	7.54	8.54	-6.2%	6.2%
128	10	1	1.29	29%	0.79	1.79	-38.8%	38.8%
1210	61	4	3.59	-10%	3.09	4.09	-13.9%	13.9%
126	65	4	3.82	-4%	3.32	4.32	-13.1%	13.1%
122	66	4	4.05	1%	3.55	4.55	-12.3%	12.3%
127	68	4	4.28	7%	3.78	4.78	-11.7%	11.7%
124	79	5	4.74	-5%	4.24	5.24	-10.5%	10.5%
121	82	5	5.20	4%	4.70	5.70	-9.6%	9.6%
1212	86	5	5.43	9%	4.93	5.93	-9.2%	9.2%
129	97	6	5.66	-6%	5.16	6.16	-8.8%	8.8%
1211	105	6	6.35	6%	5.85	6.85	-7.9%	7.9%
123	122	7	6.81	-3%	6.31	7.31	-7.3%	7.3%
125	134	8	8.42	5%	7.92	8.92	-5.9%	5.9%
138	11	1	1.48	48%	0.98	1.98	-33.9%	33.9%
1310	63	4	3.63	-9%	3.13	4.13	-13.8%	13.8%
136	69	4	3.84	-4%	3.34	4.34	-13.0%	13.0%
137	72	4	4.27	7%	3.77	4.77	-11.7%	11.7%
132	74	4	4.49	12%	3.99	4.99	-11.1%	11.1%
1315	81	5	4.70	-6%	4.20	5.20	-10.6%	10.6%
131	85	5	4.92	-2%	4.42	5.42	-10.2%	10.2%
134	86	5	5.35	7%	4.85	5.85	-9.4%	9.4%
1312	91	5	5.56	11%	5.06	6.06	-9.0%	9.0%
1313	102	6	5.78	-4%	5.28	6.28	-8.7%	8.7%
139	112	6	6.21	3%	5.71	6.71	-8.1%	8.1%
133	118	7	6.64	-5%	6.14	7.14	-7.5%	7.5%
1311	125	7	6.85	-2%	6.35	7.35	-7.3%	7.3%
1316	129	7	7.28	4%	6.78	7.78	-6.9%	6.9%
1314	139	8	7.71	-4%	7.21	8.21	-6.5%	6.5%
135	143	8	7.93	-1%	7.43	8.43	-6.3%	6.3%

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

<i>CÓDIGO</i>	<i>AU</i>	<i>N_R</i>	<i>N</i>	<i>Er</i>	<i>Tol -</i>	<i>Tol +</i>	<i>Er Tol -</i>	<i>Er Tol +</i>
212	43	2	2.05	3%	1.55	2.55	-24.4%	24.4%
214	102	5	4.27	-15%	3.77	4.77	-11.7%	11.7%
211	102	5	4.46	-11%	3.96	4.96	-11.2%	11.2%
215	106	5	4.64	-7%	4.14	5.14	-10.8%	10.8%
218	109	5	4.83	-4%	4.33	5.33	-10.4%	10.4%
216	110	5	4.83	-4%	4.33	5.33	-10.4%	10.4%
217	115	5	5.20	4%	4.70	5.70	-9.6%	9.6%
219	158	8	8.16	2%	7.66	8.66	-6.1%	6.1%
213	173	9	9.08	1%	8.58	9.58	-5.5%	5.5%
228	17	1	1.12	12%	0.62	1.62	-44.6%	44.6%
2210	68	4	3.64	-9%	3.14	4.14	-13.7%	13.7%
222	70	4	3.85	-4%	3.35	4.35	-13.0%	13.0%
227	71	4	4.06	1%	3.56	4.56	-12.3%	12.3%
226	74	4	4.27	7%	3.77	4.77	-11.7%	11.7%
224	89	5	4.69	-6%	4.19	5.19	-10.7%	10.7%
221	95	5	5.32	6%	4.82	5.82	-9.4%	9.4%
229	109	6	5.95	-1%	5.45	6.45	-8.4%	8.4%
223	132	7	7.21	3%	6.71	7.71	-6.9%	6.9%
225	143	8	7.84	-2%	7.34	8.34	-6.4%	6.4%
237	72	4	4.44	11%	3.94	4.94	-11.3%	11.3%
233	94	5	5.04	1%	4.54	5.54	-9.9%	9.9%
239	104	5	5.44	9%	4.94	5.94	-9.2%	9.2%
231	115	6	5.84	-3%	5.34	6.34	-8.6%	8.6%
232	132	7	6.64	-5%	6.14	7.14	-7.5%	7.5%
236	135	7	6.64	-5%	6.14	7.14	-7.5%	7.5%
234	136	7	6.84	-2%	6.34	7.34	-7.3%	7.3%
238	138	7	6.84	-2%	6.34	7.34	-7.3%	7.3%
235	139	7	7.24	3%	6.74	7.74	-6.9%	6.9%
314	86	4	4.11	3%	3.61	4.61	-12.2%	12.2%
319	90	4	4.30	7%	3.80	4.80	-11.6%	11.6%
318	104	5	4.66	-7%	4.16	5.16	-10.7%	10.7%
316	107	5	5.02	0%	4.52	5.52	-10.0%	10.0%
313	113	5	5.21	4%	4.71	5.71	-9.6%	9.6%
315	125	6	5.75	-4%	5.25	6.25	-8.7%	8.7%
312	133	6	6.12	2%	5.62	6.62	-8.2%	8.2%
3110	145	7	6.84	-2%	6.34	7.34	-7.3%	7.3%
311	147	7	7.03	0%	6.53	7.53	-7.1%	7.1%
317	150	7	7.03	0%	6.53	7.53	-7.1%	7.1%
329	77	4	4.02	0%	3.52	4.52	-12.4%	12.4%
323	82	4	4.22	6%	3.72	4.72	-11.8%	11.8%
327	100	5	4.83	-3%	4.33	5.33	-10.4%	10.4%

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

<i>CÓDIGO</i>	<i>AU</i>	<i>N_R</i>	<i>N</i>	<i>Er</i>	<i>Tol -</i>	<i>Tol +</i>	<i>Er Tol -</i>	<i>Er Tol +</i>
324	103	5	5.24	5%	4.74	5.74	-9.6%	9.6%
321	107	6	5.64	-6%	5.14	6.14	-8.9%	8.9%
325	110	6	5.84	-3%	5.34	6.34	-8.6%	8.6%
328	114	6	6.25	4%	5.75	6.75	-8.0%	8.0%
326	128	7	6.86	-2%	6.36	7.36	-7.3%	7.3%
322	131	7	7.06	1%	6.56	7.56	-7.1%	7.1%
3312	78	4	4.04	1%	3.54	4.54	-12.4%	12.4%
339	80	4	4.23	6%	3.73	4.73	-11.8%	11.8%
3310	84	4	4.43	11%	3.93	4.93	-11.3%	11.3%
334	89	4	4.43	11%	3.93	4.93	-11.3%	11.3%
333	101	5	4.82	-4%	4.32	5.32	-10.4%	10.4%
336	103	5	5.21	4%	4.71	5.71	-9.6%	9.6%
338	109	5	5.40	8%	4.90	5.90	-9.3%	9.3%
335	125	6	6.18	3%	5.68	6.68	-8.1%	8.1%
332	130	6	6.38	6%	5.88	6.88	-7.8%	7.8%
337	135	7	6.57	-6%	6.07	7.07	-7.6%	7.6%
331	137	7	6.77	-3%	6.27	7.27	-7.4%	7.4%
3313	145	7	7.16	2%	6.66	7.66	-7.0%	7.0%
3311	145	8	7.94	-1%	7.44	8.44	-6.3%	6.3%
419	91	4	3.44	-14%	2.94	3.94	-14.5%	14.5%
414	96	4	3.82	-5%	3.32	4.32	-13.1%	13.1%
411	100	4	4.00	0%	3.50	4.50	-12.5%	12.5%
415	105	4	4.38	9%	3.88	4.88	-11.4%	11.4%
417	120	5	4.75	-5%	4.25	5.25	-10.5%	10.5%
412	129	5	5.12	2%	4.62	5.62	-9.8%	9.8%
413	152	7	6.81	-3%	6.31	7.31	-7.3%	7.3%
418	154	7	6.99	0%	6.49	7.49	-7.1%	7.1%
416	157	7	7.37	5%	6.87	7.87	-6.8%	6.8%
4210	42	2	2.16	8%	1.66	2.66	-23.1%	23.1%
422	95	5	4.61	-8%	4.11	5.11	-10.9%	10.9%
428	100	5	5.02	0%	4.52	5.52	-10.0%	10.0%
423	103	5	5.22	4%	4.72	5.72	-9.6%	9.6%
424	113	6	5.63	-6%	5.13	6.13	-8.9%	8.9%
421	115	6	5.83	-3%	5.33	6.33	-8.6%	8.6%
425	118	6	5.83	-3%	5.33	6.33	-8.6%	8.6%
426	124	6	6.04	1%	5.54	6.54	-8.3%	8.3%
427	138	7	6.85	-2%	6.35	7.35	-7.3%	7.3%
429	153	8	7.87	-2%	7.37	8.37	-6.4%	6.4%
436	25	1	1.88	88%	1.38	2.38	-26.6%	26.6%
434	49	2	2.08	4%	1.58	2.58	-24.0%	24.0%
433	74	3	2.67	-11%	2.17	3.17	-18.7%	18.7%

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

<i>CÓDIGO</i>	<i>AU</i>	<i>N_R</i>	<i>N</i>	<i>Er</i>	<i>Tol -</i>	<i>Tol +</i>	<i>Er Tol -</i>	<i>Er Tol +</i>
432	105	5	5.25	5%	4.75	5.75	-9.5%	9.5%
431	135	6	6.04	1%	5.54	6.54	-8.3%	8.3%
435	152	7	6.63	-5%	6.13	7.13	-7.5%	7.5%
512	46	2	2.06	3%	1.56	2.56	-24.3%	24.3%
5110	70	3	3.26	9%	2.76	3.76	-15.3%	15.3%
515	90	4	3.66	-9%	3.16	4.16	-13.7%	13.7%
517	94	4	4.06	1%	3.56	4.56	-12.3%	12.3%
511	110	5	4.66	-7%	4.16	5.16	-10.7%	10.7%
513	119	5	5.06	1%	4.56	5.56	-9.9%	9.9%
516	136	6	5.66	-6%	5.16	6.16	-8.8%	8.8%
519	140	6	5.86	-2%	5.36	6.36	-8.5%	8.5%
518	145	6	6.26	4%	5.76	6.76	-8.0%	8.0%
514	150	7	6.86	-2%	6.36	7.36	-7.3%	7.3%
522	98	5	4.83	-3%	4.33	5.33	-10.4%	10.4%
523	100	5	5.26	5%	4.76	5.76	-9.5%	9.5%
521	124	6	5.91	-2%	5.41	6.41	-8.5%	8.5%
524	138	7	6.98	0%	6.48	7.48	-7.2%	7.2%
536	80	4	3.65	-9%	3.15	4.15	-13.7%	13.7%
531	106	5	4.70	-6%	4.20	5.20	-10.6%	10.6%
532	119	6	5.75	-4%	5.25	6.25	-8.7%	8.7%
533	125	6	5.96	-1%	5.46	6.46	-8.4%	8.4%
534	132	6	6.17	3%	5.67	6.67	-8.1%	8.1%
535	157	8	8.06	1%	7.56	8.56	-6.2%	6.2%
611	95	5	4.78	-4%	4.28	5.28	-10.5%	10.5%
617	98	5	4.78	-4%	4.28	5.28	-10.5%	10.5%
613	101	5	5.00	0%	4.50	5.50	-10.0%	10.0%
614	105	5	5.34	7%	4.84	5.84	-9.4%	9.4%
615	117	6	5.90	-2%	5.40	6.40	-8.5%	8.5%
618	126	6	6.13	2%	5.63	6.63	-8.2%	8.2%
612	137	7	6.80	-3%	6.30	7.30	-7.4%	7.4%
616	145	7	7.03	0%	6.53	7.53	-7.1%	7.1%
623	90	5	5.00	0%	4.50	5.50	-10.0%	10.0%
626	96	5	5.47	9%	4.97	5.97	-9.1%	9.1%
621	100	5	5.47	9%	4.97	5.97	-9.1%	9.1%
628	108	6	6.17	3%	5.67	6.67	-8.1%	8.1%
627	114	6	6.41	7%	5.91	6.91	-7.8%	7.8%
622	130	7	6.88	-2%	6.38	7.38	-7.3%	7.3%
6210	133	7	7.11	2%	6.61	7.61	-7.0%	7.0%
624	135	7	7.34	5%	6.84	7.84	-6.8%	6.8%
625	139	7	7.34	5%	6.84	7.84	-6.8%	6.8%
629	147	8	8.05	1%	7.55	8.55	-6.2%	6.2%

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

CÓDIGO	AU	N_R	N	Er	$Tol -$	$Tol +$	$Er_{Tol -}$	$Er_{Tol +}$
632	82	4	4.16	4%	3.66	4.66	-12.0%	12.0%
633	101	5	4.90	-2%	4.40	5.40	-10.2%	10.2%
635	115	6	5.82	-3%	5.32	6.32	-8.6%	8.6%
634	120	6	6.05	1%	5.55	6.55	-8.3%	8.3%
631	124	6	6.28	5%	5.78	6.78	-8.0%	8.0%

Las Figuras 113 al 130 muestran la distribución de los resultados reales (N_R) y estimados (N), así como el rango de tolerancia en la nota $Tol+$ y $Tol -$ para todos los grupos de la muestra española. Se trata de ajustes de regresión lineal de N_R en función de AU para cada uno de los grupos en las tres especialidades que se imparten en el C.P. de Danza de Córdoba, obteniéndose un total de 18 líneas rectas, con un coeficiente de determinación (R^2) en todos los casos, mayor de 0.95.

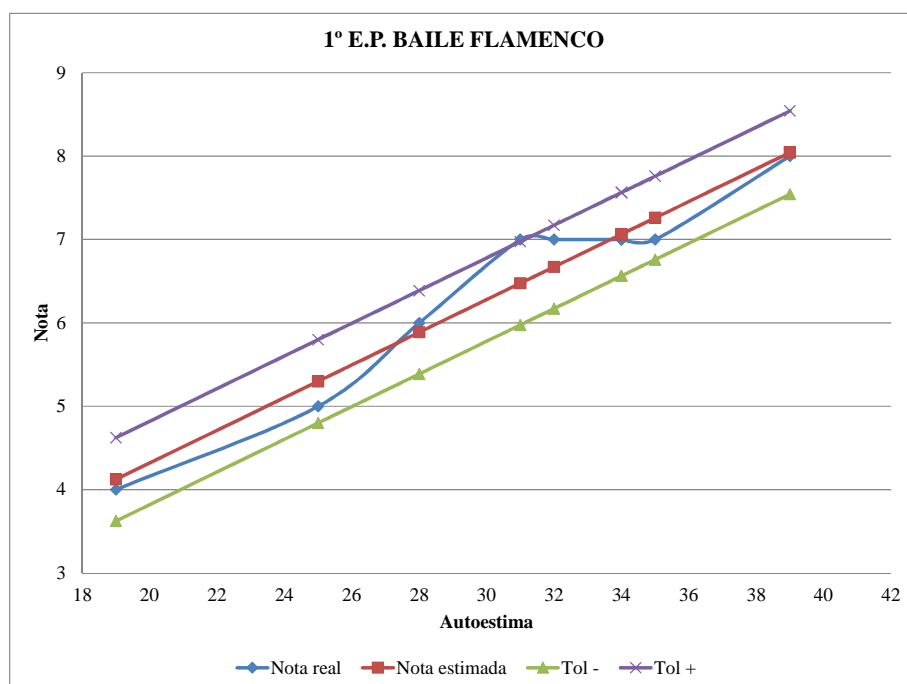


Figura 113. Distribución N_R y N en función de AU para el 1º curso de E.P. Baile Flamenco, muestra española.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

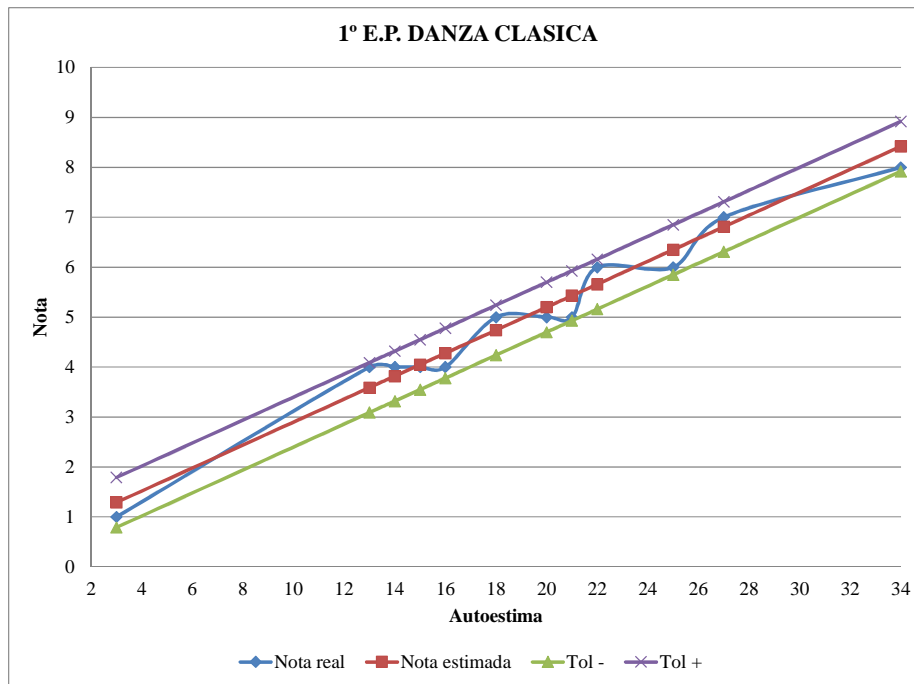


Figura 114. Distribución N_R y N en función de AU para el 1º curso de E.P. Danza Clásica, muestra española.

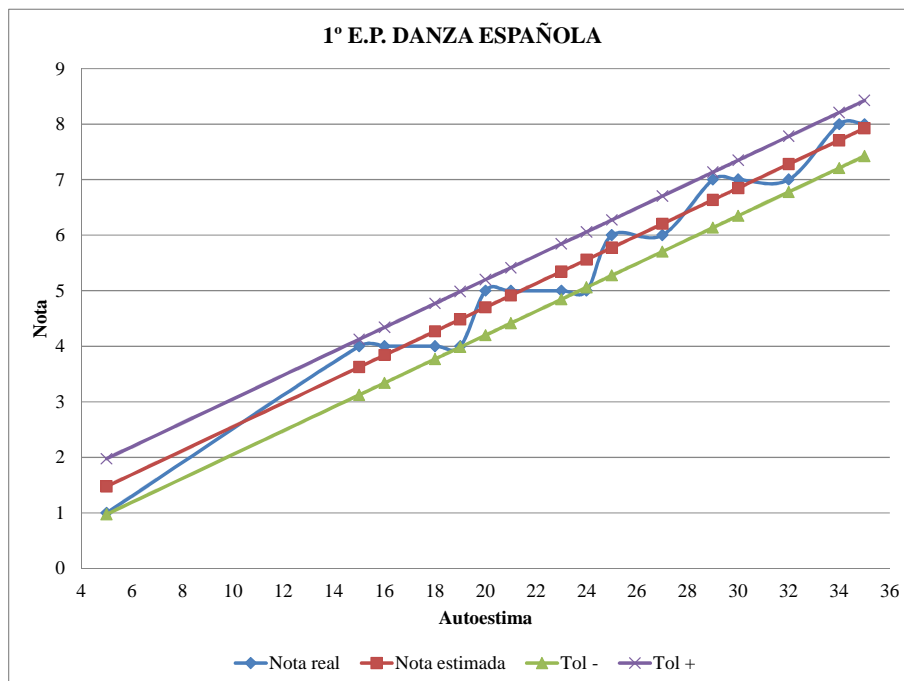


Figura 115. Distribución N_R y N en función de AU para el 1º curso de E.P. Danza Española, muestra española.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

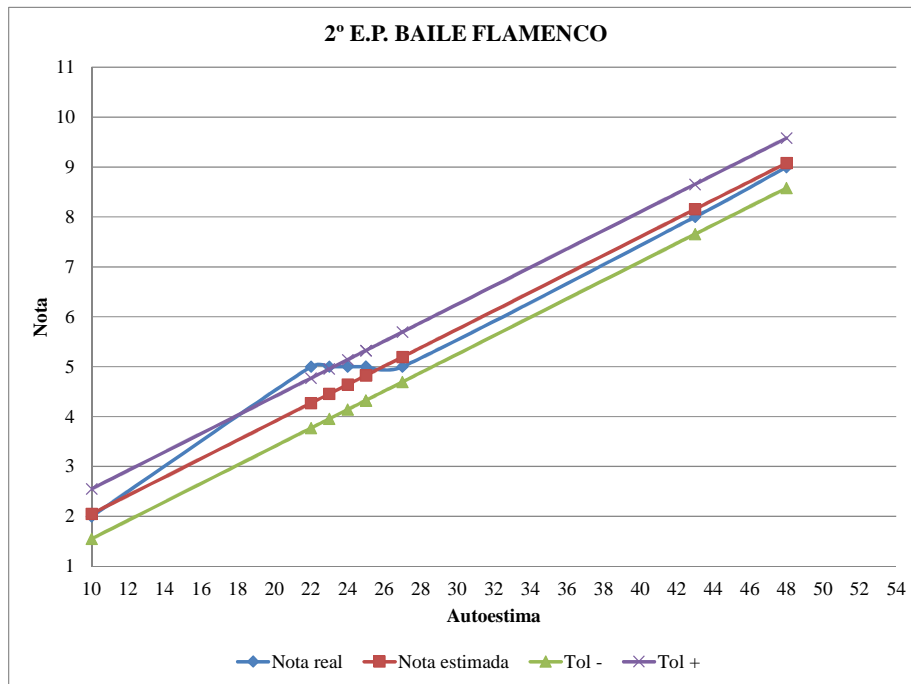


Figura 116. Distribución N_R y N en función de AU para el 2º curso de E.P. Baile Flamenco, muestra española.

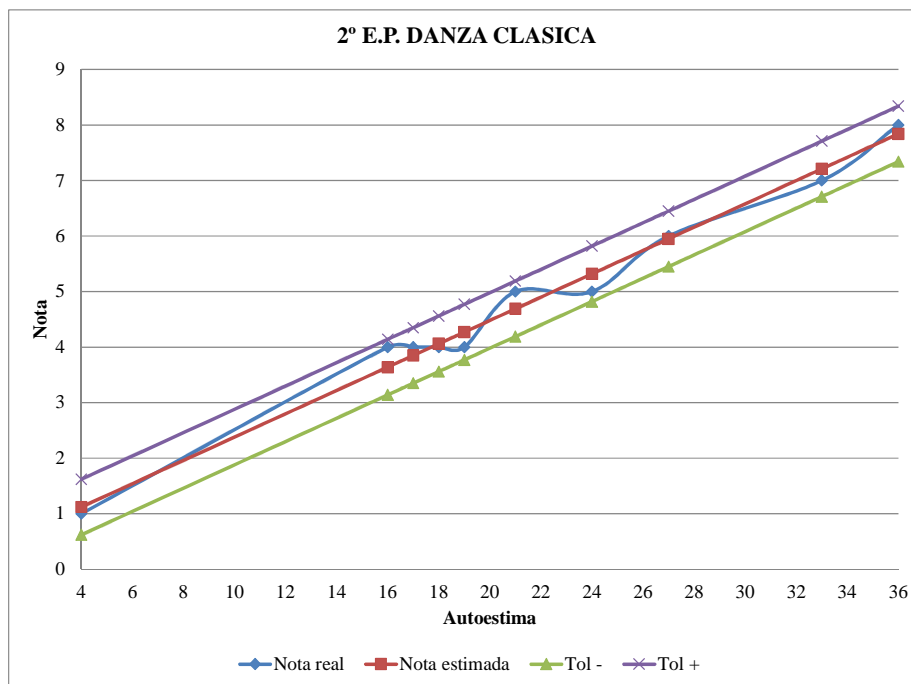


Figura 117. Distribución N_R y N en función de AU para el 2º curso de E.P. Danza Clásica, muestra española.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

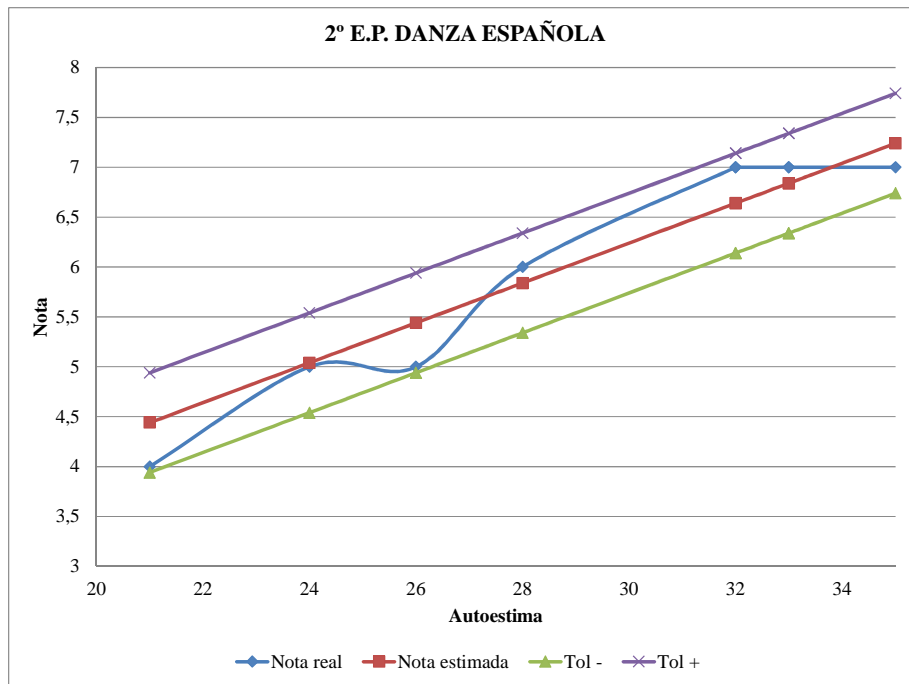


Figura 118. Distribución N_R y N en función de AU para el 2º curso de E.P. Danza Española, muestra española.

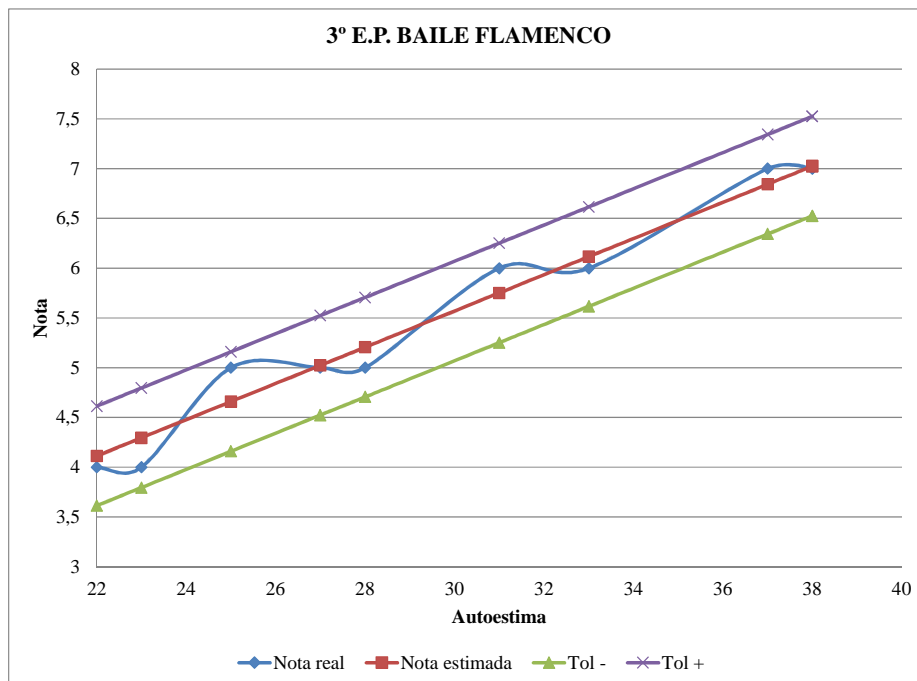


Figura 119. Distribución N_R y N en función de AU para el 3º curso de E.P. Baile Flamenco, muestra española.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

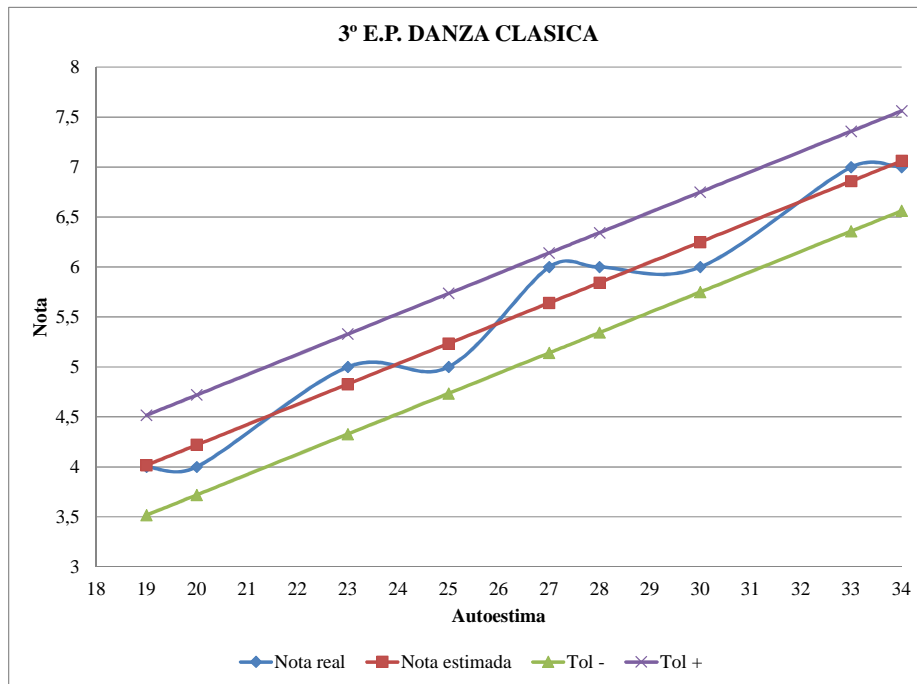


Figura 120. Distribución N_R y N en función de AU para el 3º curso de E.P. Danza Clásica, muestra española.

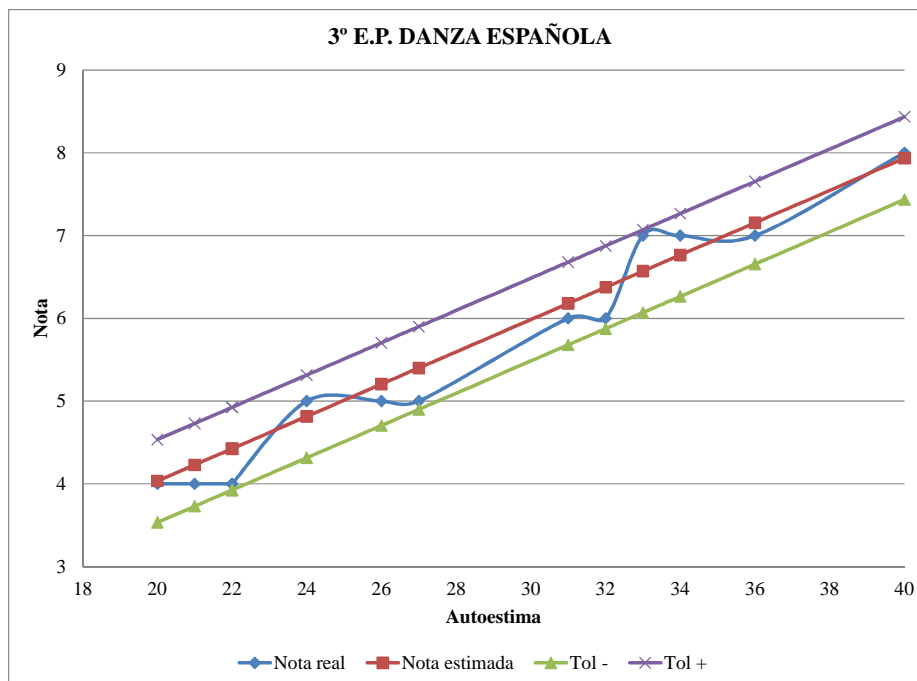


Figura 121. Distribución N_R y N en función de AU para el 3º curso de E.P. Danza Española, muestra española.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

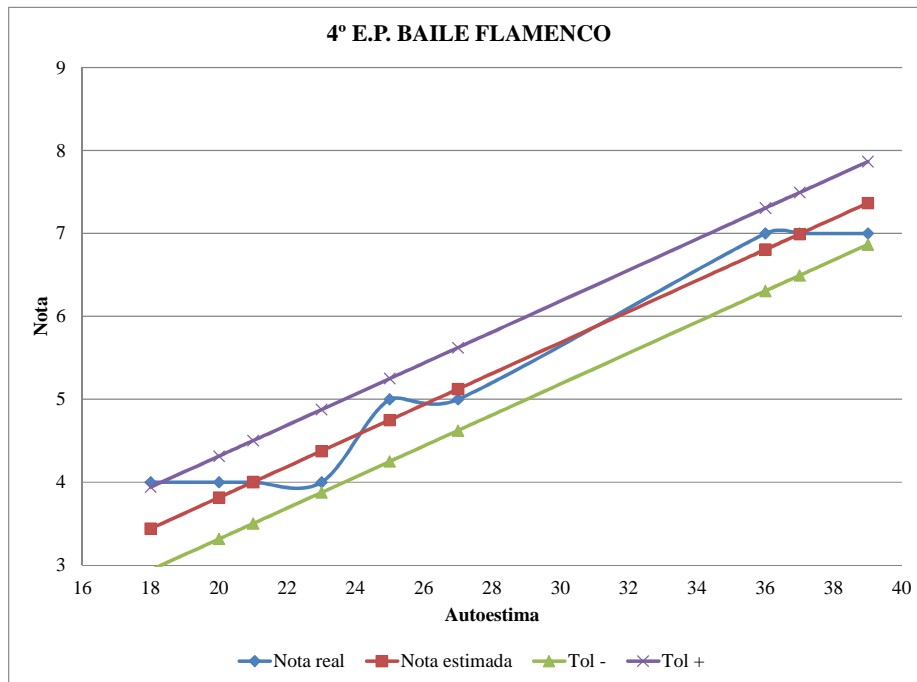


Figura 122. Distribución N_R y N en función de AU para el 4º curso de E.P. Baile Flamenco, muestra española.

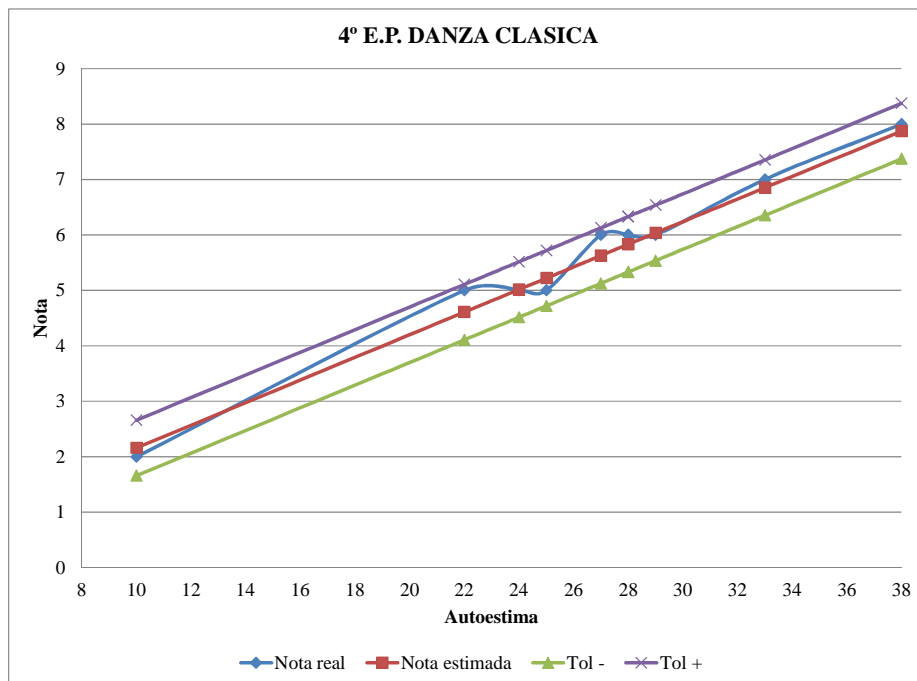


Figura 123. Distribución N_R y N en función de AU para el 4º curso de E.P. Danza Clásica, muestra española.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

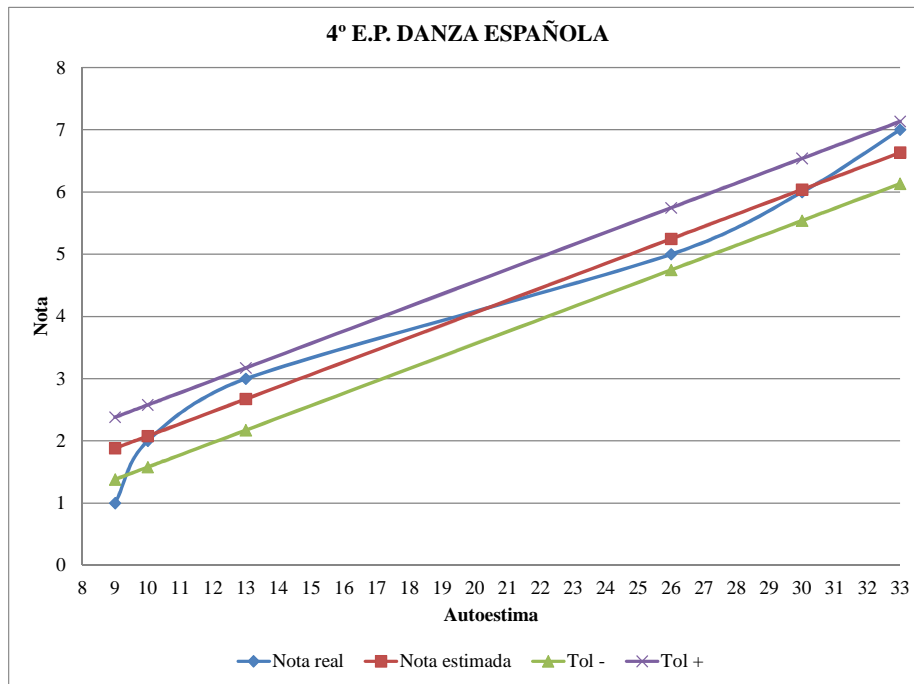


Figura 124. Distribución N_R y N en función de AU para el 4º curso de E.P. Danza Española, muestra española.

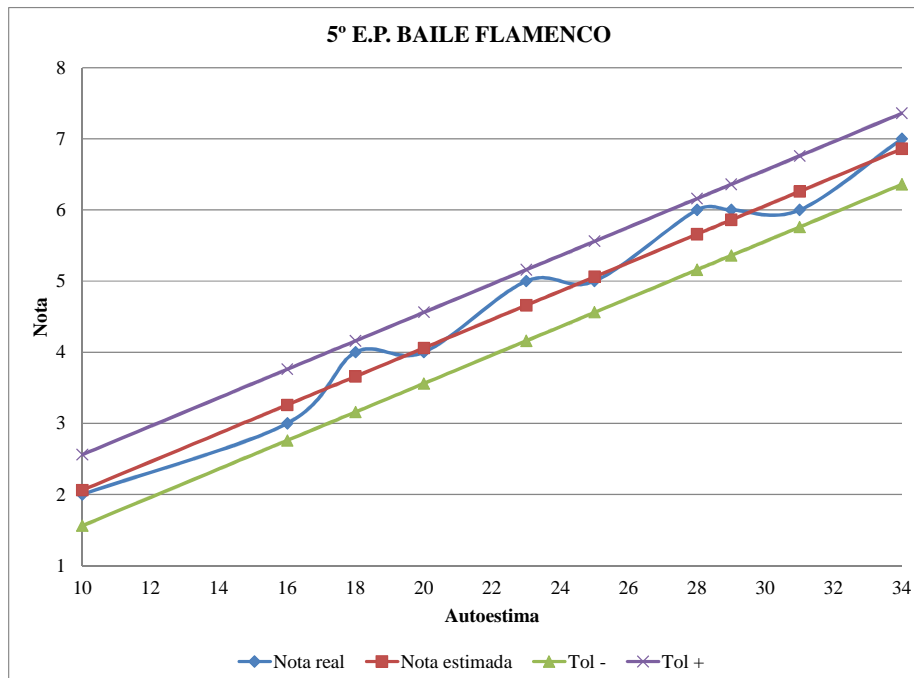


Figura 125. Distribución N_R y N en función de AU para el 5º curso de E.P. Baile Flamenco, muestra española.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

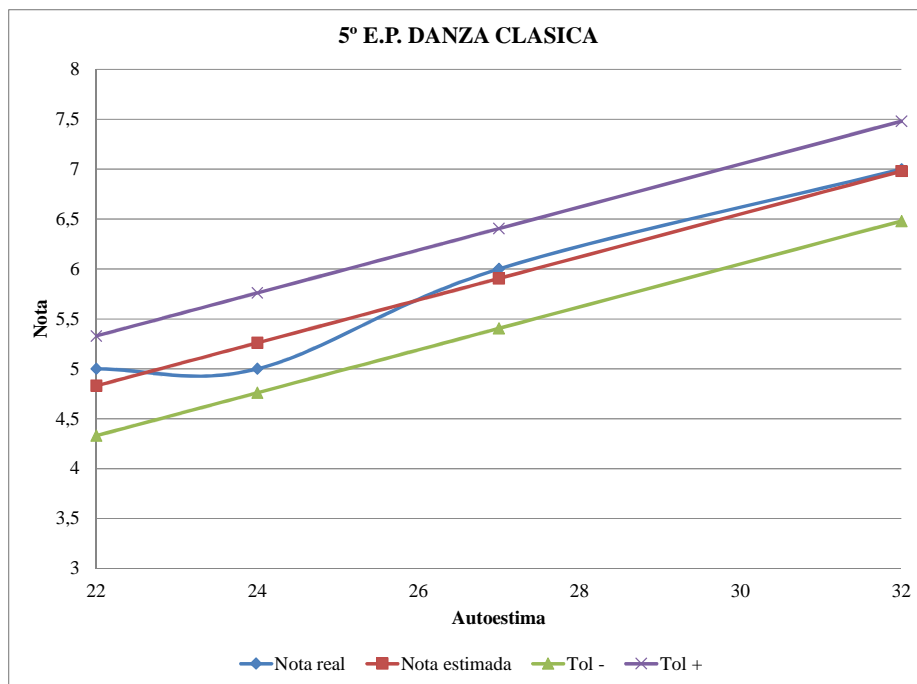


Figura 126. Distribución N_R y N en función de AU para el 5º curso de E.P. Danza Clásica, muestra española.

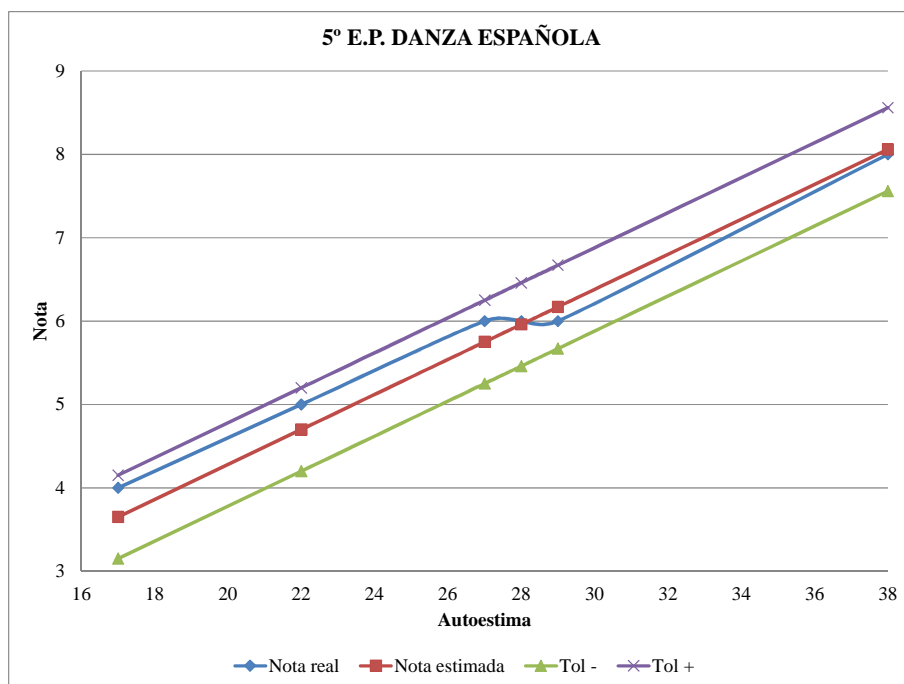


Figura 127. Distribución N_R y N en función de AU para el 5º curso de E.P. Danza Española, muestra española.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

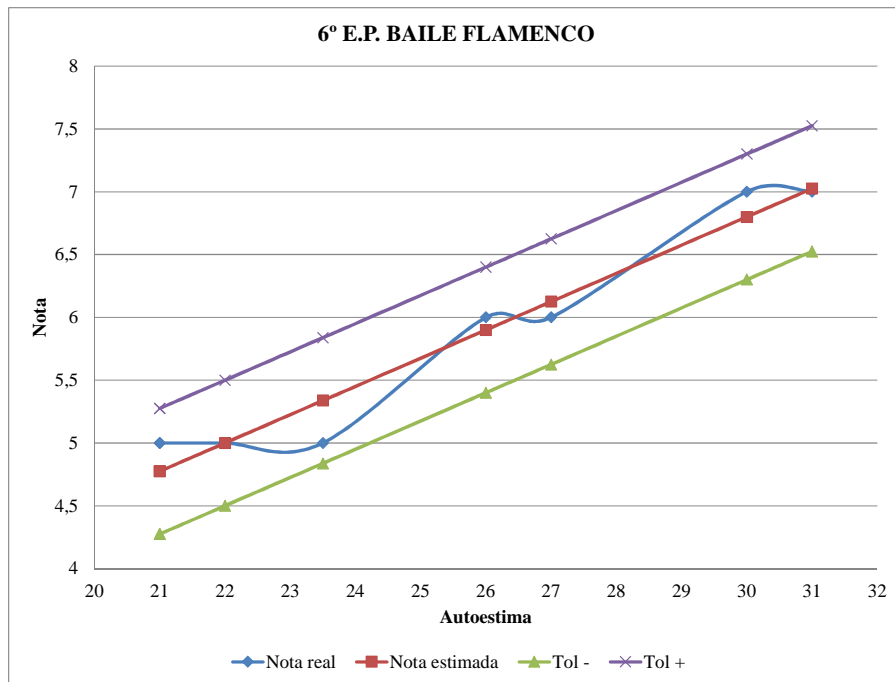


Figura 128. Distribución N_R y N en función de AU para el 6º curso de E.P. Baile Flamenco, muestra española.

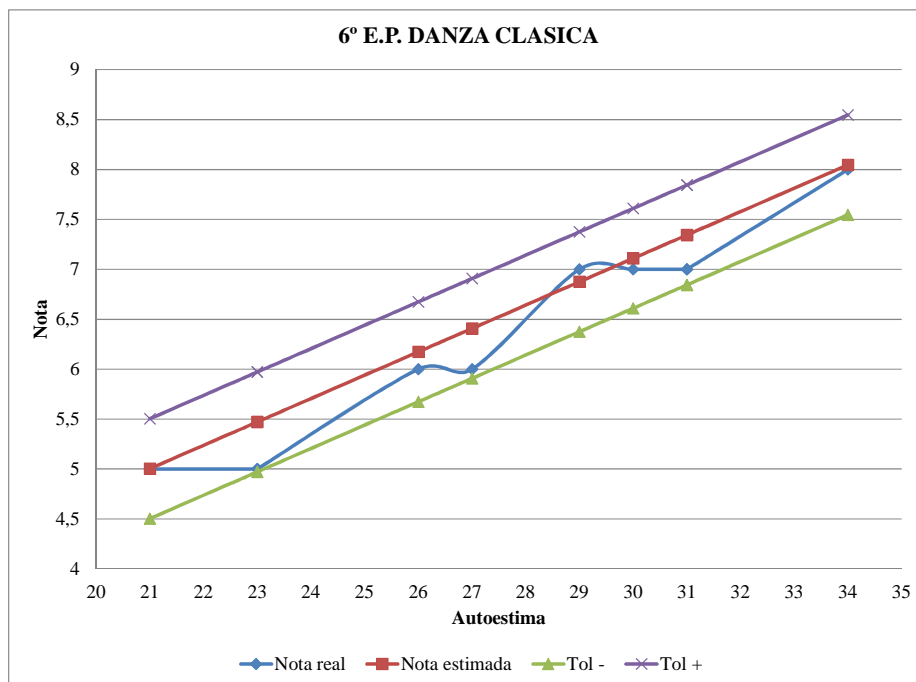


Figura 129. Distribución N_R y N en función de AU para el 6º curso de E.P. Danza Clásica, muestra española.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

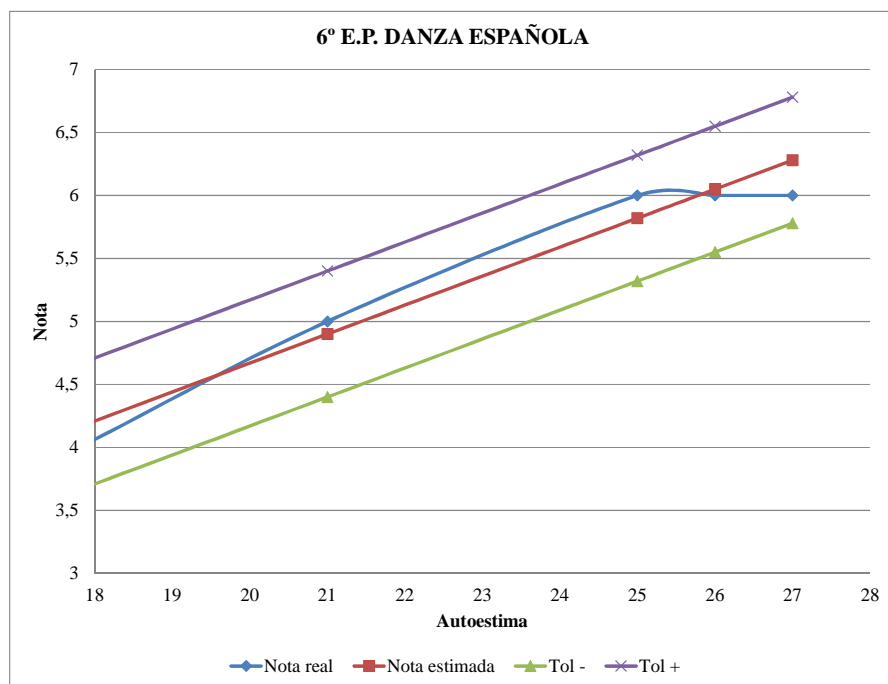


Figura 130. Distribución N_R y N en función de AU para el 6º curso de E.P. Danza Española, muestra española.

Las rectas de regresión resultantes responden a la ecuación de tipo general (10), donde los parámetros λ y μ representan la influencia de AU en N .

$$N = \lambda + \mu \cdot AU \pm 0.5 \quad (10)$$

Los valores de los parámetros λ y μ que definen cada recta, se recogen en la Tabla 30 para cada grupo analizado de la muestra española.

Tabla 30

Parámetros λ y μ para cada uno de los niveles en cada especialidad correspondiente a la muestra española

Curso	Edad	E.P. Baile Flamenco		E.P. Danza Española		E.P. Danza Clásica	
		λ	μ	λ	μ	λ	μ
1º	13	0.4	0.20	0.5	0.22	0.60	0.230
2º	14	0.2	0.19	0.24	0.20	0.28	0.210
3º	15	0.11	0.18	0.135	0.20	0.16	0.203

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

Curso	Edad	E.P. Baile Flamenco		E.P. Danza Española		E.P. Danza Clásica	
		λ	μ	λ	μ	λ	μ
4º	16	0.075	0.19	0.1	0.20	0.12	0.204
5º	17	0.06	0.20	0.08	0.21	0.10	0.215
6º	18	0.05	0.23	0.07	0.23	0.09	0.234

La distribución de los parámetros λ y μ en función de la edad del alumnado de la muestra española se ven reflejadas las Figuras 131 y 132 respectivamente.

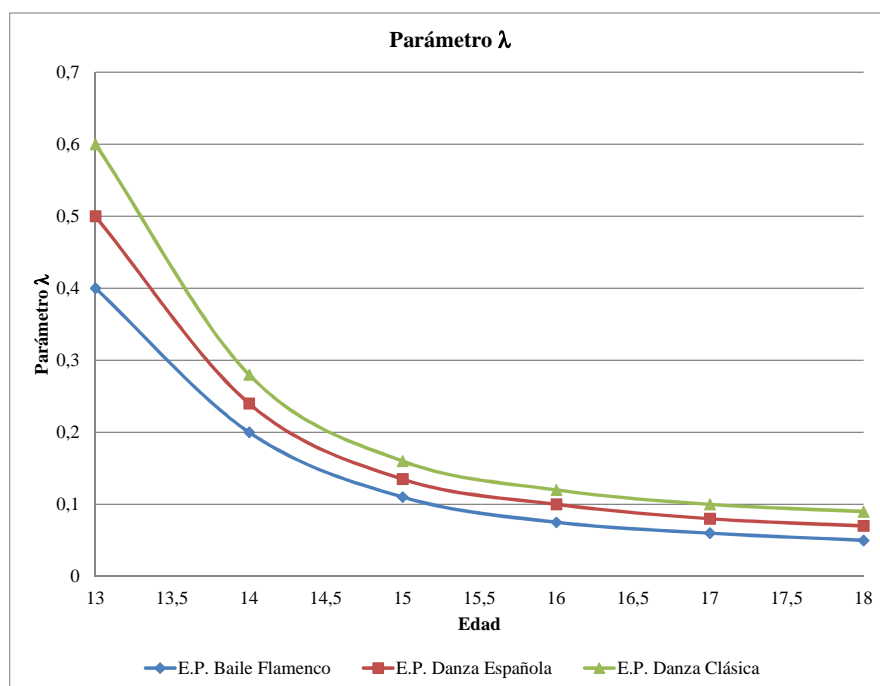


Figura 131. Distribución del parámetro λ en función de la edad del alumnado en la muestra española.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

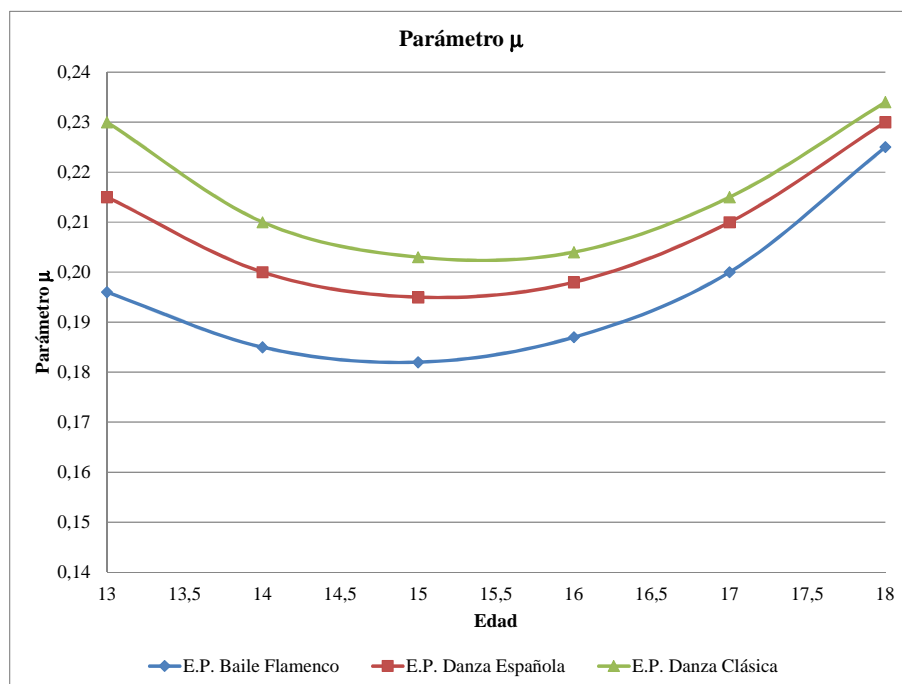


Figura 132. Distribución del parámetro μ en función de la edad del alumnado en la muestra española.

Para la realización del estudio de la Autoestima en la muestra estadounidense, de forma análoga al análisis realizado con la muestra española, se ha indexado los datos de la Tabla 20 correspondientes al código de alumnado y AU de cada uno de los grupos participantes en orden creciente de N_R .

A partir de los valores de N_R , se realiza un ajuste regresión lineal de los mismos en función de AU , obteniendo la ecuación (11), con un coeficiente de determinación (R^2) del 0.95.

$$N = 0.4 + 0.2 \cdot AU \pm 0.5 \quad (11)$$

La Tabla 31 recoge los resultados de los cuestionarios de Autoestima (AU), los resultados académicos reales (N_R) y estimados (N) a través de la ecuación (11), así como el intervalo de resultados académicos admitidos dentro de la amplitud de tolerancia ± 0.5 puntos (Tol^- y Tol^+) sobre N . También se muestra el análisis estadístico de los valores del error

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

relativo (Er), en que se incurre al estimar N y sobre el intervalo de tolerancia admitido (Er_{Tol-}) y (Er_{Tol+}), calculados en base a la aplicación de la ecuación (3).

Tabla 31

Resultados de AU, N_R y estimación (N) de N_R , así como análisis de errores para la muestra estadounidense

CÓDIGO	AU	N_R	N	Er	$Tol -$	Tol	Er_{Tol-}	Er_{Tol+}
118	21	4.5	4.77	6%	4.27	5.27	-10.5%	10.5%
116	32	7.5	7.17	-4%	6.67	7.67	-7.0%	7.0%
113	34	8	7.61	-5%	7.11	8.11	-6.6%	6.6%
112	36	8.5	8.04	-5%	7.54	8.54	-6.2%	6.2%
114	39	9	8.70	-3%	8.20	9.20	-5.7%	5.7%
115	40	9	8.92	-1%	8.42	9.42	-5.6%	5.6%
119	42	9	9.35	4%	8.85	9.85	-5.3%	5.3%
117	44	10	9.79	-2%	9.29	10.29	-5.1%	5.1%
111	47	10	10.44	4%	9.94	10.94	-4.8%	4.8%
1214	20	4	4.4	10%	3.9	4.9	-11.4%	11.4%
123	20	4	4.4	10%	3.9	4.9	-11.4%	11.4%
126	21	4.5	4.6	2%	4.1	5.1	-10.9%	10.9%
121	24	5	5.2	4%	4.7	5.7	-9.6%	9.6%
1211	29	6.5	6.2	-5%	5.7	6.7	-8.1%	8.1%
1213	32	7	6.8	-3%	6.3	7.3	-7.4%	7.4%
1217	33	7	7	0%	6.5	7.5	-7.1%	7.1%
1212	35	7.5	7.4	-1%	6.9	7.9	-6.8%	6.8%
122	36	8	7.6	-5%	7.1	8.1	-6.6%	6.6%
124	36	8	7.6	-5%	7.1	8.1	-6.6%	6.6%
127	37	8	7.8	-2%	7.3	8.3	-6.4%	6.4%
128	39	8	8.2	3%	7.7	8.7	-6.1%	6.1%
1215	39	8	8.2	3%	7.7	8.7	-6.1%	6.1%
125	40	8.5	8.4	-1%	7.9	8.9	-6.0%	6.0%
1216	43	8.5	9	6%	8.5	9.5	-5.6%	5.6%
129	44	9	9.2	2%	8.7	9.7	-5.4%	5.4%
1210	48	9	10	11%	9.5	10.5	-5.0%	5.0%
212	31	6.5	6.97	7%	6.47	7.47	-7.2%	7.2%
211	39	9	8.75	-3%	8.25	9.25	-5.7%	5.7%
215	43	10	9.64	-4%	9.14	10.14	-5.2%	5.2%
214	44	10	9.87	-1%	9.37	10.37	-5.1%	5.1%
213	45	10	10.0	1%	9.59	10.59	-5.0%	5.0%
212	31	6.5	6.97	7%	6.47	7.47	-7.2%	7.2%

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

<i>CÓDIGO</i>	<i>AU</i>	<i>N_R</i>	<i>N</i>	<i>Er</i>	<i>Tol -</i>	<i>Tol</i>	<i>Er Tol -</i>	<i>Er Tol +</i>
224	36	8	7.99	0%	7.49	8.49	-6.3%	6.3%
223	37	8	8.21	3%	7.71	8.71	-6.1%	6.1%
221	40	9	8.87	-1%	8.37	9.37	-5.6%	5.6%
225	44	10	9.75	-2%	9.25	10.25	-5.1%	5.1%
226	45	10	9.97	0%	9.47	10.47	-5.0%	5.0%
222	46	10	10.19	2%	9.69	10.69	-4.9%	4.9%
235	14	3	3.19	6%	2.69	3.69	-15.7%	15.7%
233	17	4	3.85	-4%	3.35	4.35	-13.0%	13.0%
238	18	4	4.07	2%	3.57	4.57	-12.3%	12.3%
239	20	4	4.51	13%	4.01	5.01	-11.1%	11.1%
2312	22	4.5	4.95	10%	4.45	5.45	-10.1%	10.1%
237	30	7	6.71	-4%	6.21	7.21	-7.5%	7.5%
232	35	8	7.81	-2%	7.31	8.31	-6.4%	6.4%
236	37	8	8.25	3%	7.75	8.75	-6.1%	6.1%
2311	39	9	8.69	-3%	8.19	9.19	-5.8%	5.8%
231	40	10	8.91	-11%	8.41	9.41	-5.6%	5.6%
2310	41	10	9.13	-9%	8.63	9.63	-5.5%	5.5%
234	42	10	9.35	-7%	8.85	9.85	-5.3%	5.3%
235	14	3	3.19	6%	2.69	3.69	-15.7%	15.7%
233	17	4	3.85	-4%	3.35	4.35	-13.0%	13.0%
238	18	4	4.07	2%	3.57	4.57	-12.3%	12.3%
239	20	4	4.51	13%	4.01	5.01	-11.1%	11.1%
2312	22	4.5	4.95	10%	4.45	5.45	-10.1%	10.1%
237	30	7	6.71	-4%	6.21	7.21	-7.5%	7.5%
232	35	8	7.81	-2%	7.31	8.31	-6.4%	6.4%
236	37	8	8.25	3%	7.75	8.75	-6.1%	6.1%
2311	39	9	8.69	-3%	8.19	9.19	-5.8%	5.8%
231	40	10	8.91	-11%	8.41	9.41	-5.6%	5.6%
2310	41	10	9.13	-9%	8.63	9.63	-5.5%	5.5%
234	42	10	9.35	-7%	8.85	9.85	-5.3%	5.3%
4110	34	8.5	8.51	0%	8.01	9.01	-5.9%	5.9%
4114	35	9	8.76	-3%	8.26	9.26	-5.7%	5.7%
4113	35	9	8.76	-3%	8.26	9.26	-5.7%	5.7%
4118	35	9	8.76	-3%	8.26	9.26	-5.7%	5.7%
415	36	9	9.01	0%	8.51	9.51	-5.5%	5.5%
419	36	9	9.01	0%	8.51	9.51	-5.5%	5.5%
418	36	9	9.01	0%	8.51	9.51	-5.5%	5.5%
4115	37	9	9.25	3%	8.75	9.75	-5.4%	5.4%
4112	37	9	9.25	3%	8.75	9.75	-5.4%	5.4%
414	37	9	9.25	3%	8.75	9.75	-5.4%	5.4%
416	37	9	9.25	3%	8.75	9.75	-5.4%	5.4%

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

<i>CÓDIGO</i>	<i>AU</i>	<i>N_R</i>	<i>N</i>	<i>Er</i>	<i>Tol -</i>	<i>Tol</i>	<i>Er Tol -</i>	<i>Er Tol +</i>
413	39	10	9.75	-2%	9.25	10.25	-5.1%	5.1%
4116	39	10	9.75	-2%	9.25	10.25	-5.1%	5.1%
4119	39	10	9.75	-2%	9.25	10.25	-5.1%	5.1%
411	40	10	10.00	0%	9.50	10.50	-5.0%	5.0%
4117	40	10	10.00	0%	9.50	10.50	-5.0%	5.0%
417	40	10	10.00	0%	9.50	10.50	-5.0%	5.0%
4111	41	10	10.25	3%	9.75	10.75	-4.9%	4.9%
412	41	10	10.25	3%	9.75	10.75	-4.9%	4.9%
425	25	6	5.87	-2%	5.37	6.37	-8.5%	8.5%
426	26	6	6.11	2%	5.61	6.61	-8.2%	8.2%
421	33	8	7.74	-3%	7.24	8.24	-6.5%	6.5%
422	34	8	7.97	0%	7.47	8.47	-6.3%	6.3%
424	36	8.5	8.44	-1%	7.94	8.94	-5.9%	5.9%
423	37	8.5	8.67	2%	8.17	9.17	-5.8%	5.8%
427	40	10	9.37	-6%	8.87	9.87	-5.3%	5.3%
434	20	4.5	4.84	8%	4.34	5.34	-10.3%	10.3%
4313	22	5	5.32	7%	4.82	5.82	-9.4%	9.4%
438	28	7	6.76	-3%	6.26	7.26	-7.4%	7.4%
433	30	7.5	7.24	-3%	6.74	7.74	-6.9%	6.9%
431	31	8	7.48	-6%	6.98	7.98	-6.7%	6.7%
4316	32	8	7.72	-3%	7.22	8.22	-6.5%	6.5%
4317	33	8	7.96	0%	7.46	8.46	-6.3%	6.3%
4310	34	8	8.20	3%	7.70	8.70	-6.1%	6.1%
436	34	8	8.20	3%	7.70	8.70	-6.1%	6.1%
4314	34	8.5	8.20	-3%	7.70	8.70	-6.1%	6.1%
4312	36	9	8.68	-3%	8.18	9.18	-5.8%	5.8%
4319	36	9	8.68	-3%	8.18	9.18	-5.8%	5.8%
439	37	9	8.92	-1%	8.42	9.42	-5.6%	5.6%
4311	37	9	8.92	-1%	8.42	9.42	-5.6%	5.6%
432	38	9	9.16	2%	8.66	9.66	-5.5%	5.5%
4320	38	9	9.16	2%	8.66	9.66	-5.5%	5.5%
4318	39	9	9.40	5%	8.90	9.90	-5.3%	5.3%
435	40	10	9.64	-4%	9.14	10.14	-5.2%	5.2%
4315	42	10	10.12	1%	9.62	10.62	-4.9%	4.9%
437	43	10	10.36	4%	9.86	10.86	-4.8%	4.8%

La observación de los resultados recogidos en la Tabla 23 indica que todos los valores de N_R inducen un error relativo respecto al valor estimado N inferior al máximo admitido (Er -

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

y $Er+$). Por lo tanto se considera la validez de la recta de ajuste o ecuación (11) como predictor de N_R a partir de AU .

De forma análoga al procedimiento llevado a cabo con la muestra española se ha realizado el ajuste de regresión lineal de N_R en función de AU para los restantes grupos impartidos en EEUU, obteniéndose un total de 8 líneas rectas, siendo el coeficiente de determinación (R^2) mayor de 0.95 excepto en el caso del grupo 1B Dance 2A, que presenta un coeficiente menor a 0.95. Esto es debido a la existencia de un último valor que se haya fuera de la nube de puntos del conjunto y fuera del rango de tolerancia de errores. Pero como se ha indicado anteriormente, se podría prescindir de este punto para el cálculo general dado que el alumno superó el valor en la escala de mentira permitida.

Las Figuras 133 al 140 muestran la distribución de las calificaciones reales y estimadas e intervalos de tolerancia para la muestra estadounidense.

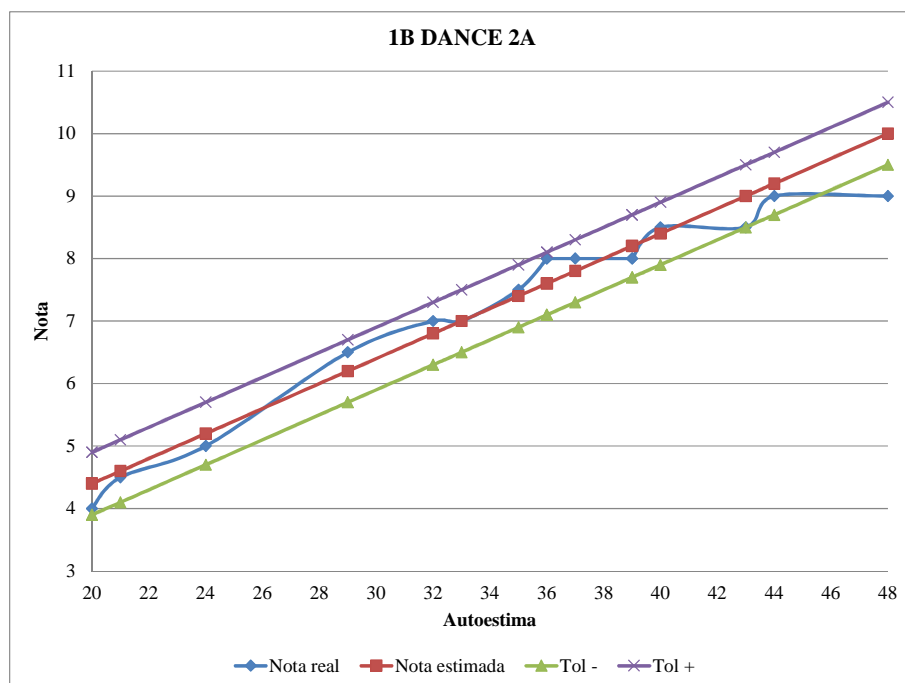


Figura 133. Distribución N_R y N en función de AU para el grupo 1B Dance 2A de la muestra estadounidense.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

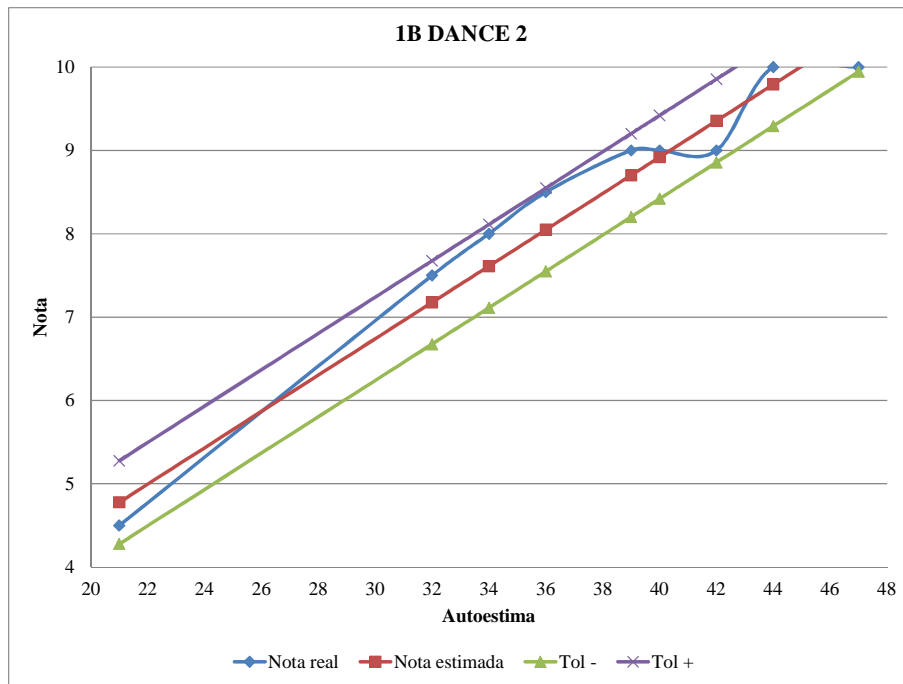


Figura 134. Distribución N_R y N en función de AU para el grupo 1B Dance 2 de la muestra estadounidense.

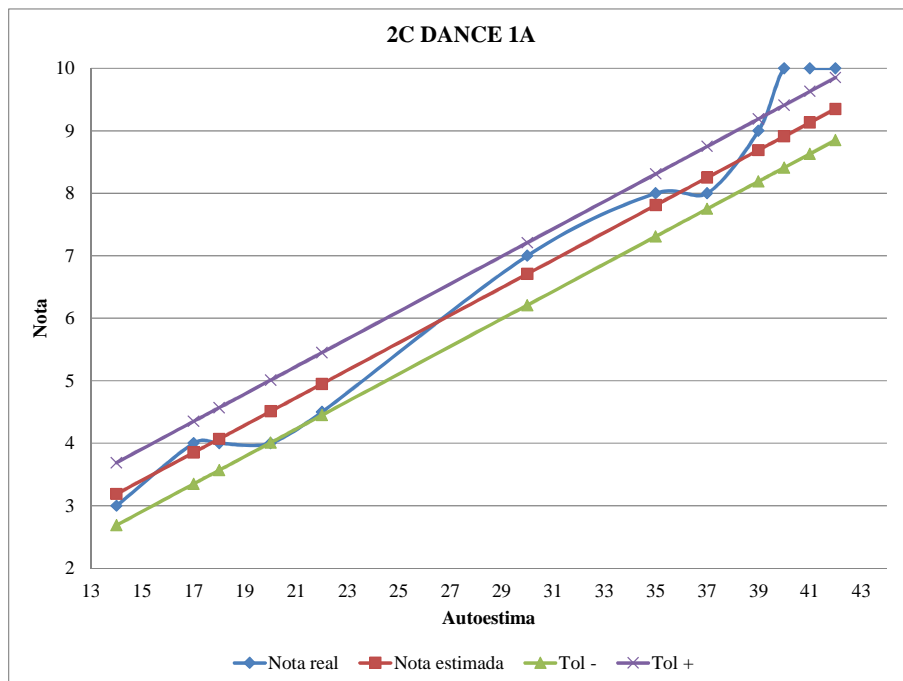


Figura 135. Distribución N_R y N en función de AU para el grupo 2C Dance 1A de la muestra estadounidense.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

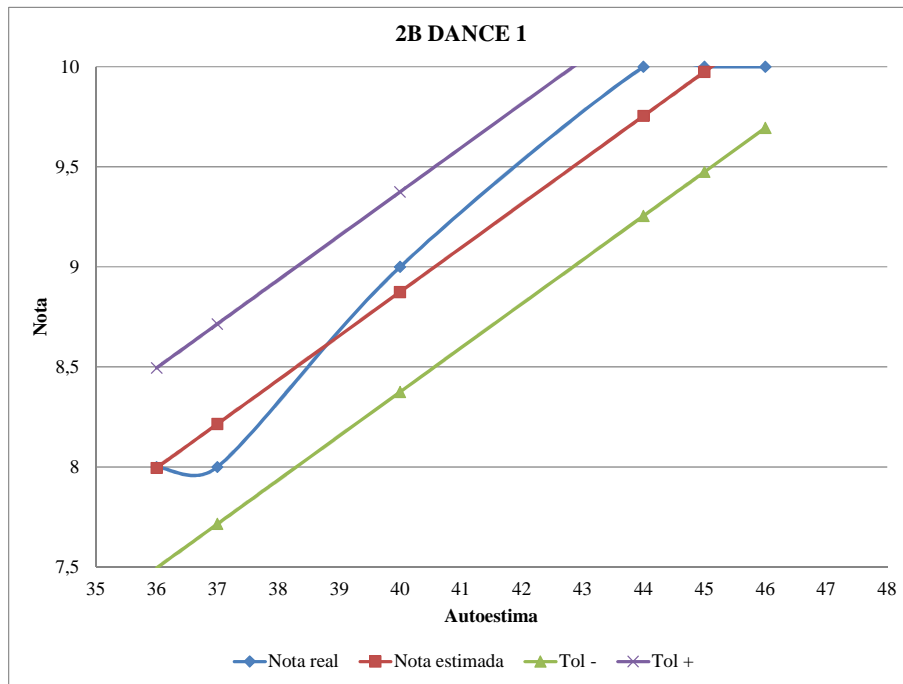


Figura 136. Distribución N_R y N en función de AU para el grupo 2B Dance 1 de la muestra estadounidense.

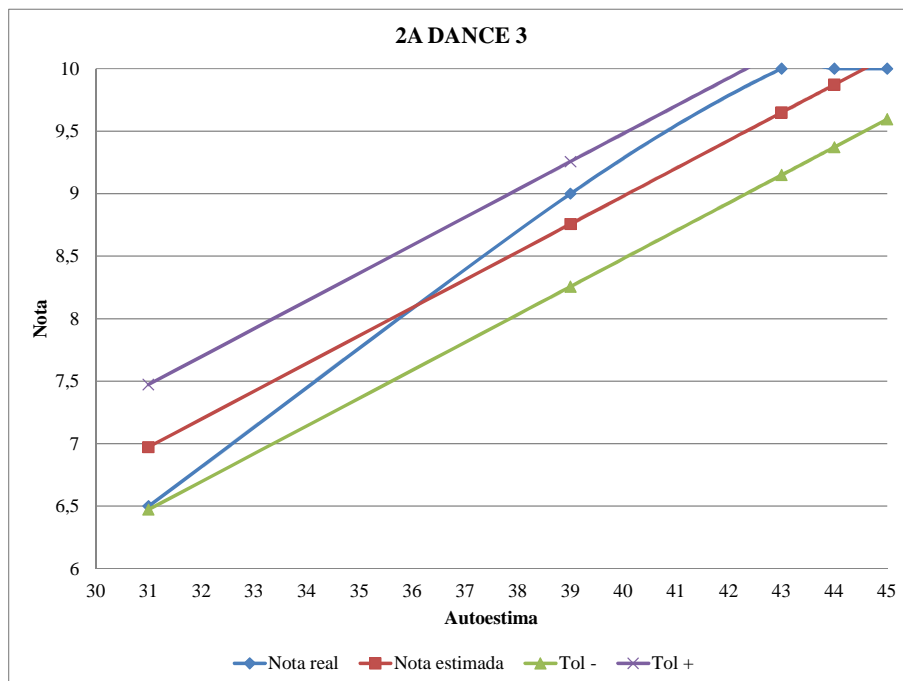


Figura 137. Distribución N_R y N en función de AU para el grupo 2A Dance 3 de la muestra estadounidense.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

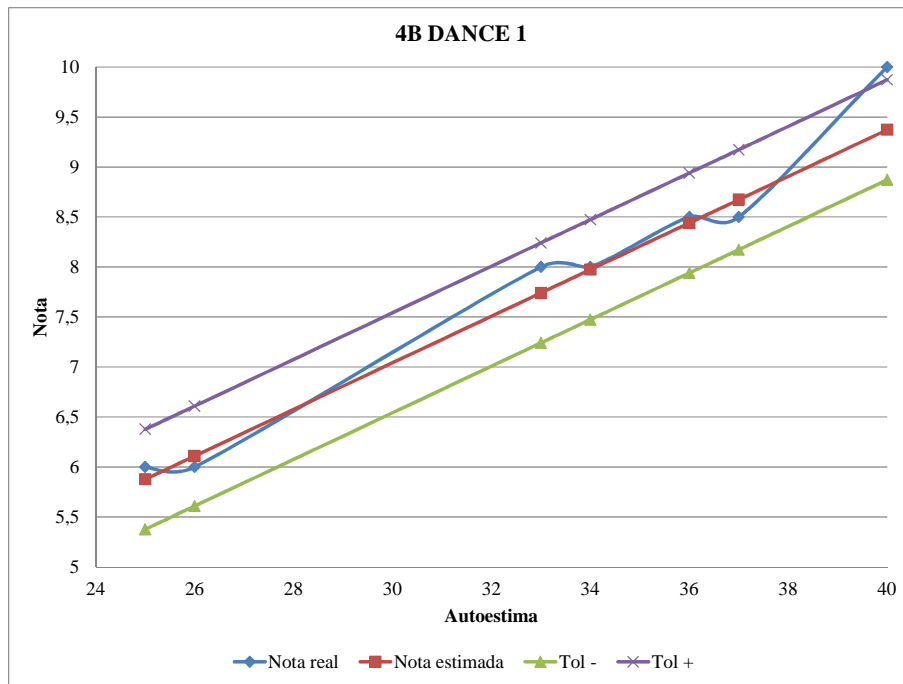


Figura 138. Distribución N_R y N en función de AU para el grupo 4B Dance 1 de la muestra estadounidense.

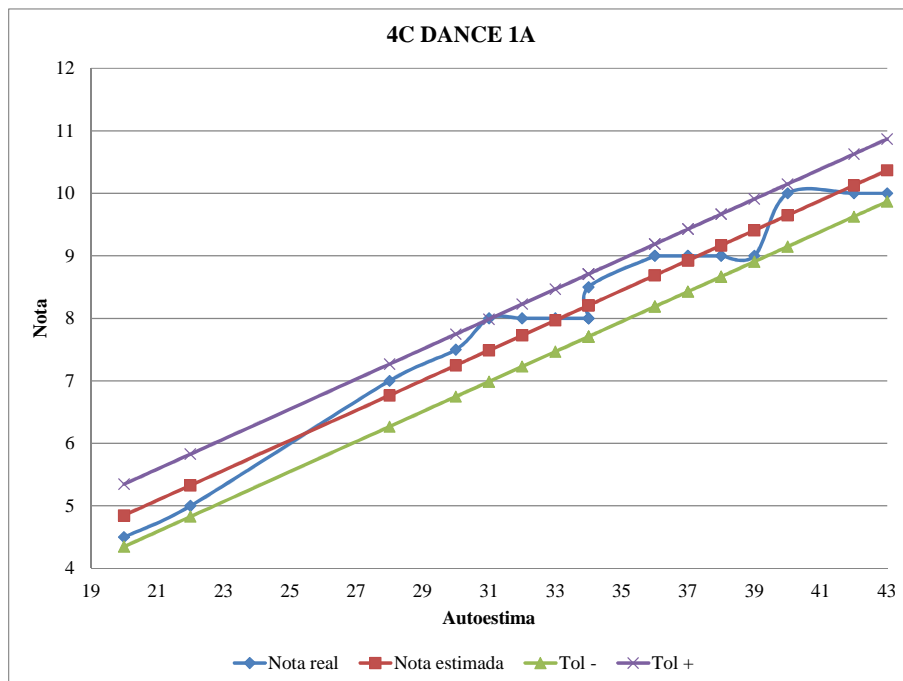


Figura 139. Distribución N_R y N en función de AU para el grupo 4C Dance 1A de la muestra estadounidense.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

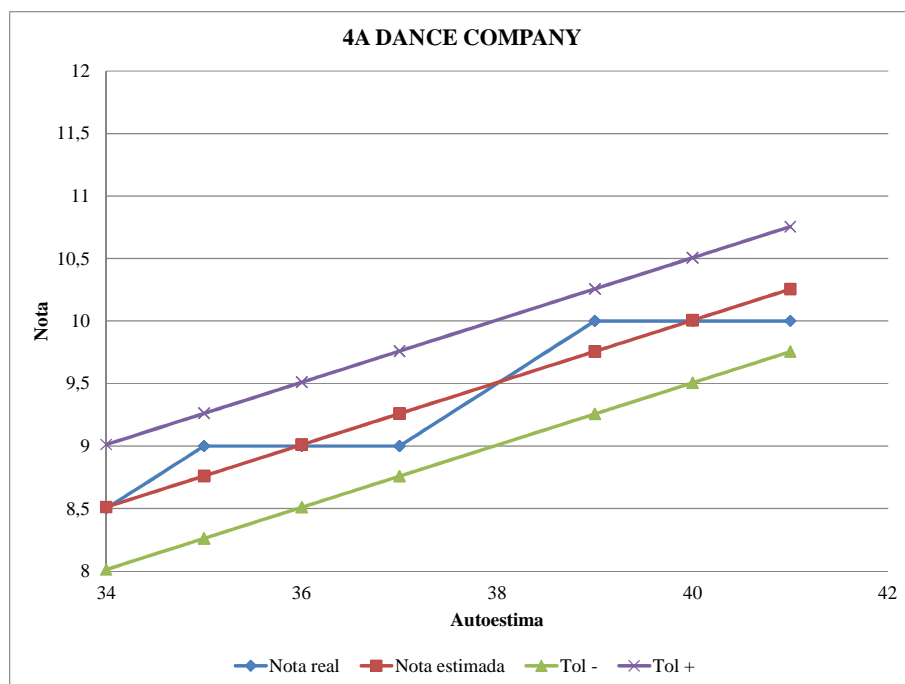


Figura 140. Distribución N_R y N en función de AU para el grupo 4A Dance Company de la muestra estadounidense.

Estas rectas de regresión igualmente responden a la ecuación (10) expuesta anteriormente, donde los valores de los parámetros λ y μ que definen cada línea recta en los grupos de EEUU analizados, se muestran en la Tabla 32

Tabla 32

Parámetros λ y μ para cada uno de los grupos de la muestra estadounidense

Grupo	Edad	λ	μ
1B-D2A	12	0.4	0.200
1A-D2	13	0.2	0.218
2C-D1A	14	0.11	0.220
2B-D1	15	0.075	0.220
2A-D3	16	0.06	0.223
4B-D1	17	0.052	0.233

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

Grupo	Edad	λ	μ
4C-D1A	17.5	0.048	0.24
4A-DC	18	0.046	0.249

La distribución de los parámetros λ y μ en función de la edad de los alumnos se han representado en las Figuras 17 y 18, respectivamente.

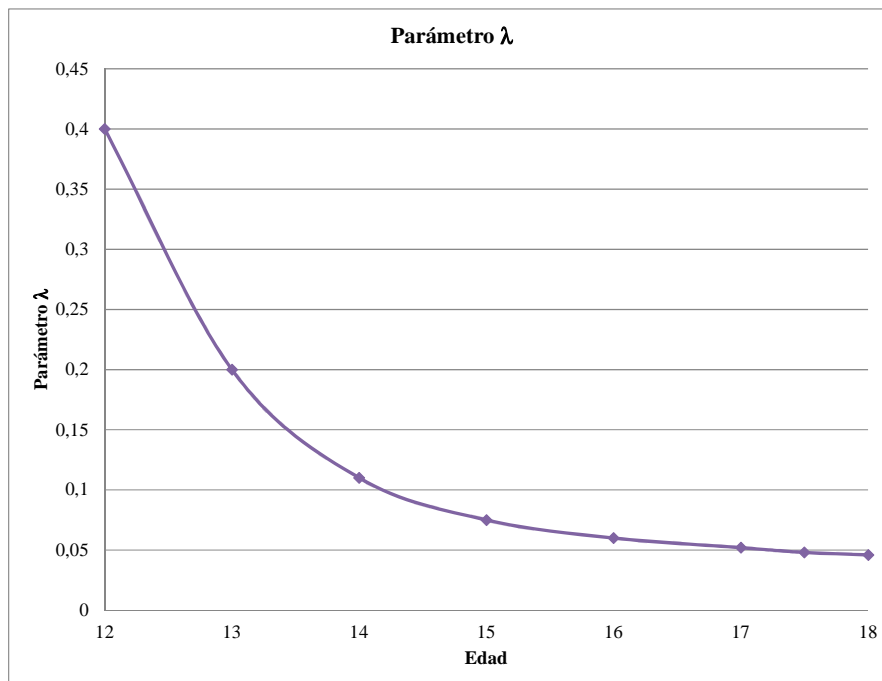


Figura 141. Distribución del parámetro λ en función de la edad del alumnado en la muestra estadounidense.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

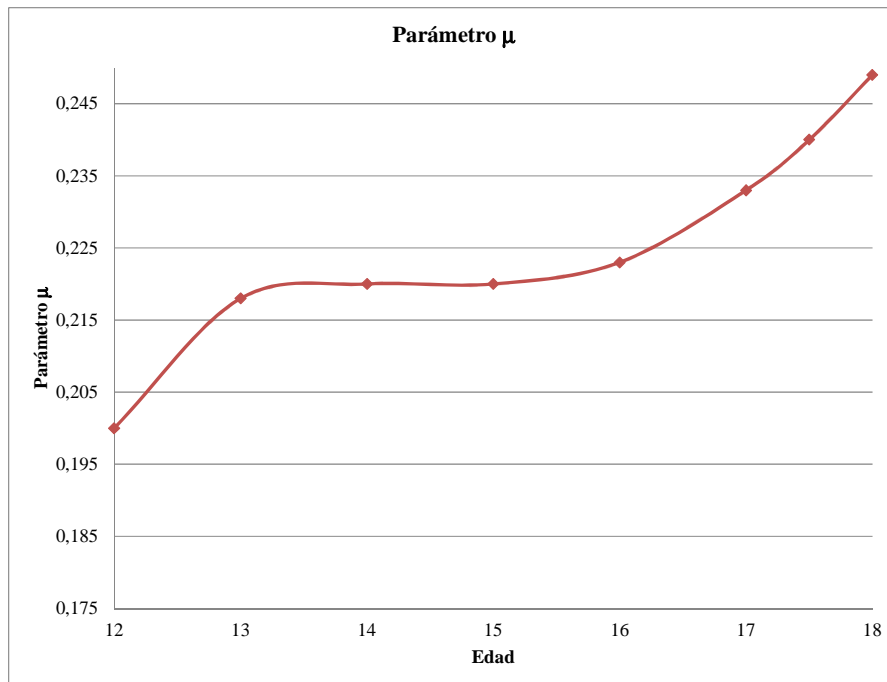


Figura 142. Distribución del parámetro μ en función de la edad del alumnado en la muestra estadounidense.

4.2.4 Validación del modelo.

Para validar el modelo se registraron las calificaciones correspondientes a la evaluación final de la muestra española, así como los resultados de los cuestionarios sobre motivación general, motivación específica y autoestima obtenidos en una segunda aplicación de las herramientas, tras un proceso de intervención basado en actividades de educación emocional centradas en estos factores. Los resultados se muestran en las Tablas 33 y 34.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

Tabla 33

Calificaciones del tercer trimestre frente a resultados de motivación general y específica en la muestra española

CÓDIGO Estudiante	NOTAS 3º trim. (N _R)	MOTIVACIÓN GENERAL				MOTIVACIÓN ESPECÍFICA				Mot. Esp. Total (ME)
		Resultado (M.G.)	Grado Motivación	Resultad o (C.E)	Grado Motivació n	Resultad o (C.M.)	Grado Motivació n	Resultad o (A.E.)	Grado Motivació n	
111	7	155	Baja	41	Media-baja	18	Media-baja	63	Alta	122
112	8	177	Normal	46	Media-alta	21	Media-alta	75	Muy alta	142
113	8	180	Normal	48	Media-alta	22	Media-alta	75	Muy alta	145
114	7	161	Baja	42	Media-baja	18	Media-baja	65	Alta	125
115	7	165	Baja	42	Media-baja	19	Media-baja	69	Alta	130
116	8	185	Normal	51	Media-alta	23	Media-alta	75	Muy alta	149
117	5	120	Muy baja	31	Media-baja	14	Media-baja	40	Media-baja	85
118	7	168	Baja	44	Media-baja	19	Media-baja	72	Alta	135
119	6	133	Muy baja	35	Media-baja	17	Media-baja	58	Media-alta	110
121	5	101	Muy baja	26	Baja	12	Baja	41	Media-baja	79
122	5	107	Muy baja	27	Baja	12	Baja	41	Media-baja	80
123	8	174	Normal	45	Media-alta	20	Media-baja	72	Alta	137
124	5	112	Muy baja	27	Baja	13	Baja	43	Media-baja	83
125	9	192	Alta	52	Media-alta	23	Media-alta	75	Muy alta	150
126	5	114	Muy baja	28	Baja	13	Baja	44	Media-baja	85
127	5	118	Muy baja	30	Media-baja	14	Media-baja	44	Media-baja	88
128	1	20	Muy baja	4	Muy baja	2	Muy baja	14	Muy baja	20
129	7	160	Baja	39	Media-baja	17	Media-baja	66	Alta	122
1210	4	85	Muy baja	21	Baja	9	Baja	38	Media-baja	68
1211	6	125	Muy baja	33	Media-baja	16	Media-baja	46	Media-alta	95
1212	6	130	Muy baja	35	Media-baja	16	Media-baja	48	Media-alta	99

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

CÓDIGO Estudiante	NOTAS 3° trim. (N _R)	MOTIVACIÓN GENERAL		MOTIVACIÓN ESPECÍFICA						
		Resultado (M.G.)	Grado Motivación	Resultad o (C.E)	Grado Motivació n	Resultad o (C.M.)	Grado Motivació n	Resultad o (A.E.)	Grado Motivació n	Mot. Esp. Total (ME)
131	5	106	Muy baja	26	Baja	12	Baja	42	Media-baja	80
132	5	109	Muy baja	26	Baja	13	Baja	43	Media-baja	82
133	8	179	Normal	47	Media-alta	21	Media-alta	68	Alta	136
134	5	113	Muy baja	27	Baja	13	Baja	45	Media-alta	85
135	9	188	Normal	53	Media-alta	24	Media-alta	75	Muy alta	152
136	5	115	Muy baja	28	Baja	13	Baja	48	Media-alta	89
137	5	117	Muy baja	29	Baja	14	Media-baja	47	Media-alta	90
138	1	24	Muy baja	5	Muy baja	2	Muy baja	13	Muy baja	20
139	7	151	Baja	39	Media-baja	18	Media-baja	61	Alta	118
1310	4	90	Muy baja	23	Baja	10	Baja	34	Media-baja	67
1311	7	155	Baja	40	Media-baja	18	Media-baja	66	Alta	124
1312	6	132	Muy baja	35	Media-baja	16	Media-baja	55	Media-alta	106
1313	7	160	Baja	41	Media-baja	19	Media-baja	67	Alta	127
1314	9	195	Alta	56	Media-alta	25	Media-alta	75	Muy alta	156
1315	5	122	Muy baja	30	Media-baja	14	Media-baja	48	Media-alta	92
1316	7	166	Baja	43	Media-baja	20	Media-baja	67	Alta	130
211	5	131	Muy baja	35	Media-baja	16	Media-baja	52	Media-alta	103
212	2	52	Muy baja	14	Muy baja	6	Muy baja	27	Baja	47
213	8	180	Normal	48	Media-alta	22	Media-alta	75	Muy alta	145
214	5	134	Muy baja	36	Media-baja	17	Media-baja	53	Media-alta	106
215	6	158	Baja	42	Media-baja	19	Media-baja	70	Alta	131
216	5	136	Muy baja	37	Media-baja	17	Media-baja	58	Media-alta	112
217	6	167	Baja	43	Media-baja	20	Media-baja	72	Alta	135
218	5	140	Muy baja	39	Media-baja	18	Media-baja	58	Media-alta	115
219	9	234	Muy alta	72	Alta	33	Alta	75	Muy alta	180

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

CÓDIGO Estudiante	NOTAS 3° trim. (N _R)	MOTIVACIÓN GENERAL		MOTIVACIÓN ESPECÍFICA						
		Resultado (M.G.)	Grado Motivación	Resultad o (C.E)	Grado Motivació n	Resultad o (C.M.)	Grado Motivació n	Resultad o (A.E.)	Grado Motivació n	Mot. Esp. Total (ME)
221	5	106	Muy baja	29	Baja	13	Baja	46	Media-alta	88
222	5	110	Muy baja	30	Media-baja	13	Baja	52	Media-alta	95
223	8	184	Normal	52	Media-alta	23	Media-alta	75	Muy alta	150
224	5	114	Muy baja	31	Media-baja	14	Media-baja	52	Media-alta	97
225	9	198	Alta	61	Alta	27	Media-alta	75	Muy alta	163
226	5	119	Muy baja	31	Media-baja	14	Media-baja	54	Media-alta	99
227	5	125	Muy baja	33	Media-baja	15	Media-baja	52	Media-alta	100
228	1	28	Muy baja	5	Muy baja	3	Muy baja	14	Muy baja	22
229	7	167	Baja	45	Media-alta	20	Media-baja	70	Alta	135
2210	4	91	Muy baja	23	Baja	11	Baja	43	Media-baja	77
231	7	165	Baja	45	Media-alta	20	Media-baja	73	Alta	138
232	8	184	Normal	54	Media-alta	26	Media-alta	75	Muy alta	155
233	6	148	Muy baja	38	Media-baja	18	Media-baja	59	Media-alta	115
234	7	168	Baja	46	Media-alta	21	Media-alta	75	Muy alta	142
235	7	174	Normal	47	Media-alta	22	Media-alta	75	Muy alta	144
236	8	192	Alta	56	Media-alta	27	Media-alta	75	Muy alta	158
237	5	128	Muy baja	33	Media-baja	16	Media-baja	46	Media-alta	95
238	7	179	Normal	50	Media-alta	23	Media-alta	75	Muy alta	148
239	6	153	Baja	42	Media-baja	18	Media-baja	61	Alta	121
311	9	204	Alta	72	Alta	35	Muy alta	75	Muy alta	182
312	7	181	Normal	52	Media-alta	26	Media-alta	75	Muy alta	153
313	6	155	Baja	44	Media-baja	21	Media-alta	57	Media-alta	122
314	4	103	Muy baja	29	Baja	14	Media-baja	47	Media-alta	90
315	6	163	Baja	45	Media-alta	22	Media-alta	64	Alta	131
316	5	144	Muy baja	37	Media-baja	19	Media-baja	54	Media-alta	110

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

CÓDIGO Estudiante	NOTAS 3° trim. (N _R)	MOTIVACIÓN GENERAL		MOTIVACIÓN ESPECÍFICA						
		Resultado (M.G.)	Grado Motivación	Resultad o (C.E)	Grado Motivació n	Resultad o (C.M.)	Grado Motivació n	Resultad o (A.E.)	Grado Motivació n	Mot. Esp. Total (ME)
317	9	239	Muy alta	73	Alta	36	#N/A	75	Muy alta	184
318	6	170	Baja	49	Media-alta	24	Media-alta	60	Alta	133
319	4	117	Muy baja	31	Media-baja	15	Media-baja	48	Media-alta	94
3110	9	234	Muy alta	72	Alta	33	Alta	75	Muy alta	180
321	8	181	Normal	51	Media-alta	24	Media-alta	75	Muy alta	150
322	8	190	Normal	55	Media-alta	25	Media-alta	75	Muy alta	155
323	4	97	Muy baja	24	Baja	12	Baja	41	Media-baja	77
324	5	113	Muy baja	31	Media-baja	14	Media-baja	50	Media-alta	95
325	6	138	Muy baja	42	Media-baja	19	Media-baja	56	Media-alta	117
326	7	160	Baja	44	Media-baja	20	Media-baja	67	Alta	131
327	5	125	Muy baja	33	Media-baja	15	Media-baja	54	Media-alta	102
328	7	169	Baja	46	Media-alta	21	Media-alta	75	Muy alta	142
329	4	100	Muy baja	27	Baja	13	Baja	43	Media-baja	83
331	9	214	Muy alta	66	Alta	33	Alta	75	Muy alta	174
332	7	182	Normal	51	Media-alta	23	Media-alta	73	Alta	147
333	6	142	Muy baja	40	Media-baja	18	Media-baja	57	Media-alta	115
334	4	95	Muy baja	26	Baja	12	Baja	46	Media-alta	84
335	6	146	Muy baja	41	Media-baja	19	Media-baja	63	Alta	123
336	5	130	Muy baja	35	Media-baja	16	Media-baja	58	Media-alta	109
337	9	218	Muy alta	67	Alta	33	Alta	75	Muy alta	175
338	6	155	Baja	44	Media-baja	21	Media-alta	61	Alta	126
339	4	101	Muy baja	27	Baja	12	Baja	46	Media-alta	85
3310	4	105	Muy baja	28	Baja	13	Baja	46	Media-alta	87
3311	7	179	Normal	50	Media-alta	23	Media-alta	75	Muy alta	148
3312	4	110	Muy baja	30	Media-baja	14	Media-baja	46	Media-alta	90

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

CÓDIGO Estudiante	NOTAS 3° trim. (N _R)	MOTIVACIÓN GENERAL		MOTIVACIÓN ESPECÍFICA						
		Resultado (M.G.)	Grado Motivación	Resultad o (C.E)	Grado Motivació n	Resultad o (C.M.)	Grado Motivació n	Resultad o (A.E.)	Grado Motivació n	Mot. Esp. Total (ME)
3313	9	222	Muy alta	70	Alta	34	Alta	75	Muy alta	179
411	4	107	Muy baja	29	Baja	12	Baja	54	Media-alta	95
412	4	113	Muy baja	30	Media-baja	13	Baja	53	Media-alta	96
413	7	193	Alta	60	Alta	25	Media-alta	75	Muy alta	160
414	4	119	Muy baja	30	Media-baja	14	Media-baja	52	Media-alta	96
415	4	116	Muy baja	31	Media-baja	14	Media-baja	54	Media-alta	99
416	8	220	Muy alta	73	Alta	32	Alta	75	Muy alta	180
417	4	122	Muy baja	32	Media-baja	14	Media-baja	57	Media-alta	103
418	7	206	Alta	62	Alta	27	Media-alta	75	Muy alta	164
419	4	125	Muy baja	32	Media-baja	15	Media-baja	58	Media-alta	105
421	7	166	Baja	48	Media-alta	21	Media-alta	62	Alta	131
422	5	126	Muy baja	36	Media-baja	16	Media-baja	53	Media-alta	105
423	6	141	Muy baja	40	Media-baja	17	Media-baja	57	Media-alta	114
424	7	170	Baja	48	Media-alta	21	Media-alta	69	Alta	138
425	7	175	Normal	49	Media-alta	21	Media-alta	75	Muy alta	145
426	6	147	Muy baja	42	Media-baja	17	Media-baja	59	Media-alta	118
427	7	179	Normal	50	Media-alta	23	Media-alta	75	Muy alta	148
428	6	158	Baja	45	Media-alta	19	Media-baja	59	Media-alta	123
429	9	204	Alta	69	Alta	29	Alta	75	Muy alta	173
4210	2	54	Muy baja	14	Muy baja	6	Muy baja	25	Baja	45
431	6	155	Baja	43	Media-baja	19	Media-baja	75	Muy alta	137
432	6	163	Baja	46	Media-alta	20	Media-baja	75	Muy alta	141
433	3	75	Muy baja	21	Baja	9	Baja	35	Media-baja	65
434	1	25	Muy baja	4	Muy baja	2	Muy baja	19	Baja	25
435	7	184	Normal	55	Media-alta	23	Media-alta	75	Muy alta	153

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

CÓDIGO Estudiante	NOTAS 3° trim. (N _R)	MOTIVACIÓN GENERAL		MOTIVACIÓN ESPECÍFICA						
		Resultado (M.G.)	Grado Motivación	Resultad o (C.E)	Grado Motivació n	Resultad o (C.M.)	Grado Motivació n	Resultad o (A.E.)	Grado Motivació n	Mot. Esp. Total (ME)
436	1	34	Muy baja	8	Muy baja	4	Muy baja	18	Baja	30
511	6	177	Normal	47	Media-alta	19	Media-baja	73	Alta	139
512	1	45	Muy baja	5	Muy baja	2	Muy baja	25	Baja	32
513	5	146	Muy baja	40	Media-baja	16	Media-baja	60	Alta	116
514	7	193	Alta	60	Alta	25	Media-alta	75	Muy alta	160
515	5	155	Baja	43	Media-baja	17	Media-baja	60	Alta	120
516	6	182	Normal	48	Media-alta	20	Media-baja	74	Alta	142
517	5	164	Baja	45	Media-alta	17	Media-baja	61	Alta	123
518	7	212	Muy alta	63	Alta	25	Media-alta	75	Muy alta	163
519	6	193	Alta	50	Media-alta	21	Media-alta	74	Alta	145
5110	3	95	Muy baja	25	Baja	10	Baja	40	Media-baja	75
521	7	187	Normal	49	Media-alta	20	Media-baja	72	Alta	141
522	6	164	Baja	42	Media-baja	17	Media-baja	61	Alta	120
523	7	179	Normal	50	Media-alta	23	Media-alta	75	Muy alta	148
524	7	195	Alta	50	Media-alta	22	Media-alta	75	Muy alta	147
531	5	140	Muy baja	39	Media-baja	16	Media-baja	55	Media-alta	110
532	6	167	Baja	44	Media-baja	18	Media-baja	63	Alta	125
533	6	175	Normal	45	Media-alta	19	Media-baja	68	Alta	132
534	6	180	Normal	47	Media-alta	20	Media-baja	70	Alta	137
535	9	235	Muy alta	77	#N/A	31	Alta	75	Muy alta	183
536	5	148	Muy baja	42	Media-baja	17	Media-baja	55	Media-alta	114
611	5	148	Muy baja	36	Media-baja	14	Media-baja	54	Media-alta	104
612	7	195	Alta	55	Media-alta	20	Media-baja	65	Alta	140
613	5	155	Baja	40	Media-baja	16	Media-baja	50	Media-alta	106
614	6	166	Baja	45	Media-alta	18	Media-baja	55	Media-alta	118

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

CÓDIGO Estudiante	NOTAS 3° trim. (N _R)	MOTIVACIÓN GENERAL		MOTIVACIÓN ESPECÍFICA						
		Resultado (M.G.)	Grado Motivación	Resultad o (C.E)	Grado Motivació n	Resultad o (C.M.)	Grado Motivació n	Resultad o (A.E.)	Grado Motivació n	Mot. Esp. Total (ME)
615	7	210	Alta	56	Media-alta	21	Media-alta	72	Alta	149
616	8	225	Muy alta	61	Alta	25	Media-alta	75	Muy alta	161
617	6	173	Normal	48	Media-alta	18	Media-baja	60	Alta	126
618	6	182	Normal	49	Media-alta	19	Media-baja	63	Alta	131
621	5	140	Muy baja	36	Media-baja	14	Media-baja	44	Media-baja	94
622	7	188	Normal	49	Media-alta	19	Media-baja	64	Alta	132
623	5	144	Muy baja	37	Media-baja	14	Media-baja	50	Media-alta	101
624	7	200	Alta	53	Media-alta	20	Media-baja	67	Alta	140
625	8	216	Muy alta	57	Media-alta	22	Media-alta	72	Alta	151
626	7	195	Alta	50	Media-alta	22	Media-alta	75	Muy alta	147
627	6	161	Baja	41	Media-baja	16	Media-baja	56	Media-alta	113
628	6	174	Normal	45	Media-alta	18	Media-baja	58	Media-alta	121
629	9	234	Muy alta	68	Alta	26	Media-alta	75	Muy alta	169
6210	8	222	Muy alta	60	Alta	24	Media-alta	75	Muy alta	159
631	6	167	Baja	42	Media-baja	17	Media-baja	59	Media-alta	118
632	5	146	Muy baja	35	Media-baja	14	Media-baja	50	Media-alta	99
633	6	167	Baja	44	Media-baja	18	Media-baja	63	Alta	125
634	6	179	Normal	45	Media-alta	18	Media-baja	60	Alta	123
635	6	187	Normal	46	Media-alta	19	Media-baja	62	Alta	127

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

Tabla 34

Calificaciones del tercer trimestre frente a resultados de autoestima en la muestra española

CÓDIGO Estudiante	NOTAS 3º trim. (N _R)	AUTOESTIMA											
		General (G)		Social (S)		Familiar (H)		Escolar (S)		Escala mentira (M)		Total (AU)	
		Resultado	Grado	Resultado	Grado	Resultado	Grado	Resultado	Grado	Resultado	Grado	Resultado	Grado
111	7	15	Bajo	5	Normal	3	Bajo	5	Normal	3	Valido	32	Normal
112	8	21	Alto	6	Normal	3	Bajo	3	Bajo	3	Valido	38	Alto
113	8	20	Normal	6	Normal	5	Normal	6	Alto	2	Valido	40	Alto
114	7	22	Alto	6	Normal	6	Alto	5	Normal	4	Valido	33	Normal
115	7	22	Alto	7	Normal	4	Normal	5	Normal	6	No valido	34	Normal
116	8	18	Normal	6	Normal	3	Bajo	5	Normal	6	No valido	41	Alto
117	5	12	Bajo	3	Bajo	3	Bajo	1	Bajo	2	Valido	24	Bajo
118	7	20	Normal	5	Normal	3	Bajo	7	Alto	2	Valido	35	Alto
119	6	21	Alto	8	Alto	5	Normal	7	Alto	3	Valido	28	Normal
121	5	19	Normal	5	Normal	4	Normal	6	Alto	2	Valido	18	Bajo
122	5	12	Bajo	4	Bajo	4	Normal	6	Alto	1	Valido	19	Bajo
123	8	22	Alto	6	Normal	6	Alto	5	Normal	4	Valido	31	Normal
124	5	22	Alto	7	Normal	4	Normal	5	Normal	6	No valido	20	Bajo
125	9	17	Normal	5	Normal	3	Bajo	3	Bajo	4	Valido	36	Alto
126	5	16	Normal	3	Bajo	3	Bajo	4	Normal	1	Valido	21	Bajo
127	5	16	Normal	4	Bajo	3	Bajo	6	Alto	5	No valido	21	Bajo
128	1	17	Normal	4	Bajo	2	Bajo	4	Normal	2	Valido	3	Bajo
129	7	19	Normal	5	Normal	4	Normal	7	Alto	5	No valido	29	Normal
1210	4	17	Normal	7	Normal	4	Normal	5	Normal	6	No valido	15	Bajo
1211	6	20	Normal	6	Normal	2	Bajo	5	Normal	3	Valido	22	Bajo
1212	6	16	Normal	4	Bajo	6	Alto	6	Alto	3	Valido	25	Bajo
131	5	17	Normal	4	Bajo	2	Bajo	4	Normal	2	Valido	20	Bajo
132	5	17	Normal	2	Bajo	4	Normal	8	Alto	3	Valido	21	Bajo

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

CÓDIGO Estudiante	NOTAS 3º trim. (N _R)	AUTOESTIMA											
		General (G)		Social (S)		Familiar (H)		Escolar (S)		Escala mentira (M)		Total (AU)	
		Resultado	Grado	Resultado	Grado	Resultado	Grado	Resultado	Grado	Resultado	Grado	Resultado	Grado
133	8	22	Alto	5	Normal	6	Alto	7	Alto	3	Valido	36	Alto
134	5	13	Bajo	3	Bajo	2	Bajo	5	Normal	2	Valido	21	Bajo
135	9	11	Bajo	6	Normal	4	Normal	6	Alto	0	Valido	38	Alto
136	5	18	Normal	5	Normal	2	Bajo	6	Alto	5	No valido	22	Bajo
137	5	17	Normal	6	Normal	1	Bajo	8	Alto	3	Valido	23	Bajo
138	1	13	Bajo	5	Normal	1	Bajo	7	Alto	3	Valido	5	Bajo
139	7	21	Alto	6	Normal	3	Bajo	3	Bajo	3	Valido	29	Normal
1310	4	20	Normal	6	Normal	5	Normal	6	Alto	2	Valido	17	Bajo
1311	7	22	Alto	6	Normal	6	Alto	5	Normal	4	Valido	30	Normal
1312	6	22	Alto	7	Normal	4	Normal	5	Normal	6	No valido	27	Normal
1313	7	17	Normal	5	Normal	3	Bajo	3	Bajo	4	Valido	32	Normal
1314	9	17	Normal	4	Bajo	2	Bajo	8	Alto	2	Valido	40	Alto
1315	5	17	Normal	4	Bajo	5	Normal	6	Alto	5	No valido	23	Bajo
1316	7	19	Normal	4	Bajo	6	Alto	7	Alto	3	Valido	32	Normal
211	5	21	Alto	8	Alto	5	Normal	7	Alto	3	Valido	25	Bajo
212	2	19	Normal	5	Normal	1	Bajo	4	Normal	2	Valido	10	Bajo
213	8	20	Normal	6	Normal	5	Normal	6	Alto	2	Valido	40	Alto
214	5	21	Alto	8	Alto	5	Normal	7	Alto	3	Valido	27	Normal
215	6	24	Alto	6	Normal	3	Bajo	4	Normal	6	No valido	30	Normal
216	5	24	Alto	6	Normal	2	Bajo	8	Alto	4	Valido	28	Normal
217	6	22	Alto	7	Normal	4	Normal	5	Normal	6	No valido	32	Normal
218	5	22	Alto	8	Alto	4	Normal	7	Alto	3	Valido	28	Normal
219	9	21	Alto	8	Alto	5	Normal	7	Alto	6	No valido	49	Alto
221	5	22	Alto	7	Normal	4	Normal	5	Normal	6	No valido	21	Bajo
222	5	22	Alto	3	Bajo	3	Bajo	6	Alto	1	Valido	22	Bajo
223	8	24	Alto	3	Bajo	6	Alto	6	Alto	3	Valido	36	Alto
224	5	24	Alto	6	Normal	3	Bajo	5	Normal	3	Valido	23	Bajo

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

CÓDIGO Estudiante	NOTAS 3° trim. (N _R)	AUTOESTIMA											
		General (G)		Social (S)		Familiar (H)		Escolar (S)		Escala mentira (M)		Total (AU)	
		Resultado	Grado	Resultado	Grado	Resultado	Grado	Resultado	Grado	Resultado	Grado	Resultado	Grado
225	9	15	Bajo	6	Normal	2	Bajo	3	Bajo	3	Valido	40	Alto
226	5	9	Bajo	3	Bajo	5	Normal	3	Bajo	5	No valido	23	Bajo
227	5	13	Bajo	5	Normal	2	Bajo	5	Normal	5	No valido	24	Bajo
228	1	15	Bajo	4	Bajo	3	Bajo	4	Normal	2	Valido	4	Bajo
229	7	19	Normal	8	Alto	3	Bajo	6	Alto	3	Valido	32	Normal
2210	4	15	Bajo	4	Bajo	3	Bajo	4	Normal	3	Valido	19	Bajo
231	7	23	Alto	5	Normal	4	Normal	5	Normal	3	Valido	33	Normal
232	8	22	Alto	6	Normal	6	Alto	5	Normal	4	Valido	38	Alto
233	6	22	Alto	7	Normal	4	Normal	5	Normal	6	No valido	28	Normal
234	7	17	Normal	5	Normal	3	Bajo	3	Bajo	4	Valido	35	Alto
235	7	13	Bajo	4	Bajo	1	Bajo	5	Normal	2	Valido	35	Alto
236	8	9	Bajo	4	Bajo	1	Bajo	5	Normal	2	Valido	40	Alto
237	5	21	Alto	5	Normal	4	Normal	7	Alto	2	Valido	24	Bajo
238	7	22	Alto	7	Normal	4	Normal	5	Normal	6	No valido	36	Alto
239	6	12	Bajo	4	Bajo	4	Normal	6	Alto	4	Valido	30	Normal
311	9	22	Alto	4	Bajo	3	Bajo	8	Alto	2	Valido	47	Alto
312	7	16	Normal	6	Normal	2	Bajo	4	Normal	4	Valido	37	Alto
313	6	18	Normal	5	Normal	2	Bajo	6	Alto	5	No valido	30	Normal
314	4	17	Normal	6	Normal	1	Bajo	8	Alto	3	Valido	20	Bajo
315	6	13	Bajo	5	Normal	1	Bajo	7	Alto	3	Valido	31	Normal
316	5	21	Alto	6	Normal	3	Bajo	3	Bajo	3	Valido	28	Normal
317	9	20	Normal	6	Normal	5	Normal	6	Alto	2	Valido	48	Alto
318	6	9	Bajo	4	Bajo	2	Bajo	3	Bajo	6	No valido	33	Normal
319	4	10	Bajo	5	Normal	3	Bajo	4	Normal	5	No valido	22	Bajo
3110	9	21	Alto	8	Alto	5	Normal	7	Alto	6	No valido	49	Alto
321	8	22	Alto	7	Normal	4	Normal	5	Normal	6	No valido	38	Alto
322	8	14	Bajo	5	Normal	3	Bajo	7	Alto	2	Valido	40	Alto

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

CÓDIGO Estudiante	NOTAS 3º trim. (N _R)	AUTOESTIMA											
		General (G)		Social (S)		Familiar (H)		Escolar (S)		Escala mentira (M)		Total (AU)	
		Resultado	Grado	Resultado	Grado	Resultado	Grado	Resultado	Grado	Resultado	Grado	Resultado	Grado
323	4	17	Normal	4	Bajo	2	Bajo	8	Alto	2	Valido	18	Bajo
324	5	6	Bajo	4	Bajo	2	Bajo	6	Alto	2	Valido	23	Bajo
325	6	16	Normal	7	Normal	1	Bajo	6	Alto	5	No valido	29	Normal
326	7	18	Normal	5	Normal	5	Normal	5	Normal	7	No valido	32	Normal
327	5	19	Normal	4	Bajo	6	Alto	7	Alto	3	Valido	24	Bajo
328	7	17	Normal	4	Bajo	4	Normal	6	Alto	2	Valido	34	Normal
329	4	14	Bajo	3	Bajo	2	Bajo	5	Normal	2	Valido	19	Bajo
331	9	17	Normal	4	Bajo	4	Normal	6	Alto	2	Valido	44	Alto
332	7	16	Normal	4	Bajo	3	Bajo	6	Alto	5	No valido	35	Alto
333	6	17	Normal	4	Bajo	2	Bajo	4	Normal	2	Valido	29	Normal
334	4	19	Normal	5	Normal	4	Normal	7	Alto	5	No valido	19	Bajo
335	6	17	Normal	6	Normal	4	Normal	7	Alto	2	Valido	30	Normal
336	5	24	Alto	6	Normal	3	Bajo	4	Normal	6	No valido	24	Bajo
337	9	9	Bajo	4	Bajo	2	Bajo	3	Bajo	6	No valido	45	Alto
338	6	17	Normal	6	Normal	4	Normal	5	Normal	5	No valido	32	Normal
339	4	21	Alto	5	Normal	1	Bajo	6	Alto	1	Valido	20	Bajo
3310	4	16	Normal	7	Normal	2	Bajo	5	Normal	3	Valido	20	Bajo
3311	7	11	Bajo	6	Normal	2	Bajo	6	Alto	6	No valido	36	Alto
3312	4	17	Normal	4	Bajo	2	Bajo	4	Normal	2	Valido	22	Bajo
3313	9	19	Normal	5	Normal	4	Normal	7	Alto	5	No valido	47	Alto
411	4	21	Alto	4	Bajo	2	Bajo	7	Alto	4	Valido	19	Bajo
412	4	17	Normal	7	Normal	4	Normal	5	Normal	6	No valido	20	Bajo
413	7	18	Normal	5	Normal	2	Bajo	6	Alto	5	No valido	36	Alto
414	4	17	Normal	6	Normal	1	Bajo	8	Alto	3	Valido	21	Bajo
415	4	13	Bajo	5	Normal	1	Bajo	7	Alto	3	Valido	21	Bajo
416	8	16	Normal	6	Normal	1	Bajo	6	Alto	4	Valido	43	Alto
417	4	13	Bajo	3	Bajo	2	Bajo	5	Normal	2	Valido	22	Bajo

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

CÓDIGO Estudiante	NOTAS 3° trim. (N _R)	AUTOESTIMA											
		General (G)		Social (S)		Familiar (H)		Escolar (S)		Escala mentira (M)		Total (AU)	
		Resultado	Grado	Resultado	Grado	Resultado	Grado	Resultado	Grado	Resultado	Grado	Resultado	Grado
418	7	24	Alto	7	Normal	2	Bajo	6	Alto	5	No valido	39	Alto
419	4	15	Bajo	4	Bajo	1	Bajo	4	Normal	3	Valido	23	Bajo
421	7	21	Alto	5	Normal	1	Bajo	6	Alto	1	Valido	32	Normal
422	5	16	Normal	7	Normal	2	Bajo	5	Normal	3	Valido	23	Bajo
423	6	16	Normal	4	Bajo	3	Bajo	6	Alto	5	No valido	27	Normal
424	7	17	Normal	4	Bajo	2	Bajo	4	Normal	2	Valido	33	Normal
425	7	19	Normal	5	Normal	4	Normal	7	Alto	5	No valido	34	Normal
426	6	17	Normal	7	Normal	4	Normal	5	Normal	6	No valido	28	Normal
427	7	20	Normal	6	Normal	2	Bajo	5	Normal	3	Valido	35	Alto
428	6	17	Normal	4	Bajo	0	Bajo	5	Normal	2	Valido	30	Normal
429	9	13	Bajo	4	Bajo	4	Normal	7	Alto	2	Valido	44	Alto
4210	2	15	Bajo	4	Bajo	1	Bajo	4	Normal	3	Valido	10	Bajo
431	6	15	Bajo	4	Bajo	1	Bajo	4	Normal	3	Valido	30	Normal
432	6	21	Alto	6	Normal	3	Bajo	3	Bajo	3	Valido	32	Normal
433	3	21	Alto	6	Normal	4	Normal	4	Normal	1	Valido	14	Bajo
434	1	16	Normal	4	Bajo	3	Bajo	6	Alto	5	No valido	4	Bajo
435	7	17	Normal	4	Bajo	2	Bajo	4	Normal	2	Valido	35	Alto
436	1	19	Normal	5	Normal	4	Normal	7	Alto	5	No valido	6	Bajo
511	6	17	Normal	4	Bajo	4	Normal	5	Normal	3	Valido	28	Normal
512	1	22	Alto	8	Alto	4	Normal	7	Alto	3	Valido	6	Bajo
513	5	21	Alto	8	Alto	5	Normal	7	Alto	6	No valido	23	Bajo
514	7	18	Normal	5	Normal	2	Bajo	6	Alto	5	No valido	36	Alto
515	5	22	Alto	8	Alto	4	Normal	7	Alto	3	Valido	25	Bajo
516	6	18	Normal	4	Bajo	3	Bajo	7	Alto	2	Valido	30	Normal
517	5	22	Alto	8	Alto	4	Normal	7	Alto	3	Valido	26	Normal
518	7	25	Alto	8	Alto	5	Normal	7	Alto	2	Valido	35	Alto
519	6	22	Alto	8	Alto	4	Normal	7	Alto	3	Valido	31	Normal

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

CÓDIGO Estudiante	NOTAS 3º trim. (N _R)	AUTOESTIMA											
		General (G)		Social (S)		Familiar (H)		Escolar (S)		Escala mentira (M)		Total (AU)	
		Resultado	Grado	Resultado	Grado	Resultado	Grado	Resultado	Grado	Resultado	Grado	Resultado	Grado
5110	3	21	Alto	8	Alto	5	Normal	7	Alto	6	No valido	14	Bajo
521	7	9	Bajo	5	Normal	1	Bajo	7	Alto	3	Valido	31	Normal
522	6	25	Alto	8	Alto	5	Normal	7	Alto	2	Valido	26	Normal
523	7	20	Normal	6	Normal	2	Bajo	5	Normal	3	Valido	35	Alto
524	7	12	Bajo	4	Bajo	4	Normal	6	Alto	1	Valido	34	Normal
531	5	21	Alto	8	Alto	5	Normal	7	Alto	6	No valido	23	Bajo
532	6	24	Alto	3	Bajo	6	Alto	6	Alto	3	Valido	26	Normal
533	6	22	Alto	8	Alto	4	Normal	7	Alto	3	Valido	27	Normal
534	6	18	Normal	4	Bajo	3	Bajo	7	Alto	2	Valido	29	Normal
535	9	22	Alto	8	Alto	4	Normal	7	Alto	3	Valido	43	Alto
536	5	17	Normal	6	Normal	1	Bajo	8	Alto	3	Valido	24	Bajo
611	5	23	Alto	7	Normal	4	Normal	6	Alto	6	No valido	21	Bajo
612	7	11	Bajo	6	Normal	2	Bajo	5	Normal	3	Valido	29	Normal
613	5	25	Alto	8	Alto	5	Normal	7	Alto	2	Valido	23	Bajo
614	6	16	Normal	4	Bajo	1	Bajo	5	Normal	5	No valido	25	Bajo
615	7	10	Bajo	5	Normal	3	Bajo	4	Normal	5	No valido	30	Normal
616	8	21	Alto	8	Alto	5	Normal	7	Alto	3	Valido	36	Alto
617	6	24	Alto	3	Bajo	6	Alto	6	Alto	3	Valido	26	Normal
618	6	18	Normal	4	Bajo	3	Bajo	7	Alto	2	Valido	27	Normal
621	5	15	Bajo	7	Normal	3	Bajo	6	Alto	3	Valido	20	Bajo
622	7	21	Alto	8	Alto	5	Normal	7	Alto	4	Valido	28	Normal
623	5	24	Alto	3	Bajo	6	Alto	6	Alto	2	Valido	21	Bajo
624	7	22	Alto	8	Alto	4	Normal	7	Alto	1	Valido	30	Normal
625	8	19	Normal	5	Normal	4	Normal	6	Alto	2	Valido	34	Normal
626	7	12	Bajo	4	Bajo	4	Normal	6	Alto	1	Valido	34	Normal
627	6	22	Alto	6	Normal	6	Alto	5	Normal	3	Valido	25	Bajo
628	6	22	Alto	7	Normal	4	Normal	5	Normal	6	No valido	26	Normal

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

CÓDIGO Estudiante	NOTAS 3º trim. (N _R)	AUTOESTIMA											
		General (G)		Social (S)		Familiar (H)		Escolar (S)		Escala mentira (M)		Total (AU)	
		Resultado	Grado	Resultado	Grado	Resultado	Grado	Resultado	Grado	Resultado	Grado	Resultado	Grado
629	9	22	Alto	5	Normal	5	Normal	5	Normal	4	Valido	37	Alto
6210	8	21	Alto	6	Normal	3	Bajo	3	Bajo	2	Valido	35	Alto
631	6	18	Normal	5	Normal	2	Bajo	6	Alto	3	Valido	24	Bajo
632	5	17	Normal	6	Normal	1	Bajo	8	Alto	3	Valido	21	Bajo
633	6	24	Alto	3	Bajo	6	Alto	6	Alto	3	Valido	26	Normal
634	6	21	Alto	6	Normal	3	Bajo	3	Bajo	3	Valido	25	Bajo
635	6	20	Normal	6	Normal	5	Normal	6	Alto	2	Valido	27	Normal

Las figuras 143 al 148 recogen la distribución de parámetros de influencia de *MG*, *ME* y *AU*, en *N* para las especialidades de Baile

Flamenco, Danza Clásica y Danza Española, tal y como han sido relacionados en los epígrafes anteriores.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

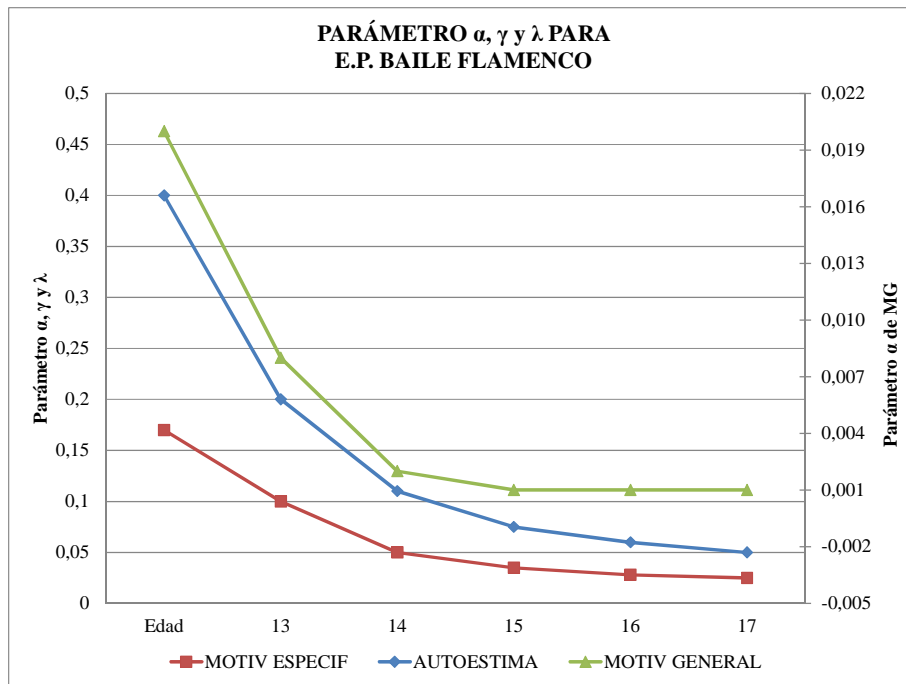


Figura 143. Distribución de los parámetros α , γ y λ para los grupos de la especialidad de Baile Flamenco, muestra española.

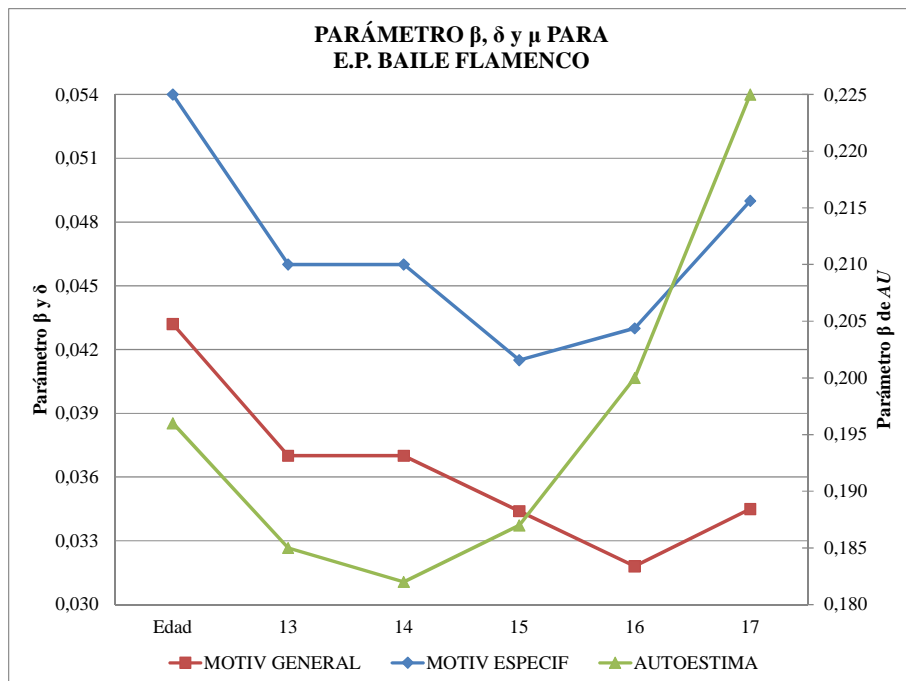


Figura 144. Distribución de los parámetros β , δ y μ para los grupos de Baile Flamenco, muestra española.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

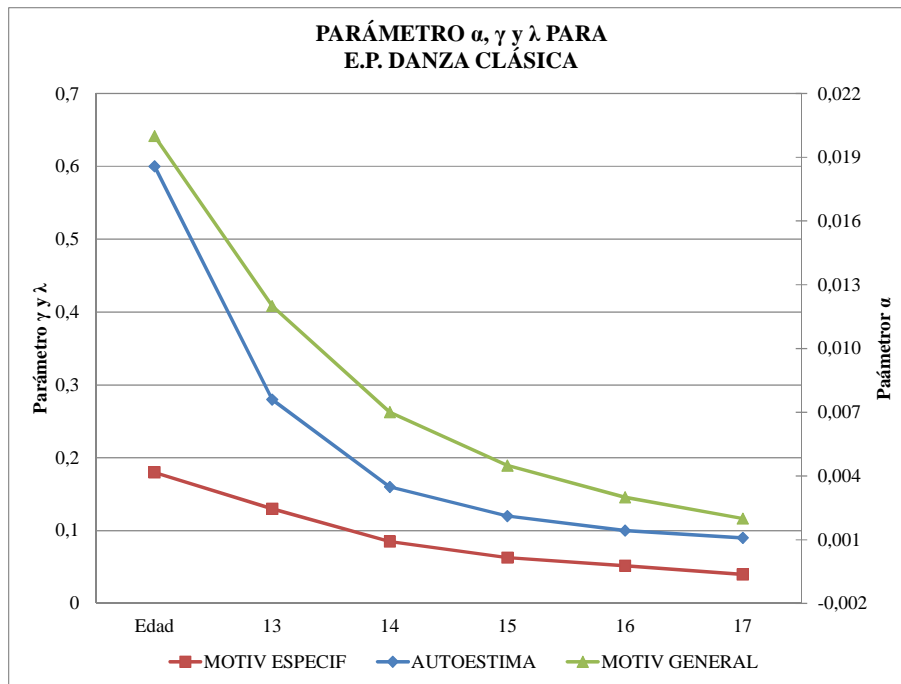


Figura 145. Distribución de los parámetros α , γ y λ para la especialidad de Danza Clásica, muestra española.

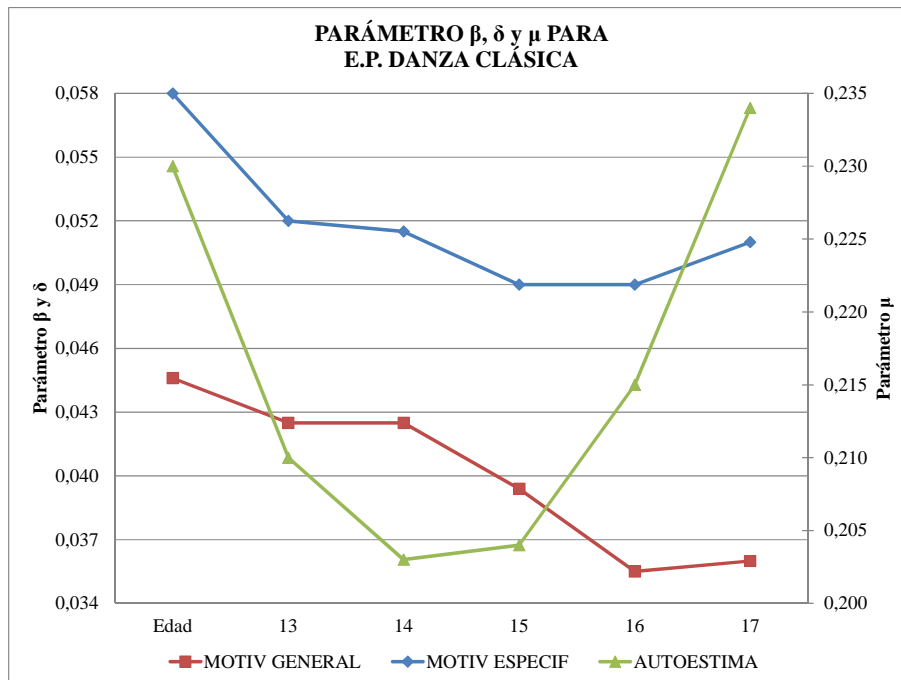


Figura 146. Distribución de los parámetros β , δ y μ para la especialidad de Danza Clásica, muestra española.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

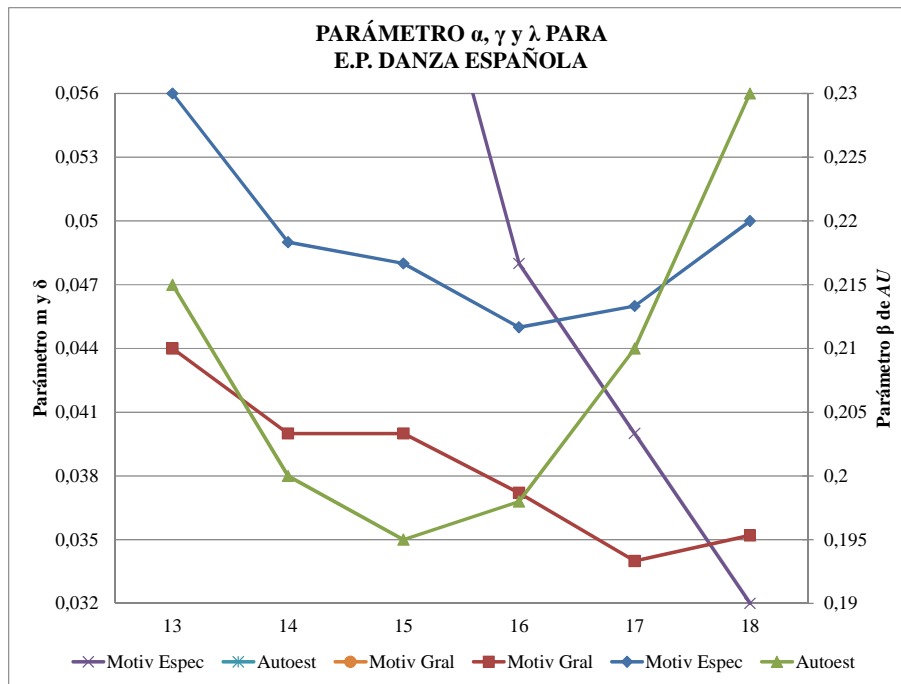


Figura 147. Distribución de los parámetros α , γ y λ para la especialidad de Danza Española, muestra española.

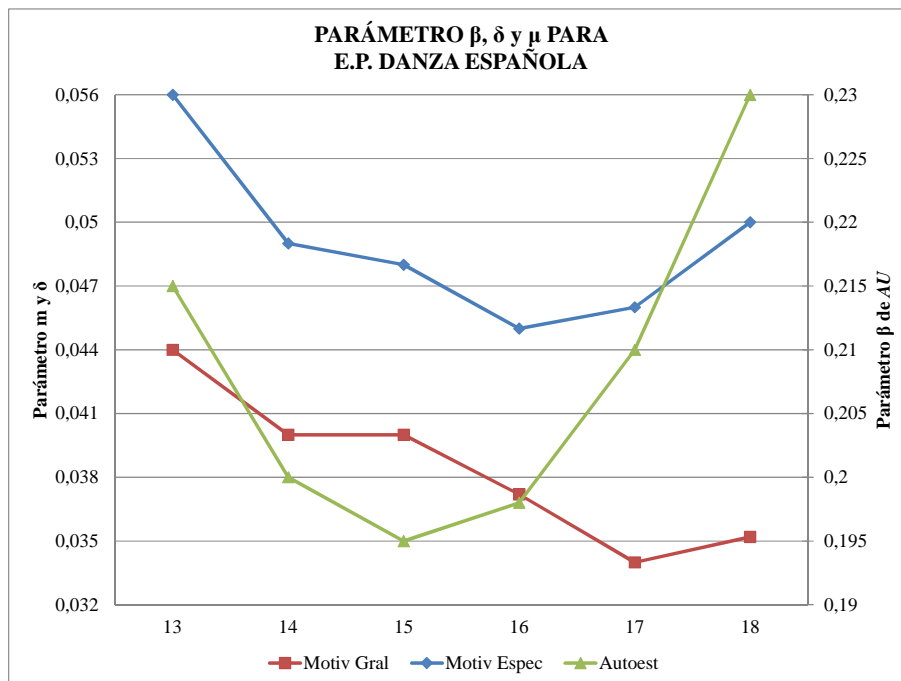


Figura 148. Distribución de los parámetros β , δ y μ para la especialidad de Danza Española, muestra española.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

Continuando con el análisis estadístico, tras analizar todos los factores incluidos en el cálculo de los resultados académicos sobre diferentes especialidades y cursos, es posible reemplazar las expresiones (4), (7) y (10) en la formulación principal (1), para obtener la siguiente ecuación:

$$N = \frac{[(\alpha + \beta \cdot MG) \cdot (\gamma + \delta \cdot ME) \cdot (\lambda + \mu \cdot AU)]}{3} \pm 0.5 \quad (12)$$

Para verificar la aplicabilidad de esta nueva formulación, se han calculado mediante esta formulación los resultados académicos correspondientes a los seis cursos de cada una de las tres especialidades de Danza de la muestra española y, posteriormente, se han comparado con los resultados reales obtenidos por el alumnado (N_R) en la segunda evaluación.

La Tabla 35 muestra los resultados académicos (N) calculados a través de la ecuación (12) y los obtenidos realmente por el alumnado de la muestra española en la segunda evaluación, (N_R) indexados en orden creciente de este último. Siguiendo el mismo procedimiento desarrollado en el cálculo de los factores de influencia I_{MG} , I_{ME} e I_{AU} en N , partiendo de estos resultados de N_R y N , se ha realizado el análisis estadístico de los valores del error relativo de los resultados reales, en relación a los resultados estimados, mediante la aplicación de la ecuación (3).

La Tabla 35 recoge, además de los valores de este error relativo calculado (Er), el rango de errores relativos admitidos como válidos (Er_{Tol-} y Er_{Tol+}), una vez definido el intervalo de error admisible que se ha denominado $Tol+$ y $Tol-$.

La observación de tales resultados indica que todos los valores de N_R inducen a un error relativo, (Er), respecto al valor estimado (N), que se encuentra dentro del intervalo admitido (Er_{Tol-} y Er_{Tol+}), lo cual nos lleva a confirmar la validez de la nueva formulación,

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

ecuación (12), para predecir los resultados académicos obtenidos por el alumnado de la muestra española.

Tabla 35

Resultados académicos (N) estimados por la ecuación (12) frente a los valores reales de la segunda evaluación (N_R) en la muestra española

CÓDIGO	N_R	MG	N_{MG}	ME	N_{ME}	AU	N_{AU}	N	Er	$Tol -$	$Tol +$	$Er_{Tol -}$	$Er_{Tol +}$
117	4	92	3.99	67	3.79	19	4.12	3.97	0.8%	3.47	4.47	-12.6%	12.6%
119	5	112	4.86	93	5.19	25	5.30	5.12	-2.3%	4.62	5.62	-9.8%	9.8%
111	6	138	5.98	108	6.00	28	5.89	5.96	0.7%	5.46	6.46	-8.4%	8.4%
114	7	154	6.67	121	6.70	31	6.48	6.62	5.8%	6.12	7.12	-7.6%	7.6%
116	7	159	6.89	125	6.92	32	6.67	6.83	2.5%	6.33	7.33	-7.3%	7.3%
115	7	164	7.10	126	6.97	34	7.06	7.05	-0.7%	6.55	7.55	-7.1%	7.1%
118	7	167	7.23	130	7.19	34	7.06	7.16	-2.3%	6.66	7.66	-7.0%	7.0%
112	7	170	7.36	132	7.30	35	7.26	7.31	-4.2%	6.81	7.81	-6.8%	6.8%
113	8	179	7.75	140	7.73	39	8.04	7.84	2.0%	7.34	8.34	-6.4%	6.4%
128	1	20	0.91	10	0.76	3	1.29	0.99	1.3%	0.49	1.49	-50.6%	50.6%
1210	4	83	3.72	61	3.72	13	3.59	3.68	8.8%	3.18	4.18	-13.6%	13.6%
126	4	87	3.90	65	3.95	14	3.82	3.89	2.8%	3.39	4.39	-12.9%	12.9%
122	4	90	4.03	66	4.01	15	4.05	4.03	-0.8%	3.53	4.53	-12.4%	12.4%
127	4	94	4.21	68	4.12	16	4.28	4.21	-4.9%	3.71	4.71	-11.9%	11.9%
124	5	108	4.84	79	4.76	18	4.74	4.78	4.6%	4.28	5.28	-10.5%	10.5%
121	5	114	5.10	82	4.94	20	5.20	5.08	-1.6%	4.58	5.58	-9.8%	9.8%
1212	5	117	5.24	86	5.17	21	5.43	5.28	-5.3%	4.78	5.78	-9.5%	9.5%
129	6	130	5.82	97	5.81	22	5.66	5.76	4.1%	5.26	6.26	-8.7%	8.7%
1211	6	139	6.22	105	6.27	25	6.35	6.28	-4.5%	5.78	6.78	-8.0%	8.0%
123	7	161	7.20	122	7.26	27	6.81	7.09	-1.3%	6.59	7.59	-7.1%	7.1%
125	8	175	7.83	134	7.95	34	8.42	8.07	-0.8%	7.57	8.57	-6.2%	6.2%
138	1	24	1.08	11	0.79	5	1.58	1.15	-12.8%	0.65	1.65	-43.6%	43.6%
1310	4	80	3.54	63	3.70	15	3.73	3.66	9.4%	3.16	4.16	-13.7%	13.7%
136	4	84	3.72	69	4.04	16	3.94	3.90	2.6%	3.40	4.40	-12.8%	12.8%
137	4	90	3.98	72	4.21	18	4.37	4.19	-4.4%	3.69	4.69	-11.9%	11.9%
132	4	95	4.20	74	4.32	19	4.59	4.37	-8.4%	3.87	4.87	-11.4%	11.4%
1315	5	105	4.64	81	4.71	20	4.80	4.72	6.0%	4.22	5.22	-10.6%	10.6%
131	5	107	4.73	85	4.94	21	5.02	4.89	2.2%	4.39	5.39	-10.2%	10.2%
134	5	114	5.04	86	4.99	23	5.45	5.16	-3.1%	4.66	5.66	-9.7%	9.7%
1312	5	120	5.30	91	5.27	24	5.66	5.41	-7.6%	4.91	5.91	-9.2%	9.2%
1313	6	132	5.83	102	5.89	25	5.88	5.86	2.3%	5.36	6.36	-8.5%	8.5%
139	6	146	6.44	112	6.45	27	6.31	6.40	-6.2%	5.90	6.90	-7.8%	7.8%

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

133	7	154	6.80	118	6.78	29	6.74	6.77	3.4%	6.27	7.27	-7.4%	7.4%
1311	7	160	7.06	125	7.18	30	6.95	7.06	-0.9%	6.56	7.56	-7.1%	7.1%
1316	7	166	7.32	129	7.40	32	7.38	7.37	-5.0%	6.87	7.87	-6.8%	6.8%
1314	8	173	7.63	139	7.96	34	7.81	7.80	2.6%	7.30	8.30	-6.4%	6.4%
135	8	176	7.76	143	8.18	35	8.03	7.99	0.1%	7.49	8.49	-6.3%	6.3%
212	2	52	1.93	43	2.08	10	2.05	2.02	-1.0%	1.52	2.52	-24.8%	24.8%
214	5	125	4.63	102	4.79	22	4.27	4.57	9.5%	4.07	5.07	-11.0%	11.0%
211	5	129	4.78	102	4.79	23	4.46	4.68	6.9%	4.18	5.18	-10.7%	10.7%
215	5	133	4.93	106	4.98	24	4.64	4.85	3.1%	4.35	5.35	-10.3%	10.3%
218	5	138	5.11	109	5.11	25	4.83	5.02	-0.4%	4.52	5.52	-10.0%	10.0%
216	5	141	5.23	110	5.16	25	4.83	5.07	-1.4%	4.57	5.57	-9.9%	9.9%
217	5	143	5.30	115	5.39	27	5.20	5.29	-5.6%	4.79	5.79	-9.4%	9.4%
219	8	204	7.56	158	7.37	43	8.16	7.69	4.0%	7.19	8.19	-6.5%	6.5%
213	9	227	8.41	173	8.06	48	9.08	8.52	5.7%	8.02	9.02	-5.9%	5.9%
228	1	26	1.12	17	1.01	4	1.12	1.08	-7.7%	0.58	1.58	-46.1%	46.1%
2210	4	90	3.84	68	3.67	16	3.64	3.71	7.7%	3.21	4.21	-13.5%	13.5%
222	4	95	4.05	70	3.77	17	3.85	3.89	2.8%	3.39	4.39	-12.9%	12.9%
227	4	99	4.22	71	3.82	18	4.06	4.03	-0.8%	3.53	4.53	-12.4%	12.4%
226	4	103	4.39	74	3.98	19	4.27	4.21	-5.0%	3.71	4.71	-11.9%	11.9%
224	5	112	4.77	89	4.76	21	4.69	4.74	5.5%	4.24	5.24	-10.5%	10.5%
221	5	116	4.94	95	5.07	24	5.32	5.11	-2.2%	4.61	5.61	-9.8%	9.8%
229	6	135	5.75	109	5.80	27	5.95	5.83	2.9%	5.33	6.33	-8.6%	8.6%
223	7	164	6.98	132	6.99	33	7.21	7.06	-0.9%	6.56	7.56	-7.1%	7.1%
225	8	182	7.75	143	7.57	36	7.84	7.72	3.7%	7.22	8.22	-6.5%	6.5%
237	4	100	4.01	72	3.64	21	4.44	4.03	-0.8%	3.53	4.53	-12.4%	12.4%
233	5	118	4.73	94	4.72	24	5.04	4.83	3.5%	4.33	5.33	-10.4%	10.4%
239	5	132	5.29	104	5.21	26	5.44	5.31	-5.9%	4.81	5.81	-9.4%	9.4%
231	6	145	5.81	115	5.75	28	5.84	5.80	3.4%	5.30	6.30	-8.6%	8.6%
232	7	160	6.41	132	6.58	32	6.64	6.54	7.0%	6.04	7.04	-7.6%	7.6%
236	7	163	6.53	135	6.73	32	6.64	6.63	5.5%	6.13	7.13	-7.5%	7.5%
234	7	167	6.69	136	6.78	33	6.84	6.77	3.4%	6.27	7.27	-7.4%	7.4%
238	7	170	6.81	138	6.88	33	6.84	6.84	2.3%	6.34	7.34	-7.3%	7.3%
235	7	173	6.93	139	6.93	35	7.24	7.03	-0.5%	6.53	7.53	-7.1%	7.1%
314	4	103	3.81	86	4.01	22	4.11	3.98	0.6%	3.48	4.48	-12.6%	12.6%
319	4	117	4.33	90	4.19	23	4.30	4.27	-6.4%	3.77	4.77	-11.7%	11.7%
318	5	130	4.81	104	4.83	25	4.66	4.77	4.9%	4.27	5.27	-10.5%	10.5%
316	5	135	5.00	107	4.97	27	5.02	5.00	0.0%	4.50	5.50	-10.0%	10.0%
313	5	144	5.33	113	5.25	28	5.21	5.26	-5.0%	4.76	5.76	-9.5%	9.5%
315	6	152	5.63	125	5.80	31	5.75	5.73	4.8%	5.23	6.23	-8.7%	8.7%
312	6	156	5.77	133	6.17	33	6.12	6.02	-0.3%	5.52	6.52	-8.3%	8.3%
3110	7	179	6.63	145	6.72	37	6.84	6.73	4.0%	6.23	7.23	-7.4%	7.4%
311	7	183	6.77	147	6.81	38	7.03	6.87	1.9%	6.37	7.37	-7.3%	7.3%

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

317	7	185	6.85	150	6.95	38	7.026	6.94	0.9%	6.44	7.44	-7.2%	7.2%
329	4	97	4.13	77	4.05	19	4.02	4.07	-1.6%	3.57	4.57	-12.3%	12.3%
323	4	100	4.26	82	4.31	20	4.22	4.26	-6.1%	3.76	4.76	-11.7%	11.7%
327	5	121	5.15	100	5.24	23	4.83	5.07	-1.4%	4.57	5.57	-9.9%	9.9%
324	5	125	5.32	103	5.39	25	5.24	5.31	-5.9%	4.81	5.81	-9.4%	9.4%
321	6	138	5.87	107	5.60	27	5.64	5.70	5.2%	5.20	6.20	-8.8%	8.8%
325	6	140	5.96	110	5.75	28	5.84	5.85	2.6%	5.35	6.35	-8.5%	8.5%
328	6	144	6.13	114	5.96	30	6.25	6.11	-1.8%	5.61	6.61	-8.2%	8.2%
326	7	167	7.10	128	6.68	33	6.86	6.88	1.7%	6.38	7.38	-7.3%	7.3%
322	7	171	7.27	131	6.83	34	7.06	7.06	-0.8%	6.56	7.56	-7.1%	7.1%
3312	4	98	3.92	78	3.81	20	4.04	3.92	1.9%	3.42	4.42	-12.7%	12.7%
339	4	104	4.16	80	3.91	21	4.23	4.10	-2.5%	3.60	4.60	-12.2%	12.2%
3310	4	109	4.36	84	4.10	22	4.43	4.30	-6.9%	3.80	4.80	-11.6%	11.6%
334	4	111	4.44	89	4.34	22	4.43	4.40	-9.2%	3.90	4.90	-11.4%	11.4%
333	5	116	4.64	101	4.92	24	4.82	4.79	4.3%	4.29	5.29	-10.4%	10.4%
336	5	124	4.96	103	5.01	26	5.21	5.06	-1.2%	4.56	5.56	-9.9%	9.9%
338	5	128	5.12	109	5.30	27	5.40	5.27	-5.2%	4.77	5.77	-9.5%	9.5%
335	6	145	5.80	125	6.07	31	6.18	6.02	-0.3%	5.52	6.52	-8.3%	8.3%
332	6	156	6.24	130	6.31	32	6.38	6.31	-4.9%	5.81	6.81	-7.9%	7.9%
337	7	166	6.64	135	6.55	33	6.57	6.59	6.3%	6.09	7.09	-7.6%	7.6%
331	7	170	6.80	137	6.64	34	6.77	6.74	3.9%	6.24	7.24	-7.4%	7.4%
3313	7	176	7.04	145	7.03	36	7.16	7.08	-1.1%	6.58	7.58	-7.1%	7.1%
3311	8	192	7.68	145	7.03	40	7.94	7.55	6.0%	7.05	8.05	-6.6%	6.6%
419	4	116	3.99	91	3.81	18	3.44	3.75	6.7%	3.25	4.25	-13.3%	13.3%
414	4	120	4.13	96	4.02	20	3.82	3.99	0.3%	3.49	4.49	-12.5%	12.5%
411	4	123	4.23	100	4.19	21	4.00	4.14	-3.4%	3.64	4.64	-12.1%	12.1%
415	4	125	4.30	105	4.39	23	4.38	4.36	-8.2%	3.86	4.86	-11.5%	11.5%
417	5	137	4.71	120	5.02	25	4.75	4.83	3.6%	4.33	5.33	-10.4%	10.4%
412	5	146	5.02	129	5.39	27	5.12	5.18	-3.4%	4.68	5.68	-9.7%	9.7%
413	7	190	6.54	152	6.34	36	6.81	6.56	6.7%	6.06	7.06	-7.6%	7.6%
418	7	194	6.67	154	6.43	37	6.99	6.70	4.5%	6.20	7.20	-7.5%	7.5%
416	7	197	6.78	157	6.55	39	7.37	6.90	1.5%	6.40	7.40	-7.2%	7.2%
4210	2	54	2.13	42	2.12	10	2.16	2.14	-6.4%	1.64	2.64	-23.4%	23.4%
422	5	123	4.85	95	4.72	22	4.61	4.73	5.8%	4.23	5.23	-10.6%	10.6%
428	5	130	5.13	100	4.96	24	5.02	5.04	-0.7%	4.54	5.54	-9.9%	9.9%
423	5	135	5.32	103	5.11	25	5.22	5.22	-4.2%	4.72	5.72	-9.6%	9.6%
424	6	141	5.56	113	5.60	27	5.63	5.60	7.2%	5.10	6.10	-8.9%	8.9%
421	6	146	5.76	115	5.70	28	5.83	5.76	4.1%	5.26	6.26	-8.7%	8.7%
425	6	150	5.91	118	5.85	28	5.83	5.86	2.3%	5.36	6.36	-8.5%	8.5%
426	6	153	6.03	124	6.14	29	6.04	6.07	-1.1%	5.57	6.57	-8.2%	8.2%
427	7	172	6.78	138	6.83	33	6.85	6.82	2.6%	6.32	7.32	-7.3%	7.3%
429	8	196	7.73	153	7.56	38	7.87	7.72	3.6%	7.22	8.22	-6.5%	6.5%

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

436	1	36	1.34	25	1.17	9	1.88	1.47	-31.8%	0.97	1.97	-34.1%	34.1%
434	2	50	1.86	49	2.25	10	2.08	2.07	-3.2%	1.57	2.57	-24.2%	24.2%
433	3	82	3.05	74	3.38	13	2.67	3.03	-1.1%	2.53	3.53	-16.5%	16.5%
432	5	135	5.02	105	4.77	26	5.25	5.02	-0.3%	4.52	5.52	-10.0%	10.0%
431	6	163	6.07	135	6.12	30	6.04	6.08	-1.3%	5.58	6.58	-8.2%	8.2%
435	7	179	6.66	152	6.89	33	6.63	6.73	4.0%	6.23	7.23	-7.4%	7.4%
512	2	58	1.85	46	2.01	10	2.06	1.97	1.5%	1.47	2.47	-25.4%	25.4%
5110	3	88	2.80	70	3.04	16	3.26	3.03	-1.1%	2.53	3.53	-16.5%	16.5%
515	4	120	3.82	90	3.90	18	3.66	3.79	5.5%	3.29	4.29	-13.2%	13.2%
517	4	127	4.04	94	4.07	20	4.06	4.06	-1.4%	3.56	4.56	-12.3%	12.3%
511	5	150	4.77	110	4.76	23	4.66	4.73	5.7%	4.23	5.23	-10.6%	10.6%
513	5	159	5.06	119	5.15	25	5.06	5.09	-1.7%	4.59	5.59	-9.8%	9.8%
516	6	175	5.57	136	5.88	28	5.66	5.70	5.3%	5.20	6.20	-8.8%	8.8%
519	6	183	5.82	140	6.05	29	5.86	5.91	1.5%	5.41	6.41	-8.5%	8.5%
518	6	190	6.04	145	6.26	31	6.26	6.19	-3.0%	5.69	6.69	-8.1%	8.1%
514	7	200	6.36	150	6.48	34	6.86	6.57	6.6%	6.07	7.07	-7.6%	7.6%
522	5	135	4.80	98	4.85	22	4.83	4.83	3.6%	4.33	-5.33	-10.4%	10.4%
523	5	138	4.90	100	4.95	24	5.26	5.04	-0.8%	4.54	-5.54	-9.9%	9.9%
521	6	173	6.14	124	6.13	27	5.91	6.06	-1.0%	5.56	-6.56	-8.3%	8.3%
524	7	190	6.75	138	6.81	32	6.98	6.85	2.2%	6.35	-7.35	-7.3%	7.3%
536	4	120	4.08	80	3.72	17	3.65	3.82	4.8%	3.32	4.32	-13.1%	13.1%
531	5	146	4.97	106	4.92	22	4.70	4.86	2.9%	4.36	5.36	-10.3%	10.3%
532	6	169	5.75	119	5.51	27	5.75	5.67	5.8%	5.17	6.17	-8.8%	8.8%
533	6	177	6.02	125	5.79	28	5.96	5.92	1.3%	5.42	6.42	-8.4%	8.4%
534	6	180	6.12	132	6.11	29	6.17	6.13	-2.2%	5.63	6.63	-8.2%	8.2%
535	8	212	7.21	157	7.26	38	8.06	7.51	6.5%	7.01	8.01	-6.7%	6.7%
611	5	145	5.00	95	4.68	21	4.78	4.82	3.7%	4.32	5.32	-10.4%	10.4%
617	5	150	5.18	98	4.83	21	4.78	4.93	1.5%	4.43	5.43	-10.2%	10.2%
613	5	155	5.35	101	4.97	22	5.00	5.11	-2.1%	4.61	5.61	-9.8%	9.8%
614	5	158	5.45	105	5.17	23.5	5.34	5.32	-6.0%	4.82	5.82	-9.4%	9.4%
615	6	170	5.87	117	5.76	26	5.90	5.84	2.7%	5.34	6.34	-8.6%	8.6%
618	6	177	6.11	126	6.20	27	6.13	6.14	-2.3%	5.64	6.64	-8.1%	8.1%
612	7	195	6.73	137	6.74	30	6.80	6.76	3.6%	6.26	7.26	-7.4%	7.4%
616	7	199	6.87	145	7.13	31	7.03	7.01	-0.1%	6.51	7.51	-7.1%	7.1%
623	5	140	5.04	90	4.63	21	5.00	4.89	2.2%	4.39	5.39	-10.2%	10.2%
626	5	144	5.19	96	4.94	23	5.47	5.20	-3.8%	4.70	5.70	-9.6%	9.6%
621	5	148	5.33	100	5.14	23	5.47	5.31	-5.9%	4.81	5.81	-9.4%	9.4%
628	6	165	5.94	108	5.55	26	6.17	5.89	1.9%	5.39	6.39	-8.5%	8.5%
627	6	174	6.27	114	5.85	27	6.41	6.18	-2.8%	5.68	6.68	-8.1%	8.1%
622	7	181	6.52	130	6.67	29	6.88	6.69	4.7%	6.19	7.19	-7.5%	7.5%
6210	7	187	6.73	133	6.82	30	7.11	6.89	1.6%	6.39	7.39	-7.3%	7.3%
624	7	192	6.91	135	6.93	31	7.34	7.06	-0.9%	6.56	7.56	-7.1%	7.1%

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

625	7	199	7.17	139	7.13	31	7.34	7.21	-3.0%	6.71	7.71	-6.9%	6.9%
629	8	215	7.74	147	7.54	34	8.05	7.78	2.9%	7.28	8.28	-6.4%	6.4%
632	4	122	4.30	82	4.13	17.8	4.16	4.20	-4.7%	3.70	-4.70	-11.9%	11.9%
633	5	144	5.07	101	5.08	21	4.90	5.02	-0.3%	4.52	-5.52	-10.0%	10.0%
635	6	168	5.92	115	5.78	25	5.82	5.84	2.8%	5.34	-6.34	-8.6%	8.6%
634	6	174	6.13	120	6.03	26	6.05	6.07	-1.1%	5.57	-6.57	-8.2%	8.2%
631	6	180	6.34	124	6.23	27	6.28	6.28	-4.5%	5.78	-6.78	-8.0%	8.0%

La Figuras 149 al 166 muestra la distribución de los resultados reales y estimados mediante la ecuación (12) para la muestra española.

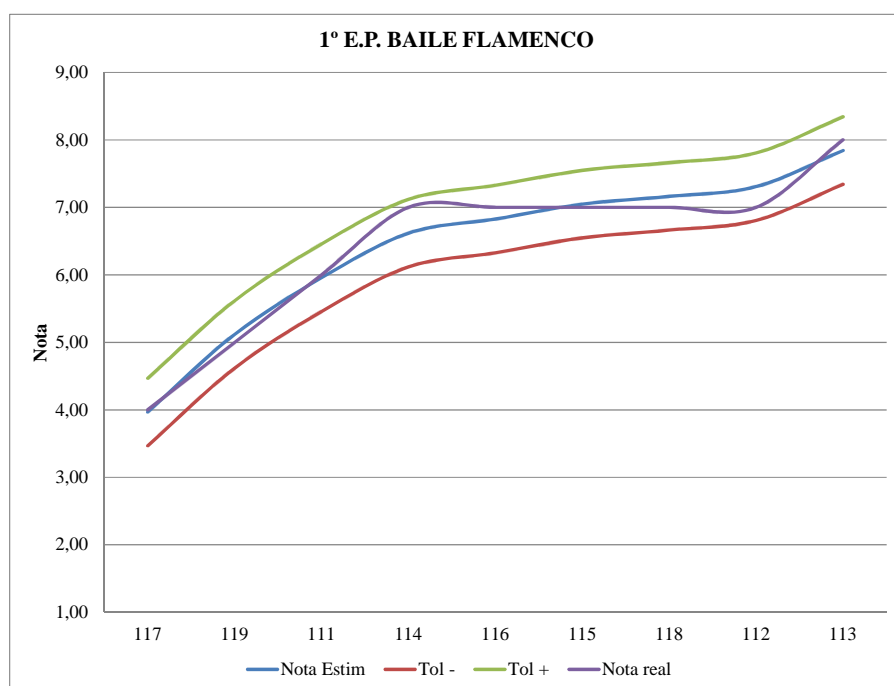


Figura 149. Distribución N_R y N para el alumnado de 1º curso de E.P. Baile Flamenco, muestra española.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

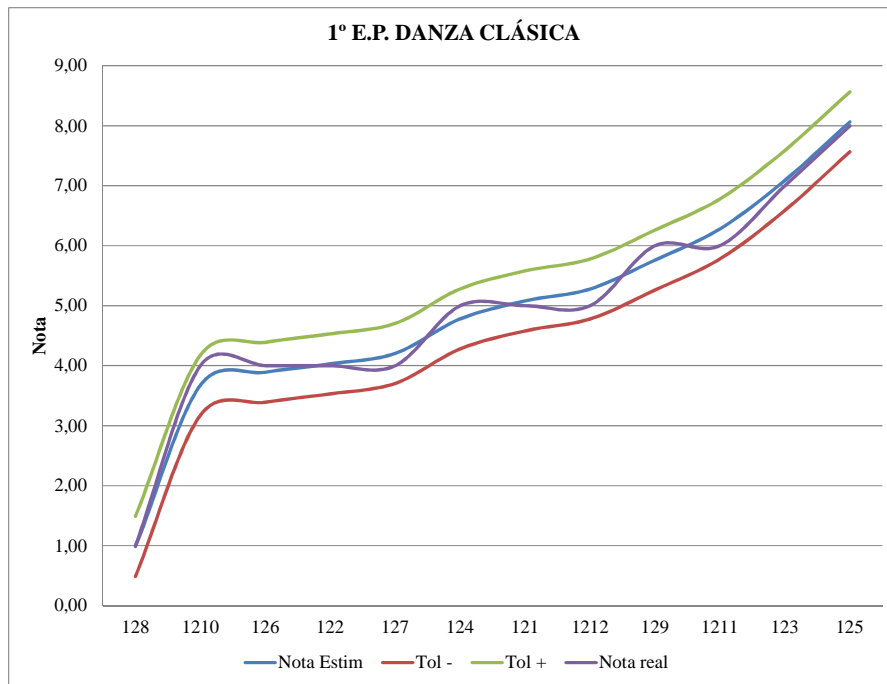


Figura 150. Distribución N_R y N para el alumnado de 1º curso de E.P. Danza Clásica, muestra española.

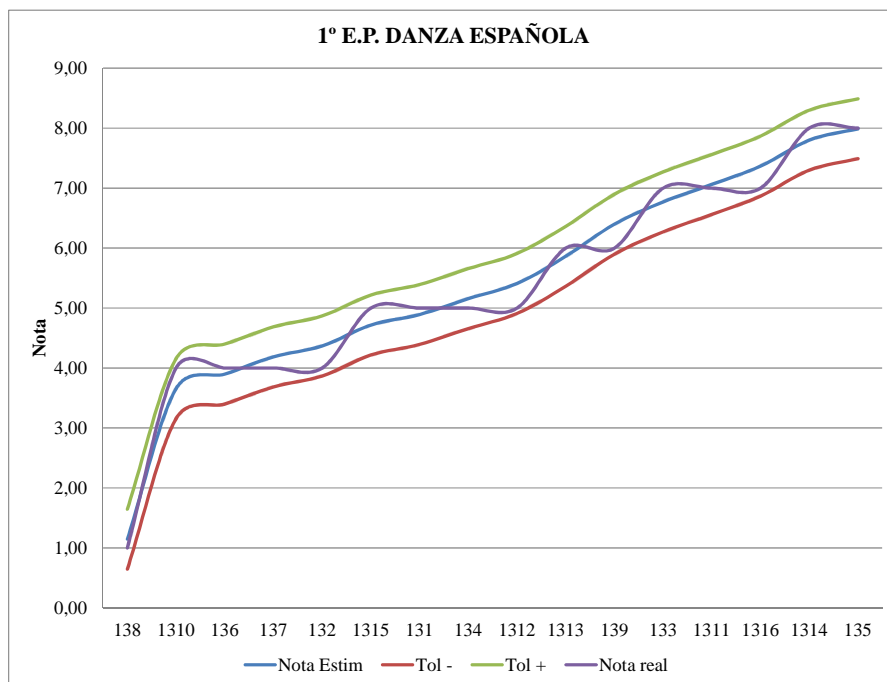


Figura 151. Distribución N_R y N para el alumnado de 1º curso de E.P. Danza Española, muestra española.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

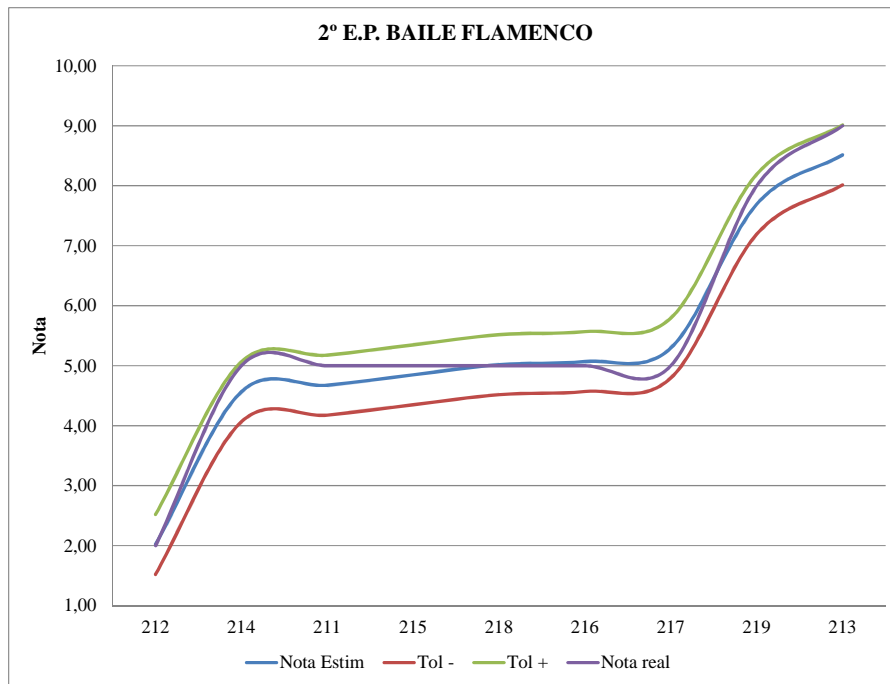


Figura 152. Distribución N_R y N para el alumnado de 2º curso de E.P. Baile Flamenco, muestra española.

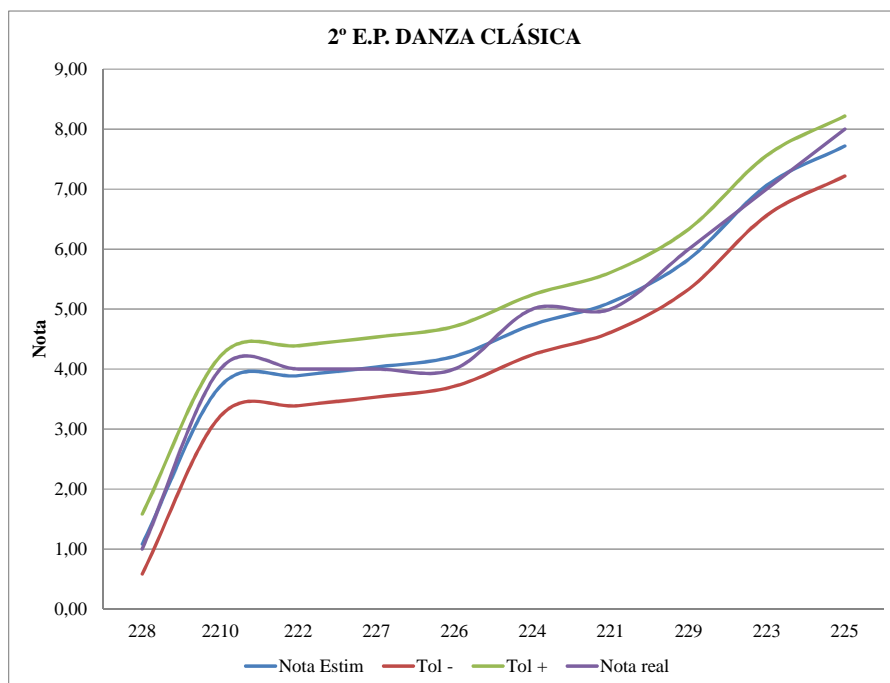


Figura 153. Distribución N_R y N para el alumnado de 2º curso de E.P. Danza Clásica, muestra española.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

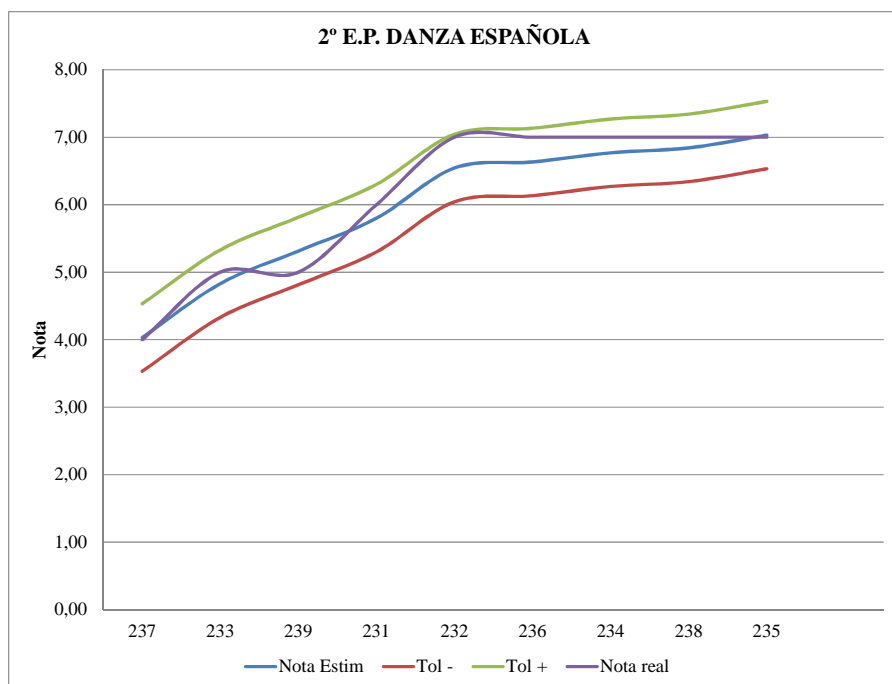


Figura 154. Distribución N_R y N para el alumnado de 2º curso de E.P. Danza Española, muestra española.

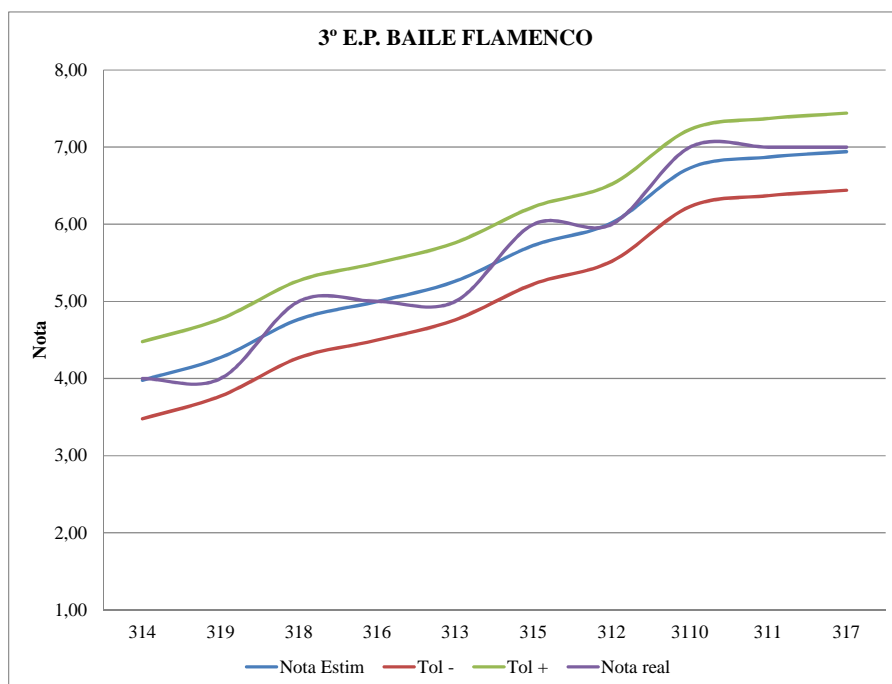


Figura 155. Distribución N_R y N para el alumnado de 3º curso de E.P. Baile Flamenco, muestra española.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

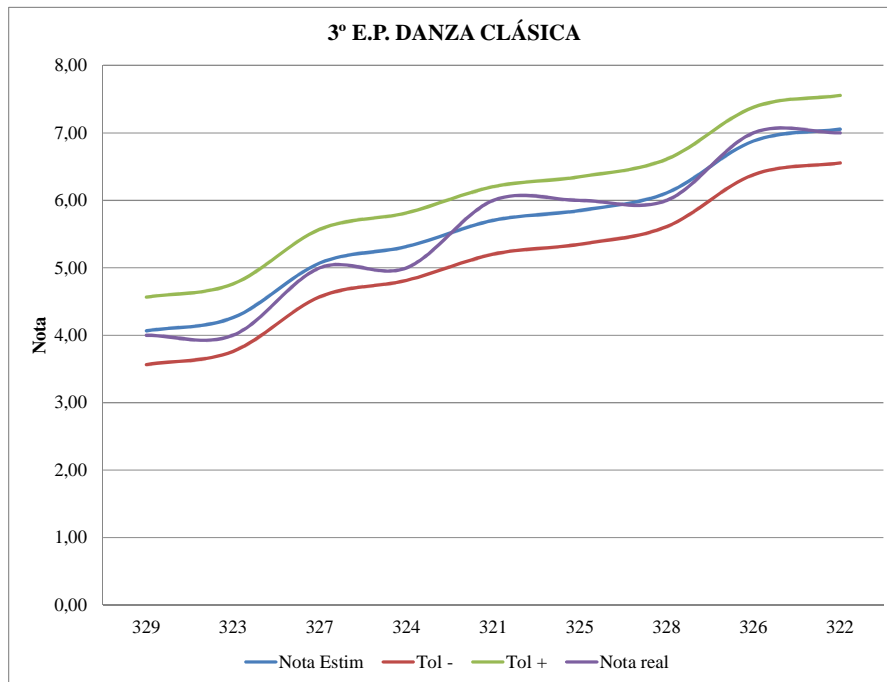


Figura 156. Distribución N_R y N para el alumnado de 3º curso de E.P. Danza Clásica, muestra española.

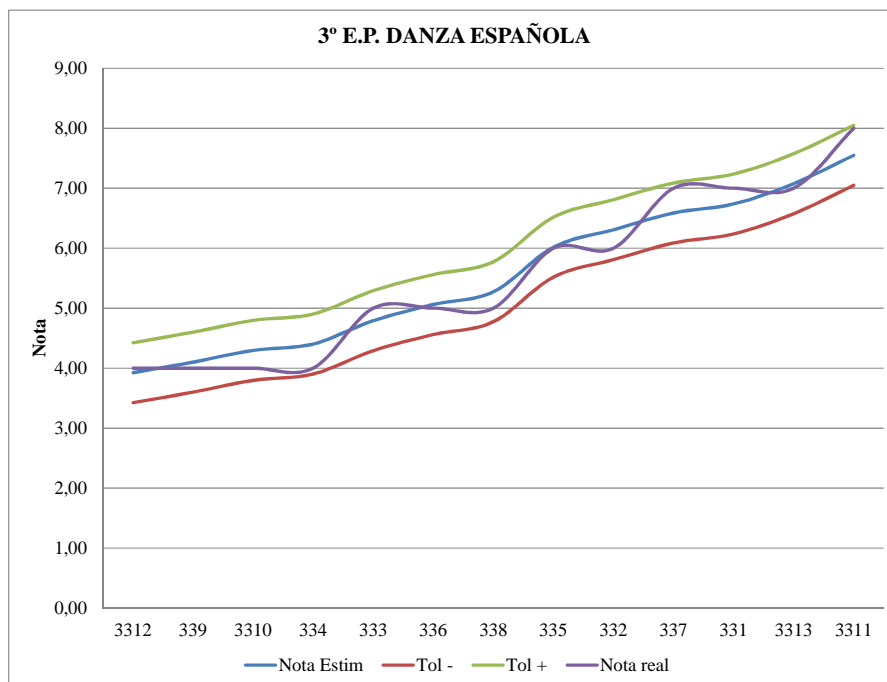


Figura 157. Distribución N_R y N para el alumnado de 3º curso de E.P. Danza Española, muestra española.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

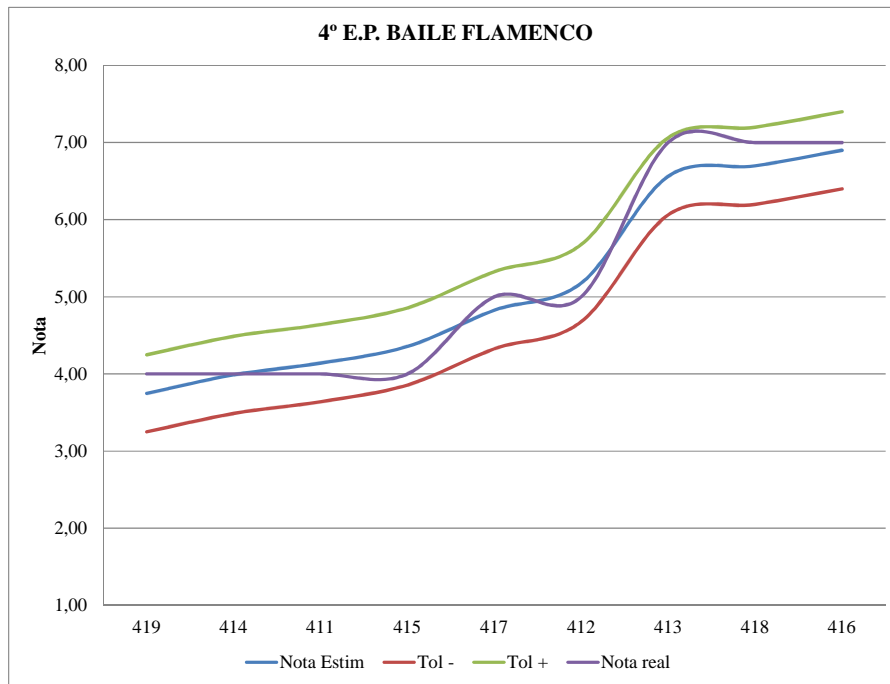


Figura 158. Distribución N_R y N para el alumnado de 4º curso de E.P. Baile Flamenco, muestra española.

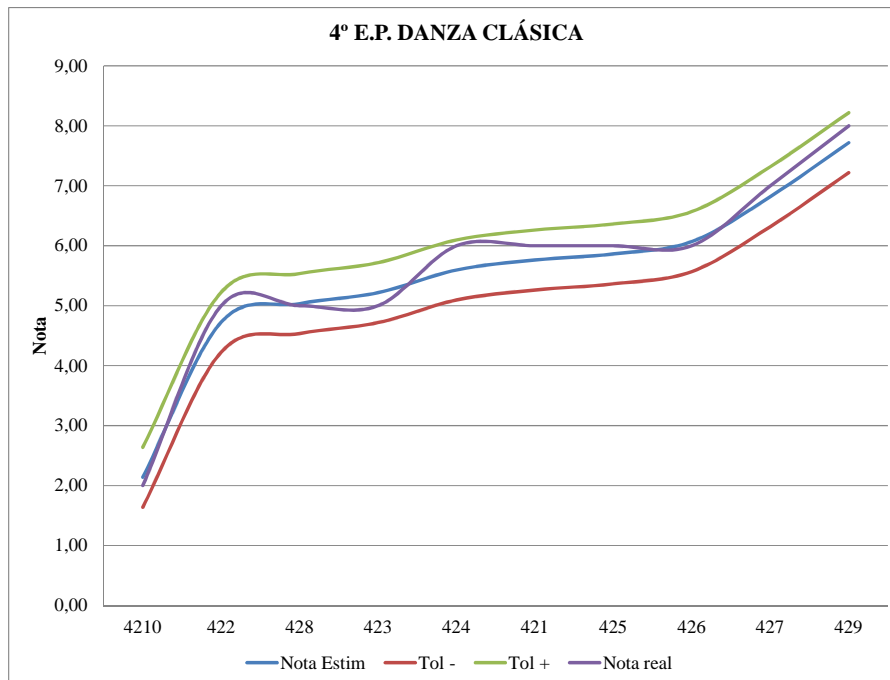


Figura 159. Distribución N_R y N para el alumnado de 4º curso de E.P. Danza Clásica, muestra española.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

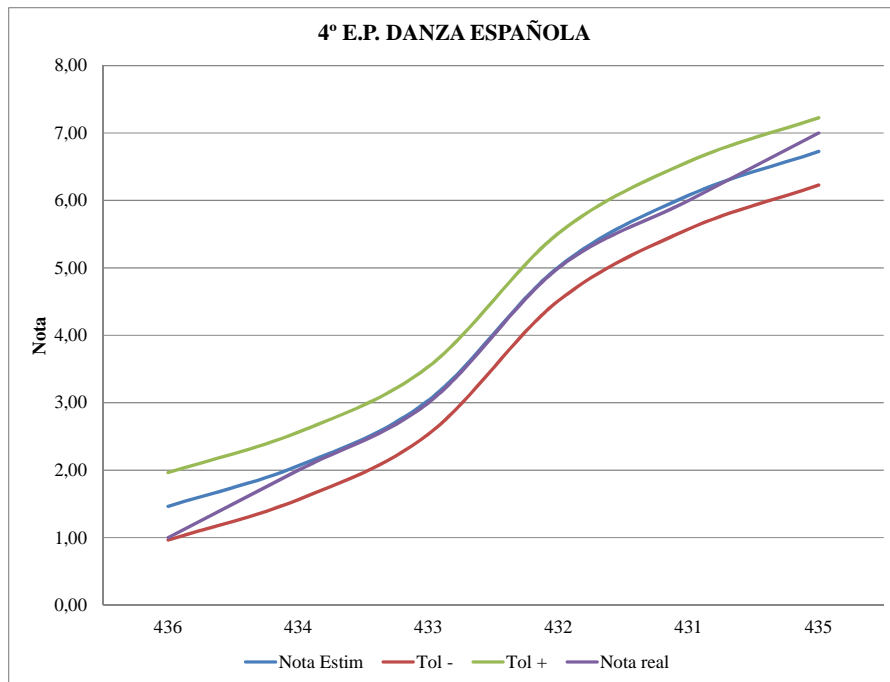


Figura 160. Distribución N_R y N para el alumnado de 4º curso de E.P. Danza Española, muestra española.

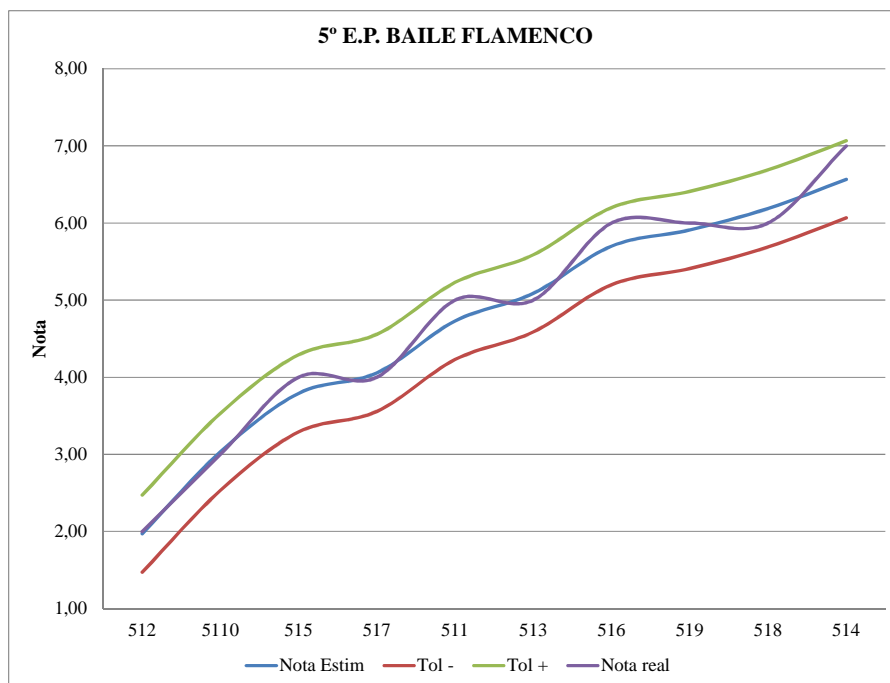


Figura 161. Distribución N_R y N para el alumnado de 5º curso de E.P. Baile Flamenco, muestra española.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

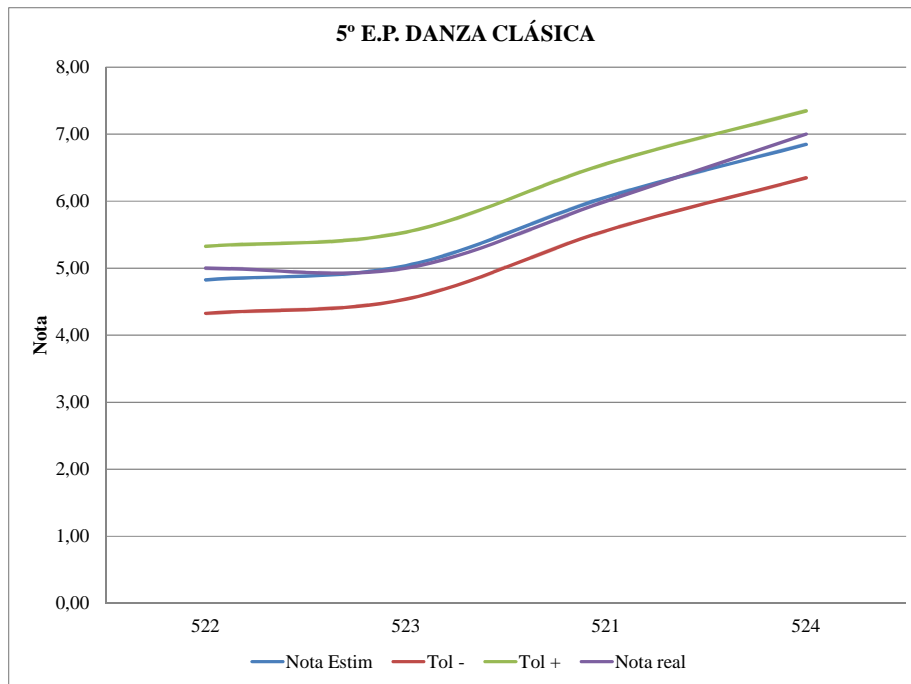


Figura 162. Distribución N_R y N para el alumnado de 5º curso de E.P. Danza Clásica, muestra española.

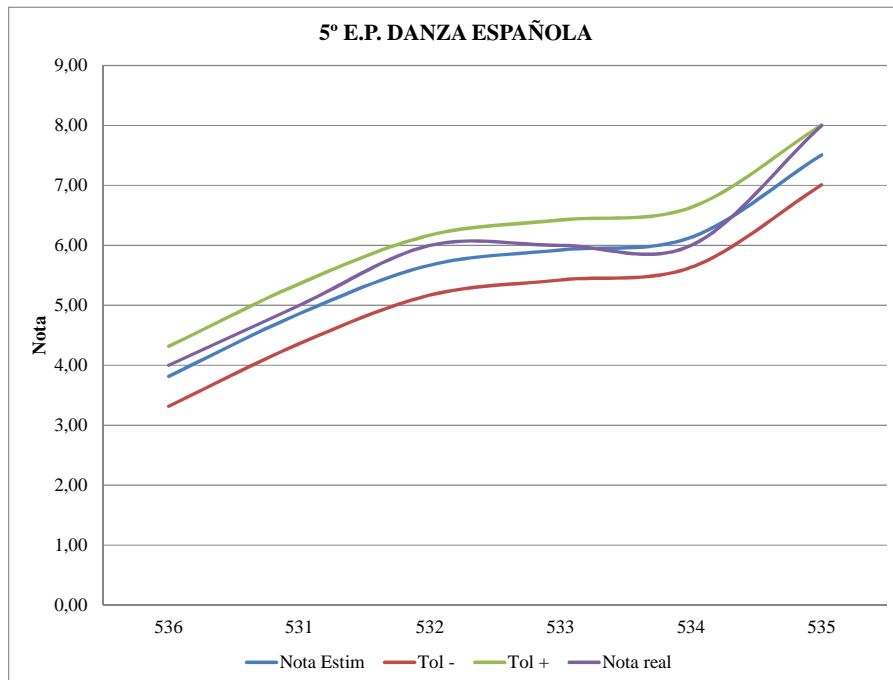


Figura 163. Distribución N_R y N para el alumnado de 5º curso de E.P. Danza Española, muestra española.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

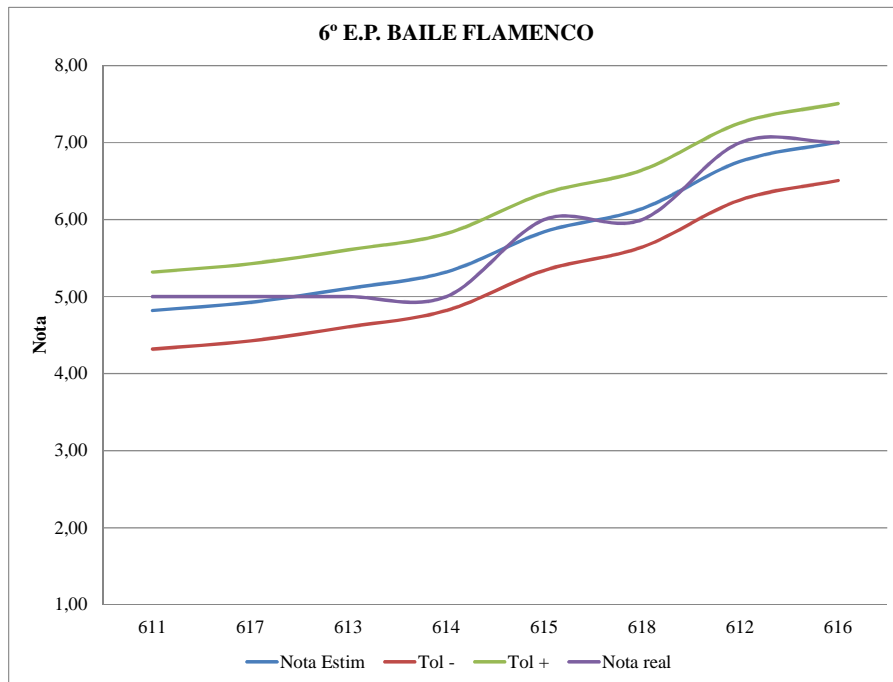


Figura 164. Distribución N_R y N para el alumnado de 6º curso de E.P. Baile Flamenco, muestra española.

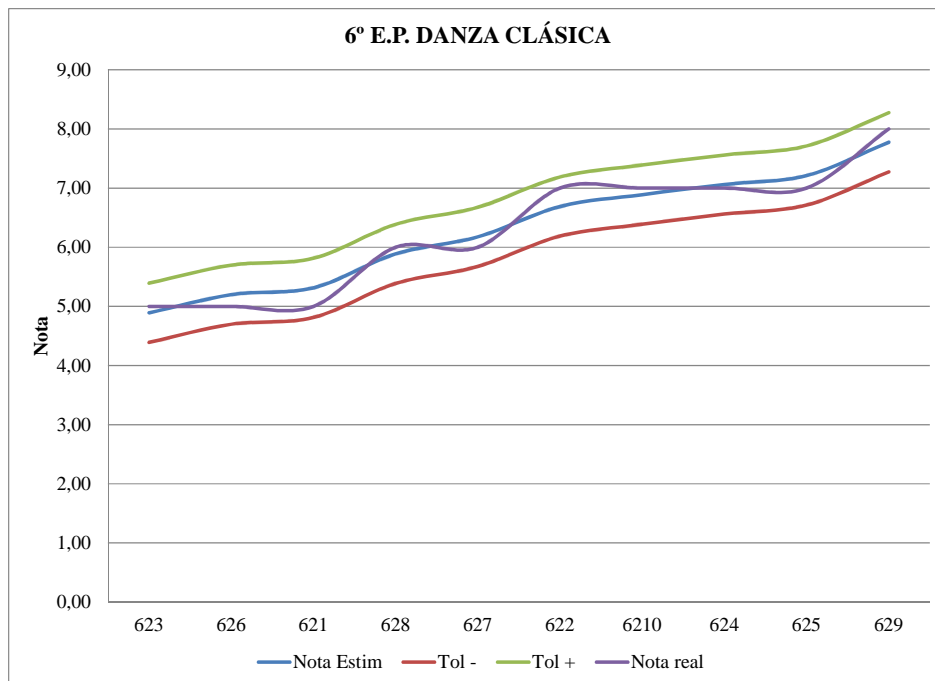


Figura 165. Distribución N_R y N para el alumnado de 6º curso de E.P. Danza Clásica, muestra española.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

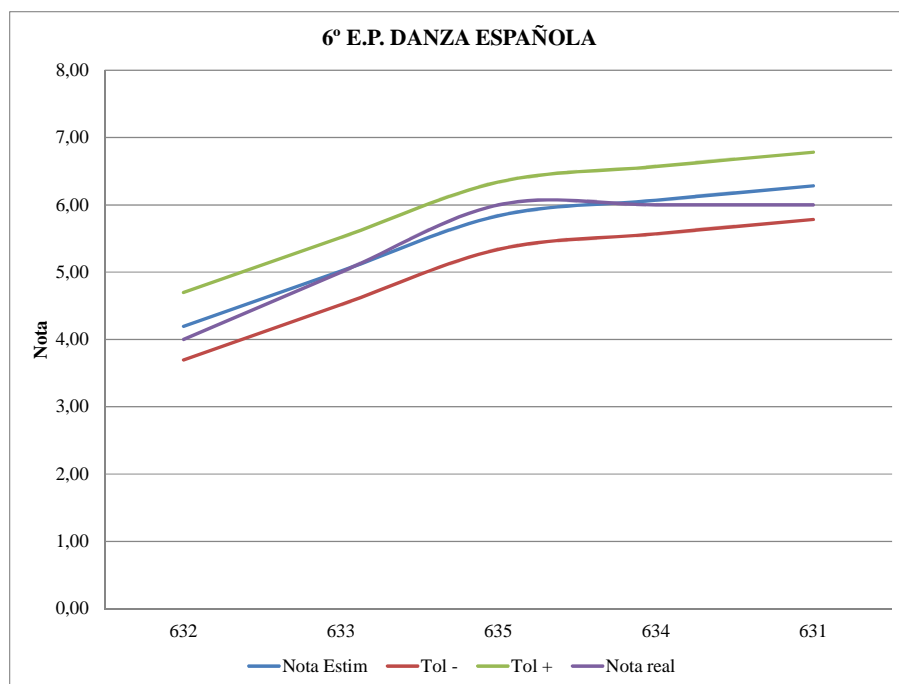


Figura 166. Distribución N_R y N para el alumnado de 6º curso de E.P. Danza Española, muestra española.

A continuación se ha de comprobar la aplicabilidad de esta nueva formulación en la estimación de los resultados académicos obtenidos por el alumnado de la muestra española en la tercera evaluación. Para ello, se han adoptado los valores de los parámetros de influencia de MG , ME y AU , en N representados en las Figuras 143 al 148.

La Tabla 36 refleja la comparativa entre los resultados académicos reales obtenidos por el alumnado de la muestra española en el tercer trimestre, (N_R), frente a los valores calculados mediante la aplicación de la ecuación (12), (N), todos ellos indexados por cada grupo en orden creciente de N_R . Asimismo se reflejan los valores registrados en los cuestionarios de MG , ME y AU realizados por el alumnado tras la intervención desarrollada a través del programa de educación emocional centrado en la mejora de los factores motivacionales y de autoestima. La Tabla 36 se completa con el registro de los valores procedentes del análisis de errores relativos en que se incurre en la estimación de N frente al valor real N_R . Para ello, se ha definido el intervalo de tolerancia permitida ($Tol-$ y $Tol+$) y, a

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

partir del mismo y de la aplicación de la ecuación (3), se han obtenido los valores de Er ,

Er_{Tol-} y Er_{Tol+} .

Tabla 36

Resultados estimados por ecuación (12) frente a los valores reales de la tercera evaluación, muestra española

CÓDIGO	N_R	MG	N_{MG}	ME	N_{ME}	AU	N_{AU}	N	Er	$Tol -$	$Tol +$	Er_{Tol-}	Er_{Tol+}
117	5	120	5.20	85	4.76	24	5.10	5.02	-0.5%	4.52	5.52	10.0%	-10.0%
119	6	133	5.77	110	6.11	28	5.89	5.92	1.3%	5.42	6.42	8.4%	-8.4%
111	7	155	6.72	122	6.76	32	6.67	6.72	4.2%	6.22	7.22	7.4%	-7.4%
114	7	161	6.98	125	6.92	33	6.87	6.92	1.1%	6.42	7.42	7.2%	-7.2%
116	7	165	7.15	130	7.19	34	7.06	7.13	-1.9%	6.63	7.63	7.0%	-7.0%
115	7	168	7.28	135	7.46	35	7.26	7.33	-4.5%	6.83	7.83	6.8%	-6.8%
118	8	177	7.67	142	7.84	38	7.85	7.78	2.8%	7.28	8.28	6.4%	-6.4%
112	8	180	7.80	145	8.00	40	8.24	8.01	-0.1%	7.51	8.51	6.2%	-6.2%
113	8	185	8.01	149	8.22	41	8.44	8.22	-2.7%	7.72	8.72	6.1%	-6.1%
128	1	20	0.91	20	1.34	3	1.29	1.2	42.3%	0.7	1.7	42.3%	-42.3%
1210	4	85	3.81	68	4.12	15	4.05	4.0	12.5%	3.5	4.5	12.5%	-12.5%
126	5	101	4.52	79	4.76	18	4.74	4.7	10.7%	4.2	5.2	10.7%	-10.7%
122	5	107	4.79	80	4.82	19	4.97	4.9	10.3%	4.4	5.4	10.3%	-10.3%
127	5	112	5.02	83	4.99	20	5.20	5.1	9.9%	4.6	5.6	9.9%	-9.9%
124	5	114	5.10	85	5.11	21	5.43	5.2	9.6%	4.7	5.7	9.6%	-9.6%
121	5	118	5.28	88	5.28	21	5.43	5.3	9.4%	4.8	5.8	9.4%	-9.4%
1212	6	125	5.60	95	5.69	22	5.66	5.6	8.9%	5.1	6.1	8.9%	-8.9%
129	6	130	5.82	99	5.92	25	6.35	6.0	8.3%	5.5	6.5	8.3%	-8.3%
1211	7	160	7.16	122	7.26	29	7.27	7.2	6.9%	6.7	7.7	6.9%	-6.9%
123	8	174	7.78	137	8.13	31	7.73	7.9	6.3%	7.4	8.4	6.3%	-6.3%
125	9	192	8.58	150	8.88	36	8.88	8.8	5.7%	8.3	9.3	5.7%	-5.7%
138	1	24	1.08	20	1.30	5	1.58	1.32	-24.0%	0.82	1.82	38.0%	-38.0%
1310	4	90	3.98	67	3.93	17	4.16	4.02	-0.5%	3.52	4.52	12.4%	-12.4%
136	5	106	4.68	80	4.66	20	4.80	4.71	6.1%	4.21	5.21	10.6%	-10.6%
137	5	109	4.82	82	4.77	21	5.02	4.87	2.8%	4.37	5.37	10.3%	-10.3%
132	5	113	4.99	85	4.94	21	5.02	4.98	0.4%	4.48	5.48	10.0%	-10.0%
1315	5	115	5.08	89	5.16	22	5.23	5.16	-3.0%	4.66	5.66	9.7%	-9.7%
131	5	117	5.17	90	5.22	23	5.45	5.28	-5.2%	4.78	5.78	9.5%	-9.5%
134	5	122	5.39	92	5.33	23	5.45	5.39	-7.2%	4.89	5.89	9.3%	-9.3%
1312	6	132	5.83	106	6.11	27	6.31	6.08	-1.3%	5.58	6.58	8.2%	-8.2%
1313	7	151	6.66	118	6.78	29	6.74	6.73	4.1%	6.23	7.23	7.4%	-7.4%
139	7	155	6.84	124	7.12	30	6.95	6.97	0.4%	6.47	7.47	7.2%	-7.2%

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

<i>CÓDIGO</i>	<i>N_R</i>	<i>MG</i>	<i>N_{MG}</i>	<i>ME</i>	<i>N_{ME}</i>	<i>AU</i>	<i>N_{AU}</i>	<i>N</i>	<i>Er</i>	<i>Tol -</i>	<i>Tol +</i>	<i>Er Tol -</i>	<i>Er Tol +</i>
133	7	160	7.06	127	7.29	32	7.38	7.24	-3.3%	6.74	7.74	6.9%	-6.9%
1311	7	166	7.32	130	7.46	32	7.38	7.39	-5.2%	6.89	7.89	6.8%	-6.8%
1316	8	179	7.90	136	7.79	36	8.24	7.98	0.3%	7.48	8.48	6.3%	-6.3%
1314	9	188	8.29	152	8.69	38	8.67	8.55	5.3%	8.05	9.05	5.8%	-5.8%
135	9	195	8.60	156	8.91	40	9.10	8.87	1.5%	8.37	9.37	5.6%	-5.6%
212	2	52	1.93	47	2.26	10	2.05	2.08	-3.9%	1.58	2.58	24.0%	-24.0%
214	5	131	4.86	103	4.84	25	4.83	4.84	3.3%	4.34	5.34	10.3%	-10.3%
211	5	134	4.97	106	4.98	27	5.20	5.05	-0.9%	4.55	5.55	9.9%	-9.9%
215	5	136	5.04	112	5.25	28	5.38	5.22	-4.3%	4.72	5.72	9.6%	-9.6%
218	5	140	5.19	115	5.39	28	5.38	5.32	-6.0%	4.82	5.82	9.4%	-9.4%
216	6	158	5.85	131	6.13	30	5.75	5.91	1.5%	5.41	6.41	8.5%	-8.5%
217	6	167	6.19	135	6.31	32	6.12	6.21	-3.3%	5.71	6.71	8.1%	-8.1%
219	9	231	8.56	177	8.24	47	8.90	8.56	5.1%	8.06	9.06	5.8%	-5.8%
213	9	234	8.67	180	8.38	49	9.27	8.77	2.6%	8.27	9.27	5.7%	-5.7%
228	1	28	1.20	22	1.27	4	1.12	1.20	41.7%	0.7	1.7	41.7%	-41.7%
2210	4	91	3.88	77	4.13	19	4.27	4.09	12.2%	3.6	4.6	12.2%	-12.2%
222	5	106	4.52	88	4.71	21	4.69	4.64	10.8%	4.1	5.1	10.8%	-10.8%
227	5	110	4.69	95	5.07	22	4.90	4.89	10.2%	4.4	5.4	10.2%	-10.2%
226	5	114	4.86	97	5.17	23	5.11	5.05	9.9%	4.5	5.5	9.9%	-9.9%
224	5	119	5.07	99	5.28	23	5.11	5.15	9.7%	4.7	5.7	9.7%	-9.7%
221	5	125	5.32	100	5.33	24	5.32	5.32	9.4%	4.8	5.8	9.4%	-9.4%
229	7	167	7.11	135	7.15	32	7.00	7.09	7.1%	6.6	7.6	7.1%	-7.1%
223	8	184	7.83	150	7.93	36	7.84	7.87	6.4%	7.4	8.4	6.4%	-6.4%
225	9	198	8.43	163	8.61	40	8.68	8.57	5.8%	8.1	9.1	5.8%	-5.8%
237	5	128	5.13	95	4.77	24	5.04	4.98	0.4%	4.48	5.48	10.0%	-10.0%
233	6	148	5.93	115	5.75	28	5.84	5.84	2.7%	5.34	6.34	8.6%	-8.6%
239	6	153	6.13	121	6.04	30	6.24	6.14	-2.2%	5.64	6.64	8.1%	-8.1%
231	7	165	6.61	138	6.88	33	6.84	6.78	3.3%	6.28	7.28	7.4%	-7.4%
232	7	168	6.73	142	7.07	35	7.24	7.01	-0.2%	6.51	7.51	7.1%	-7.1%
236	7	174	6.97	144	7.17	35	7.24	7.13	-1.8%	6.63	7.63	7.0%	-7.0%
234	7	179	7.17	148	7.37	36	7.44	7.33	-4.4%	6.83	7.83	6.8%	-6.8%
238	8	184	7.37	155	7.71	38	7.84	7.64	4.7%	7.14	8.14	6.5%	-6.5%
235	8	192	7.69	158	7.86	40	8.24	7.93	0.9%	7.43	8.43	6.3%	-6.3%
314	4	103	3.81	90	4.19	20	3.75	3.92	2.1%	3.42	4.42	12.8%	-12.8%
319	4	117	4.33	94	4.37	22	4.11	4.27	-6.4%	3.77	4.77	11.7%	-11.7%
318	5	144	5.33	110	5.11	28	5.21	5.22	-4.1%	4.72	5.72	9.6%	-9.6%
316	6	155	5.74	122	5.66	30	5.57	5.66	6.1%	5.16	6.16	8.8%	-8.8%
313	6	163	6.03	131	6.08	31	5.75	5.95	0.8%	5.45	6.45	8.4%	-8.4%
315	6	170	6.29	133	6.17	33	6.12	6.19	-3.1%	5.69	6.69	8.1%	-8.1%
312	7	181	6.70	153	7.09	37	6.84	6.88	1.8%	6.38	7.38	7.3%	-7.3%
3110	7	187	6.92	159	7.36	39	7.21	7.16	-2.3%	6.66	7.66	7.0%	-7.0%

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

<i>CÓDIGO</i>	<i>N_R</i>	<i>MG</i>	<i>N_{MG}</i>	<i>ME</i>	<i>N_{ME}</i>	<i>AU</i>	<i>N_{AU}</i>	<i>N</i>	<i>Er</i>	<i>Tol -</i>	<i>Tol +</i>	<i>Er Tol -</i>	<i>Er Tol +</i>
311	8	204	7.55	182	8.42	47	8.66	8.21	-2.6%	7.71	8.71	6.1%	-6.1%
317	9	239	8.85	184	8.51	48	8.846	8.74	3.0%	8.24	9.24	5.7%	-5.7%
329	4	97	4.13	77	4.05	18	3.81	4.00	12.5%	3.5	4.5	12.5%	-12.5%
323	4	100	4.26	83	4.36	19	4.02	4.21	11.9%	3.7	4.7	11.9%	-11.9%
327	5	113	4.81	95	4.98	23	4.83	4.87	10.3%	4.4	5.4	10.3%	-10.3%
324	5	125	5.32	102	5.34	24	5.03	5.23	9.6%	4.7	5.7	9.6%	-9.6%
321	6	138	5.87	117	6.11	29	6.05	6.01	8.3%	5.5	6.5	8.3%	-8.3%
325	7	160	6.81	131	6.83	32	6.66	6.76	7.4%	6.3	7.3	7.4%	-7.4%
328	7	169	7.19	142	7.40	34	7.06	7.22	6.9%	6.7	7.7	6.9%	-6.9%
326	8	181	7.70	150	7.81	38	7.87	7.79	6.4%	7.3	8.3	6.4%	-6.4%
322	8	190	8.08	155	8.07	40	8.28	8.14	6.1%	7.6	8.6	6.1%	-6.1%
3312	4	95	3.80	84	4.10	19	3.84	3.91	2.2%	3.41	4.41	12.8%	-12.8%
339	4	101	4.04	85	4.15	20	4.04	4.08	-1.9%	3.58	4.58	12.3%	-12.3%
3310	4	105	4.20	87	4.24	20	4.04	4.16	-3.9%	3.66	4.66	12.0%	-12.0%
334	4	110	4.40	90	4.39	22	4.43	4.41	-9.2%	3.91	4.91	11.3%	-11.3%
333	5	130	5.20	109	5.30	24	4.82	5.11	-2.1%	4.61	5.61	9.8%	-9.8%
336	6	142	5.68	115	5.59	29	5.79	5.69	5.5%	5.19	6.19	8.8%	-8.8%
338	6	146	5.84	123	5.97	30	5.99	5.93	1.1%	5.43	6.43	8.4%	-8.4%
335	6	155	6.20	126	6.12	32	6.38	6.23	-3.7%	5.73	6.73	8.0%	-8.0%
332	7	182	7.28	147	7.12	35	6.96	7.12	-1.7%	6.62	7.62	7.0%	-7.0%
337	8	194	7.76	162	7.84	40	7.94	7.85	1.9%	7.35	8.35	6.4%	-6.4%
331	9	214	8.56	174	8.42	44	8.72	8.57	5.1%	8.07	9.07	5.8%	-5.8%
3313	9	218	8.72	175	8.47	45	8.91	8.70	3.4%	8.20	9.20	5.7%	-5.7%
3311	9	222	8.88	179	8.66	47	9.30	8.95	0.6%	8.45	9.45	5.6%	-5.6%
419	4	107	3.68	95	3.98	19	3.63	3.76	6.3%	3.26	4.26	13.3%	-13.3%
414	4	113	3.89	96	4.02	20	3.82	3.91	2.4%	3.41	4.41	12.8%	-12.8%
411	4	116	3.99	96	4.02	21	4.00	4.00	-0.1%	3.50	4.50	12.5%	-12.5%
415	4	119	4.09	99	4.14	21	4.00	4.08	-2.0%	3.58	4.58	12.3%	-12.3%
417	4	122	4.20	103	4.31	22	4.19	4.23	-5.5%	3.73	4.73	11.8%	-11.8%
412	4	125	4.30	105	4.39	23	4.38	4.36	-8.2%	3.86	4.86	11.5%	-11.5%
413	7	193	6.64	160	6.68	36	6.81	6.71	4.4%	6.21	7.21	7.5%	-7.5%
418	7	206	7.09	164	6.84	39	7.37	7.10	-1.4%	6.60	7.60	7.0%	-7.0%
416	8	220	7.57	180	7.51	43	8.12	7.73	3.5%	7.23	8.23	6.5%	-6.5%
4210	2	54	2.13	45	2.27	10	2.16	2.19	22.9%	1.7	2.7	22.9%	-22.9%
422	5	126	4.97	105	5.21	23	4.81	5.00	10.0%	4.5	5.5	10.0%	-10.0%
428	6	141	5.56	114	5.65	27	5.63	5.61	8.9%	5.1	6.1	8.9%	-8.9%
423	6	147	5.80	118	5.85	28	5.83	5.82	8.6%	5.3	6.3	8.6%	-8.6%
424	6	158	6.23	123	6.09	30	6.24	6.19	8.1%	5.7	6.7	8.1%	-8.1%
421	7	166	6.54	131	6.48	32	6.65	6.56	7.6%	6.1	7.1	7.6%	-7.6%
425	7	170	6.70	138	6.83	33	6.85	6.79	7.4%	6.3	7.3	7.4%	-7.4%
426	7	175	6.90	145	7.17	34	7.06	7.04	7.1%	6.5	7.5	7.1%	-7.1%

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

<i>CÓDIGO</i>	<i>N_R</i>	<i>MG</i>	<i>N_{MG}</i>	<i>ME</i>	<i>N_{ME}</i>	<i>AU</i>	<i>N_{AU}</i>	<i>N</i>	<i>Er</i>	<i>Tol -</i>	<i>Tol +</i>	<i>Er Tol -</i>	<i>Er Tol +</i>
427	7	179	7.06	148	7.32	35	7.26	7.21	6.9%	6.7	7.7	6.9%	-6.9%
429	9	204	8.04	173	8.54	44	9.10	8.56	5.8%	8.1	9.1	5.8%	-5.8%
436	1	25	0.93	25	1.17	4	0.89	1.00	0.1%	0.50	1.50	50.0%	-50.0%
434	1	34	1.27	30	1.40	6	1.29	1.32	-24.1%	0.82	1.82	37.9%	-37.9%
433	3	75	2.79	65	2.97	14	2.87	2.88	4.2%	2.38	3.38	17.4%	-17.4%
432	6	155	5.77	137	6.21	30	6.04	6.01	-0.1%	5.51	6.51	8.3%	-8.3%
431	6	163	6.07	141	6.39	32	6.44	6.30	-4.7%	5.80	6.80	7.9%	-7.9%
435	7	184	6.85	153	6.93	35	7.03	6.94	0.9%	6.44	7.44	7.2%	-7.2%
512	1	45	1.43	32	1.40	6	1.26	1.37	-26.8%	0.87	1.87	36.6%	-36.6%
5110	3	95	3.02	75	3.25	14	2.86	3.05	-1.5%	2.55	3.55	16.4%	-16.4%
515	5	146	4.64	116	5.02	23	4.66	4.77	4.8%	4.27	5.27	10.5%	-10.5%
517	5	155	4.93	120	5.19	25	5.06	5.06	-1.2%	4.56	5.56	9.9%	-9.9%
511	5	164	5.22	123	5.32	26	5.26	5.26	-5.0%	4.76	5.76	9.5%	-9.5%
513	6	177	5.63	139	6.01	28	5.66	5.76	4.1%	5.26	6.26	8.7%	-8.7%
516	6	182	5.79	142	6.13	30	6.06	5.99	0.1%	5.49	6.49	8.3%	-8.3%
519	6	193	6.14	145	6.26	31	6.26	6.22	-3.5%	5.72	6.72	8.0%	-8.0%
518	7	205	6.52	156	6.74	33	6.66	6.64	5.4%	6.14	7.14	7.5%	-7.5%
514	7	212	6.74	163	7.04	35	7.06	6.95	0.8%	6.45	7.45	7.2%	-7.2%
522	6	164	5.83	120	5.93	26	5.69	5.82	8.6%	5.3	6.3	8.6%	-8.6%
523	6	175	6.22	126	6.23	28	6.12	6.19	8.1%	5.7	6.7	8.1%	-8.1%
521	7	187	6.64	141	6.96	31	6.77	6.79	7.4%	6.3	7.3	7.4%	-7.4%
524	7	195	6.93	147	7.26	34	7.41	7.20	6.9%	6.7	7.7	6.9%	-6.9%
536	5	140	4.76	110	5.10	23	4.91	4.92	1.5%	4.42	5.42	10.2%	-10.2%
531	5	148	5.03	114	5.28	24	5.12	5.15	-2.8%	4.65	5.65	9.7%	-9.7%
532	6	167	5.68	125	5.79	26	5.54	5.67	5.8%	5.17	6.17	8.8%	-8.8%
533	6	175	5.95	132	6.11	27	5.75	5.94	1.0%	5.44	6.44	8.4%	-8.4%
534	6	180	6.12	137	6.34	29	6.17	6.21	-3.4%	5.71	6.71	8.0%	-8.0%
535	9	235	7.99	183	8.46	43	9.11	8.52	5.6%	8.02	9.02	5.9%	-5.9%
611	5	148	5.11	104	5.12	21	4.78	5.00	0.0%	4.50	5.50	10.0%	-10.0%
617	5	155	5.35	106	5.22	23	5.23	5.26	-5.0%	4.76	5.76	9.5%	-9.5%
613	6	166	5.73	118	5.81	25	5.68	5.74	4.6%	5.24	6.24	8.7%	-8.7%
614	6	173	5.97	126	6.20	26	5.90	6.02	-0.4%	5.52	6.52	8.3%	-8.3%
615	6	182	6.28	131	6.44	27	6.13	6.28	-4.5%	5.78	6.78	8.0%	-8.0%
618	7	195	6.73	140	6.89	29	6.58	6.73	4.0%	6.23	7.23	7.4%	-7.4%
612	7	210	7.25	149	7.33	30	6.80	7.12	-1.7%	6.62	7.62	7.0%	-7.0%
616	8	225	7.76	161	7.91	36	8.15	7.94	0.7%	7.44	8.44	6.3%	-6.3%
623	5	140	5.04	94	4.83	20	4.77	4.88	10.2%	4.4	5.4	10.2%	-10.2%
626	5	144	5.19	101	5.19	21	5.00	5.13	9.8%	4.6	5.6	9.8%	-9.8%
621	5	147	5.29	107	5.50	22	5.24	5.34	9.4%	4.8	5.8	9.4%	-9.4%
628	6	161	5.80	113	5.80	25	5.94	5.85	8.6%	5.3	6.3	8.6%	-8.6%
627	6	174	6.27	121	6.21	26	6.17	6.22	8.0%	5.7	6.7	8.0%	-8.0%

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

CÓDIGO	N_R	MG	N_{MG}	ME	N_{ME}	AU	N_{AU}	N	Er	$Tol -$	$Tol +$	$Er_{Tol -}$	$Er_{Tol +}$
622	7	188	6.77	132	6.77	28	6.64	6.73	7.4%	6.2	7.2	7.4%	-7.4%
6210	7	200	7.20	140	7.18	30	7.11	7.16	7.0%	6.7	7.7	7.0%	-7.0%
624	8	216	7.78	151	7.74	34	8.05	7.86	6.4%	7.4	8.4	6.4%	-6.4%
625	8	222	7.99	159	8.15	35	8.28	8.14	6.1%	7.6	8.6	6.1%	-6.1%
629	9	234	8.43	169	8.66	37	8.75	8.61	5.8%	8.1	9.1	5.8%	-5.8%
632	5	146	5.14	99	4.98	21	4.90	5.01	-0.2%	4.51	5.51	10.0%	-10.0%
633	5	153	5.39	106	5.33	22	5.13	5.28	-5.4%	4.78	5.78	9.5%	-9.5%
635	6	167	5.88	118	5.93	24	5.59	5.80	3.4%	5.30	6.30	8.6%	-8.6%
634	6	179	6.30	123	6.18	25	5.82	6.10	-1.7%	5.60	6.60	8.2%	-8.2%
631	6	187	6.58	127	6.38	27	6.28	6.42	-6.5%	5.92	6.92	7.8%	-7.8%

La observación de los valores obtenidos en el análisis estadístico de los errores relativos de N_R , en relación a N mostrado en la Tabla 36, se tiene que los resultados reales se encuentran distribuidos dentro de la franja de tolerancia marcada por Er_{Tol-} y Er_{Tol+} , lo cual nos lleva a confirmar de forma definitiva la validez de la nueva formulación, ecuación (12), para predecir los resultados académicos obtenidos por el alumnado de la muestra española en cualquier momento a lo largo del curso.

Como se ha comentado anteriormente en el desarrollo de este documento, a partir de los resultados de la segunda evaluación en España se implementó un programa de educación emocional destinado a mejorar los valores de motivación y de autoestima registrados en el proceso de diagnóstico. Con ello, se pretendía comprobar si la mejora del estado emocional del alumnado revertiría positivamente sobre los estudiantes de modo que mejoraran también su rendimiento académico. Tras la intervención, o implementación del programa de educación emocional, el alumnado se sometió a un nuevo proceso de testeo con las mismas herramientas de medición de autoestima y motivación empleadas en el segundo trimestre. Dicho proceso tendría como resultado el registro de cambios en las variables de la formulación propuesta. El contraste de la situación inicial-final se realizó a partir de la información obtenida mediante la aplicación de los cuestionarios y a través de los registros de los resultados académicos de la tercera evaluación.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

En cualquier caso, se ha de reseñar que el presente modelo matemático pretende responder a los cambios de las variables emocionales y/o de los resultados académicos.

Las Figuras 167 a 184 muestran la distribución de los resultados reales y estimados mediante la aplicación de la ecuación (12) para la tercera evaluación en la muestra española.

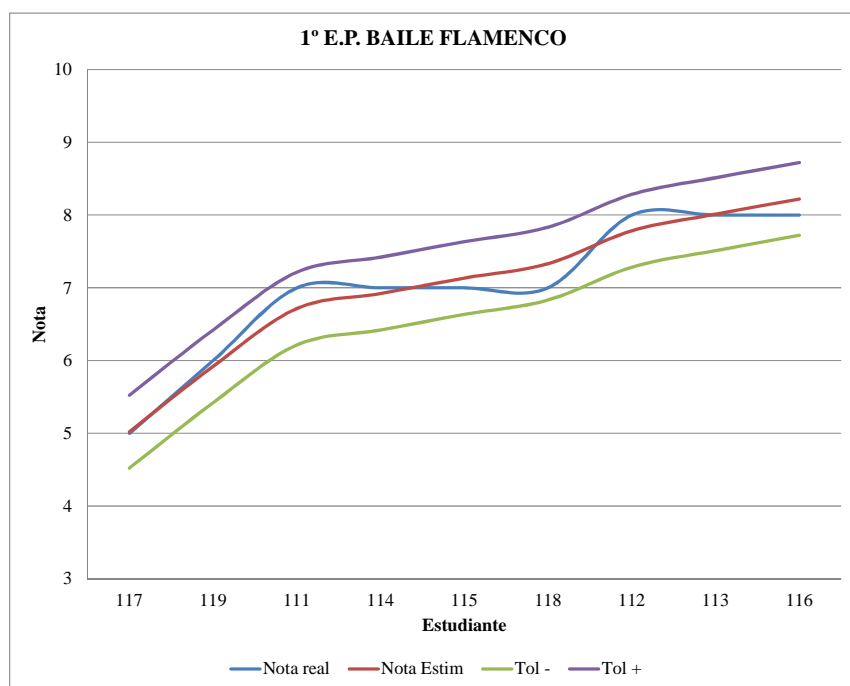


Figura 167. Distribución N_R y N para la evaluación final del alumnado de 1º curso de E.P. Baile Flamenco, muestra española.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

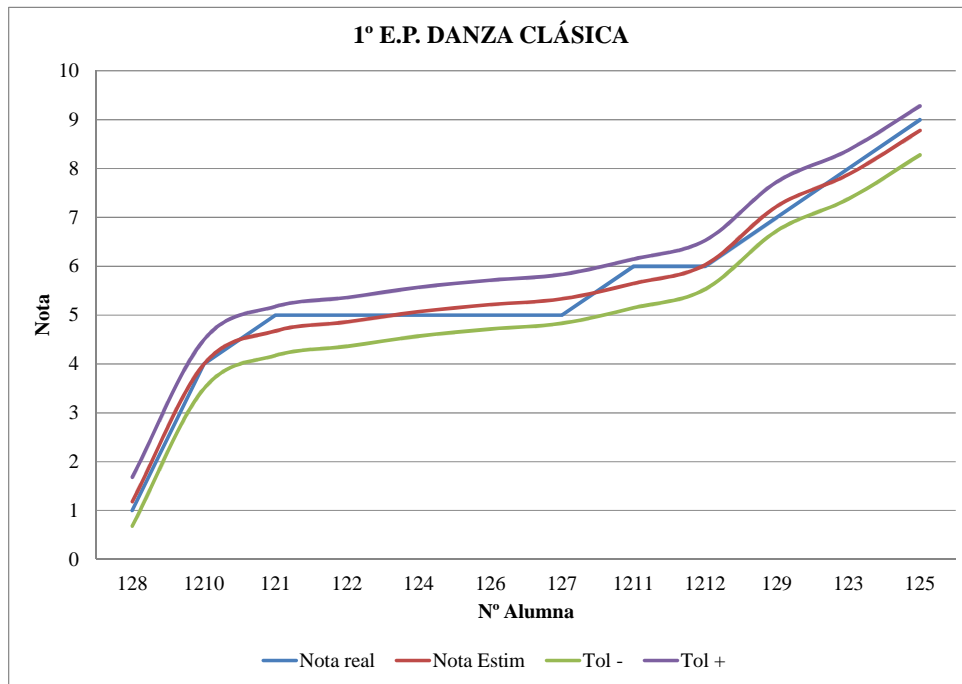


Figura 168. Distribución N_R y N para la evaluación final del alumnado de 1º curso de E.P. Danza Clásica, muestra española.

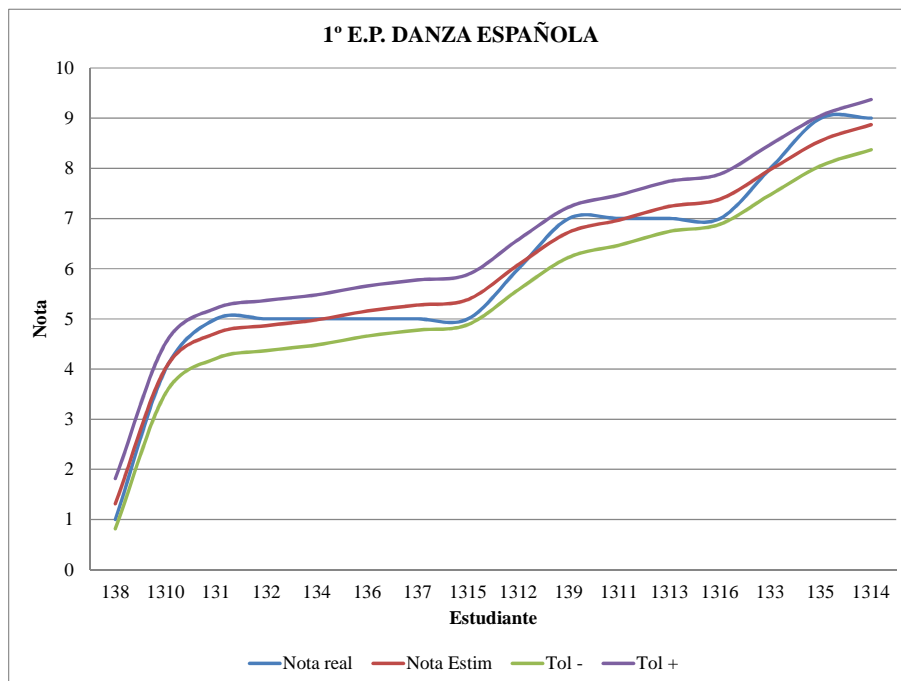


Figura 169. Distribución N_R y N para la evaluación final del alumnado de 1º curso de E.P. Danza Española, muestra española.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

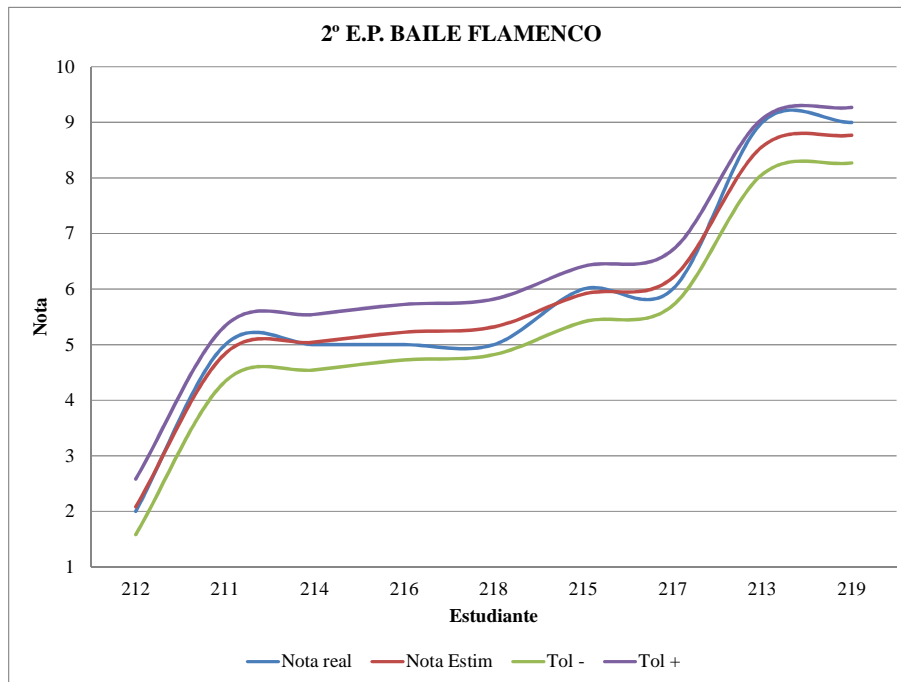


Figura 170. Distribución N_R y N para la evaluación final del alumnado de 2º curso de E.P.

Baile Flamenco, muestra española.

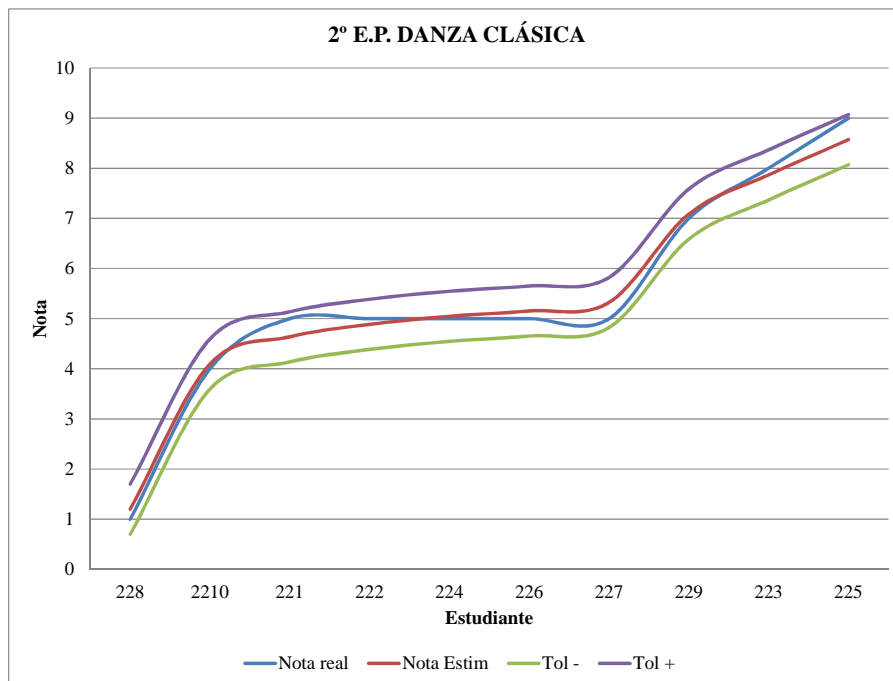


Figura 171. Distribución N_R y N para la evaluación final del alumnado de 2º curso de E.P.

Danza Clásica, muestra española.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

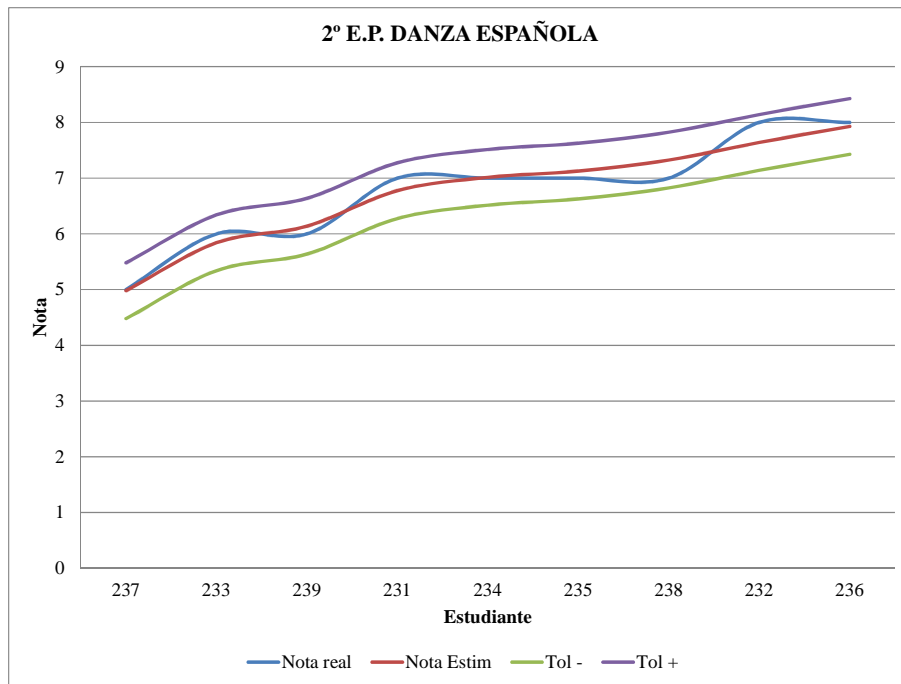


Figura 172. Distribución N_R y N para la evaluación final del alumnado de 2º curso de E.P. Danza Española, muestra española.

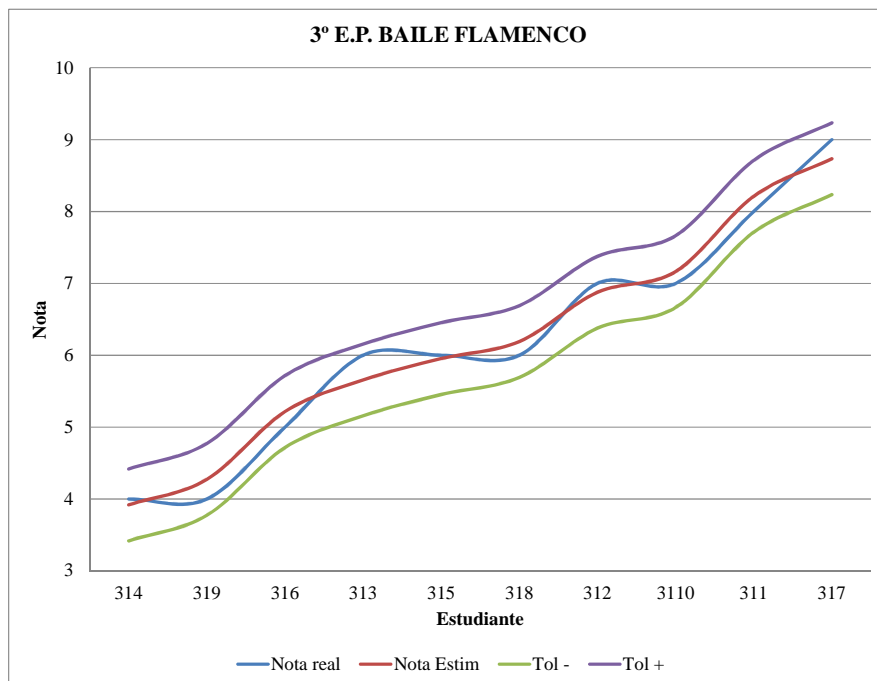


Figura 173 Distribución N_R y N para la evaluación final del alumnado de 3º curso de E.P.

Baile Flamenco, muestra española.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

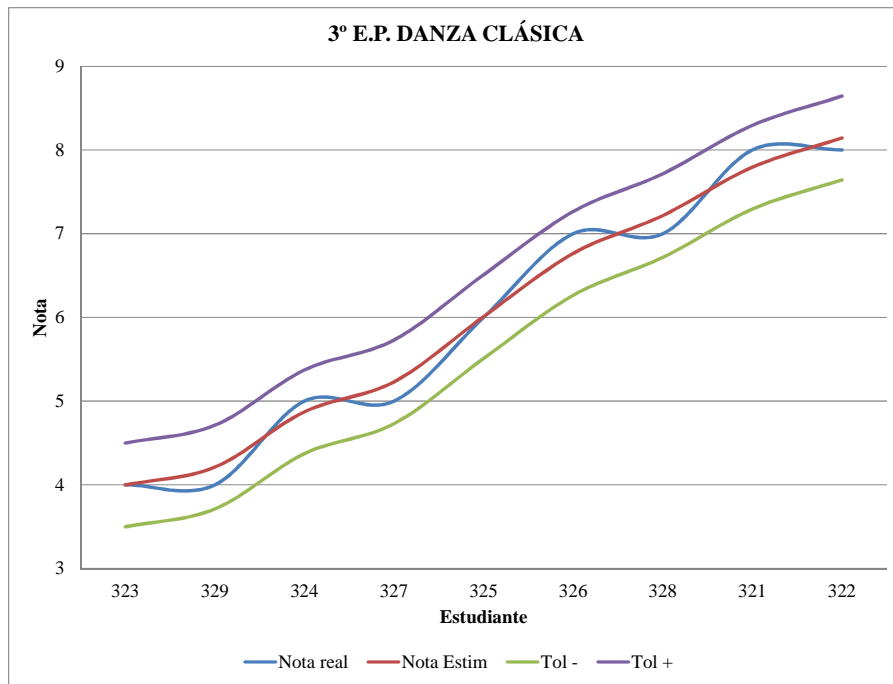


Figura 174. Distribución N_R y N para la evaluación final del alumnado de 3º curso de E.P. Danza Clásica, muestra española.

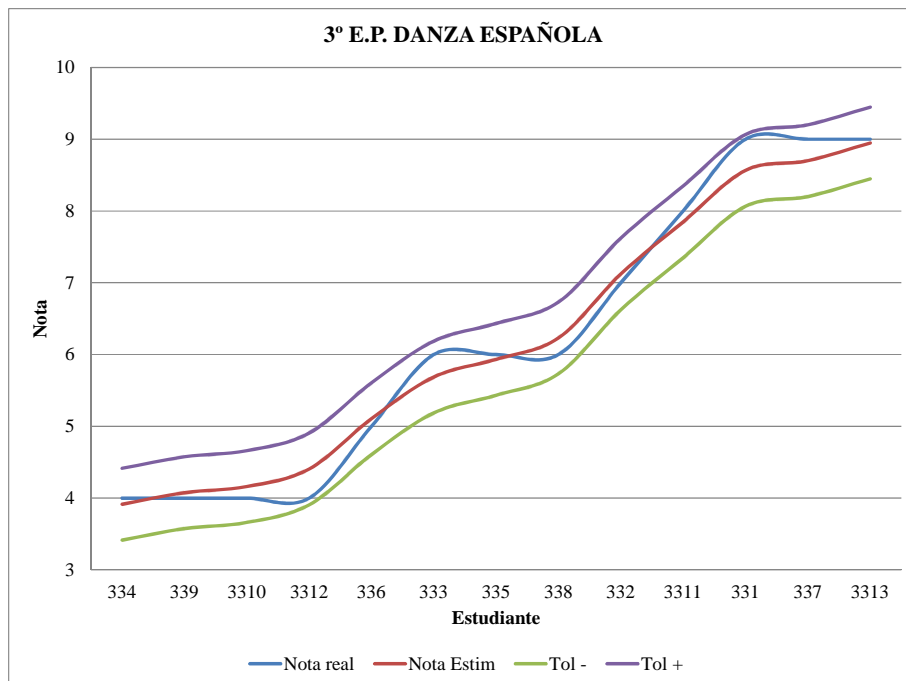


Figura 175. Distribución N_R y N para la evaluación final del alumnado de 3º curso de E.P. Danza Española, muestra española.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

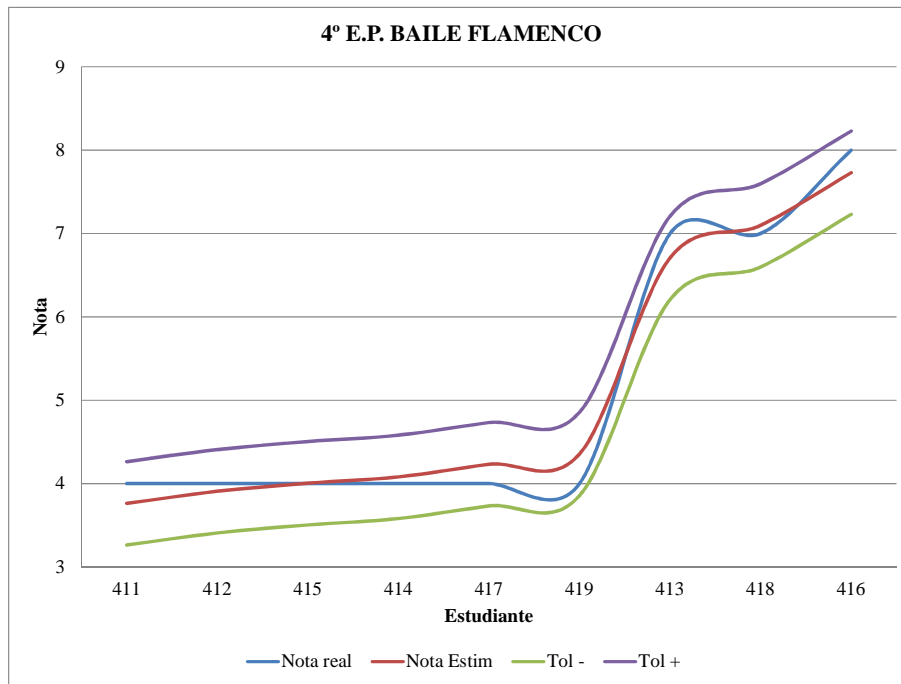


Figura 176. Distribución N_R y N para la evaluación final del alumnado de 4º curso de E.P.

Baile Flamenco, muestra española.

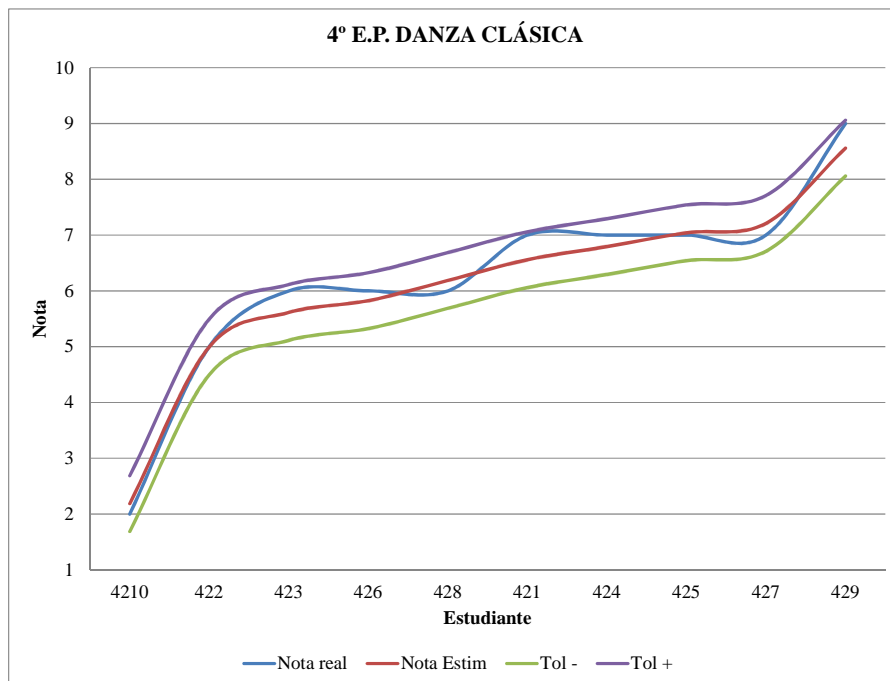


Figura 177. Distribución N_R y N para la evaluación final del alumnado de 4º curso de E.P.

Danza Clásica, muestra española.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

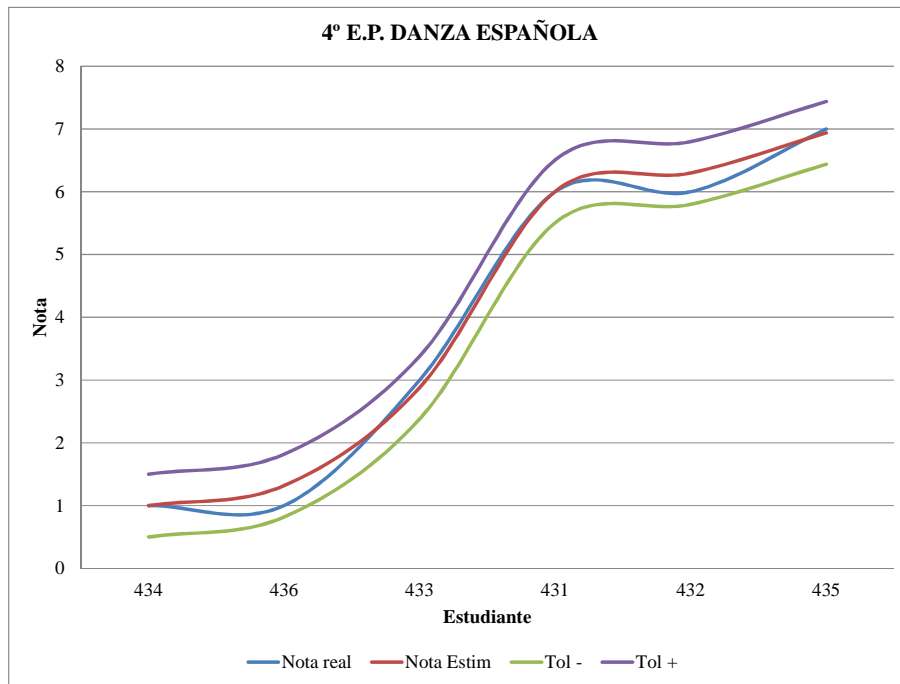


Figura 178. Distribución N_R y N para la evaluación final del alumnado de 4º curso de E.P. Danza Española, muestra española.

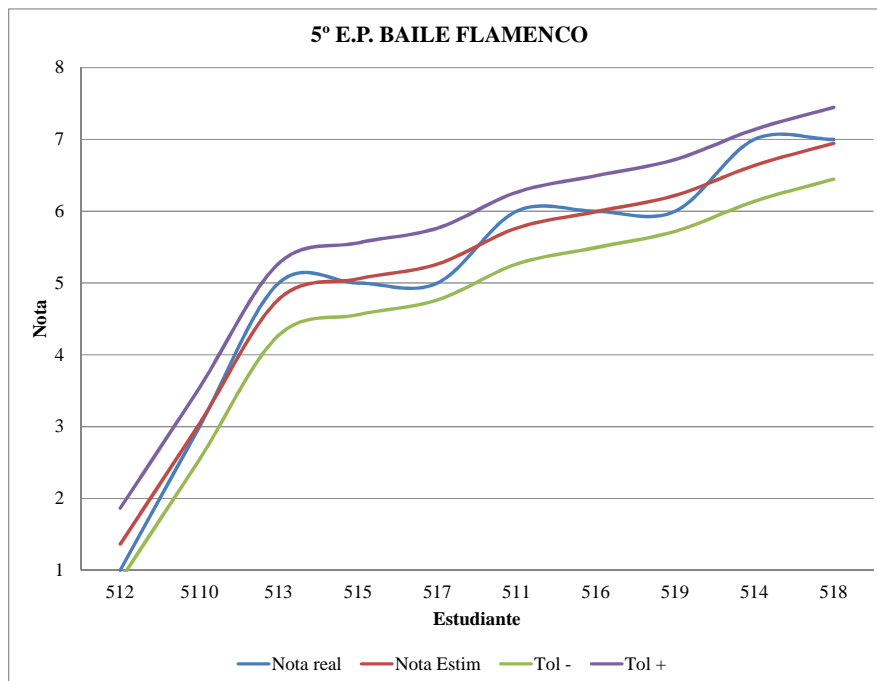


Figura 179. Distribución N_R y N para la evaluación final del alumnado de 5º curso de E.P. Baile Flamenco, muestra española.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

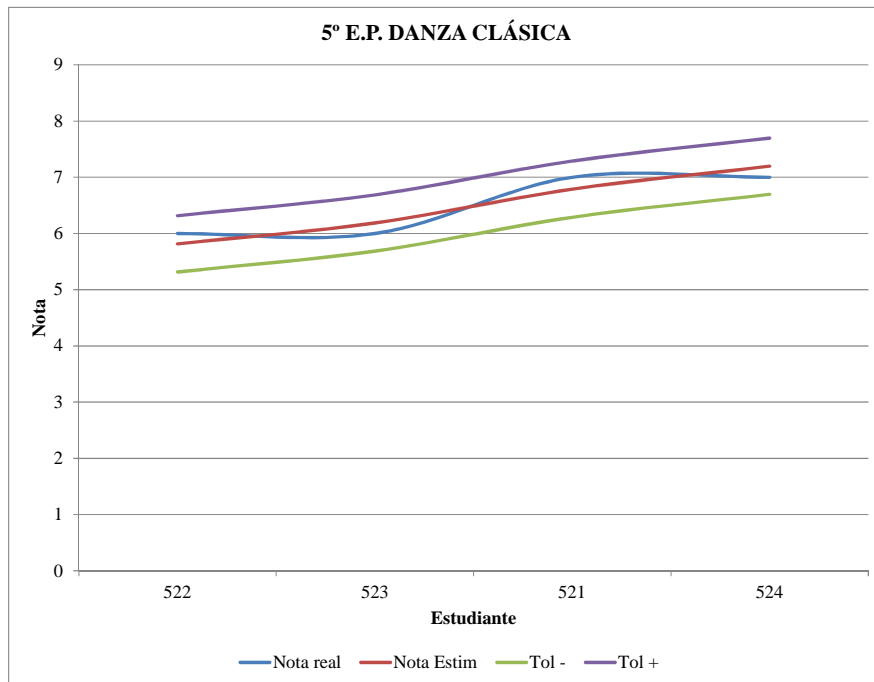


Figura 180. Distribución N_R y N para la evaluación final del alumnado de 5° curso de E.P. Danza Clásica, muestra española.

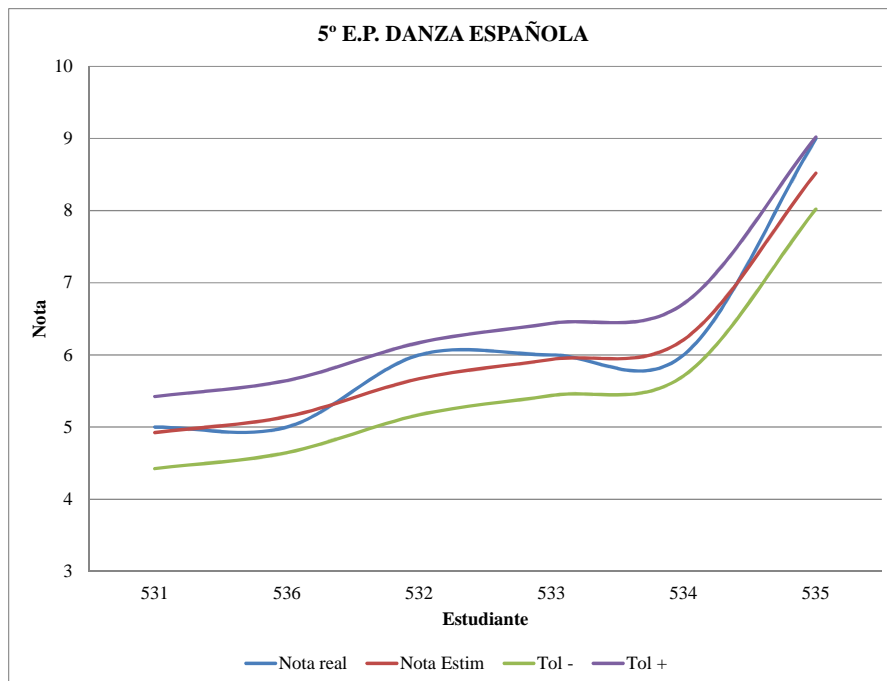


Figura 181. Distribución N_R y N para la evaluación final del alumnado de 5° curso de E.P. Danza Española, muestra española.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

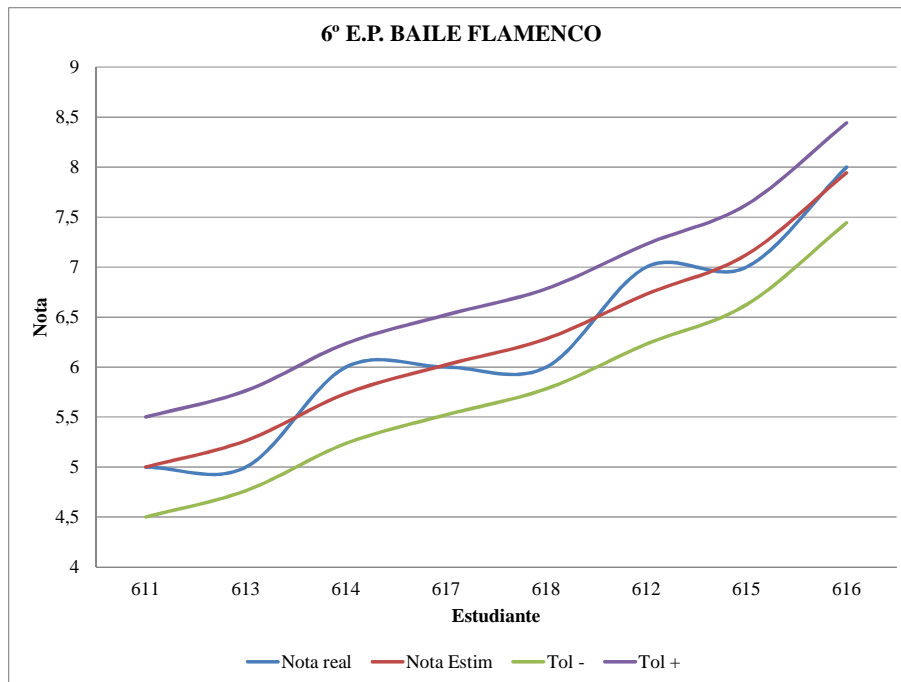


Figura 182. Distribución N_R y N para la evaluación final del alumnado de 6º curso de E.P.

Baile Flamenco, muestra española.

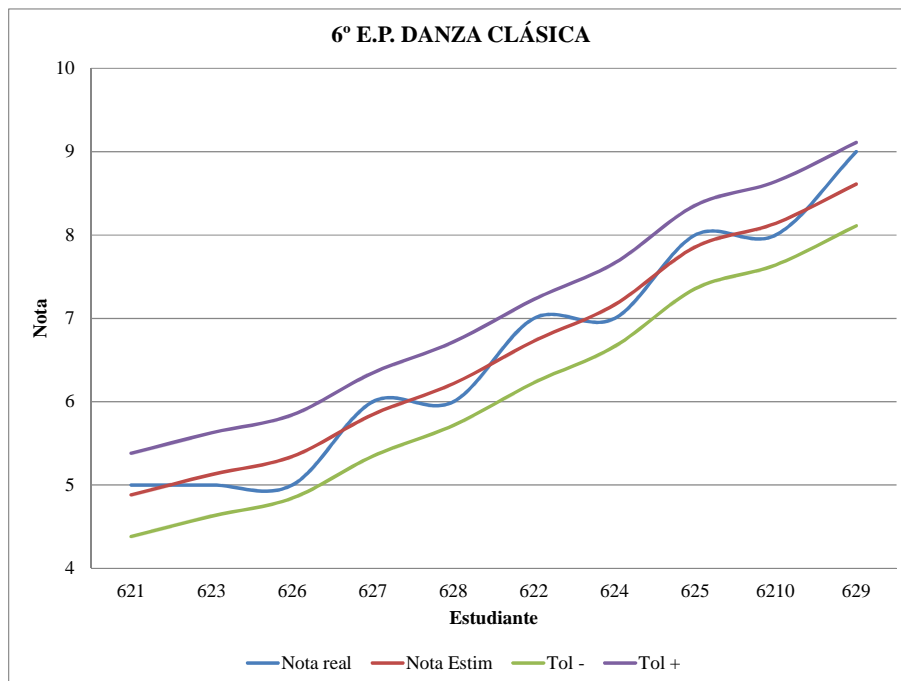


Figura 183. Distribución N_R y N para la evaluación final del alumnado de 6º curso de E.P.

Danza Clásica, muestra española.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

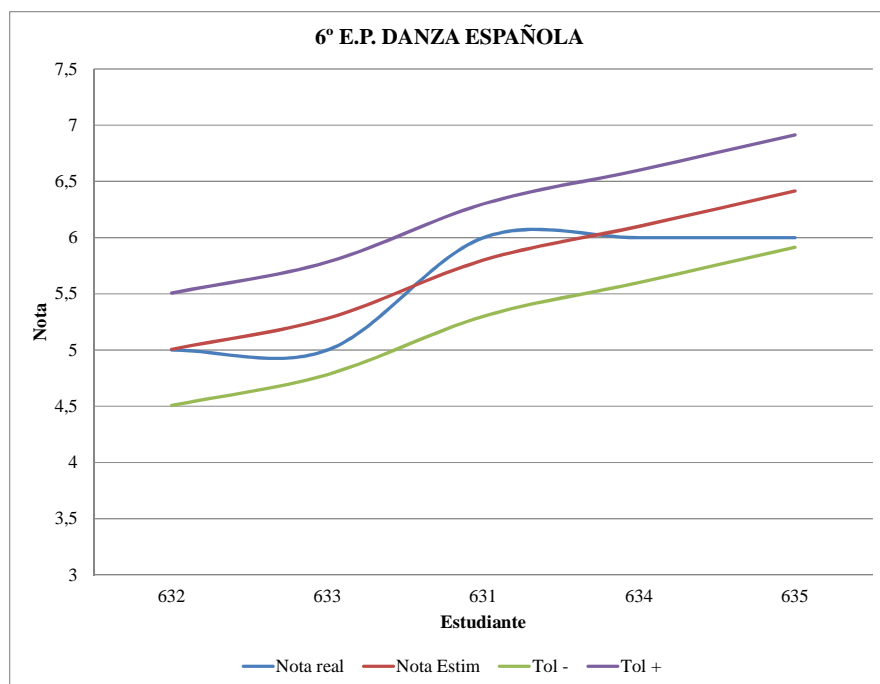


Figura 184. Distribución N_R y N para la evaluación final del alumnado de 6º curso de E.P. Danza Española, muestra española.

En cuanto a la verificación de la aplicabilidad de la ecuación (12) para su validación en la estimación de los resultados académicos obtenidos por el alumnado de la muestra estadounidense, se ha seguido el mismo procedimiento desarrollado con la muestra española. Las Figuras 185 y 186 muestran de forma unificada la distribución de parámetros de influencia de MG , ME y AU , en N_R para la muestra estadounidense tal y como han sido obtenidos en los Epígrafes 4.2.1, 4.2.2 y 4.2.3.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

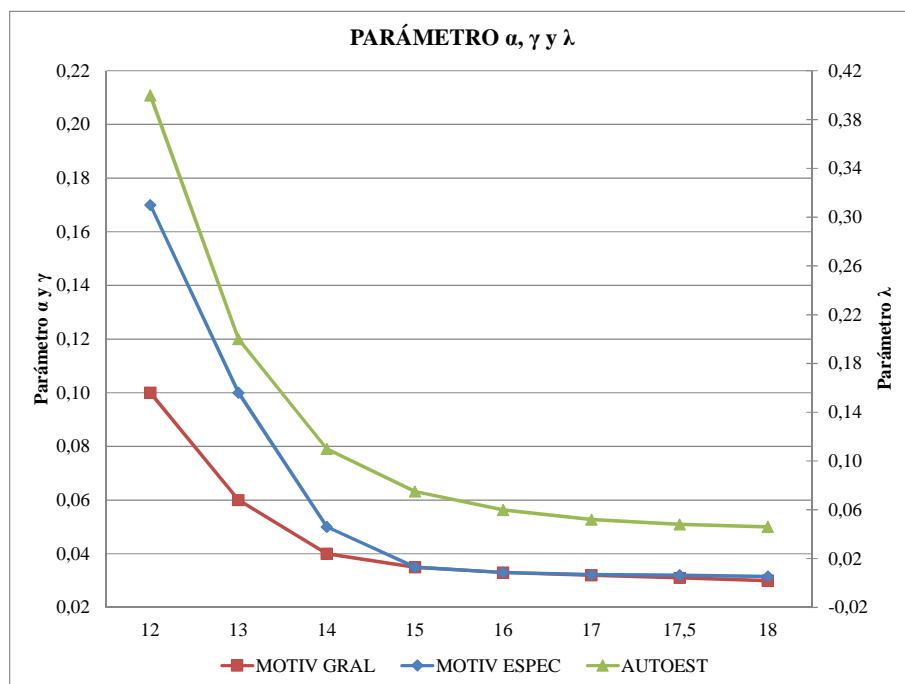


Figura 185. Distribución de los parámetros α , γ y λ para la muestra estadounidense.

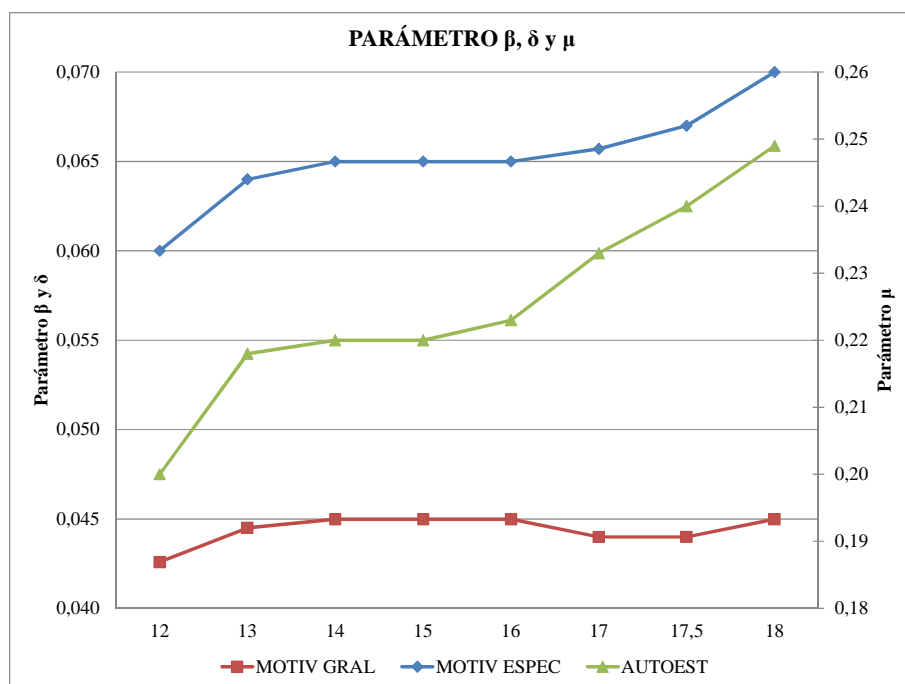


Figura 186. Distribución de los parámetros β , δ y μ para la muestra estadounidense.

La Tabla 37 muestra los resultados obtenidos a través de la ecuación (12), (N), en contraste con los obtenidos realmente por el alumnado de la muestra estadounidense en la segunda evaluación (N_R).

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

Tabla 37

Resultados estimados por la ecuación (12) frente a los valores reales de la segunda

evaluación, muestra estadounidense

CÓDIGO	N_R	MG	N_{MG}	ME	N_{ME}	AU	N_{AU}	N	Er	$Tol -$	$Tol +$	$Er Tol -$	$Er Tol +$
118	4.5	112	5.04	71	4.64	21	4.78	4.82	-6.7%	4.32	5.32	10.4%	-10.4%
116	7.5	168	7.54	110	7.14	32	7.18	7.28	3.0%	6.78	7.78	6.9%	-6.9%
113	8	170	7.63	122	7.91	34	7.61	7.72	3.7%	7.22	8.22	6.5%	-6.5%
112	8.5	189	8.47	126	8.16	36	8.05	8.23	3.3%	7.73	8.73	6.1%	-6.1%
114	9	191	8.56	134	8.68	39	8.70	8.65	4.1%	8.15	9.15	5.8%	-5.8%
115	9	196	8.78	139	9.00	40	8.92	8.90	1.1%	8.40	9.40	5.6%	-5.6%
119	9	206	9.23	143	9.25	42	9.36	9.28	-3.0%	8.78	9.78	5.4%	-5.4%
117	10	214	9.58	147	9.51	44	9.79	9.63	3.9%	9.13	10.13	5.2%	-5.2%
111	10	212	9.49	147	9.51	47	10.45	9.82	1.9%	9.32	10.32	5.1%	-5.1%
1214	4	91	3.98	59	3.71	20	4.40	4.03	-0.7%	3.53	4.53	12.4%	-12.4%
123	4	92	4.02	63	3.95	20	4.40	4.12	-3.0%	3.62	4.62	12.1%	-12.1%
126	4.5	103	4.49	75	4.67	21	4.60	4.59	-1.9%	4.09	5.09	10.9%	-10.9%
121	5	115	5.00	84	5.21	24	5.20	5.14	-2.7%	4.64	5.64	9.7%	-9.7%
1211	6.5	161	6.96	107	6.59	29	6.20	6.58	-1.3%	6.08	7.08	7.6%	-7.6%
1213	7	163	7.04	109	6.71	32	6.80	6.85	2.2%	6.35	7.35	7.3%	-7.3%
1217	7	166	7.17	111	6.83	33	7.00	7.00	0.0%	6.50	7.50	7.1%	-7.1%
1212	7.5	171	7.38	115	7.07	35	7.40	7.28	3.0%	6.78	7.78	6.9%	-6.9%
122	8	174	7.51	123	7.55	36	7.60	7.55	5.9%	7.05	8.05	6.6%	-6.6%
124	8	182	7.85	125	7.67	36	7.60	7.71	3.8%	7.21	8.21	6.5%	-6.5%
127	8	187	8.07	127	7.79	37	7.80	7.89	1.5%	7.39	8.39	6.3%	-6.3%
128	8	197	8.49	132	8.09	39	8.20	8.26	-3.2%	7.76	8.76	6.1%	-6.1%
1215	8	197	8.49	133	8.15	39	8.20	8.28	-3.4%	7.78	8.78	6.0%	-6.0%
125	8.5	200	8.62	136	8.33	40	8.40	8.45	0.6%	7.95	8.95	5.9%	-5.9%
1216	8.5	201	8.66	142	8.69	43	9.00	8.78	-3.2%	8.28	9.28	5.7%	-5.7%
129	9	204	8.79	148	9.05	44	9.20	9.01	-0.1%	8.51	9.51	5.5%	-5.5%
1210	9	207	8.92	154	9.41	48	10.00	9.44	-4.7%	8.94	9.94	5.3%	-5.3%
212	6.5	146	6.60	105	6.86	31	6.97	6.81	-4.6%	6.31	7.31	7.3%	-7.3%
211	9	201	9.08	136	8.87	39	8.76	8.90	1.1%	8.40	9.40	5.6%	-5.6%
215	10	213	9.62	147	9.59	43	9.65	9.62	4.0%	9.12	10.12	5.2%	-5.2%
214	10	214	9.66	152	9.91	44	9.87	9.82	1.9%	9.32	10.32	5.1%	-5.1%
213	10	216	9.75	156	10.17	45	10.10	10.01	-0.1%	9.51	10.51	5.0%	-5.0%
212	6.5	146	6.60	105	6.86	31	6.97	6.81	-4.6%	6.31	7.31	7.3%	-7.3%
224	8	175	7.91	124	8.10	36	8.00	8.00	0.0%	7.50	8.50	6.3%	-6.3%
223	8	183	8.27	128	8.36	37	8.22	8.28	-3.4%	7.78	8.78	6.0%	-6.0%
221	9	197	8.90	134.5	8.78	40	8.88	8.85	1.7%	8.35	9.35	5.6%	-5.6%
225	10	214	9.67	148	9.66	44	9.76	9.69	3.2%	9.19	10.19	5.2%	-5.2%

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

<i>CÓDIGO</i>	<i>N_R</i>	<i>MG</i>	<i>N_{MG}</i>	<i>ME</i>	<i>N_{ME}</i>	<i>AU</i>	<i>N_{AU}</i>	<i>N</i>	<i>Er</i>	<i>Tol -</i>	<i>Tol +</i>	<i>Er Tol -</i>	<i>Er Tol +</i>
226	10	218	9.85	151	9.85	45	9.98	9.89	1.1%	9.39	10.39	5.1%	-5.1%
222	10	223	10.07	154	10.05	46	10.20	10.10	-1.0%	9.60	10.60	4.9%	-4.9%
235	3	76	3.46	56	3.69	14	3.19	3.45	-13.0%	2.95	3.95	14.5%	-14.5%
233	4	86	3.91	58	3.82	17	3.85	3.86	3.6%	3.36	4.36	13.0%	-13.0%
238	4	90	4.09	61	4.02	18	4.07	4.06	-1.4%	3.56	4.56	12.3%	-12.3%
239	4	100	4.54	66	4.34	20	4.51	4.46	-10.4%	3.96	4.96	11.2%	-11.2%
2312	4.5	115	5.22	72	4.73	22	4.95	4.97	-9.4%	4.47	5.47	10.1%	-10.1%
237	7	162	7.33	105	6.88	30	6.71	6.97	0.4%	6.47	7.47	7.2%	-7.2%
232	8	170	7.69	120	7.85	35	7.81	7.78	2.8%	7.28	8.28	6.4%	-6.4%
236	8	185	8.37	125	8.18	37	8.25	8.26	-3.2%	7.76	8.76	6.1%	-6.1%
2311	9	195	8.82	132	8.63	39	8.69	8.71	3.3%	8.21	9.21	5.7%	-5.7%
231	10	218	9.85	150	9.80	40	8.91	9.52	5.0%	9.02	10.02	5.3%	-5.3%
2310	10	221	9.985	154	1006%	41	9.13	9.73	2.8%	9.23	10.23	5.1%	-5.1%
234	10	222	10.03	159	1039%	42	9.35	9.92	0.8%	9.42	10.42	5.0%	-5.0%
235	3	76	3.46	56	3.69	14	3.19	3.45	-13.0%	2.95	3.95	14.5%	-14.5%
233	4	86	3.91	58	3.82	17	3.85	3.86	3.6%	3.36	4.36	13.0%	-13.0%
238	4	90	4.09	61	4.02	18	4.07	4.06	-1.4%	3.56	4.56	12.3%	-12.3%
239	4	100	4.54	66	4.34	20	4.51	4.46	-10.4%	3.96	4.96	11.2%	-11.2%
2312	4.5	115	5.22	72	4.73	22	4.95	4.97	-9.4%	4.47	5.47	10.1%	-10.1%
237	7	162	7.33	105	6.88	30	6.71	6.97	0.4%	6.47	7.47	7.2%	-7.2%
232	8	170	7.69	120	7.85	35	7.81	7.78	2.8%	7.28	8.28	6.4%	-6.4%
236	8	185	8.37	125	8.18	37	8.25	8.26	-3.2%	7.76	8.76	6.1%	-6.1%
2311	9	195	8.82	132	8.63	39	8.69	8.71	3.3%	8.21	9.21	5.7%	-5.7%
231	10	218	9.85	150	9.80	40	8.91	9.52	5.0%	9.02	10.02	5.3%	-5.3%
2310	10	221	9.985	154	10.06	41	9.13	9.73	2.8%	9.23	10.23	5.1%	-5.1%
234	10	222	10.03	159	10.39	42	9.35	9.92	0.8%	9.42	10.42	5.0%	-5.0%
4110	8.5	190	8.58	121	8.50	34	8.51	8.53	-0.4%	8.03	9.03	5.9%	-5.9%
4114	9	194	8.76	126	8.85	35	8.76	8.79	2.4%	8.29	9.29	5.7%	-5.7%
4113	9	195	8.81	126	8.85	35	8.76	8.81	2.2%	8.31	9.31	5.7%	-5.7%
4118	9	196	8.85	128	8.99	35	8.76	8.87	1.5%	8.37	9.37	5.6%	-5.6%
415	9	197	8.90	128	8.99	36	9.01	8.97	0.4%	8.47	9.47	5.6%	-5.6%
419	9	198	8.94	129	9.06	36	9.01	9.00	0.0%	8.50	9.50	5.6%	-5.6%
418	9	198	8.94	129	9.06	36	9.01	9.00	0.0%	8.50	9.50	5.6%	-5.6%
4115	9	199	8.99	129	9.06	37	9.26	9.10	-1.1%	8.60	9.60	5.5%	-5.5%
4112	9	201	9.08	130	9.13	37	9.26	9.16	-1.7%	8.66	9.66	5.5%	-5.5%
414	9	202	9.12	131	9.20	37	9.26	9.19	-2.1%	8.69	9.69	5.4%	-5.4%
416	9	204	9.21	131	9.20	37	9.26	9.22	-2.4%	8.72	9.72	5.4%	-5.4%
413	10	214	9.66	139	9.76	39	9.76	9.73	2.8%	9.23	10.23	5.1%	-5.1%
4116	10	216	9.75	139	9.76	39	9.76	9.76	2.5%	9.26	10.26	5.1%	-5.1%
4119	10	216	9.75	140	9.83	39	9.76	9.78	2.3%	9.28	10.28	5.1%	-5.1%
411	10	216	9.75	141	9.90	40	10.01	9.89	1.2%	9.39	10.39	5.1%	-5.1%

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

<i>CÓDIGO</i>	N_R	MG	N_{MG}	ME	N_{ME}	AU	N_{AU}	N	Er	$Tol -$	$Tol +$	$Er_{Tol -}$	$Er_{Tol +}$
4117	10	218	9.84	143	10.04	40	10.01	9.96	0.4%	9.46	10.46	5.0%	-5.0%
417	10	218	9.84	144	10.11	40	10.01	9.99	0.1%	9.49	10.49	5.0%	-5.0%
4111	10	219	9.89	145	10.18	41	10.26	10.11	-1.1%	9.61	10.61	4.9%	-4.9%
412	10	221	9.98	145	10.18	41	10.26	10.14	-1.4%	9.64	10.64	4.9%	-4.9%
425	6	137	6.06	91	6.01	25	5.88	5.98	0.3%	5.48	6.48	8.4%	-8.4%
426	6	140	6.19	98	6.47	26	6.11	6.26	-4.1%	5.76	6.76	8.0%	-8.0%
421	8	173	7.64	114	7.52	33	7.74	7.64	4.8%	7.14	8.14	6.5%	-6.5%
422	8	177	7.82	120	7.92	34	7.97	7.90	1.2%	7.40	8.40	6.3%	-6.3%
424	8.5	198	8.74	127	8.38	36	8.44	8.52	-0.2%	8.02	9.02	5.9%	-5.9%
423	8.5	203	8.96	132	8.70	37	8.67	8.78	-3.2%	8.28	9.28	5.7%	-5.7%
427	10	218	9.62	153	10.08	40	9.37	9.69	3.2%	9.19	10.19	5.2%	-5.2%
434	4.5	113	5.00	73	4.92	20	4.85	4.92	-8.6%	4.42	5.42	10.2%	-10.2%
4313	5	115	5.09	78	5.26	22	5.33	5.23	-4.3%	4.73	5.73	9.6%	-9.6%
438	7	162	7.16	98	6.60	28	6.77	6.84	2.3%	6.34	7.34	7.3%	-7.3%
433	7.5	169	7.47	106	7.13	30	7.25	7.28	3.0%	6.78	7.78	6.9%	-6.9%
431	8	175	7.73	110	7.40	31	7.49	7.54	6.1%	7.04	8.04	6.6%	-6.6%
4316	8	176	7.78	112	7.54	32	7.73	7.68	4.2%	7.18	8.18	6.5%	-6.5%
4317	8	183	8.08	116	7.80	33	7.97	7.95	0.6%	7.45	8.45	6.3%	-6.3%
4310	8	187	8.26	118	7.94	34	8.21	8.14	-1.7%	7.64	8.64	6.1%	-6.1%
436	8	187	8.26	119	8.01	34	8.21	8.16	-1.9%	7.66	8.66	6.1%	-6.1%
4314	8.5	192	8.48	125	8.41	34	8.21	8.36	1.6%	7.86	8.86	6.0%	-6.0%
4312	9	193	8.52	126	8.47	36	8.69	8.56	5.1%	8.06	9.06	5.8%	-5.8%
4319	9	194	8.57	129	8.68	36	8.69	8.64	4.1%	8.14	9.14	5.8%	-5.8%
439	9	196	8.66	132	8.88	37	8.93	8.82	2.0%	8.32	9.32	5.7%	-5.7%
4311	9	196	8.66	135	9.08	37	8.93	8.89	1.3%	8.39	9.39	5.6%	-5.6%
432	9	201	8.88	135	9.08	38	9.17	9.04	-0.4%	8.54	9.54	5.5%	-5.5%
4320	9	201	8.88	139	9.35	38	9.17	9.13	-1.4%	8.63	9.63	5.5%	-5.5%
4318	9	201	8.88	141	9.48	39	9.41	9.25	-2.7%	8.75	9.75	5.4%	-5.4%
435	10	217	9.58	146	9.81	40	9.65	9.68	3.3%	9.18	10.18	5.2%	-5.2%
4315	10	218	9.62	149	10.02	42	10.13	9.92	0.8%	9.42	10.42	5.0%	-5.0%
437	10	220	9.71	155	10.42	43	10.37	10.17	-1.6%	9.67	10.67	4.9%	-4.9%

La observación de las columnas correspondientes al análisis estadístico de errores cometidos en la estimación de las calificaciones a partir de la ecuación (12) respecto a los valores reales, se deduce que todos los valores de N_R inducen un error relativo respecto al valor estimado N , denominado E , que se haya dentro del intervalo de error máximo y mínimo admitido (Er_{Tol-} y Er_{Tol+}), lo cual nos lleva a confirmar la validez de la aplicación de la

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

ecuación (12) para predecir los resultados académicos obtenidos por el alumnado la muestra estadounidense en la segunda evaluación.

La Figuras 187 al 196 reflejan la distribución de los resultados reales (N_R) y estimados (N), así como el intervalo de error permitido, ($Tol-$ y $Tol +$), para los grupos de esta muestra

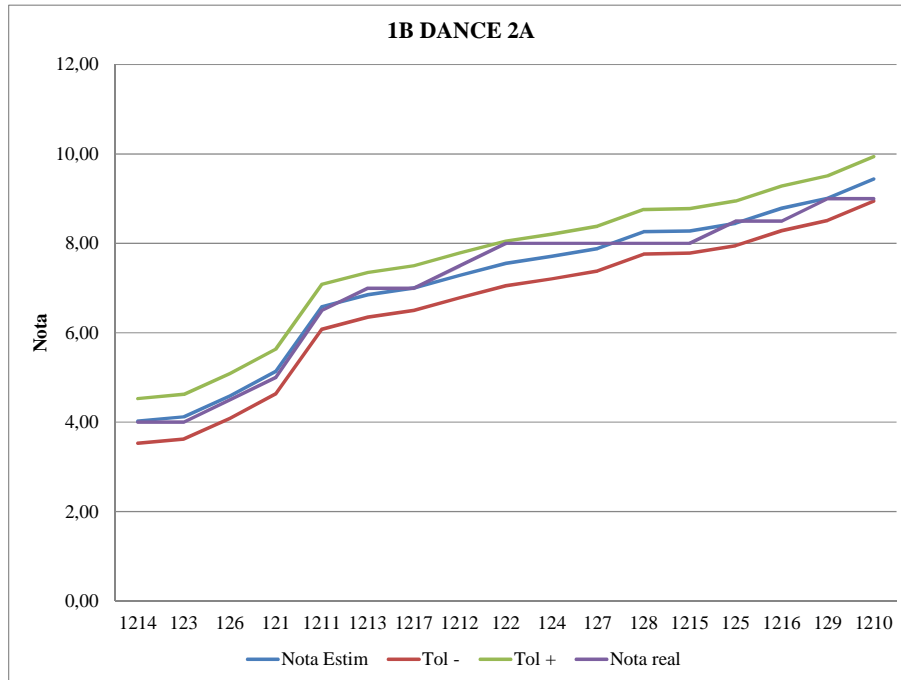


Figura 187. Distribución N_R y N para el alumnado del grupo 1B Dance 2A, muestra estadounidense.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

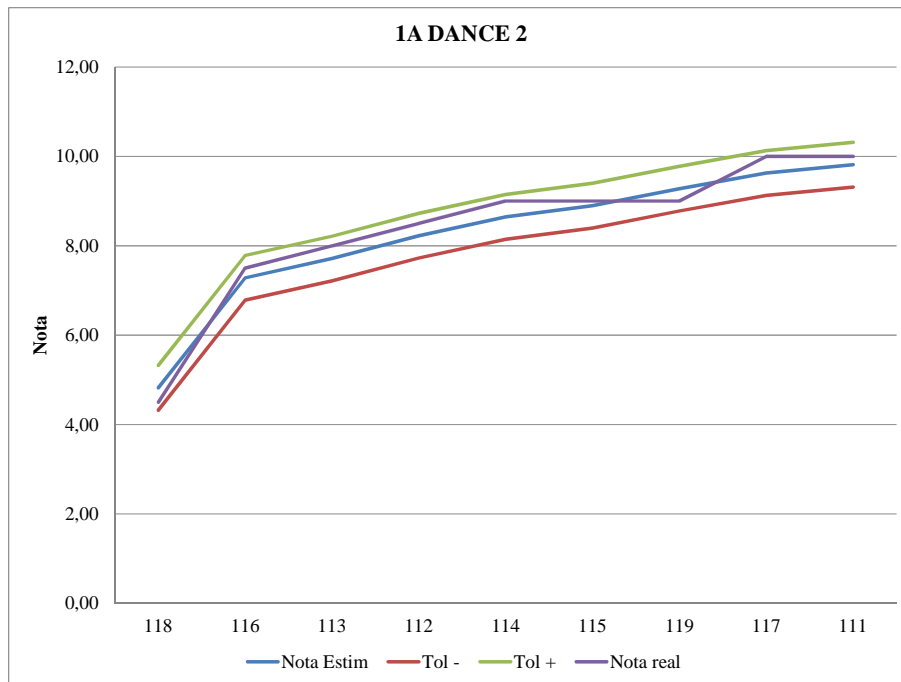


Figura 188. Distribución N_R y N para el alumnado del grupo 1A Dance 2, muestra estadounidense.

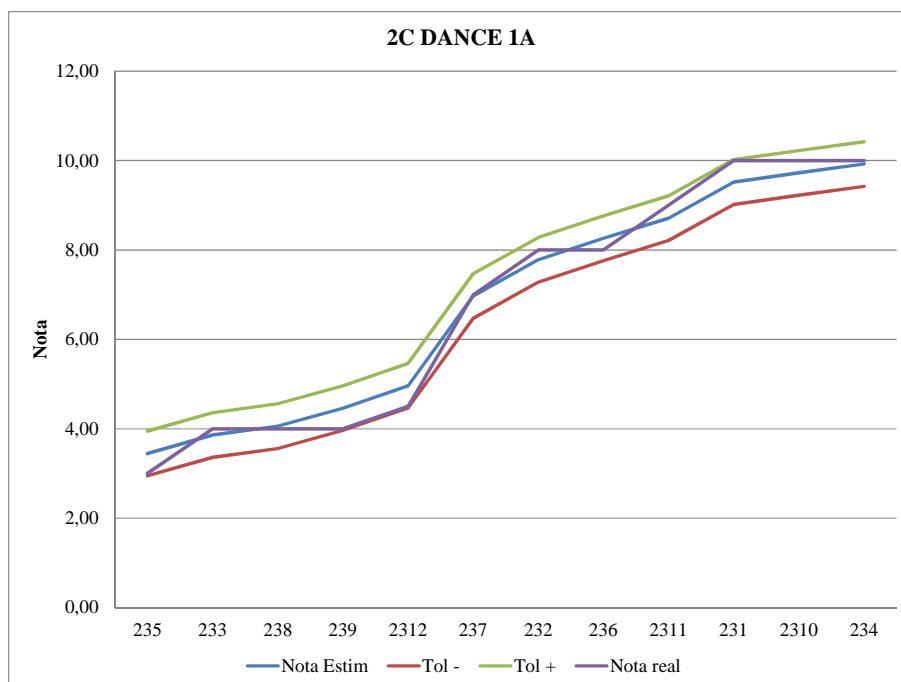


Figura 189. Distribución N_R y N para el alumnado del grupo 2C Dance 1A, muestra estadounidense.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

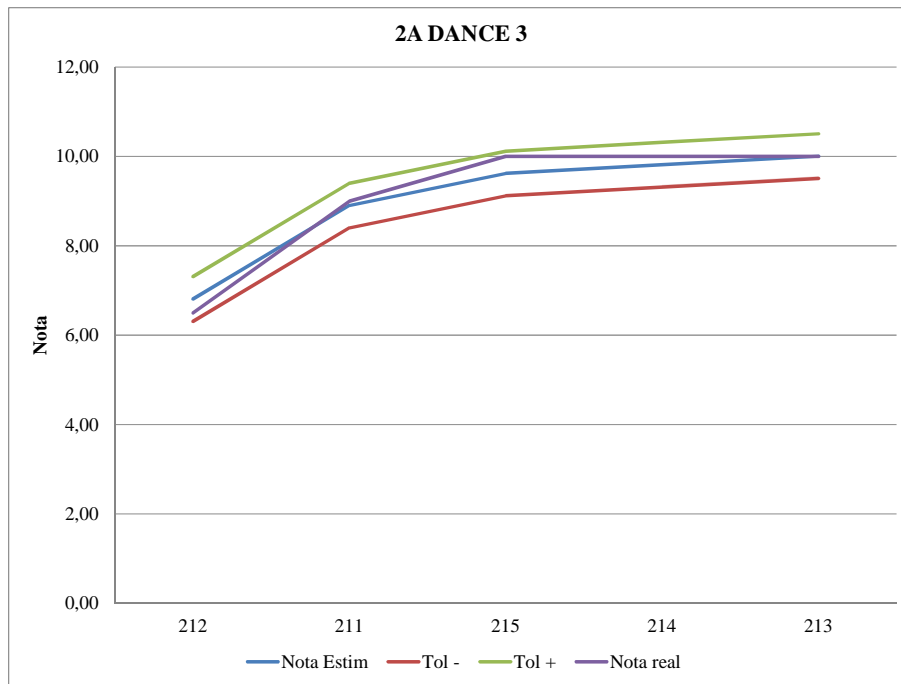


Figura 190. Distribución N_R y N para el alumnado del grupo 2A Dance 3, muestra estadounidense.

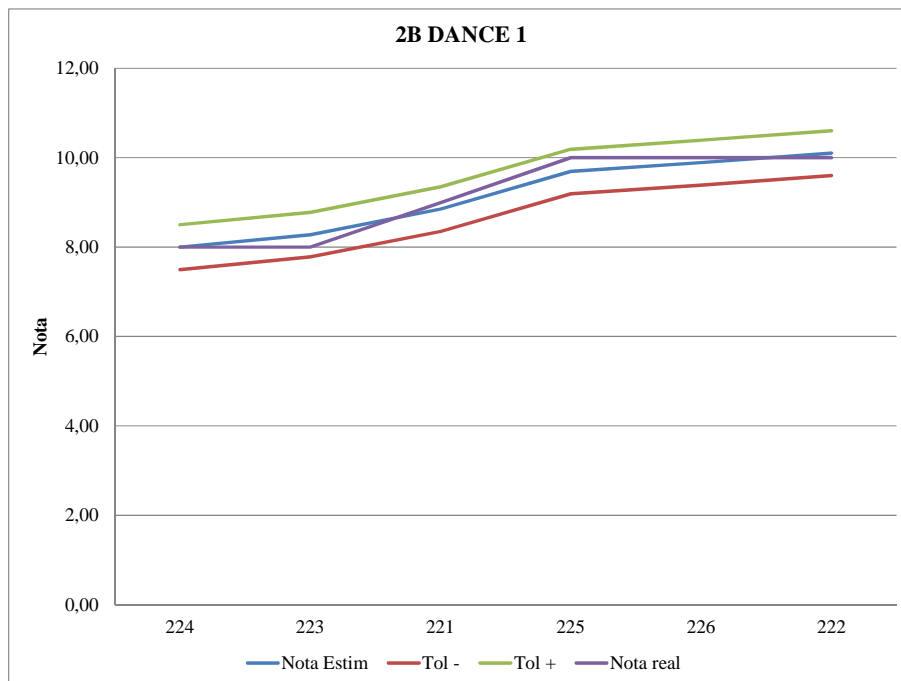


Figura 191. Distribución N_R y N para el alumnado del grupo 2B Dance 1, muestra estadounidense.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

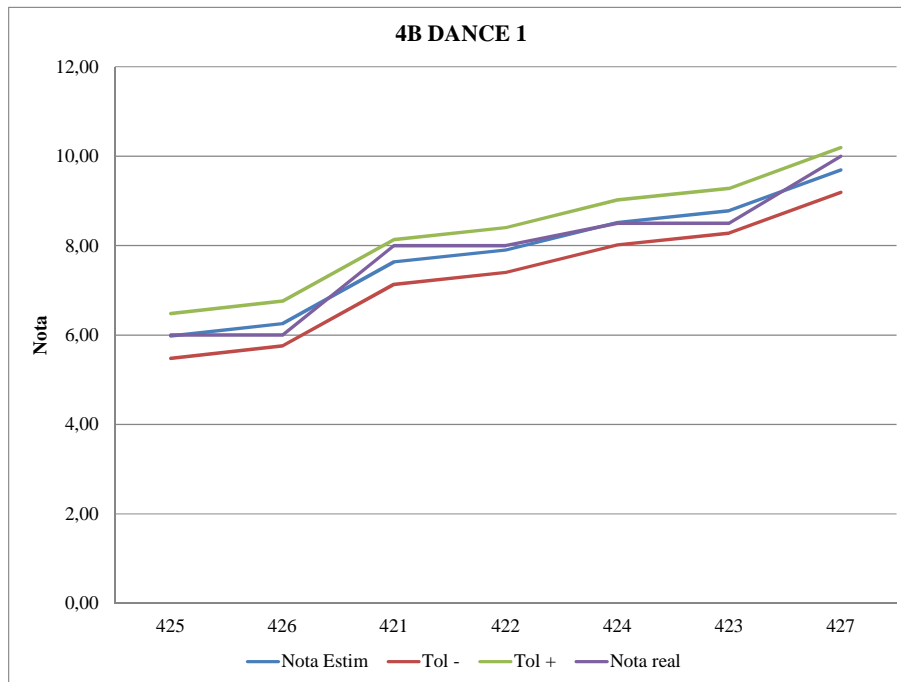


Figura 192. Distribución N_R y N para el alumnado del grupo 4B Dance 1, muestra estadounidense.

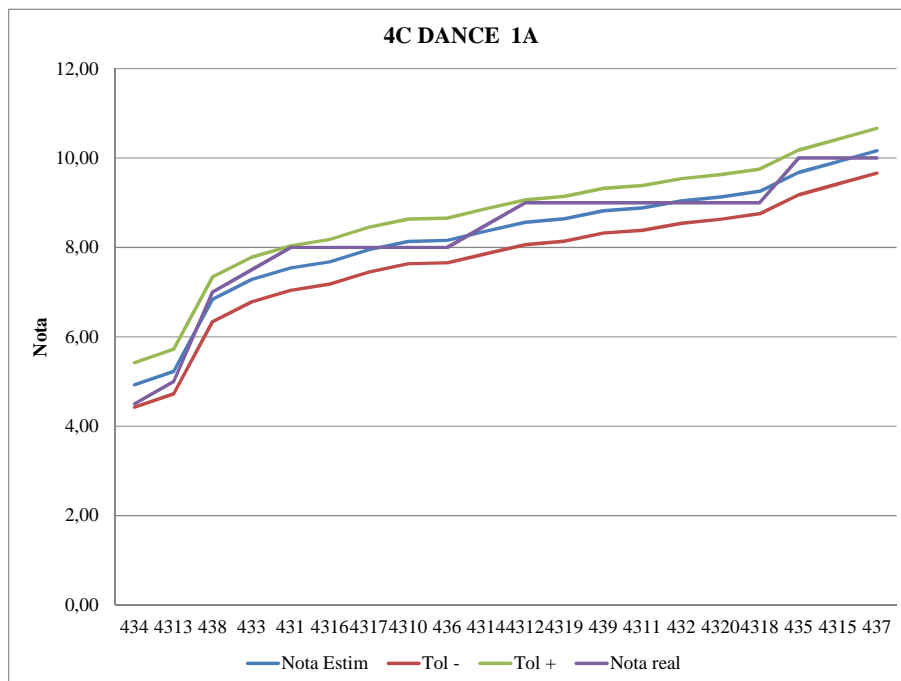


Figura 193. Distribución N_R y N para el alumnado del grupo 4C Dance 1A, muestra estadounidense.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

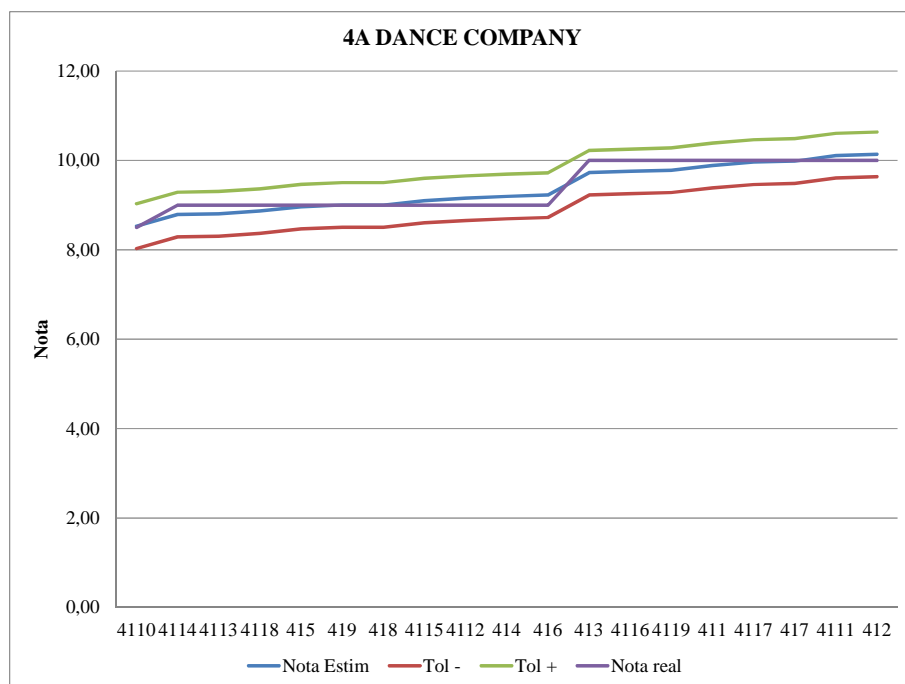


Figura 194. Distribución N_R y N para el alumnado del grupo 4A DANCE COMPANY, muestra estadounidense.

4.2.5 Contraste de los casos español y estadounidense.

La Tabla 38 y la Figura 195 muestran una síntesis comparativa de los valores de los parámetros α , γ y λ obtenidos para la muestra española y estadounidense, según los distintos tramos de edad.

Tabla 38

Contraste de los valores de los parámetros α , γ y λ para los casos español y estadounidense

Edad	Parámetro α , γ y λ					
	Motivación General		Motivación Específica		Autoestima	
	MG España	MG EEUU	ME España	ME EEUU	AU España	AU EEUU
13	0.02	0.060	0.175	0.100	0.5	0.200
14	0.01	0.040	0.115	0.050	0.24	0.110
15	0.004	0.035	0.068	0.035	0.135	0.075
16	0.0023	0.033	0.048	0.033	0.1	0.060

Parámetro α , γ y λ						
Edad	Motivación General		Motivación Específica		Autoestima	
	<i>MG España</i>	<i>MG EEUU</i>	<i>ME España</i>	<i>ME EEUU</i>	<i>AU España</i>	<i>AU EEUU</i>
17	0.0018	0.032	0.04	0.032	0.08	0.052
18	0.0014	0.030	0.032	0.032	0.07	0.046

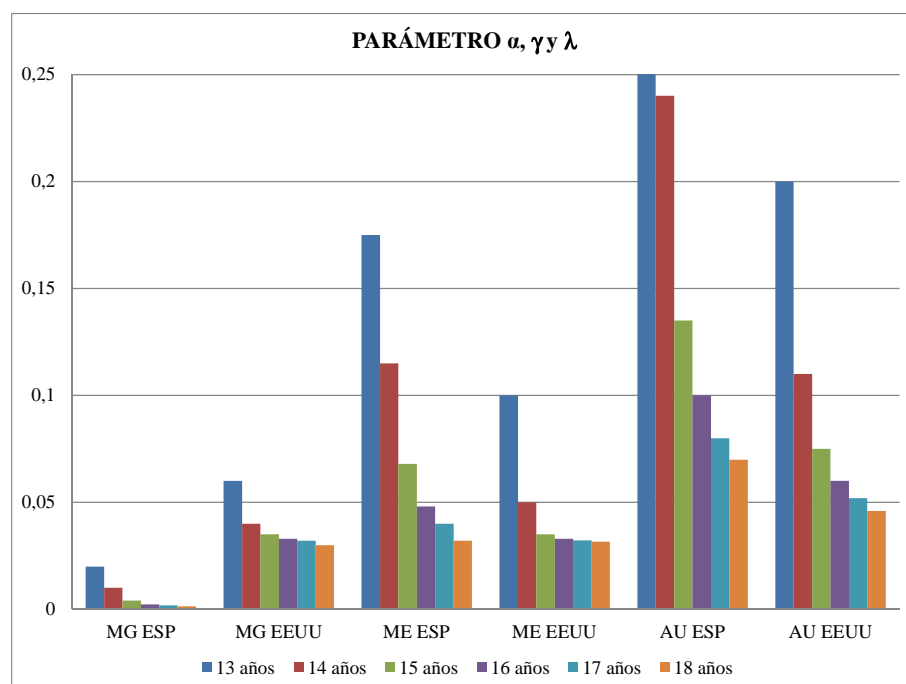


Figura 195. Contraste de los valores de los parámetros α , γ y λ para los casos español y estadounidense

Análogamente, la Tabla 39 y la Figura 196 muestran el resumen comparativo de la distribución de los valores de los parámetros β , δ y μ obtenidos para la muestra española y estadounidense, en función de los distintos niveles de edad.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

Tabla 39

Contraste de los valores de los parámetros β , δ y μ para los casos español y estadounidense.

Parámetro β , δ y μ						
Edad	Motivación General		Motivación Específica		Autoestima	
	MG España	MG EEUU	ME España	ME EEUU	AU España	AU EEUU
13	0.044	0.045	0.056	0.064	0.215	0.218
14	0.040	0.045	0.049	0.065	0.200	0.220
15	0.040	0.045	0.048	0.065	0.195	0.220
16	0.037	0.045	0.045	0.065	0.198	0.223
17	0.034	0.044	0.046	0.066	0.210	0.233
18	0.035	0.045	0.050	0.070	0.230	0.249

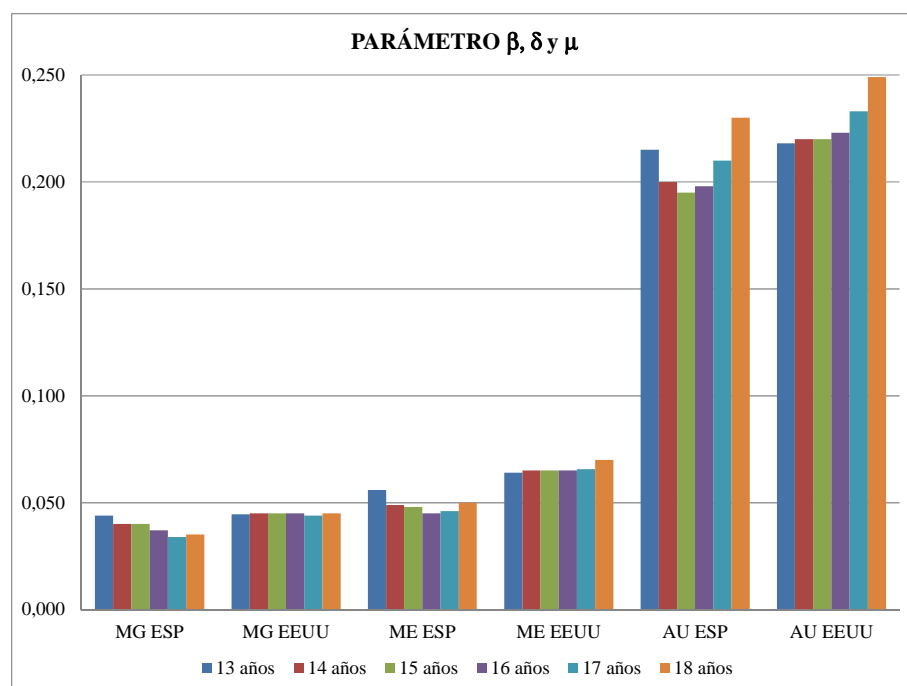


Figura 196. Contraste de los valores de los parámetros β , δ y μ para los casos español y estadounidense.

4.3 Programa de Intervención basado en Actividades de Educación Emocional

Este programa de intervención ha sido concebido para tratar de solucionar los problemas y deficiencias de tipo emocional detectados en los distintos grupos participantes en el estudio, maximizando los valores de la autoestima y la motivación. Para ello, se ha diseñado un conjunto de actividades que se centran en las distintas facetas de la inteligencia emocional. En el proceso de diseño se ha pretendido atender a dos aspectos fundamentales: (a) tratar de un modo amplio distintos ámbitos emocionales para cubrir un amplio espectro de necesidades del docente en este sentido y (b), adoptar un diseño desde una concepción polifásica, esto es, que las actividades fueran lo suficientemente variadas como para atender a los distintos estilos de aprendizaje que pudieran darse en un determinado grupo. Para ello, se han empleado como referentes tanto las obras de D. J. Gallego y M. J. Gallego (2004) y Gallego y Alonso (1999) sobre inteligencia emocional y educación, como el trabajo de Lago, Colvin y Cacheiro (2008) en el ámbito de las actividades polifásicas en los estilos de aprendizaje.

En la implementación del programa, y, dado el escaso número de sesiones de que constaba el tercer trimestre, no se pudo aplicar el programa de forma íntegra, sino que se hubo de estudiar el caso de cada grupo (o estudiante en concreto de forma personalizada) para elegir aquellas actividades del programa que incidieran en el aspecto que más deficiencias presentaba (e.g. si un grupo X obtuvo en los cuestionarios puntuaciones que indicaban una baja autoestima, se le aplicarían las actividades de las unidades didácticas dedicadas a mejorar este factor emocional).

El objetivo que subyace no es otro sino que el estudiante consiga escucharse mejor, comprenderse mejor y, de este modo, aprovechar las oportunidades de aprendizaje de un modo óptimo gracias a que está “aprendiendo a aprender” y es consciente de sí mismo.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

Las Tablas 40 al 59 recogen el programa completo compuesto por veinte unidades didácticas que desarrollan actividades de educación emocional aplicada a la Danza. El color de la cabecera de las tablas indica el factor emocional sobre el que se centra el trabajo, pudiendo desarrollarse éste a través de diferentes aspectos en distintas unidades didácticas.

La Tabla 60 ofrece un resumen de todas las actividades que componen el programa para facilitar al profesor la elección de la misma en función de las necesidades detectadas.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

Tabla 40

Programa de intervención sobre educación emocional, Unidad 1

UNIDAD 1	ASPECTO A DESARROLLAR	TÍTULO
Conciencia emocional.	Autocomprensión.	<i>Danzando tus recuerdos.</i>
OBJETIVOS	<p>Asociar un estado de ánimo o un pensamiento a una determinada música.</p> <p>Describir emociones, sentimientos y valores mediante gestos, movimientos y palabras.</p> <p>Observar y expresar actitudes y reacciones ante diferentes situaciones de la vida.</p> <p>Ampliar el vocabulario emocional.</p>	
TIEMPO	1 Sesión (2 horas).	
MATERIALES	Música, el espacio aula, hoja de papel, pizarra.	
DESARROLLO SESIÓN	<p>El profesor pedirá a la clase que en su mente intenten recordar una sensación, cómo se sentían aquel día en que lo pasaron fenomenal o que lo pasaron fatal, y lo dibujen.</p> <p>Después propondrá diversas piezas musicales para que los estudiantes intenten asociar el sentimiento a la melodía que suena y elijan una de las canciones para bailar durante un minuto y de forma libre aquello que han dibujado.</p> <p>Después en la clase el alumnado dirá cómo se sintieron en aquella ocasión y el profesor será el encargado de anotar en la pizarra las emociones y sentimientos comunes a todo el grupo. Esas hojas se intercambiarán entre los distintos grupos para la puesta en común de emociones iguales y diferentes, sin mencionar los nombres de aquellos que las sintieron, a no ser que alguien voluntariamente desee comentar algo sobre algún sentimiento diferente que tuvo en algún momento de su vida.</p> <p>Después, se nombrarán emociones y sentimientos parecidos a los expresados ampliando el vocabulario emocional.</p>	
ANOTACIONES CONCLUSIONES	<p>El profesor anotará aquellas situaciones que le hayan llamado la atención en algún sentido y sobre las que crea que se debe de actuar educativamente o consultar con el orientador/a escolar. Se valorará también la plasticidad de movimiento, la capacidad de asociación entre sentimiento y música y su adecuación al ritmo elegido.</p>	

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

Tabla 41

Programa de intervención sobre educación emocional, Unidad 2

UNIDAD 2	ASPECTO A DESARROLLAR	TÍTULO
Conciencia emocional.	Autocomprensión.	<i>Dañando sentimientos.</i>
OBJETIVOS	Describir las emociones, sentimientos y valores ajenos. Intentar no dañar los sentimientos de los demás. Buscar y valorar las cosas positivas de los demás. Ampliar el vocabulario emocional. Mejorar el conocimiento mutuo de sentimientos y emociones.	
TIEMPO	1 Sesión (2 horas).	
MATERIALES	Música, el espacio aula, hoja de papel, pizarra.	
DESARROLLO SESIÓN	<p>En esta sesión, el profesor comentará cómo algunas veces nos enfrentamos a situaciones en las que nos parece que nos han dañado nuestros sentimientos. El profesor indicará que el comportamiento en esas ocasiones depende de lo que pensemos sobre lo que ha sucedido y sobre nuestros sentimientos. Otras veces somos nosotros los que lo hacemos con los demás. En la sesión se hablará de situaciones en las que los resultados nos han dolido o les han dolido a otros. Por eso, el tema central será “<i>Cuando alguien daña los sentimientos</i>”. El profesor podrá comentar alguna experiencia personal sobre una situación de este tipo. Después, se invitará a pensar en pequeños grupos sobre ocasiones en que nos sucediera algo así, o pudiera sucederles a otros. Una vez terminada esta actividad, se hará una puesta en común sobre las situaciones más corrientes en las que puede darse esta circunstancia y el profesor irá reflejando lo que se hable en la pizarra.</p> <p>Se elegirá entre todos un ejemplo y se debatirán las siguientes preguntas para facilitar la reflexión de toda la clase:</p> <p><i>¿Qué sentimientos son los que nos hacen estar dolidos/as?</i> <i>¿Cómo podemos expresar esos sentimientos?</i> <i>¿Cómo podemos cambiar nuestros sentimientos negativos en esas situaciones?</i> <i>¿Qué podemos pensar de positivo para mejorar nuestros sentimientos hacia nosotros/as mismos/as y hacia la propia situación?</i> <i>¿Qué podemos pensar antes de hacer un comentario que pueda herir a otro?</i></p>	
ANOTACIONES CONCLUSIONES	El profesor anotará situaciones destacables sobre las que se debe intervenir y se valorará la plasticidad de movimiento, la asociación entre sentimiento y música y adecuación al ritmo.	

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

Tabla 42

Programa de intervención sobre educación emocional, Unidad 3

UNIDAD 3	ASPECTO A DESARROLLAR	TÍTULO
Conciencia emocional.	Autoestima.	<i>Mejorando mi estima.</i>
OBJETIVOS	<p>Desarrollar la capacidad de pensar cosas positivas sobre uno mismo.</p> <p>Valorar objetivamente todo lo que uno es capaz de hacer.</p> <p>Observar y expresar cómo han evolucionado los propios hábitos de trabajo y comportamientos en el Conservatorio con el paso del tiempo.</p> <p>Identificar las habilidades y capacidades propias cómo éstas pueden ayudar al grupo.</p> <p>Reconocer cómo pueden ayudarme para conseguir lo propios logros.</p> <p>Valorar positivamente a los demás y a uno mismo sin desprecio.</p> <p>Mejorar el conocimiento mutuo de los sentimientos y emociones.</p>	
TIEMPO	1 Sesión (2 horas).	
MATERIALES	Música de fondo, hoja de papel, pizarra y tizas	
DESARROLLO SESIÓN	<p>El profesor indicará que se escriba en un papel las experiencias asociadas a “<i>Soy fantástico</i>” y “<i>Lo que suelo hacer bien</i>” el modo en igualmente se escribirá en la cabecera de la pizarra: “<i>Soy fantástico</i>”. Seguidamente preguntará a la clase cuándo se han sentido fantásticos y por qué y pedirá que los estudiantes hagan algo que se les da muy bien dando la oportunidad para que los demás aplaudan su actuación. Después cada participante describirá en grupo cómo se ha sentido al considerarse fantástico y hablará sobre la intensidad de esa emoción. A continuación en gran grupo se escribirá en la pizarra situaciones en las que poder sentirse fabulosos y el profesor facilitará la discusión con algunas preguntas:</p> <p><i>¿Cómo nos sentimos cuando nos damos cuenta de que hemos hecho algo bueno o algo bien?</i></p> <p><i>¿Cómo podemos expresar nuestros sentimientos?</i></p> <p>El profesor explicará que todos pueden tener talentos para hacer algo especialmente bien y pondrá algunos ejemplos de habilidades personales. Se pedirá al alumnado que reflexionen en grupos de 4/5 personas para hacer un debate. Cada estudiante escribirá en su hoja aquellas habilidades y talentos que crea poseer. Cuando hayan terminado se les pedirá que elijan uno para describírselo al grupo, explicando en qué consiste y cómo se sienten cuando lo ponen en práctica.</p>	

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

UNIDAD 3	ASPECTO A DESARROLLAR	TÍTULO
Conciencia emocional.	Autoestima.	<i>Mejorando mi estima.</i>
	<p>Después el profesor les indicará que piensen en alguna actividad de cualquier asignatura de Danza que se les dé bien y escribirá en la pizarra en la parte superior el talento descrito al grupo por cada uno de ellos y debajo separados por una línea la tarea de la asignatura que se les da mejor en el Conservatorio.</p> <p>Al final se analizará todo lo que el grupo es capaz de hacer y las grandes posibilidades de realizar cosas interesantes en clase que se ofrecen al trabajar juntos.</p>	
<p>ANOTACIONES CONCLUSIONES</p>	<p>Las preguntas que se anotarán en la pizarra como propuesta para que los estudiantes, organizados en grupos, inicien un debate y una puesta en común posterior pueden ser:</p> <p><i>¿Qué es para ti una habilidad o un talento?</i> <i>¿Cómo uno es capaz de reconocer sus propios talentos? Al reconocerlos ¿qué sentimos?</i> <i>¿Cómo los reconocemos en los/as demás? Al reconocerlos, ¿qué sentimos?</i> <i>Si todos tuviéramos las mismas habilidades y talentos ¿qué podría ocurrir en la sociedad?</i> <i>Y en una compañía de ballet ¿es necesario que los bailarines tengan los mismos talentos y habilidades o conviene que sean distintos?</i> <i>¿Estoy orgulloso de haber conseguido algo en la vida o en la Danza?</i></p> <p>El profesor indicará que a partir de esta sesión de trabajo se inicie una reflexión diaria en la que se debe anotar en un cuaderno cada pequeña cosa que haya supuesto un logro. Igualmente se trabajará sobre el fracaso con las siguientes preguntas:</p> <p>Ahora debemos pensar en algo que ha salido mal. <i>¿Cuándo, cómo y por qué nos sentimos así? ¿Cómo podemos cambiar nuestros sentimientos negativos en esas situaciones?</i> <i>¿Qué podemos pensar para mejorar nuestros sentimientos hacia uno mismo y sentirse mejor?</i></p> <p>La reflexión final debe ser anotada y debe centrarse entorno al recuerdo de las propias habilidades y al pensamiento de que todo el mundo puede equivocarse. Se tratará de rectificar y continuar adelante con la vida.</p> <p>El profesor reforzará positivamente los logros y hará las correcciones de forma individual, sin dar importancia en exceso al fracaso Se enfatizarán los éxitos siempre positivamente.</p>	

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

Tabla 43

Programa de intervención sobre educación emocional, Unidad 4

UNIDAD 4	ASPECTO A DESARROLLAR	TÍTULO
Conciencia emocional	Autoestima	<i>Estoy contento conmigo</i>
OBJETIVOS	<p>Ser capaces de pensar cosas positivas sobre uno mismo. Valorar objetivamente lo que uno es capaz de hacer. Observar y expresar cómo han evolucionado los hábitos de trabajo y comportamientos en el Conservatorio con el paso del tiempo. Identificar habilidades y capacidades propias y explicar cómo pueden ayudar al grupo. Reconocer cómo podría ser ayudado para conseguir logros propios Valorar positivamente a los demás y a uno mismo sin desprecios. Mejorar el conocimiento mutuo de sentimientos y emociones. Ser capaces de pensar cosas positivas sobre uno mismo. Valorar objetivamente las capacidades propias y los logros.</p>	
TIEMPO	<p>2 Sesiones. (4 horas). En la primera hora se repasarán las anotaciones sobre autoestima y el profesor registrará las observaciones sobre mejora de autoestima en aquellos casos en que lo necesiten.</p>	
MATERIALES	<p>Música de fondo, hoja de papel, pizarra y tizas, un espejo y una caja.</p>	
DESARROLLO SESIÓN	<p>El profesor y el alumnado revisarán las anotaciones sobre lo que saben hacer incidiendo no sólo en las asignaturas de Danza, sino también sobre otras actividades como lectura, pintura, etc. Comenzará la sesión comentando la importancia que tiene el gustarse a uno mismo. El profesor propondrá mirar “una foto” que hay dentro de una caja para decir lo que sugiera esa imagen. Organizados en grupos de 4/5 personas en círculo, se entregará una caja a cada grupo para que uno a uno y sin decir quién aparece en la imagen del interior de la caja (donde hay un espejo) se vaya comentando lo que sugiere esa imagen interior de la caja. Posteriormente se hará una puesta en común en la que cada uno expresará la frase que le ha sugerido la imagen. El profesor anotará las frases negativas para trasladarlas al Equipo de Orientación Educativa. Posteriormente se iniciará un debate en gran grupo que se centrará en las siguientes preguntas y afirmaciones: <i>Es necesario que las personas se conozcan y valoren a sí mismas, por lo que han de descubrir todas las cosas buenas que</i></p>	

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

UNIDAD 4	ASPECTO A DESARROLLAR	TÍTULO
	<p><i>tienen. Se comentará la importancia de tener una imagen ajustada de sí mismo y de sentirse a gusto con esa imagen, generando pensamientos positivos sobre uno mismo que refuerzan y motivan para seguir adelante con entusiasmo, haciendo cosas positivas en la vida.</i></p> <p><i>Cuando uno se siente bien consigo mismo proyecta confianza, ilusión y ganas de vivir. Pero ¿qué sucede si los pensamientos fueran negativos?</i></p> <p>Cada uno expresará su opinión libremente en el debate conduciéndolo a la necesidad de que los pensamientos sobre uno mismo sean positivos. Se podrá proponer un caso ejemplo y en los en los grupos de trabajo se propondrán soluciones.</p> <p><i>María es una gran bailarina. Ha sido elegida como protagonista en la obra que les va a dar la opción de ganar el premio europeo de Danza compitiendo con Francia e Inglaterra, países con mucha tradición en el Ballet. Al final del último acto, María debe hacer 32 fouettés para terminar el Ballet, pero se cae y queda tumbada en el suelo mientras la gente se ríe y sus compañeras le gritan que se levante del suelo.</i></p>	
<p>ANOTACIONES CONCLUSIONES</p>	<p>Cada estudiante anotará las siguientes preguntas para el debate en pequeño grupo y después puesta en común:</p> <p><i>¿Qué sentirá María en ese momento?</i></p> <p><i>¿Qué pensará de sí mismo?</i></p> <p><i>¿Por qué el público se ensaña con él?</i></p> <p><i>¿Qué han sentido los espectadores que le apoyaban en el concurso?</i></p> <p><i>¿Qué han sentido sus compañeros? ¿Qué le dirán sus compañeros?</i></p> <p><i>Ante las dificultades de otro en este tema, ¿qué estrategias usarías para animarle?</i></p> <p><i>¿Por qué es importante que le animen?</i></p> <p><i>¿Cómo pueden ayudarle sus pensamientos sobre sí misma para superar esa situación?</i></p> <p><i>¿Qué estrategias usarías para mejorar el concepto que tienes de ti mismo?</i></p> <p>Como conclusión y, tras la puesta en común, los participantes se mirarán por parejas, con un marco de fotos vacío y diáfano, como si la imagen del otro fuera una foto y se destacará algo positivo que veamos en ella. Se repetirá esta acción con todos los miembros del grupo incluido el profesor.</p>	

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

Tabla 44

Programa de intervención sobre educación emocional, Unidad 5

UNIDAD 5	ASPECTO A DESARROLLAR	TÍTULO
Conciencia emocional.	Autocontrol.	<i>Controlando mis emociones.</i>
OBJETIVOS	<p>Ser capaces de pensar cosas positivas sobre uno mismo. Valorar objetivamente las propias capacidades. Valorar positivamente logros y realizaciones propias. Mejorar el conocimiento mutuo sentimientos y emociones.</p>	
TIEMPO	1 Sesión (2 horas).	
MATERIALES	Música de fondo, hoja de papel, pizarra y tizas.	
DESARROLLO SESIÓN	<p>El profesor escribirá en la pizarra tres columnas. En cabecera de la primera escribirá el título “<i>Cualquier situación</i>”, en la segunda, “<i>Pensamientos sobre ella</i>”, y en la tercera “<i>Sentimientos que nos provoca</i>”. En grupos de 4/5 personas se irá reflexionando siguiendo las siguientes pautas.</p> <p>Pensar en cinco situaciones que produzcan sentimientos positivos. Rellenar las tres columnas. Pasado un tiempo suficiente, hacer lo mismo con sentimientos negativos.</p> <p>Se animará al alumnado a imaginar diferentes situaciones cotidianas y reales que los estudiantes puedan entender</p> <p>Se darán unos minutos al alumnado para escribir sus ideas debajo de cada ejemplo. Cuando hayan pensado sobre distintas situaciones y experiencias, y hayan rellenado sus borradores, se hará una puesta en común recogiendo en la pizarra todas las ideas y se debatirán en gran grupo, terminando de rellenar conjuntamente las tres columnas para posteriormente obtener conclusiones generales y comunes.</p>	
ANOTACIONES CONCLUSIONES	<p>Se anotarán las siguientes preguntas para el debate en común:</p> <p><i>¿Cómo creemos que los pensamientos influyen sobre los sentimientos?</i></p> <p><i>¿Por qué es más fácil cambiar los pensamientos propios sobre una situación que los sentimientos?</i></p> <p><i>¿Por qué desperdiciar el tiempo sintiendo infelicidad ante las cosas que no se pueden cambiar?</i></p> <p><i>¿Quién controla los pensamientos o los sentimientos propios?</i></p> <p>Para comentar con el alumnado se expondrán ventajas acerca de intentar cambiar los pensamientos y sentimientos negativos por otros neutrales o positivos. Probablemente hay cosas sobre uno mismo que se desearía poder cambiar. Muchas de esas cosas pueden ser cambiadas y otras no; pero por las cosas que no se pueden cambiar no se debe uno sentir deprimido. Asimismo</p>	

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

UNIDAD 5	ASPECTO A DESARROLLAR	TÍTULO
	<p>recuerda que las sensaciones o sentimientos negativos son los causantes de los pensamientos negativos y que el camino más fácil para dejar de sentirse mal sobre las propias características es cambiar los pensamientos sobre ello.</p> <p>El profesor en esta fase de conclusiones explicará cómo puede ayudar esta técnica especialmente cuando se está fuera de control. Como ejemplo, se podrá decir a los estudiantes:</p> <p><i>“Si realmente te importa ser alto, tú no puedes hacer nada para ser más bajo, por lo que deberías dejar de repetirte que ser alto es una maldición e intentar centrarte en tus cualidades positivas”. En vez de sentirte mal contigo mismo o deprimido elige una de estas dos cosas:</i></p> <p><i>Cambiar lo que te hace sentirte así, si es posible.</i></p> <p><i>Cambiar tus pensamientos sobre lo que te hace sentirte así, si no lo deseas cambiar o no puedes hacerlo.</i></p> <p>En pequeño grupo se planteará que en una hoja plasmen todas las ideas o propuestas para solucionar diversas situaciones prácticas:</p> <p><i>La persona que te gusta dice que el color moreno en el pelo es aburrido. Tú tienes el pelo moreno y piensas que él o ella lo dice para que te sientas mal, lo que hace que odies tu pelo.</i></p> <p><i>Eres muy bajito y piensas que la gente baja tiene que luchar para que se la preste atención y respete. Piensas que por ello no te escogen para el baile que tanto deseas hacer.</i></p> <p><i>No te gusta el color de tu pelo y piensas que no te da la imagen que deseas.</i></p> <p><i>Te afecta tu peso (muy gordo o muy delgado).</i></p> <p><i>Piensas que eres tímido y desgarbado.</i></p> <p><i>Odias tu nariz.</i></p> <p><i>No te sale bien un ejercicio y te enfadas contigo mismo por no haber sabido hacerlo.</i></p> <p><i>Tienes un defecto del habla y piensas que no es bueno para intentar comunicarte con la gente.</i></p> <p><i>Eres tímido. Te gustaría hacer amigos/as con más facilidad, pero se te da muy mal empezar conversaciones y conocer a otros/as chicos/as.</i></p> <p><i>Eres muy tímido y te bloqueas cada vez que tienes que bailar en público, aunque te encanta bailar.</i></p> <p>Este ejercicio de reflexión servirá de conclusión final a la sesión.</p>	

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

Tabla 45

Programa de intervención sobre educación emocional, Unidad 6

UNIDAD 6	ASPECTO A DESARROLLAR	TÍTULO
Conciencia emocional.	Autocontrol.	<i>Seré capaz de controlar.</i>
OBJETIVOS	<p>Desarrollar la capacidad de pensar en positivo sobre uno mismo. Valorar objetivamente las propias capacidades. Valorar positivamente los logros y realizaciones propias. Mejorar el conocimiento mutuo de sentimientos y emociones. Describir las reacciones típicas cuando uno se enfada. Ensayar un proceso sencillo para controlar el enfado. Comprender la importancia de “dejar pasar un tiempo” cuando uno se enfada. Mejorar el conocimiento mutuo de sentimientos y emociones.</p>	
TIEMPO	1 Sesión (2 horas).	
MATERIALES	Música de fondo, hoja de papel, pizarra y tizas.	
DESARROLLO SESIÓN	<p>El profesor escribirá en la pizarra unos consejos para evitar el embargo emocional, “<i>Concédete un tiempo</i>” y explicará al alumnado en qué consiste dicho término que provoca que uno se deje llevar por las emociones.</p> <p>El profesor formulará las siguientes preguntas para que sean respondidas de forma individual, en una hoja:</p> <p><i>Cuando te enfadas con otra persona, ¿esta situación ha ocurrido anteriormente?</i></p> <p><i>La persona con la que te sucede: ¿cómo es de importante para ti?</i></p> <p><i>Aunque ahora te sientas furioso, ¿qué otras cosas van bien en tu vida ahora?</i></p> <p><i>¿Qué riesgo puede haber en esta situación si te dejas embargar por las emociones sin control?</i></p> <p>A continuación el profesor explicará que si se deja pasar un tiempo, el sistema nervioso se relaja y los pensamientos pueden actuar evitando un ataque de ira. Una vez que hayan realizado la tarea personal, se comentará en pequeños grupos eligiendo alguna situación que se haya dado en la mayoría del grupo.</p> <p>Después, se planteará la posibilidad de elaborar brevemente, entre todos, “<i>unos consejos para evitar el embargo emocional</i>” en la pizarra. Se comentará entre todas las situaciones, sentimientos y pensamientos que suelen suceder de un modo general sin personalizaciones. El profesor tratará de incorporar todas las ideas que han surgido las que se exponen a continuación, adecuando su expresión a la edad del grupo de alumnado con el que se trabaja:</p>	

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

UNIDAD 6	ASPECTO A DESARROLLAR	TÍTULO
	<p><i>Si no podemos esperar entre 18 y 20 minutos, contar hasta quince para que pase el tiempo y podamos calmarnos hasta conseguir el control de nosotros mismos.</i></p> <p><i>Podemos estar reaccionando ante una situación porque nos recuerde algo de nuestro pasado que no fue bien. Esto es un reflejo, probablemente defensivo. Algo que ha sucedido en el pasado puede causarnos una alteración emocional o hacer que sintamos que el problema es más importante de lo que realmente es. ¿Creéis que debemos o podemos superarlo?, ¿Cómo? ¿Qué podemos pensar sobre la situación actual que nos haga olvidar la del pasado?</i></p> <p><i>Si nuestra relación con otra persona es importante, probablemente pongamos más empeño y tiempo en resolver el conflicto. Nuestra relación con la persona causante de nuestro enfado es importante para nosotros. Una amigo, familiar, compañero, etc. Cuanto más valoremos la relación o el asunto que está causando nuestro enfado, más tendremos que perder si el conflicto no va bien.</i></p> <p><i>El enfado es un subproducto de casi todos los conflictos. Cuando las situaciones de conflicto aparecen, el resultado de pensar sobre lo que está sucediendo es que nos enfadamos. Cuando nos enfadamos, nuestro cuerpo está cargado con adrenalina y esto nos produce sentimientos negativos. Concedernos algo de tiempo (en la actualidad se considera necesario algo más que contar hasta quince, unos veinte minutos) nos permite que la adrenalina se disipe y nuestros sentimientos de enfado desaparezcan.</i></p> <p><i>Nuestros enfados pueden afectar a otros haciéndoles también enfadarse.</i></p> <p><i>Nuestro enfado es causado por nuestros pensamientos. Podemos reducir el enfado cambiando los pensamientos que lo preceden.</i></p> <p><i>Cuando el enfado llega a estar fuera de control es porque un pensamiento negativo se junta con otro; entonces, el enfado se incrementa y el conflicto aumenta.</i></p> <p>Seguidamente se organizarán parejas y se les darán unos minutos para describir la reacción típica que aparece cuando se sienten enfadados.</p> <p>Después de que cada pareja haya hecho su parte del trabajo, se reunirá al grupo entero y se les preguntará acerca de los comportamientos que hayan descrito al resto de sus compañeros, los cuales se recogerán en la pizarra.</p>	
<p>ANOTACIONES CONCLUSIONES</p>	<p>Como conclusión, para cada situación de conflicto se verán las distintas posibilidades y se escribirán en la pizarra. Frente a esto</p>	

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

UNIDAD 6	ASPECTO A DESARROLLAR	TÍTULO
	<p>se discutirán las preguntas: <i>Al responder de esta manera, ¿qué pensaste al principio? ¿Cuál fue tu reacción automática?</i> <i>¿Cómo puedes hacer que tu primera respuesta sea más razonable? (Pensar diferentes estrategias de respuesta.)</i> <i>¿Qué tiempo necesitas para elegir ordenadamente una estrategia efectiva en vez de simplemente una reacción?</i> Se dejará un tiempo para que discutan en pequeño grupo y puedan exponer sus ideas y se pondrá en común recogiendo los resultados en la pizarra. Seguidamente y para finalizar se propondrá reflexionar sobre las siguientes preguntas: <i>¿En qué aspectos pueden ayudarnos “los consejos para evitar el embargo emocional” que hemos elaborado?</i> <i>¿Qué es lo que puede resultar más complicado de llevar a la práctica con respecto a esos consejos?</i> <i>¿Por qué es difícil tener control cuando estás enfadado?</i> <i>¿Qué podemos hacer para poder controlar nuestro enfado?</i></p>	

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

Tabla 46

Programa de intervención sobre educación emocional, Unidad 7

UNIDAD 7	ASPECTO A DESARROLLAR	TÍTULO
Conciencia emocional.	Autocontrol.	<i>Cómo reacciono cuando estoy enfadado.</i>
OBJETIVOS	<p>Ser capaz de controlar los sentimientos y los comportamientos que llevan asociados.</p> <p>Ser capaz de fijarse en los demás y preocuparse por sus sentimientos.</p> <p>Valorar positivamente los logros y realizaciones propias.</p> <p>Mejorar el conocimiento mutuo de sentimientos y emociones.</p>	
TIEMPO	1 Sesión (2 horas).	
MATERIALES	Música de fondo, hoja de papel, pizarra y tizas.	
DESARROLLO SESIÓN	<p>El profesor comenzará diciendo que se van a revisar situaciones reales en las que uno se puede sentir muy enfadados y después se verán las diferentes posibles respuestas y sus posibles resultados. Para ello, en grupos de 4/5 personas se ha de pensar en una situación que pueda ser motivo de enfado: un grupo la situará en el hogar, otro dentro del aula del colegio, otro en el aula de Danza, otro en el vestuario del Conservatorio a la hora del descanso, otro con los amigos, otro con un hermano, etc. y las personas de cada grupo, después de imaginar el tipo de situación, harán las siguientes tareas:</p> <p>Encargarse de describir la situación y el escenario que se necesitará y escribir los diálogos en unas hojas de papel.</p> <p>Escenificar los diferentes papeles.</p> <p>Recoger las opiniones del grupo.</p> <p>Se desarrollará esta “performance” escenificando cada situación característica de un posible enfado con dos finales posibles distintos, uno positivo y otro negativo. Después, cada grupo opinará sobre lo visto contestando para cada situación a diferentes preguntas formuladas por el profesor.</p>	
ANOTACIONES CONCLUSIONES	<p>El profesor formulará las siguientes preguntas, para que las anoten individualmente y hagan un ejercicio de reflexión personal y extracción de conclusiones:</p> <p><i>¿Cuáles han sido los primeros sentimientos que se observaban?</i></p> <p><i>¿Cuáles fueron las primeras intenciones que tuvieron los protagonistas para actuar?</i></p> <p><i>¿Cómo actuaron en cada ocasión?</i></p> <p><i>¿Qué sentimientos les hicieron actuar así?</i></p> <p><i>¿Fue necesaria la fuerza de voluntad para actuar en cada ocasión?</i></p>	

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

Tabla 47

Programa de intervención sobre educación emocional, Unidad 8

UNIDAD 8	ASPECTO A DESARROLLAR	TÍTULO
Conciencia emocional	Motivación	<i>Bailar es fácil, yo también puedo.</i>
OBJETIVOS	<p>Ser capaz de confiar en uno mismo para participar en un juego con el resto del grupo, sintiendo que se es capaz de hacerlo tan bien como los demás y parte importante dentro de la coreografía. Valorar los pequeños y grandes logros alcanzados por uno mismo.</p> <p>Aplicar la perseverancia evitando los bloqueos ante nuevos retos. Proponerse objetivos realistas y alcanzables.</p> <p>Encontrar el gusto por descubrir el lado divertido de las cosas. Desarrollar otras capacidades como: nociones de especialidad, sentido rítmico, asunción de un rol dentro de un grupo, etc.</p>	
TIEMPO	1 Sesión (2 horas).	
MATERIALES	Música de “Repertorio” adaptada al nivel, aula de Danza	
DESARROLLO SESIÓN	<p>En la primera hora de la sesión el profesor enseñará los pasos del baile y la estructura rítmica. Se harán los agrupamientos una vez se compruebe que todo el grupo ha aprendido los pasos. Las variaciones sobre un tema de repertorio clásico del Ballet estarán adaptadas al nivel de cada curso donde se realice la intervención. El último tercio del tiempo de la sesión estará dedicado a disfrutar de la coreografía, todos juntos. No se busca el virtuosismo sino la diversión a través del movimiento y el aprendizaje colaborativo. Tras esto, se harán preguntas sobre si les ha gustado la actividad y cómo se han sentido al realizarla, si les ha parecido difícil o aburrida y si creen que podrían hacerlo un poquito más complicado en sesiones posteriores.</p>	
ANOTACIONES CONCLUSIONES	<p>Los alumnos (que antes pensaban que todo lo relacionado con el baile era dificultad y poca diversión) cambiarán su visión y se motivarán, al haber conseguido una meta alcanzable conforme a sus capacidades.</p> <p>Este baile y otros similares pueden rescatarse como actividad de clase cuando la motivación decaiga o cuando el profesor aprecie signos de aburrimiento o cansancio en el grupo.</p> <p>El profesor anotará los comentarios que se deriven del comportamiento observado y de las habilidades desarrolladas por cada alumno en su ficha de clase.</p>	

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

Tabla 48

Programa de intervención sobre educación emocional, Unidad 9

UNIDAD 9	ASPECTO A DESARROLLAR	TÍTULO
Conciencia emocional.	Automotivación.	<i>Perseverando puedo conseguirlo.</i>
OBJETIVOS	<p>Ser capaz de confiar en uno mismo.</p> <p>Valorar los pequeños y grandes logros alcanzados por uno mismo.</p> <p>No bloquearse ante nuevos retos sino aplicar la perseverancia.</p> <p>Proponerse objetivos realistas y alcanzables.</p>	
TIEMPO	1 Sesión (2 horas).	
MATERIALES	Música de fondo, hojas de papel, pizarra y tiza.	
DESARROLLO SESIÓN	<p>El profesor comentará la importancia que tiene tomarse la vida con optimismo, fomentando la iniciativa, perseverando en las acciones hasta obtener los resultados propuestos. Para ello, es importante proponerse objetivos alcanzables, ya que aquéllos difíciles de conseguir conducen al desánimo. Será necesario establecer una graduación de metas que puedan irse superando paulatinamente en lugar de establecer un “súper-objetivo inalcanzable”.</p> <p>Para trabajar este tema, el alumnado va a comenzar escribiendo en una hoja un objetivo que se haya propuesto y haya conseguido, y otro que no haya alcanzado a pesar de habérselo propuesto. Separando la hoja en dos partes en vertical expondrán los dos casos con sinceridad. Después, contestarán en ambos casos a las siguientes cuestiones:</p> <p><i>¿Qué emociones positivas e intereses nos animaron a la acción?</i></p> <p><i>¿Qué emociones negativas nos desanimaron para actuar?</i></p> <p><i>¿Cómo pensamos que serían nuestras capacidades para poder actuar? ¿Pensábamos que seríamos eficaces o ineficaces?</i></p> <p><i>¿Antes de ponernos en marcha, pensábamos que tendríamos éxito?</i></p> <p><i>¿Actuamos reflexionando primero sobre los pasos que debíamos dar para conseguir nuestro objetivo?</i></p> <p><i>¿Actuamos tal como pensamos en un principio o cambiamos nuestra acción sobre la marcha? ¿Cuáles fueron los resultados?</i></p> <p><i>¿A qué causas se debió nuestro éxito o fracaso?</i></p> <p><i>¿Qué sentimos después de haberlo, o no, conseguido?</i></p> <p>Se observarán ambos tipos de respuestas y se debatirá sobre ellas en grupo.</p> <p>El profesor conducirá el debate hasta que el alumnado comprenda que la reacción emocional negativa nos lleva a perder las riendas</p>	

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

UNIDAD 9	ASPECTO A DESARROLLAR	TÍTULO
	<p>de nuestra vida, llegando a creer que los resultados deseados no dependen de la propia conducta voluntaria, sino que son que son incontrolables para uno mismo. En efecto, la reacción emocional positiva conducirá hacia una automotivación para la realización personal, con lo que la persona podrá sentirse capaz de hacer las cosas y de controlar las acciones. Esta motivación dará fuerza para tener más iniciativas y plantearse nuevos objetivos en la vida.</p>	
<p>CONCLUSIONES</p>	<p>Como conclusiones el profesor incidirá sobre el hecho de que aquellas personas con iniciativa podrán anticiparse a las dificultades y tener una intuición especial para reconocer y aprovechar las posibles oportunidades favorables que se les presentan en la vida. Asimismo presentarán una actitud optimista ante la vida. El optimismo es bueno incluso para nuestra salud física. Propondrá por ello al alumnado el plantearse pequeños objetivos diarios y perseverar hasta conseguirlos. Después de conseguirlos, podrán observar cómo se sienten al ser capaces de alcanzar aquello que se habían propuesto.</p> <p>La motivación en Danza no solo se debe trabajar desde la propia Danza, sino que hay veces en que es necesario parar de bailar, hacer un gran corro con todo el grupo sentado en el suelo y realizar este tipo de actividades con un mayor grado de sosiego y desde la madurez.</p>	

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

Tabla 49

Programa de intervención sobre educación emocional, Unidad 10

UNIDAD 10	ASPECTO A DESARROLLAR	TÍTULO
Empatía y capacidad de relación.	Conocimiento y comprensión de las emociones y sentimientos de los demás.	<i>Entendiendo a los otros, bailemos lo que sentimos.</i>
OBJETIVOS	<p>Identificar sentimientos mediante la observación de los mensajes comunicativos verbales y no verbales de los demás.</p> <p>Desarrollar la capacidad de ponerse en el lugar del otro y comprenderle.</p> <p>Ser capaz de anticiparse a las necesidades de los demás ayudándoles en lo que necesiten.</p> <p>Describir las propias experiencias de comprensión y ayuda hacia los demás.</p> <p>Mejorar el conocimiento mutuo de sentimientos y emociones.</p>	
TIEMPO	1 Sesión (2 horas).	
MATERIALES	Música de fondo, hojas de papel.	
DESARROLLO SESIÓN	<p>La sesión se iniciará expresando la importancia de trabajar nuestras capacidades emocionales para que se desarrollen adecuadamente.</p> <p>El profesor explicará al grupo que van a organizarse por parejas. Durante cinco minutos cada miembro le explicará al otro, por medio de danza y mímica, diferentes sentimientos que debe adivinar. Por último, individualmente, escribirán en una hoja las respuestas a las siguientes preguntas:</p> <p><i>¿Qué tipo de mensajes no verbales captamos mejor?</i></p> <p><i>¿Cuáles son los más usados habitualmente en clase para comunicarnos?</i></p> <p><i>¿Qué tipo de mensajes captamos peor? ¿Por qué?</i></p> <p><i>¿Cuándo la expresión emocional es más eficaz?</i></p>	
CONCLUSIONES	<p>El profesor invitará al alumnado a reforzar la actividad anotando en el cuaderno de clase lo que recuerdan haber captado en la última semana a través de las expresiones emocionales del profesorado y de algún compañero. De este modo podrán asociar cómo la expresión gestual, la mímica y la danza deben ir unidas para que al bailar la gente entienda lo que se pretende comunicar o exteriorizar.</p>	

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

Tabla 50

Programa de intervención sobre educación emocional, Unidad 11

UNIDAD 11	ASPECTO A DESARROLLAR	TÍTULO
Empatía y capacidad de relación.	Conocimiento y comprensión de las emociones y sentimientos de los demás.	<i>Cuando comprendo al otro.</i>
OBJETIVOS	<p>Identificar sentimientos mediante la observación de los mensajes comunicativos verbales y no verbales de los demás.</p> <p>Desarrollar la capacidad de ponerse en el lugar del otro para comprenderle.</p> <p>Poner en práctica la capacidad de escuchar activamente a los demás, entendiendo todo su mensaje.</p> <p>Describir las propias experiencias de comprensión y ayuda hacia los demás.</p> <p>Mejorar el conocimiento mutuo de sentimientos y emociones.</p>	
TIEMPO	1 Sesión (2 horas).	
MATERIALES	Música de fondo, hojas de papel, pizarra.	
DESARROLLO SESIÓN	<p>El profesor explicará al grupo que tienen que escribir en una hoja en blanco algo que les haya sucedido alguna vez en su vida escolar y que les haya afectado emocionalmente.</p> <p>A continuación, podrá intervenir el que lo desee para contar lo sucedido y cómo le afectó. Se podrán realizar preguntas después de cada historia cuando alguien no haya entendido algo.</p> <p>Cuando hayamos intervenido todos, incluido el profesor que también podrá participar, se hará una puesta en común contestando a las siguientes preguntas:</p> <p><i>¿Has escuchado activamente intentando comprender todo lo que narraban?</i></p> <p><i>¿Has sido capaz de entender los sentimientos que expresaban?</i></p> <p><i>¿Te ha interesado lo que contaban? ¿Por qué?</i></p> <p><i>¿Por qué es necesario comprender a los demás?</i></p>	
CONCLUSIONES	El profesor reforzará la importancia de la comprensión y de la empatía para el desarrollo de unas relaciones sociales saludables que contribuyan al crecimiento personal de cada individuo.	

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

Tabla 51

Programa de intervención sobre educación emocional, Unidad 12

UNIDAD 12	ASPECTO A DESARROLLAR	TÍTULO
Empatía y capacidad de relación.	Conocimiento y comprensión de las emociones y sentimientos de los demás.	<i>Cuando me relaciono.</i>
OBJETIVOS	<p>Ser capaces de acercarse a los demás e iniciar conversaciones o participar en las ya iniciadas.</p> <p>Aprender a comunicarse adecuadamente con los demás.</p> <p>Diferenciar entre una conversación adecuada o inadecuada.</p> <p>Mejorar el conocimiento mutuo de sentimientos y emociones.</p>	
TIEMPO	1 Sesión (2 horas).	
MATERIALES	Música, espacio clase y recursos de attrezzo disponibles en el aula o en el vestuario del Conservatorio.	
DESARROLLO SESIÓN	<p>El profesor comentará la importancia de comunicarse adecuadamente con los demás y de relacionarse bien en diferentes entornos y situaciones. Se organizarán grupos de 4/5 personas que pensarán en situaciones cotidianas de relación. Cada grupo se centrará en una situación inventada diferente: en la casa o en la calle, en la clase de Danza, en el vestuario del Conservatorio, con los amigos y con los profesores de Danza.</p> <p>Es posible (y deseable) no hablar sino expresarse con mímica y danza. Podrán mezclar palabras y movimiento. Llevarán a cabo una escenificación de la situación inventada. Tras cada actuación el resto de grupos rellenarán el siguiente cuestionario:</p> <p><i>¿Han sabido acercarse, saludarse e iniciar la conversación de forma adecuada?</i></p> <p><i>¿Han expresado adecuadamente sus sentimientos? ¿Y sus ideas?</i></p> <p><i>¿Han comprendido los sentimientos de cada uno?</i></p> <p><i>¿Qué virtudes ha tenido la comunicación? ¿Qué defectos?</i></p> <p><i>¿Qué problemas aparecen cuando hay problemas en la comunicación?</i></p> <p><i>¿Qué podríamos mejorar la próxima vez?</i></p> <p><i>¿Han sabido utilizar la comunicación no verbal?</i></p> <p>Después, se hará una puesta en común y debate sobre las situaciones y los comentarios suscitados con el cuestionario.</p>	
CONCLUSIONES	El profesor conducirá el debate para llegar a conclusiones efectivas. Intentará generar una reflexión sobre los problemas reales a los que se enfrentan los estudiantes a diario en los distintos entornos en los que se desenvuelven.	

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

Tabla 52

Programa de intervención sobre educación emocional, Unidad 13

UNIDAD 13	ASPECTO A DESARROLLAR	TÍTULO
Empatía y capacidad de relación.	Conocimiento y comprensión de las emociones y sentimientos de los demás.	<i>Nos comprendemos.</i>
OBJETIVOS	<p>Comprender que el ser humano es un ser social que necesita de los demás para desarrollarse.</p> <p>Reflexionar sobre las ventajas que tiene para el hombre ser un ser social.</p> <p>Analizar los sentimientos y emociones que nos proporciona esa circunstancia.</p> <p>Comunicar y compartir sentimientos con los compañeros.</p> <p>Mejorar el conocimiento mutuo de sentimientos y emociones.</p> <p>Tomar conciencia del valor que uno tiene para otras personas y viceversa.</p> <p>Conocer que hay situaciones que se pueden afrontar mejor con la ayuda de los demás</p>	
TIEMPO	1 Sesión (2 horas).	
MATERIALES	Hojas en blanco y fotocopias del caso, pizarra y tiza.	
DESARROLLO SESIÓN	<p>Se analizarán en grupos de 4/5 personas dos casos sobre situaciones que pueden suceder cotidianamente. Deberán inventar la forma de completar los dos casos.</p> <p>CASO 1: Laura está con sus compañeros de clase en el patio de recreo. Por su aspecto parece..... Al observarla, sus compañeros piensan que.....Como pasa el tiempo y ella no dice nada deciden.....</p> <p>CASO 2: Están todos en clase y de repente sucede que..... Arturo se ha quedadoSus compañeros saben que eso le ha afectado mucho y deciden.....</p> <p>A continuación deberán contestar a las siguientes preguntas:</p> <p><i>¿Por qué pensamos que nos sentimos solos y no contamos con nadie cuando tenemos algo que nos preocupa?</i></p> <p><i>¿Cómo podemos expresar mejor los sentimientos que tenemos para que otros/as nos comprendan?</i></p> <p><i>¿Qué podemos pensar para mejorar nuestros sentimientos hacia nosotros mismos y hacia la situación que vivimos?</i></p> <p><i>¿Podemos contar con nuestros amigos o con los adultos?</i></p> <p>Se realizará una puesta en común y debate sobre lo realizado anteriormente.</p>	

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

UNIDAD 13	ASPECTO A DESARROLLAR	TÍTULO
CONCLUSIONES	El profesor conducirá el debate para llegar a conclusiones efectivas. Intentará generar una reflexión sobre la necesidad de comprender a los demás y ponerse en el lugar del otro para entender sus sentimientos.	

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

Tabla 53

Programa de intervención sobre educación emocional, Unidad 14

UNIDAD 14	ASPECTO A DESARROLLAR	TÍTULO
Empatía y capacidad de relación.	Mejora de las relaciones sociales.	<i>El bien que te hago, el bien que me haces.</i>
OBJETIVOS	<p>Ser capaces de confiar en uno mismo de acercarse a los demás. Valorar objetivamente a los demás y permitir que se acerquen, con disposición para escucharlos.</p> <p>Saber elegir la forma de comunicación en función de la situación. Intuir las necesidades de un amigo aunque no lo haya comentado. Preguntar a los demás lo que les sucede si parecen preocupados. Ser capaces de ofrecer a los demás apoyo emocional. Comunicar sentimientos, problemas y necesidades a los demás para aliviar tensiones propias y facilitar la comprensión propia. Saber elegir la forma de comunicación en función de la situación. Mejorar el conocimiento mutuo de sentimientos y emociones.</p>	
TIEMPO	1 Sesión (2 horas).	
MATERIALES	Música de fondo, globos.	
DESARROLLO SESIÓN	<p>Se pondrá una música de fondo. Cada alumno inflará su globo y empezará a jugar en soledad con el mismo. Progresivamente, a indicación del profesor, irán formándose parejas, grupos, de manera que al final estén jugando todos con todos.</p> <p>El azar determinará que, al final de la canción, la persona que esté más cercana a otra sea su pareja para el resto de la actividad. Cada pareja se sentará en el suelo espalda contra espalda y sintiendo la respiración del compañero se imaginarán navegando en una barca mecida por las olas. Notarán que ninguna parte de la pareja empuja, pero sin embargo, la barca se mueve. A indicación del profesor, la barca llega a puerto. A continuación, una persona de la pareja se tumbará relajadamente en el suelo y la otra masajeará su cuerpo con uno de los globos. Una vez terminado, se intercambian los papeles.</p> <p>A indicación del profesor todos los alumnos se tumban en el suelo y el maestro les hablará de la importancia del grupo, del compartir, del agradecimiento y de que siempre que hagamos un bien éste se nos dará recompensado. Al final invita a que los participantes se fundan en un sincero abrazo que muestre sus sentimientos. En esto participará también el profesor.</p>	
ANOTACIONES CONCLUSIONES	El profesor anotará las actitudes observadas en la sesión y los cambios que se hayan inducido como consecuencia de la realización de la actividad en días posteriores.	

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

Tabla 54

Programa de intervención sobre educación emocional, Unidad 15

UNIDAD 15	ASPECTO A DESARROLLAR	TÍTULO
Empatía y capacidad de relación.	Mejora de las relaciones sociales.	<i>Soy un ser social.</i>
OBJETIVOS	<p>Comprender que el ser humano es un ser social que necesita de los demás para desarrollarse.</p> <p>Reflexionar sobre las ventajas que tiene para el hombre ser un ser social.</p> <p>Analizar los sentimientos y emociones que proporciona esa circunstancia.</p> <p>Comunicar y compartir esos sentimientos a los compañeros.</p> <p>Mejorar el conocimiento mutuo de nuestros sentimientos y emociones.</p>	
TIEMPO	1 Sesión (2 horas).	
MATERIALES	Hojas en blanco, pizarra y tizas	
DESARROLLO SESIÓN	<p>El profesor organizará grupos de 4/5 personas que escribirán en una hoja un cuadro encabezado con:</p> <p><i>Familia -Amigos --- Conservatorio- Colegio -- Barrio --Otros</i></p> <p>Y se contestarán las siguientes preguntas:</p> <p><i>¿Qué diferencia se dan entre el ser humano y otros animales cuando se nace?</i></p> <p><i>¿Qué ventajas e inconvenientes tiene el educarse en grupo dependiendo de otros?</i></p> <p><i>¿Quiénes influyen más en los primeros años de vida? ¿Y después?</i></p> <p><i>¿Cómo influyen las personas con las que se convive en la infancia? ¿Y después?</i></p> <p><i>¿A quiénes influimos nosotros? ¿Cómo?</i></p> <p><i>¿Qué ventajas tiene para nosotros el ser seres sociales?</i></p> <p><i>¿A qué grupos pertenezco?</i></p> <p><i>¿Qué hago en cada grupo?</i></p> <p><i>¿Cuánto tiempo dedico a cada grupo?</i></p>	
ANOTACIONES CONCLUSIONES	<p>El alumnado anotará sus reflexiones en la columna adecuada a sus respuestas. Se propiciará con ello una puesta en común y un debate y conclusiones colectivas. El profesor anotará las actitudes observadas en la sesión y los cambios que se hayan inducido como consecuencia de la realización de la actividad en días posteriores.</p>	

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

Tabla 55

Programa de intervención sobre educación emocional, Unidad 16

UNIDAD 16	ASPECTO A DESARROLLAR	TÍTULO
Empatía y capacidad de relación.	Toma de conciencia de las relaciones sociales.	<i>Mi grupo de clase de Danza.</i>
OBJETIVOS	<p>Intuir las necesidades de un amigo aunque no lo haya comentado. Preguntar a los demás qué les sucede, si se les notara preocupados. Ser capaces de ofrecer al otro apoyo emocional. Comunicar sentimientos, problemas y necesidades a los demás para aliviar la propia tensión y facilitar la comprensión. Saber elegir la forma de comunicación en función de la situación. Mejorar el conocimiento mutuo de sentimientos y emociones.</p>	
TIEMPO	1 Sesión (2 horas).	
MATERIALES	Música de fondo, hojas en blanco, pizarra y tizas	
DESARROLLO SESIÓN	<p>El profesor comentará que se van a contestar individualmente a las siguientes preguntas:</p> <p><i>¿Qué siento cuando estoy en clase con mis compañeros?</i> <i>¿Cómo me llevo con ellos? ¿Por qué?</i> <i>¿Y con los de otras clases? ¿Con quiénes mejor y con quiénes peor?</i> <i>¿Cuándo estoy en clase, expreso mis ideas sinceramente? ¿Por qué?</i> <i>¿Expreso mis emociones y sentimientos abiertamente? ¿Por qué?</i> <i>Al contarnos los demás sus historias ¿les hacemos caso a todos/as por igual? ¿Por qué?</i> <i>¿Suelen escucharme mis compañeros?</i> <i>¿Algunos no nos importan? ¿Por qué?</i> <i>¿Alguna vez me siento solo? ¿Cuándo? ¿Por qué?</i> <i>¿Me siento seguro o inseguro con mi grupo? ¿Por qué?</i> <i>¿Qué es lo que critican de mí? ¿Y yo de otros?</i> <i>¿Alguna vez se han reído de mí? ¿Por qué? ¿Qué sentí?</i> <i>¿Me he reído yo alguna vez de alguien? ¿Qué pudo sentir?</i></p> <p>Después, en grupos de 4/5 alumnos, se contestará a las siguientes cuestiones sobre las que debatir después en gran grupo:</p> <p><i>¿Qué es lo más frecuente que sintamos cuando estamos en clase con nuestros compañeros?</i> <i>¿Cómo nos llevamos entre nosotros? ¿Por qué?</i> <i>¿Y con los de otras clases? ¿Con quiénes mejor y con quiénes peor?</i> <i>¿Cuándo estamos en clase expresamos nuestras ideas</i></p>	

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

UNIDAD 16	ASPECTO A DESARROLLAR	TÍTULO
	<p>sinceramente? ¿Por qué?</p> <p>¿Expresamos nuestras emociones y sentimientos abiertamente?</p> <p>¿Por qué?</p> <p>¿A quiénes no hacemos caso cuando nos cuentan sus historias?</p> <p>¿Por qué?</p> <p>¿Solemos escucharnos unos a otros? ¿Por qué?</p> <p>¿Cuándo nos hemos sentido solos y por qué?</p> <p>¿Nos sentimos seguros o inseguros en nuestro grupo? ¿Por qué?</p> <p>¿Qué es lo que solemos criticar?</p> <p>¿De qué nos solemos reír? ¿Por qué?</p> <p>¿Nos importa lo que puedan sentir? ¿Por qué?</p>	
<p>ANOTACIONES</p> <p>CONCLUSIONES</p>	<p>El alumnado anotará sus reflexiones propias y las de grupo. Se propiciará con ello una puesta en común y un debate y conclusiones colectivas. El profesor anotará las actitudes observadas en la sesión y los cambios que se hayan inducido como consecuencia de la realización de la actividad en días posteriores.</p>	

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

Tabla 56

Programa de intervención sobre educación emocional, Unidad 17

UNIDAD 17	ASPECTO A DESARROLLAR	TÍTULO
Empatía y capacidad de relación.	Colaboración en los grupos.	<i>Colaboro con otros en los talleres de Danza.</i>
OBJETIVOS	<p>Saber escuchar las ideas de los otros atendiendo sus ritmos de expresión sin interrumpirle.</p> <p>Expresar adecuadamente nuestras ideas e intenciones para que se comprendan.</p> <p>Ser capaces de atender las ideas y sentimientos de los demás sin menospreciar lo que dicen o sienten.</p> <p>Saber elegir la forma de comunicación en función de la situación.</p> <p>Mejorar el conocimiento mutuo de sentimientos y emociones.</p>	
TIEMPO	1 Sesión (2 horas)	
MATERIALES	Música de fondo, hojas en blanco, pizarra y tizas.	
DESARROLLO SESIÓN	<p>El profesor comentará que muchas veces se hacen trabajos en grupo (como en los talleres del Conservatorio) donde es necesario coordinar esfuerzos para lograr un objetivo común.</p> <p><i>“Continuamente estamos trabajando en nuestro grupo de clase y siempre estamos tomando decisiones en grupo y trabajando juntos haciendo algo. Hoy vamos a reflexionar sobre nuestro trabajo como grupo en el Conservatorio. Y vamos a pensar en aquello que hicimos con el grupo y que resultó tan bien.”</i> Se debe contestar en una hoja a <i>“Cuando yo colaboré aquella vez en que...”</i>, (relacionado con el Conservatorio). Cada uno contará su experiencia brevemente y el profesor irá recogiendo en la pizarra aquellas cosas que sirvieron como contribución al grupo.</p> <p>Debemos observar que todas las contribuciones deberán ser consideradas como positivas ya que así se fomenta un espíritu colaborador.</p> <p>Posteriormente, en grupos de 4/5 personas, se responderán las siguientes preguntas:</p> <p>¿Por qué crees que alguien colabora cuando hay que hacer algo?</p> <p>¿Por qué crees que alguien no colabora, cuáles suelen ser los motivos?</p> <p>¿Qué se siente cuando se colabora y todo sale bien?</p> <p>¿Y cuándo colaboras y sale mal?</p> <p>¿Cómo se sentirán aquellos que no han colaborado y todo ha salido bien?</p> <p>¿Y si no han colaborado y ha salido mal?</p> <p>¿Qué experiencia te gustaría repetir? ¿Por qué?</p>	

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

UNIDAD 17	ASPECTO A DESARROLLAR	TÍTULO
	¿Qué podrías hacer para que las cosas que tienes que hacer fuesen más útiles para el trabajo de grupo?	
ANOTACIONES CONCLUSIONES	El alumnado anotará sus reflexiones propias y las de grupo. Se propiciará con ello una puesta en común y un debate y conclusiones colectivas. El profesor anotará las actitudes observadas en la sesión y los cambios que se hayan inducido como consecuencia de la realización de la actividad en días posteriores.	

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

Tabla 57

Programa de intervención sobre educación emocional, Unidad 18

UNIDAD 18	ASPECTO A DESARROLLAR	TÍTULO
Capacidad de solución de problemas.	Comprensión de los problemas sociales.	<i>Cuando ponemos etiquetas a los demás.</i>
OBJETIVOS	<p>Analizar cómo los estereotipos afectan en las relaciones entre las personas.</p> <p>Ser capaz de pensar cosas positivas sobre uno mismo.</p> <p>Demostrar una actitud positiva sobre uno mismo y sobre los demás.</p> <p>Aprender a pensar positivamente sobre las situaciones.</p> <p>Comprender las perspectivas de otros.</p> <p>Intentar conocer mejor a los demás alejándose de los estereotipos impuestos culturalmente.</p> <p>Mejorar el conocimiento mutuo de sentimientos y emociones.</p>	
TIEMPO	2 Sesiones (4 horas)	
MATERIALES	Música de fondo, cartulinas y hojas en blanco, cinta elástica.	
DESARROLLO SESIÓN	<p>El profesor propondrá al alumnado que imagine diferentes "etiquetas" o estereotipos que vamos aplicando socialmente a los demás: pesado, ligón, empollón, pelota, tímido, listillo, presumido, gordita, canija, etc. Los alumnos en grupos de cinco, pensarán cinco estereotipos que se suelen usar para “clasificar” a los demás en la escuela de Danza.</p> <p>Cuando se compruebe que no se repiten los que ha preparado cada grupo, se les mandará preparar unas cartulinas donde figuren estos estereotipos. Se dispondrán como si fueran cartas y se barajarán.</p> <p>A continuación, se repartirán en grupos de seis alumnos; ninguno sabrá al que le ha tocado. Los estudiantes elegirán dos temas generales sobre el que puedan hablar todos, uno será el que se utilice en la primera sesión y el otro en la siguiente sesión. Se pondrán de acuerdo y elegirán los temas para hablar. Cada estudiante se colocará una cinta en la cabeza donde se pondrá una tarjeta elegida al azar para que sus compañeros le hablen según el estereotipo que designe dicha tarjeta.</p> <p>Pasados unos minutos, el profesor les dirá que piensen qué estereotipo les puede haber tocado y deben intentar adivinarlo. Después podrán descubrir su tarjeta. En cada grupo se debatirán las siguientes preguntas que luego se pondrán en común:</p> <p><i>¿Cómo te has sentido cuando se dirigían hacia ti tus compañeros/as?</i></p>	

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

UNIDAD 18	ASPECTO A DESARROLLAR	TÍTULO
	<p><i>¿Tus sentimientos han sido agradables o desagradables? ¿Por qué?</i></p> <p><i>¿Cómo crees que se sienten las personas a las que se les trata bajo un estereotipo?</i></p> <p><i>¿Crees que la valoración de la persona es más importante que el estereotipo? ¿Por qué?</i></p> <p>Por último el profesor indicará que se piense en tres cosas que podamos hacer para no tratar a los demás otorgándoles un estereotipo y que de forma individual reflexionen para escribir en una hoja las experiencias que se derivan de las siguientes instrucciones:</p> <p><i>Vamos a recordar dos ocasiones en las que hemos utilizado "etiquetas" al hablar con alguien al que apenas conocemos.</i></p> <p><i>Vamos a intentar pensar cómo se puede sentir alguien al que se le trata bajo un estereotipo.</i></p> <p><i>Piensa ahora en alguna vez (aparte del juego de clase) en la que te hayan tratado a ti así. ¿Qué sentiste?</i></p>	
<p>CONCLUSIONES</p>	<p>El profesor deberá concluir la sesión con una reflexión final sobre la importancia de esta actividad en el mundo de la Danza, donde la imagen y la apariencia pueden llegar a ser elementos de presión psicológica.</p> <p>Es una práctica muy buena para introducir información acerca de los trastornos de conducta alimentaria y tratar de discutir sobre la anorexia y la bulimia en el entorno de la Danza.</p>	

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

Tabla 58

Programa de intervención sobre educación emocional, Unidad 19

UNIDAD 19	ASPECTO A DESARROLLAR	TÍTULO
Capacidad de solución de problemas.	Capacidad de resolución de situaciones problemáticas.	<i>Tengo problemas, pero intento solucionarlos.</i>
OBJETIVOS	<p>Ser capaz de definir situaciones problemáticas en las que se puede estar inmerso.</p> <p>Encontrar soluciones eficaces a los problemas.</p> <p>Valorar objetivamente cómo ser capaces de solucionar los problemas.</p> <p>Mejorar la forma de enfrentarse a las situaciones cotidianas que provocan sentimientos y emociones.</p>	
TIEMPO	4 Sesiones (8 horas)	
MATERIALES	Música de fondo, pizarra y tiza. El periódico del día (varios ejemplares). Recortes de hojas de periódicos o revistas donde vienen consultas a profesionales para resolver diferentes tipos de problemas.	
DESARROLLO SESIÓN	<p>En la primera sesión el profesor comentará:</p> <p><i>Normalmente en la vida siempre suelen producirse conflictos. Y es que el mero hecho de vivir en grupo hace que en las relaciones de convivencia siempre surjan conflictos.</i></p> <p><i>El conflicto parece un síntoma de que algo no satisface a todos, y muy posiblemente de que algo no funciona correctamente. Por lo tanto, el conflicto es una señal de alarma que nos indica que debemos mejorar algún aspecto de nuestra vida.</i></p> <p><i>Los conflictos suelen ser una oportunidad de desarrollo personal, al aprender a enfrentarnos con éxito a la vida. Los problemas y conflictos siempre aparecen, pero lo que importa no es el problema en sí sino lo que hacemos cuando aparece: la respuesta que le damos. Y lo más importante es que seamos capaces de resolverlo con la participación de todas las personas implicadas.</i></p> <p>Se reparten hojas de periódicos o revistas donde vienen consultas a profesionales para resolver diferentes tipos de problemas. En grupos de 4/5 personas se leerá y analizará el caso dado, contestando a las siguientes preguntas:</p> <p><i>¿Cuál es exactamente el problema? Defínelo.</i></p> <p><i>¿Qué siente la persona que escribe? (Comprobar que siempre los problemas suponen cierta sensación de ansiedad.)</i></p> <p><i>¿Por qué se siente así?</i></p> <p><i>¿Qué habéis sentido al leer el problema descrito?</i></p>	

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

UNIDAD 19	ASPECTO A DESARROLLAR	TÍTULO
	<p><i>¿Qué solución se le ofrece?</i></p> <p><i>¿Por qué la persona pide ayuda para resolver el problema?</i></p> <p>Después, se hará una puesta en común con todas las respuestas. En la segunda sesión el profesor indicará al grupo que piense en “<i>aquella vez en la que fui capaz de resolver un problema que tenía</i>”. El alumnado escribirá de forma anónima en una hoja una situación real en la que resolvió una situación problemática con acierto. Después, en grupos de 4/5 personas, se juntarán las hojas y se tendrá que buscar entre los diferentes casos de cada grupo los siguientes rasgos:</p> <p><i>Claridad en la definición del problema.</i></p> <p><i>Contar con todos los/as implicados.</i></p> <p><i>Comprender los puntos de vista de los otros.</i></p> <p><i>Ponerse en el lugar de los otros.</i></p> <p><i>Explicar los puntos de vista personales.</i></p> <p><i>Pensar en todas las posibles alternativas que conduzcan a solucionar el problema.</i></p> <p><i>Analizar las consecuencias de cada una de las vías posibles de solución.</i></p> <p><i>Elegir la más factible.</i></p> <p><i>Evaluar la solución elegida para confirmarla o cambiar de estrategia.</i></p> <p>Después, se hará una puesta en común con todas las respuestas. Para la tercer la tercera y cuarta sesión:</p> <p>El profesor indicará que el trabajo consistirá en solucionar algunos problemas entre todos. Organizados en grupos de 4/5 personas, cada grupo elegirá un tipo de situación conflictiva de entre las descritas en el listado siguiente, (se comprobará previamente que no se repita en los grupos la misma situación problemática a analizar):</p> <ol style="list-style-type: none"> <i>1.- Un problema que aparezca en el periódico del día.</i> <i>2.- Un problema del barrio.</i> <i>3.- Un problema de clase.</i> <i>4.- Un problema de un amigo.</i> <i>5.- Un problema propio.</i> <p>Para dar solución a los conflictos se seguirán los pasos indicados por el siguiente decálogo:</p> <ol style="list-style-type: none"> <i>1.-Tratar de definir claramente el problema.</i> <i>2.- Explicar los sentimientos que ese problema nos provoca.</i> <i>3.- Proponerse unas metas razonables y factibles con respecto a ese problema.</i> <i>4.- Buscar todas las posibles soluciones que se ocurran.</i> 	

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

UNIDAD 19	ASPECTO A DESARROLLAR	TÍTULO
	<p>5.- Analizar las cosas que deben hacer todos los implicados para conseguir las posibles soluciones.</p> <p>6.- Pensar las repercusiones y resultados que pueden tener cada una de las posibles soluciones.</p> <p>7.- Planear lo que hay que hacer, anticipándose a las dificultades.</p> <p>8.- Elegir la mejor solución posible y realizable.</p> <p>9.- Poner en práctica la solución elegida y perseverar en ella. 10.- Evaluaremos su resultado pasado un tiempo y decidiremos si fue correcta nuestra actuación o si es necesario volver a revisar el proceso. <i>¿En qué tendremos que fijarnos para evaluar el resultado?</i></p> <p>En la última sesión se trabajará un problema que aparezca en el periódico del día” (para lo que el profesor tendrá preparado un ejemplar de periódico para cada grupo). Haremos la puesta en común según el esquema de trabajo de la tercera sesión.</p>	
CONCLUSIONES	<p>Por la cantidad de sesiones que necesita esta práctica se aplicará en toda su extensión temporal solo en los casos en los que el ambiente de clase sea muy conflictivo y se presenten problemas de conducta y disciplina. En ambientes menos problemáticos se puede emplear una versión reducida a 1 sesión.</p> <p>El profesor extraerá conclusiones acerca del modo de resolver conflictos desarrollado por cada estudiante y anotará la evolución demostrada en el ambiente de clase cuando se planteen problemas a partir de la aplicación de lo aprendido en esta intervención.</p>	

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

Tabla 59

Programa de intervención sobre educación emocional, Unidad 20

UNIDAD 20	ASPECTO A DESARROLLAR	TÍTULO
Capacidad de solución de problemas.	Capacidad de resolución de situaciones problemáticas.	<i>Juntos solucionamos un problema.</i>
OBJETIVOS	<p>Aprender a reflexionar sobre los problemas que surgen. Seguir pasos lógicos para intentar llegar a posibles soluciones. Argumentar sobre las ideas propias. Pensar sobre las emociones y sentimientos que producen los problemas. Colaborar con los demás para solucionar los propios problemas. Mejorar el conocimiento mutuo de sentimientos y emociones.</p>	
TIEMPO	1 Sesión (2 horas)	
MATERIALES	Música de fondo, pizarra y tiza. Papeles en blanco.	
DESARROLLO SESIÓN	<p>El profesor expondrá que hay que pensar en un problema que se de en el grupo o que suela darse en él. Se abrirá un turno de palabra y entre todos brevemente se identificará un problema. Una vez identificado, en grupos de 4/5 personas habrá que reflexionar sobre las siguientes cuestiones:</p> <p><i>¿En qué consiste exactamente el problema?</i> <i>¿Cuáles son todas las causas que están haciendo que aparezca ese problema?</i> <i>¿Cuáles son los componentes del problema?</i> <i>¿Qué siente la gente con respecto a ese problema?</i> <i>¿Qué caminos podemos seguir para solucionarlo?</i> <i>¿Qué estrategias de actuación para solucionarlo, de cada uno de nosotros, se os ocurren?</i> <i>¿Qué sucederá con cada una de ellas?</i> <i>¿Qué actuaciones serán las mejores? ¿Por qué?</i></p> <p>Después se debatirá en una puesta en común cada una de las cuestiones pensadas en grupo y se adoptarán las decisiones para solucionar el problema entre todos.</p>	
CONCLUSIONES	El profesor extraerá conclusiones acerca del modo de resolver conflictos desarrollado por cada estudiante, y anotará la evolución demostrada en el ambiente de clase cuando se planteen problemas a partir de la aplicación de lo aprendido en esta intervención.	

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

Tabla 60

Resumen de unidades didácticas del programa de intervención sobre educación emocional

Unidad	Bloque temático	Aspecto a desarrollar	Título
1	Conciencia emocional	Autocomprensión	<i>Danzando tus recuerdos.</i>
2			<i>Dañando sentimientos.</i>
3			<i>Mejorando mí estima.</i>
4		Autoestima	<i>Estoy contento conmigo.</i>
5		Autocontrol	<i>Controlando mis emociones.</i>
6			<i>Seré capaz de controlar.</i>
7			<i>Cómo reacciono cuando estoy enfadado.</i>
8		Motivación	<i>Bailar es fácil, yo también puedo.</i>
9		Automotivación	<i>Perseverando puedo conseguirlo.</i>
10	Empatía y capacidad de relación	Conocimiento y comprensión de las emociones y sentimientos de los demás.	<i>Entendiendo a los otros, bailemos lo que sentimos.</i>
11			<i>Cuando comprendo al otro.</i>
12			<i>Cuando me relaciono.</i>
13		<i>Nos comprendemos.</i>	
14		Mejora de las relaciones sociales	<i>El bien que te hago, el bien que me haces.</i>
15	Toma de conciencia de las relaciones sociales	<i>Soy un ser social.</i>	
16	Colaboración en los grupos	Comprensión de los problemas sociales	<i>Mi grupo de clase de Danza.</i>
17			<i>Colaboro con otros en los talleres de Danza.</i>
18	Capacidad de solución de problemas	<i>Cuando ponemos etiquetas a los demás.</i>	
19		<i>Tengo problemas, pero intento solucionarlos.</i>	
20		<i>Juntos solucionamos un problema.</i>	

CAPÍTULO 5: DISCUSIÓN

5 Capítulo 5: Discusión

5.1 Estudio de Convergencia entre las Perspectivas de Enseñanza y los Estilos de Aprendizaje

5.1.1 Perspectivas de enseñanza del profesorado.

El análisis de los resultados recogidos en la Figuras 3, 4 y 5, 6 y en las Tablas 6 y 7 permiten determinar que la perspectiva de Aprendizaje es la más dominante en el conjunto del profesorado participante (tanto en EEUU como en España). Este hecho permite afirmar que el profesorado concibe la enseñanza de la Danza como un proceso de socialización en el cual el estudiante avanza hacia niveles de trabajo más autónomos a través de contenidos y tareas accesibles a sus capacidades, lo cual exige una alta capacitación del docente. En España la perspectiva de Transmisión alcanza también valores muy altos. Este perfil se encuentra mayoritariamente en el profesorado de mayor edad y experiencia en el puesto. El aprendizaje por repetición ha sido tradicionalmente una de las metodologías más empleadas en la Danza y, particularmente, en grupos numerosos o conflictivos. Esta transmisión de conocimientos deja en un segundo plano a los estudiantes y se centra más en el contenido.

En EEUU destaca la perspectiva de Acompañamiento como perspectiva dominante en el perfil docente. El carácter emocional hace que la Danza se convierta en un arte más allá del mero movimiento corporal y se distinga de la actividad físico-deportiva. La Danza es instrumento de expresión de emociones y sensaciones y se constituye en un lenguaje universal más allá de los sistemas sociales o culturales establecidos. Los profesores que presentan esta perspectiva defienden que corazón y cabeza determinan el aprendizaje y según esto, valoran el esfuerzo para el éxito escolar y social y fomentan la motivación, la productividad por encima del miedo al fallo y la autoestima por encima del logro. Son como guías y apoyo en un proceso caracterizado por la existencia de expectativas claras y metas

CAPÍTULO 5: DISCUSIÓN

razonables y una evaluación individualizada y progresiva. La Danza en EEUU es considerada como una asignatura más dentro del Programa K-12, lo cual ofrece unas condiciones de trabajo integrado mucho más favorable para el tratamiento de la educación emocional que en formato disociado vigente en España, donde la Danza se imparte como una opción formativa al margen de la Educación Primaria y Secundaria Obligatoria. En este modelo educativo no existe asignación horaria semanal para el desarrollo de una acción tutorial donde poder llevar a cabo un trabajo emocional al margen de las clases de Danza. Por ello, en los Conservatorios Profesionales la educación emocional se trata de un modo transversal junto al resto de contenidos de las materias de Danza (ya sean teóricas o prácticas). Este hecho podría ser una de las razones para que esta perspectiva de Acompañamiento ocupe el cuarto lugar en el orden de preferencias del profesorado de Córdoba.

La perspectiva de Desarrollo es la tercera por orden de dominancia en ambas muestras. Este profesorado defiende el constructivismo en un modelo de enseñanza orientada al estudiante donde se tiene como objetivo principal el desarrollo de estructuras cognitivas más complejas que permiten al estudiante modificar su modo de aprendizaje, bien afianzando lo ya aprendido o cambiando estructuras obsoletas. Para ello, emplea una metodología basada en la técnica de la interrogación efectiva y de los ejemplos significativos.

Por último, destacar en este breve análisis del perfil docente encuestado que la perspectiva de enseñanza minoritaria en todos los casos ha sido la de Reforma Social. El carácter práctico de esta materia aunque, no exento de crítica, determina una menor carga social que haya de ponerse en tela de juicio. No obstante, desde determinadas facetas de la Danza se puede denunciar, criticar y mostrar desacuerdo social a través del lenguaje corporal y del movimiento.

CAPÍTULO 5: DISCUSIÓN

5.1.2 Estilos de aprendizaje del alumnado y del profesorado.

Los resultados que se muestran, tanto en las Tablas 10 y 12 (sobre preferencia de estilos de aprendizaje en alumnado y profesorado de la muestra española), como en las Figura 32 y en el análisis desglosado representado en las Figuras 34 a 51, (referentes a la influencia de los estilos de aprendizaje sobre la nota de los estudiantes españoles participantes), reflejan una dominancia general de los estilos Activo y Pragmático, bien en estado puro o como componentes en estilos mixtos junto a otros estilos de aprendizaje preferentes en los estudiantes de Danza. En orden de dominancia le sigue el estilo Teórico y por último el Reflexivo. Esta tendencia es general para toda la muestra española, así como para los profesores que imparten docencia en estos grupos.

Como puede apreciarse en las Tablas 11 y 12, (sobre preferencia de estilos de aprendizaje en alumnado y profesorado de la muestra estadounidense), y en la Figura 33, (referente a la influencia de los estilos de aprendizaje sobre la nota de los estudiantes estadounidenses participantes), en la muestra americana se repite el patrón de dominancia de estilos Activo y Pragmático. En ambas muestras estos estilos de aprendizaje consiguen además las mayores calificaciones. La profesora que imparte la materia de Danza a estos estudiantes coincide con ellos en el estilo Activo, aunque en ella predomina el componente Teórico por encima del Pragmático.

En resumen, el patrón de general de dominancia de estilos de aprendizaje del profesorado de Danza es, por orden de preferencia, Activo y Pragmático, seguido de Teórico y Reflexivo.

Estos resultados pueden tener sentido dado el carácter físico y motriz de la materia de Danza que la hace eminentemente práctica. Este componente característico de toda actividad física en general se adapta muy bien a los rasgos de los estilos de aprendizaje Activo y Pragmático. En propio esquema de desarrollo de la clase de Danza (barra y centro), las

CAPÍTULO 5: DISCUSIÓN

coreografías preparadas (bien individual o en grupos), los ejercicios de composición, los ensayos y actuaciones y los talleres de creatividad e improvisación, son actividades que favorecen los modos de aprender de estos dos estilos predominantes.

Los estilos Teóricos y, en menor medida, los Reflexivos, pueden encontrar su ámbito de desarrollo y adaptación en los aspectos teóricos (musicales, históricos, fisiológicos, anatómicos, etimológicos y descriptivos, etc.), que tan importantes son en las enseñanzas regladas o académicas de Danza que se imparten en Conservatorios Profesionales y Superiores y en High Schools pertenecientes al programa K-12 de EEUU.

5.1.3 Estudio teórico de convergencia IPE vs. CHAEA.

El estudio teórico de las convergencias entre los reactivos de IPE con cada uno de los rasgos de los estilos de aprendizaje que se recogen en las Tablas 13 y 14 y en la Figura 52 ha permitido determinar las influencias ejercidas por las perspectivas de enseñanza sobre determinados estilos de aprendizaje. De este análisis podemos extraer las siguientes afirmaciones:

- El estilo de aprendizaje Activo se ve favorecido por las perspectivas de Acompañamiento y de Aprendizaje.
- El estilo de aprendizaje Reflexivo está más influenciado por las perspectivas de Desarrollo y Transmisiva, seguidas de la de Acompañamiento.
- El estilo de aprendizaje Teórico se ve beneficiado principalmente por perfiles de enseñanza de Desarrollo, seguido por las perspectivas de Transmisión y de Acompañamiento.
- El estilo de aprendizaje Pragmático se ve favorecido por las perspectivas de Aprendizaje y de Acompañamiento. De hecho, el estilo Pragmático puede aprender con cualquier modelo de perspectiva, pues son personas muy prácticas y se apoyan en

CAPÍTULO 5: DISCUSIÓN

lo más útil, aunque se potencia su aprendizaje con las perspectivas especificadas anteriormente.

5.1.4 Contraste situación real - estudio teórico de convergencia IPE vs. CHAEA.

El desarrollo teórico llevado a cabo para la determinación de las convergencias entre las perspectivas de enseñanza docentes y los estilos de aprendizaje discentes nos sirve de base para comprobar si, en la realidad se cumple que los estudiantes que reciben enseñanza de profesores, los cuales poseen un determinado perfil que favorece a su estilo de aprender preferente, consiguen las mejores calificaciones.

Los resultados de dicha comprobación, (recogidos en la Tablas 15 y 16 para la muestra española y estadounidense, respectivamente), han revelado una coincidencia del 100% en el caso estadounidense y del 90% en la muestra española, valores suficientemente significativos que permiten la validación del estudio teórico de convergencia entre las perspectivas de enseñanza, definidas por Pratt y Collins (2001), y los estilos de aprendizaje, según Alonso et al. (2005).

Por otra parte, se ha comprobado si el profesorado participante en el estudio posee aquellos estilos de aprendizaje preferentes que se ven favorecidos por su propio estilo de enseñanza. Los resultados, según lo reflejado en las Tablas 15 y 16, muestran una coincidencia general del 95% de los casos. Estos estilos de aprendizaje preferentes en los profesores también coinciden con los estilos predominantes del alumnado que, a su vez, es el que registra las mejores calificaciones. Esto nos permite confirmar de un modo cuantitativo y, de acuerdo a las afirmaciones de expertos como Alonso et al. (2005), García-Cué (2006) y

CAPÍTULO 5: DISCUSIÓN

García-Cué, Sánchez, Jiménez y Gutiérrez (2012), que existe una tendencia generalizada en los docentes según la cual enseñan conforme a sus propios estilos de aprendizaje preferentes.

Los resultados obtenidos contrastan con las conclusiones a las que han llegado Loret de Mola (2011) en su estudio sobre estilos y estrategias de aprendizaje en el rendimiento académico de los estudiantes de la universidad peruana “Los Andes”. Los instrumentos utilizados fueron el Cuestionario Honey - Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA) y el Cuestionario de estrategias de aprendizaje (ACRA), de Román y Gallego (1994), mientras que, para medir el rendimiento académico, empleó actas consolidadas del año académico 2010. Por ello, al no coincidir plenamente con las herramientas empleadas en esta tesis, el contraste entre resultados sólo puede ser parcial. Loret de Mola (2011) identificó que los estudiantes utilizaban preferentemente estilo reflexivo, siendo de menor utilización el estilo pragmático. Este resultado contrasta con los obtenidos para el ámbito de Danza, materia eminentemente práctica donde los estilos pragmático y activo han sido mayoritarios. En cuanto a la estrategia de aprendizaje, según Loret de Mola (2011), la más utilizada es de codificación y la menos usada el apoyo al procedimiento, que, comparativamente con las perspectivas de enseñanza de Pratt y Collins (2001), difiere en cuanto a que en el caso sobre Danza estudiado las perspectivas docentes mayoritarias han sido Acompañamiento y Aprendizaje. Por último, en cuanto al rendimiento académico los estudiantes universitarios se ubicaron en un nivel que el autor denomina como “bueno”. La relación entre las variables del estudio de Loret de Mola (2011) aceptables: los estilos de aprendizaje obtuvieron una relación significativa de 0.745 y las estrategias de aprendizaje 0.721 con el rendimiento académico, relación positiva significativa según la r de Pearson, lo cual refrenda la validez del estudio. Estos resultados vienen a confirmar, que, en el extremo opuesto de una disciplina como la Danza, es decir, un estudio de nivel universitario, basado en contenidos de tipo teórico exclusivamente, y sin implicación alguna de la faceta motriz o corporal, la preferencia

CAPÍTULO 5: DISCUSIÓN

de estilos de aprendizaje son opuestos a los obtenidos para los estudiantes de Danza, mientras que las estrategias de aprendizaje, asimilables a las perspectivas de enseñanza, van en consonancia con dicha preferencia de estilos de aprender. Todo lo anterior confirma un cierto patrón de comportamiento docente-discente que hemos intentado desvelar en este trabajo mediante el estudio de la convergencia entre las perspectivas de enseñanza y los estilos de aprendizaje.

5.2 Modelo de Estimación de la Influencia de la Motivación y la Autoestima sobre el Rendimiento Académico en la Danza

5.2.1 Factor de influencia I_{MG} en N .

A partir de los resultados representados en la Figura 71 se deduce que cuando MG disminuye y se hace pequeño, N disminuye también, pero esta caída en rendimiento se hace más drástica en los primeros cursos (1^o a 3^o), tendiendo a estabilizarse en los últimos cursos. Esto muestra que en los primeros años de la adolescencia, para bajos valores de motivación, el parámetro α que nos determina la nota mínima toma un mayor valor y ejerce una mayor influencia sobre el rendimiento, efecto que va disminuyendo con el proceso de maduración.

El parámetro α representa la nota que obtendrían los estudiantes en el caso de que la motivación tomara valores muy pequeños (con tendencia a hacerse nulos). Se trata de un valor constante dado para un caso extremo (motivación cero), que no suele darse, y, de hecho, en este estudio no se registró ningún caso de MG nula. Cuando la motivación presente valores muy cercanos o iguales a cero, α no dependería de ella, así como tampoco el rendimiento académico, que, según la formulación propuesta, (véase ecuación (12)), tomaría un valor constante e igual a α . En este caso, α y, por tanto, la nota del estudiante, dependerían de otros factores no motivacionales, como la edad, las capacidades físicas o psicológicas, la situación familiar, la especialidad, los desajustes en los estilos de enseñar-aprender o el sistema educativo. Los casos de motivación muy baja se han correspondido en

CAPÍTULO 5: DISCUSIÓN

este estudio con las situaciones familiares desestructuradas, problemas en la conducta alimentaria registrados en los informes proporcionados por el equipo de orientación educativa y otros conflictos personales detectadas a través de las tutorías con el alumnado y las familias. Asimismo, pueden darse casos de baja motivación como fracaso del sistema de enseñanza, debido a desajustes entre el estilo de aprendizaje del estudiante y la perspectiva de docencia del profesorado que imparte la materia, establecimiento de objetivos inalcanzables para el alumnado, etc. α representaría la nota mínima de la que partiría un sistema de enseñanza y que serviría como base para la mejora.

En cuanto a la diferenciación del parámetro por especialidades, destaca el hecho de que la mayor pendiente de caída se corresponde con los estudiantes de Baile Flamenco, donde a la asignatura de Danza Clásica no se le otorga, como norma general, la gran importancia que tiene dentro del proceso de aprendizaje, ya que su estudio proporciona la base técnica necesaria para afrontar el resto de materias de la especialidad. Los efectos de descenso están más amortiguados en el caso de Danza Española, llegando a tener una suave disminución en la especialidad de Danza Clásica, donde esta asignatura es troncal y se constituye en el eje vertebral del currículo de dicha especialidad.

De la Figura 72 se extrae que MG presenta una influencia general decreciente en N en proporcionalidad inversa a la edad del alumnado. Sin embargo, entre 2º y 3º curso hay una estabilización previa a un nuevo decrecimiento y un repunte en los últimos cursos (5º y 6º). Esta tendencia podría interpretarse en base que el alumnado más pequeño acusa los efectos de una desmotivación en gran medida sobre su rendimiento, dado el choque frontal que supone el enfrentarse al cambio de esquema de trabajo inherente al cambio de ciclo. Este efecto se ve suavizado en los dos años siguientes, donde la experiencia adquirida durante el primer curso y el sentimiento de “hacer cosas de mayores” amortigua la influencia de una falta de motivación sobre las calificaciones. El aumento del nivel de dificultad y las exigencias

CAPÍTULO 5: DISCUSIÓN

propias de los cursos intermedios vuelve a generar la tendencia decreciente que se traduce en alta influencia de MG sobre N . Llegando a los últimos cursos, el estudiante necesita una menor carga de motivación para alcanzar resultados, esto es, N es menos sensible a una disminución de MG . El proceso de maduración corporal y psicológica, así como la idea acerca de que el término de los estudios es algo alcanzable en un plazo de tiempo corto puede encontrarse en la base del razonamiento de este fenómeno que se produce al final de la carrera. En cuanto a la diferenciación por especialidades, los estudiantes de Baile Flamenco registraron los menores valores de β , lo que significa que, a igualdad de nivel con el resto de especialidades éstos obtienen un menor rendimiento, es decir, la motivación genera menores efectos sobre las calificaciones que la influencia que ejerce en el resto de las especialidades.

En EEUU la tendencia marcada por la curva que define los valores que toma el parámetro α con la edad es muy parecido al caso estudiado en España, en una situación intermedia a los valores marcados por los estudiantes de Danza Española y Baile Flamenco, (véase Figura 81).

En cuanto a β , los valores de este parámetro que se muestran en la Figura 82, reflejan un comportamiento diferente al caso español. La pendiente de la curva es positiva en los primeros años de estudio, lo cual indica gran influencia de la motivación sobre el rendimiento, o cual puede explicarse, de un modo general, en base a una aceptación positiva del cambio de ciclo de primaria a secundaria, a la diversificación de las actividades, apareciendo nuevas asignaturas y materias no estudiadas con anterioridad, como es el caso de la Danza. Esta tendencia se estabiliza hasta el final de la etapa, en la que se produce una disminución y un repunte final, que podría ser debido a los efectos que produce la tangibilidad de la graduación y el acceso a una nueva etapa profesional o universitaria.

CAPÍTULO 5: DISCUSIÓN

Las diferencias en los sistemas educativos en materia de Danza subyacen a las divergencias existentes entre las curvas obtenidas que explican el grado de influencia de la MG sobre el rendimiento académico N .

5.2.2 Factor de influencia I_{ME} en N .

El comportamiento de la distribución del parámetro γ en función de la edad del alumnado en España, tal como se muestra en la Figura 101, es muy similar al del parámetro α , discutido en el apartado 5.2.1. Es destacable el hecho de que las tres especialidades convergen en puntos comunes en el inicio y en el término de los estudios, lo cual indica la homogeneidad de la población en el primer curso, dado que proceden de un origen común en anterior el ciclo de Enseñanzas Básicas y al final de los estudios, como muestra de la evolución personal y el proceso de maduración.

La distribución del parámetro δ en función de la edad del alumnado en España recogido en la Figura 102 nos permite analizar el comportamiento de ME respecto a N . Nuevamente se registran los menores valores en el alumnado de Baile Flamenco respecto a los de Danza Española y Danza Clásica, lo cual refrenda la idea de que el carácter técnico de la asignatura más alejado de la disciplina del Flamenco condiciona una menor motivación hacia dicha materia por lo que también es menor el rendimiento. En líneas generales, se produce una variabilidad de pendientes en la curva generada por los valores de δ . Partiendo de un valor máximo común al inicio de los estudios profesionales, se produce un descenso del parámetro en el 1º-2º curso, lo cual indica una disminución en el rendimiento para una determinada ME . Tras un periodo de estabilización en 3º, se inicia un nuevo descenso hasta un valor mínimo en 4º curso, coincidiendo con un aumento en la carga horaria y en el nivel de exigencia tanto físico como intelectual. En los dos últimos años se produce un repunte de la pendiente del tramo de la curva del parámetro δ . La madurez adquirida en esta fase final de

CAPÍTULO 5: DISCUSIÓN

la adolescencia produce mayores valores de competencia motriz percibida, y en el compromiso y entrega en el aprendizaje. Nuevamente la tangibilidad de la graduación final, el aumento de posibilidades de aplicar en escenarios los conocimientos adquiridos participando en espectáculos y conciertos como bailarines solistas o como parte de una compañía, ejerce efectos positivos sobre la ME, y, por ende, una influencia de mejora sobre el rendimiento académico que se traduce en el aumento de las calificaciones.

La tendencia que muestra la distribución del parámetro γ en función de la edad del alumnado en EEUU, (véase Figura 111), es muy similar a la del caso español reseñado anteriormente, lo cual pone de manifiesto una homogeneidad en el comportamiento de ambas poblaciones de estudio.

Sin embargo, las diferencias sí son acusadas en el parámetro δ , el cual presenta un valor mínimo al inicio de los estudios de enseñanza secundaria que aumenta de forma clara en el 1º curso, evidenciando así una influencia creciente en el rendimiento ejercida por los valores de la motivación, (véase Figura 112). A partir de un máximo relativo alcanzado a los 14 años, se estabiliza la tendencia creciente manteniéndose términos cercanos a una constante hasta el último curso. En este nivel se ofrece la posibilidad de acceder a una compañía de Danza en función de las capacidades de cada estudiante, hecho que resulta altamente motivador y que produce un efecto positivo sobre el rendimiento del alumnado, tal y como muestra la pendiente del último tramo de la curva característica que define el comportamiento del parámetro δ .

El planteamiento de trabajo de la asignatura de Danza incluido dentro del plan de estudios K-12, la impartición de la misma dentro del horario matinal en el High School y no de un modo independiente a los estudios de educación secundaria como se aplica en el caso español genera valores de ansiedad y estrés mayores en éste último. Este hecho nos puede servir de base para la reflexión acerca de la idoneidad de la integración de la Danza dentro

CAPÍTULO 5: DISCUSIÓN

del régimen general de un modo similar al caso estadounidense, o si, por el contrario, se debe considerar de un modo positivo la separación de la misma como enseñanzas de régimen especial con horarios separados matinal/vespertino.

5.2.3 Factor de influencia I_{AU} en N

La Figura 131 muestra cómo evoluciona la ordenada en el origen, λ , en función de la edad en la muestra española, pudiéndose observar una curva decreciente y asintótica a medida que avanzan los años de estudio. Es destacable el hecho de que en este parámetro no se da un origen común como en los anteriores casos, sino que presenta un menor valor inicial en los estudiantes de la especialidad de Baile Flamenco que comienzan los estudios profesionales. El suave descenso hacia valores cercanos a cero en los cursos finales indica que, en situaciones de baja o muy baja autoestima, el rendimiento sería igualmente muy bajo.

La distribución del parámetro μ , que refleja la Figura 132 para los estudiantes del caso de la muestra de España, indica una tendencia descendiente de la autoestima desde un valor medio al inicio de la adolescencia, alcanzando un mínimo a la edad de 15 años y un ascenso progresivo coincidiendo con el proceso de maduración hasta alcanzar un máximo a los 18 años, comportamiento común a todas las especialidades, aunque los estudiantes de Danza Clásica ostentan los valores más elevados del parámetro. Esto implica una influencia positiva de la autoestima sobre el rendimiento y, por tanto, una mejora en las calificaciones.

La Figura 141 que representa el comportamiento de este parámetro para la muestra americana indica un comportamiento similar al comentado para el caso español y muy cercano a los valores de la especialidad de Danza Clásica.

Por otra parte, el trazado de la curva que representa al parámetro μ en la Figura 142 es muy diferente al de la muestra española, ya que el alumnado experimenta un ascenso acusado en la autoestima al inicio del periodo estudiado, tendencia que se estabiliza entre los 13 y los

CAPÍTULO 5: DISCUSIÓN

16 años, para volver a sufrir un ascenso acusado en los dos últimos cursos. Sin duda existe un comportamiento muy divergente entre las dos muestras aunque, en ambos casos, hay una mejora de la influencia de la autoestima sobre el rendimiento en la adolescencia tardía como muestra del proceso de maduración.

5.2.4 Validación del modelo.

La comparativa entre los resultados reales y los calculados a través de la formulación propuesta, (véase ecuación (12)), que se muestran en las Tablas 36 y 37, arrojan un error que se encuentra dentro del rango de valores de tolerancia permitidos. Esta validez se hace extensible a todos los grupos participantes tanto de la muestra española como de la estadounidense, en los dos momentos estudiados, esto es, segunda evaluación en el caso de EEUU y segundo y tercer trimestre en el caso de España. Por ello, se puede deducir que aplicación de la ecuación (12) es una forma válida de predicción de los resultados académicos en función de los parámetros de motivación general y específica y de autoestima.

5.2.5 Contraste de los casos español y estadounidense.

A partir de la observación de la Tabla 38 y de la Figura 195 que reflejan una síntesis comparativa de la distribución de los valores de los parámetros α , γ y λ en función de la edad del alumnado de la muestra española y estadounidense, puede apreciarse que los valores que representan la ordenada en el origen correspondientes a los factores motivacionales y de autoestima alcanzan cotas considerablemente más altas en el rango de los 13-14 años, decreciendo progresivamente hasta su estabilización, de acuerdo con el proceso de maduración, llegando a su valor mínimo a los 15 años. Este comportamiento es similar, tanto en el caso español como en el estadounidense, por lo que podemos afirmar que existe una homogeneidad en ambas poblaciones en el ámbito de los 15-18 años. Las diferencias más

CAPÍTULO 5: DISCUSIÓN

significativas se producen en el periodo de adolescencia temprana, tomando valores más altos en España para los factores de *ME* y *AU* e invirtiéndose dicha tendencia para los parámetros de *MG*.

Continuando con el análisis comparativo de ambas situaciones, de un modo análogo, en la Tabla 39 y en la Figura 196 se muestran una síntesis del contraste entre la distribución de los valores de los parámetros β , δ y μ , obtenidos para la muestra española y estadounidense, en función de los distintos niveles de edad. La observación de éstas nos permite comprobar cómo existe una homogeneidad en los valores de los parámetros motivacionales (tanto general como específica) entre las dos poblaciones objeto de estudio. Esta homogeneidad se mantiene también en los parámetros de *AU*, aunque es necesario destacar la gran diferencia de magnitud entre los parámetros motivacionales y los correspondientes a la autoestima (μ alcanzan niveles cinco veces mayores β y δ), lo cual nos ofrece una idea del elevado grado de influencia que ejerce la autoestima sobre el rendimiento académico frente al resto de factores de motivación que intervienen en el modelo propuesto. Por ello, se deduce que es de vital importancia la educación emocional en general y de la autoestima en particular para obtener un óptimo rendimiento académico en el estudiante adolescente de Danza.

5.3 Programa de Intervención basado en Actividades de Educación Emocional

Los efectos de la implementación del programa de intervención emocional han sido analizados a través de la evolución experimentada tanto en los resultados obtenidos en la segunda aplicación de los test y cuestionarios emocionales como en las calificaciones del alumnado.

Las Figuras 197 al 214 representan las tendencias experimentadas en la evolución de los resultados de las herramientas de diagnóstico de motivación general y específica y de

CAPÍTULO 5: DISCUSIÓN

autoestima, entre el segundo y tercer trimestre, esto es, entre las situaciones de pre-post intervención.

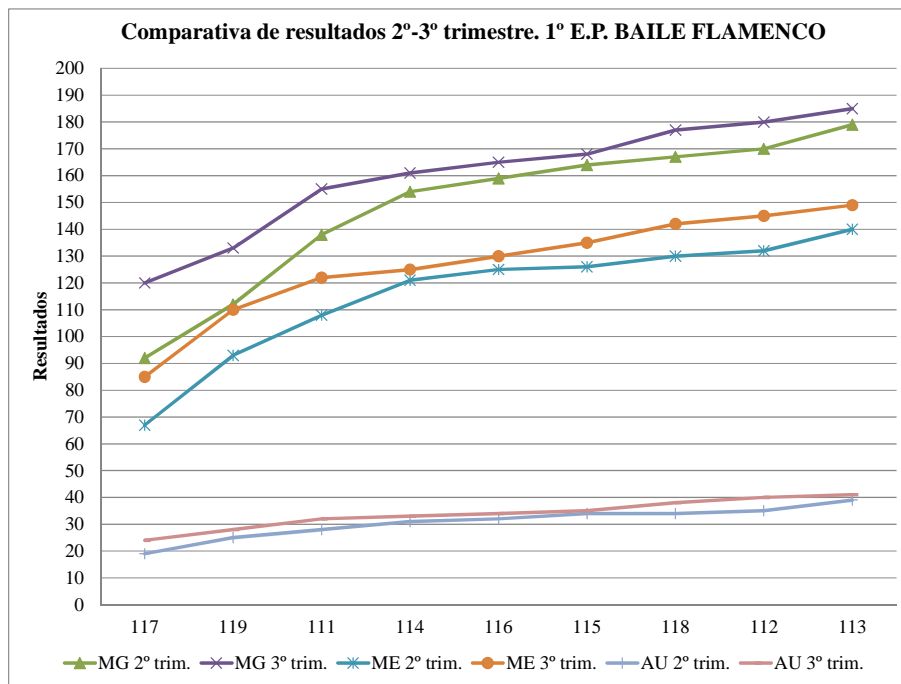


Figura 197. Evolución de los resultados de motivación y autoestima entre el 2º y 3º trimestre para 1º E.P. Baile Flamenco, muestra española.

CAPÍTULO 5: DISCUSIÓN

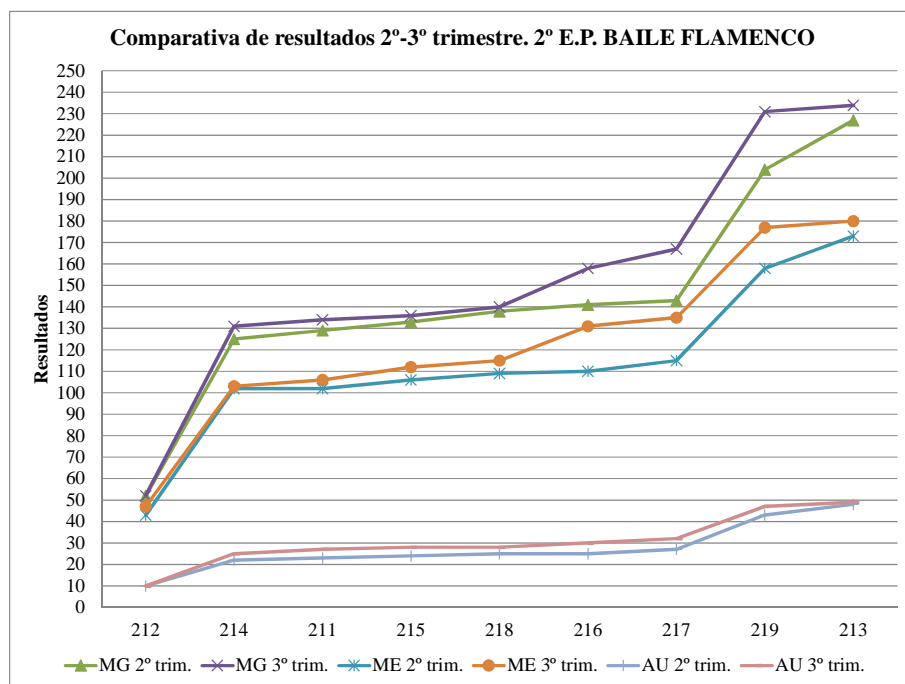


Figura 198. Evolución de los resultados de motivación y autoestima entre el 2º y 3º trimestre para 2º E.P. Baile Flamenco, muestra española.

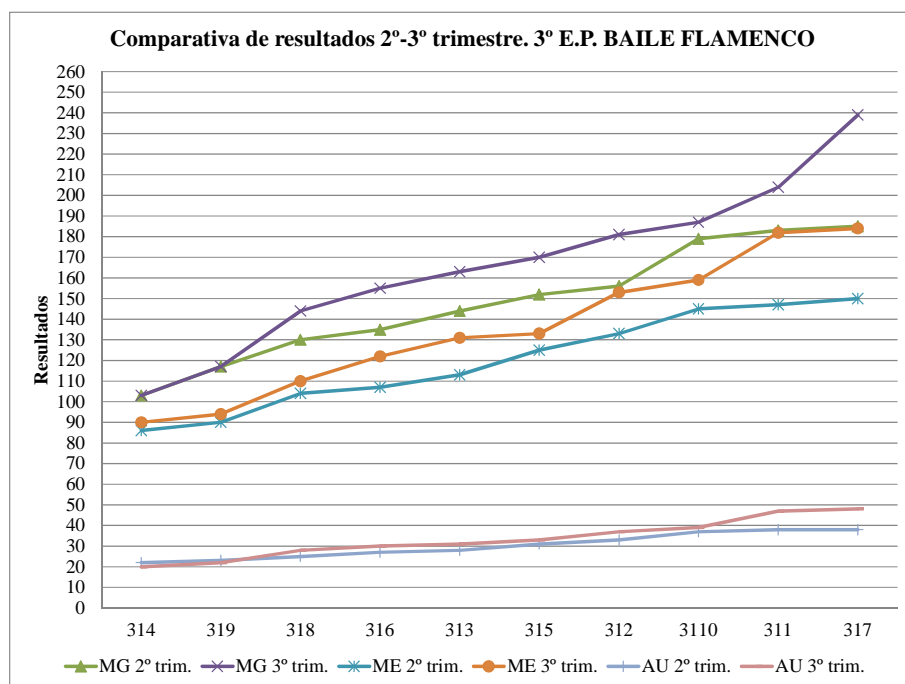


Figura 199. Evolución de los resultados de motivación y autoestima entre el 2º y 3º trimestre para 3º E.P. Baile Flamenco, muestra española.

CAPÍTULO 5: DISCUSIÓN

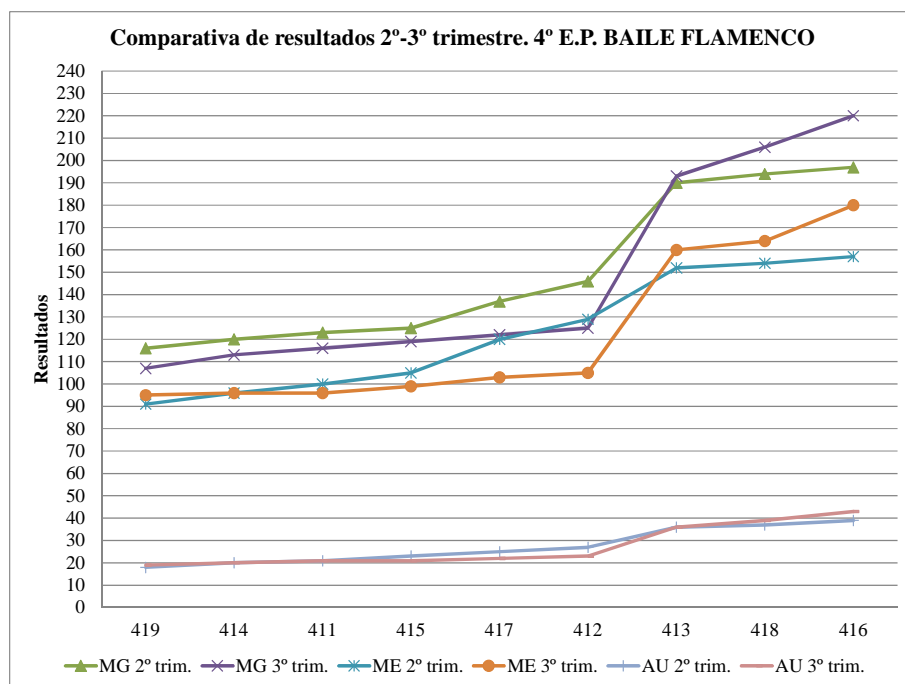


Figura 200. Evolución de los resultados de motivación y autoestima entre el 2º y 3º trimestre para 4º E.P. Baile Flamenco, muestra española.

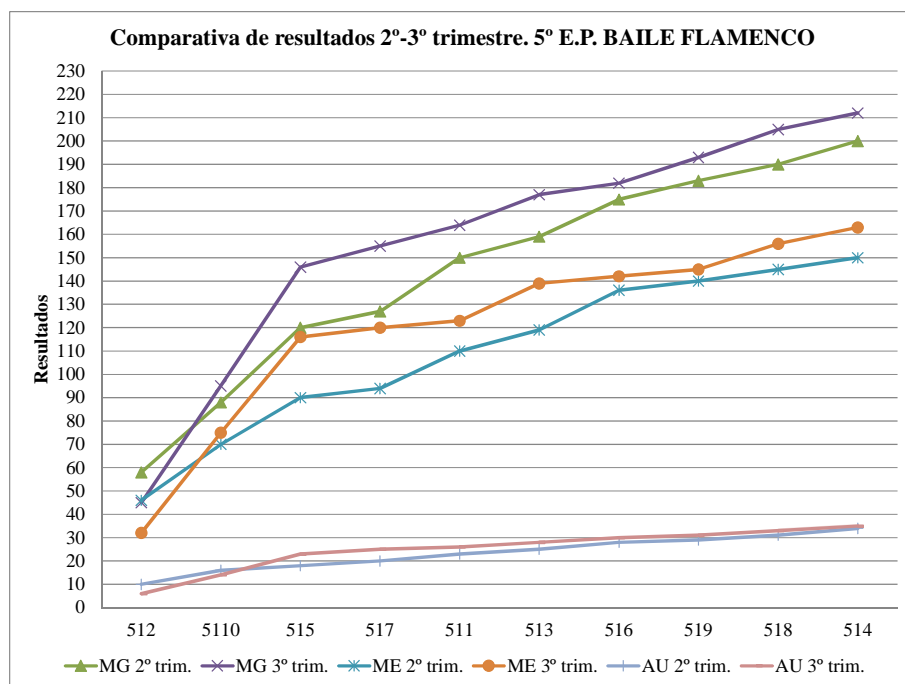


Figura 201. Evolución de los resultados de motivación y autoestima entre el 2º y 3º trimestre para 5 E.P. Baile Flamenco, muestra española.

CAPÍTULO 5: DISCUSIÓN

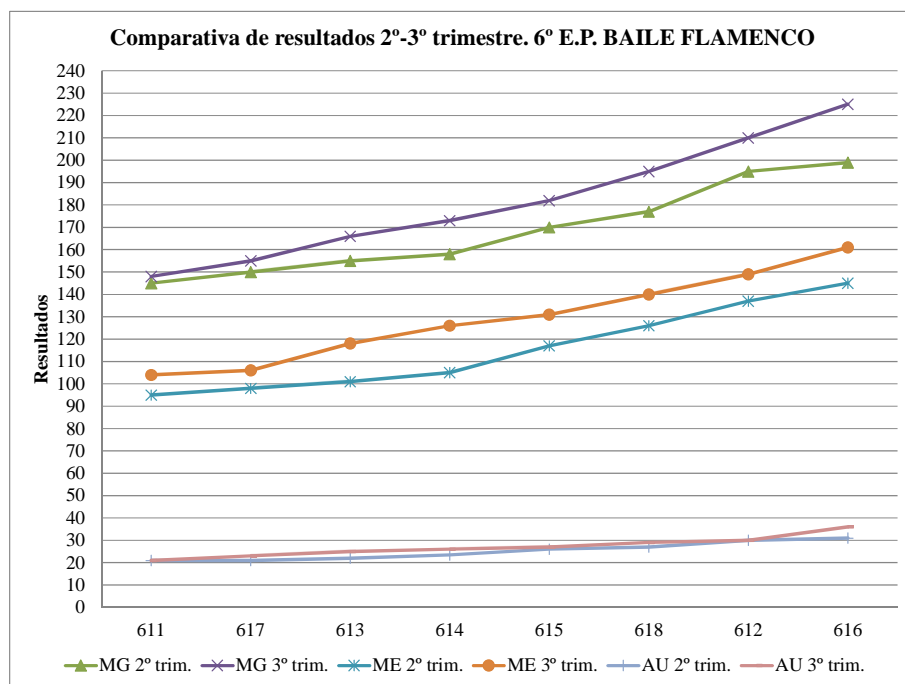


Figura 202. Evolución de los resultados de motivación y autoestima entre el 2º y 3º trimestre para 6º E.P. Baile Flamenco, muestra española.

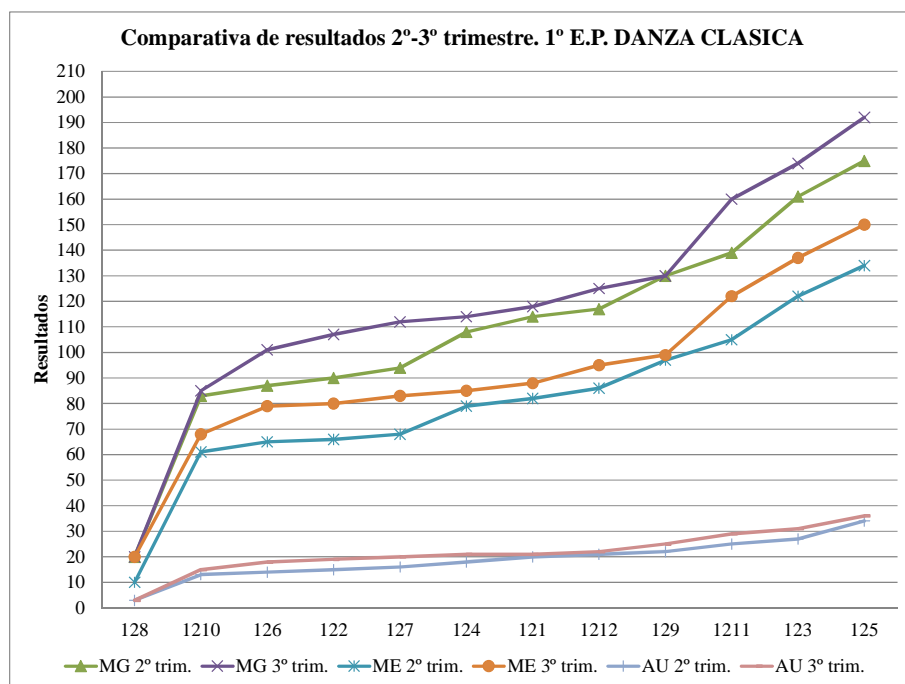


Figura 203. Evolución de los resultados de motivación y autoestima entre el 2º y 3º trimestre para 1º E.P. Danza Clásica, muestra española.

CAPÍTULO 5: DISCUSIÓN

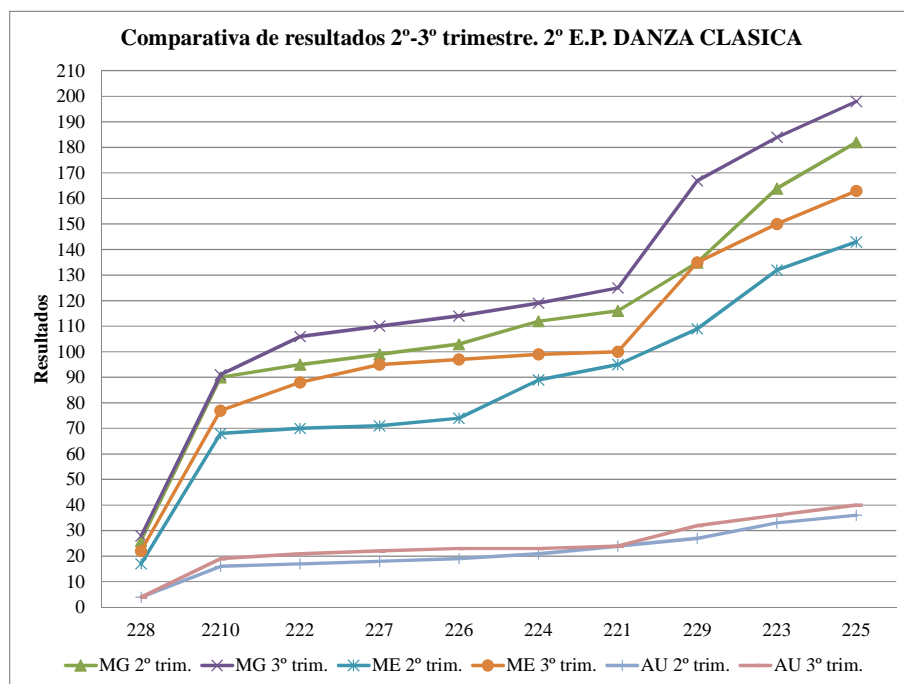


Figura 204. Evolución de los resultados de motivación y autoestima entre el 2º y 3º trimestre para 2º E.P. Danza Clásica, muestra española.

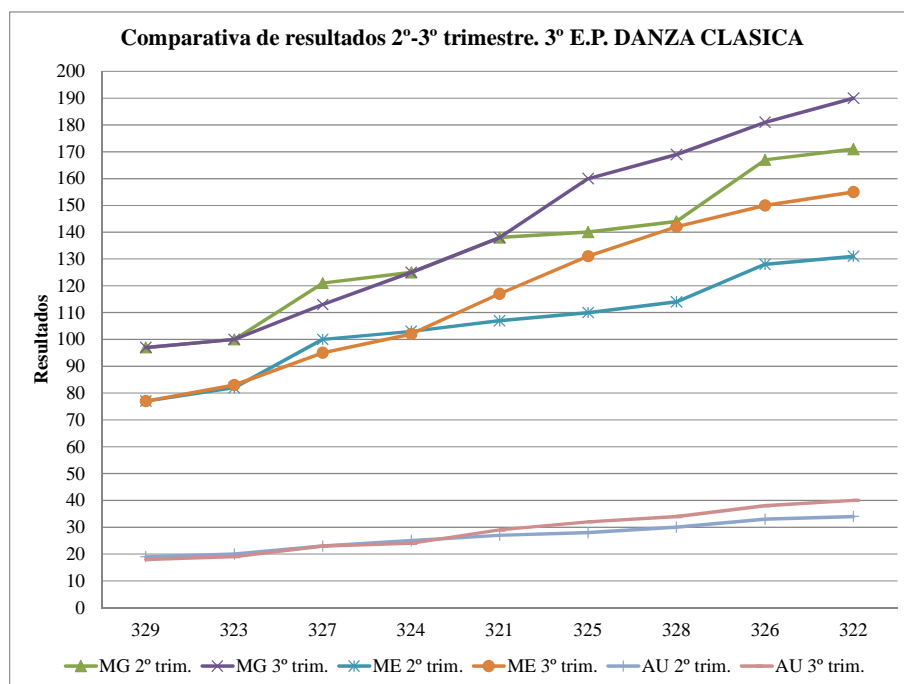


Figura 205. Evolución de los resultados de motivación y autoestima entre el 2º y 3º trimestre para 3º E.P. Danza Clásica, muestra española.

CAPÍTULO 5: DISCUSIÓN

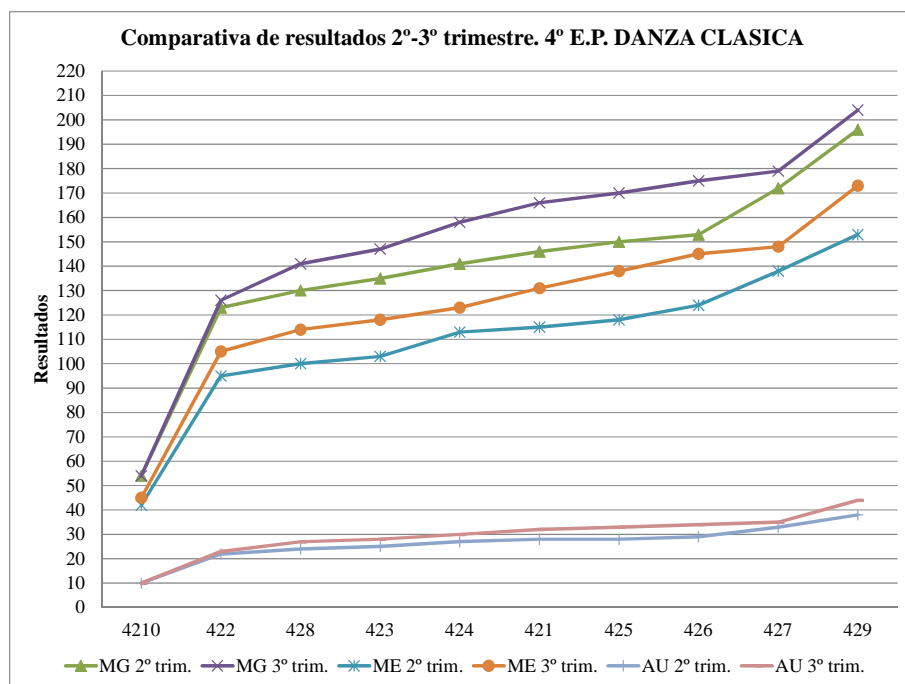


Figura 206. Evolución de los resultados de motivación y autoestima entre el 2º y 3º trimestre para 4º E.P. Danza Clásica, muestra española.

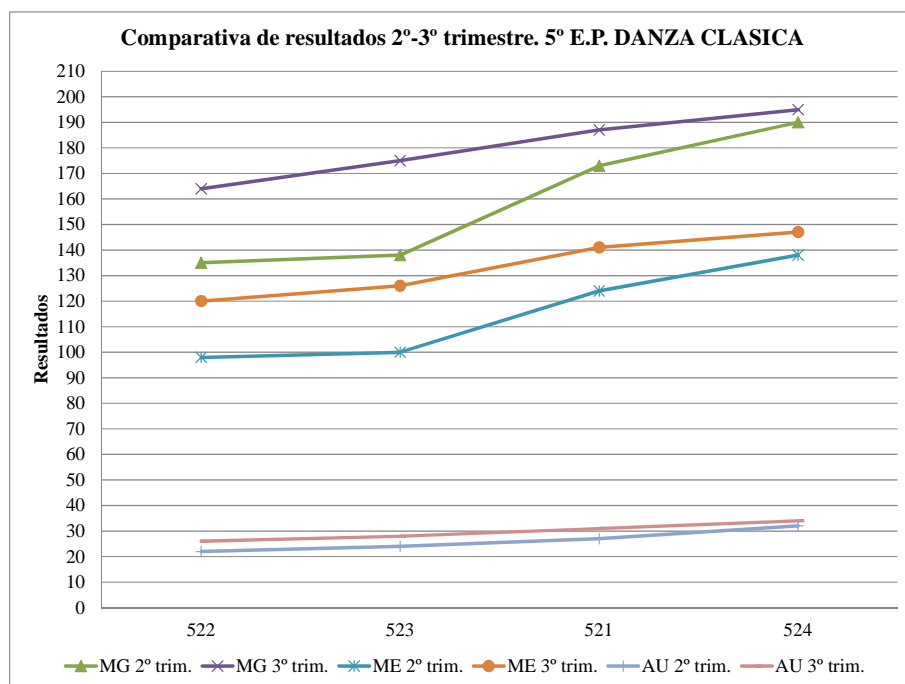


Figura 207. Evolución de los resultados de motivación y autoestima entre el 2º y 3º trimestre para 5º E.P. Danza Clásica, muestra española.

CAPÍTULO 5: DISCUSIÓN

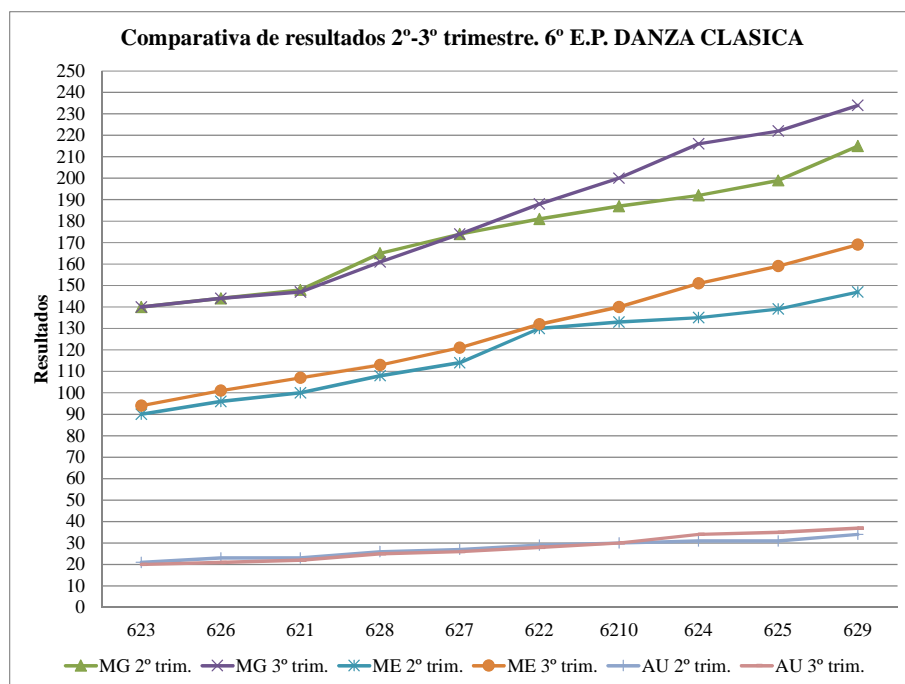


Figura 208. Evolución de los resultados de motivación y autoestima entre el 2º y 3º trimestre para 6º E.P. Danza Clásica, muestra española.

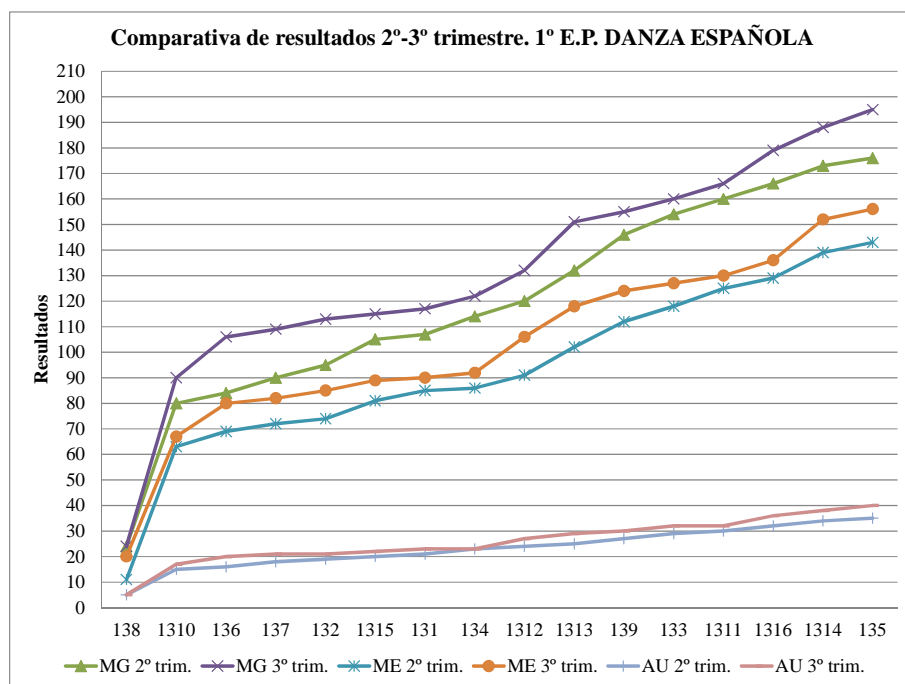


Figura 209. Evolución de los resultados de motivación y autoestima entre el 2º y 3º trimestre para 1º E.P. Danza Española, muestra española.

CAPÍTULO 5: DISCUSIÓN

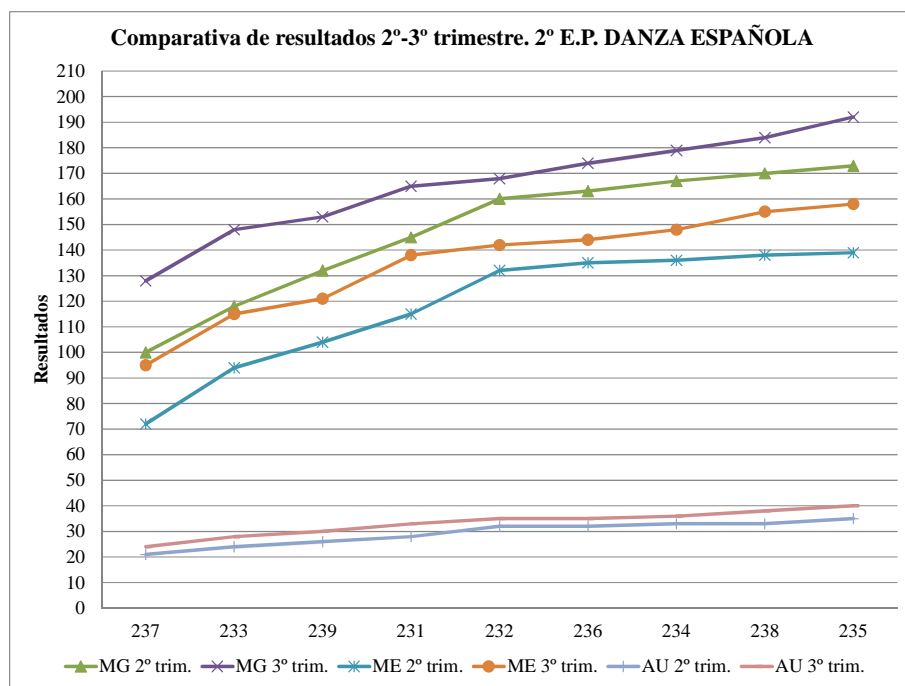


Figura 210. Evolución de los resultados de motivación y autoestima entre el 2º y 3º trimestre para 2º E.P. Danza Española, muestra española.

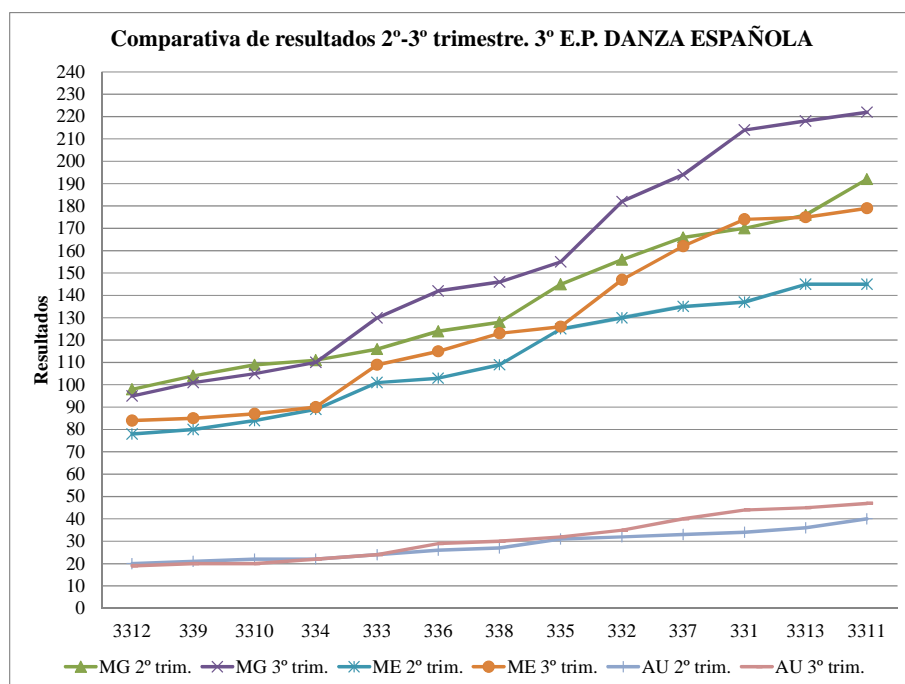


Figura 211. Evolución de los resultados de motivación y autoestima entre el 2º y 3º trimestre para 3º E.P. Danza Española, muestra española.

CAPÍTULO 5: DISCUSIÓN

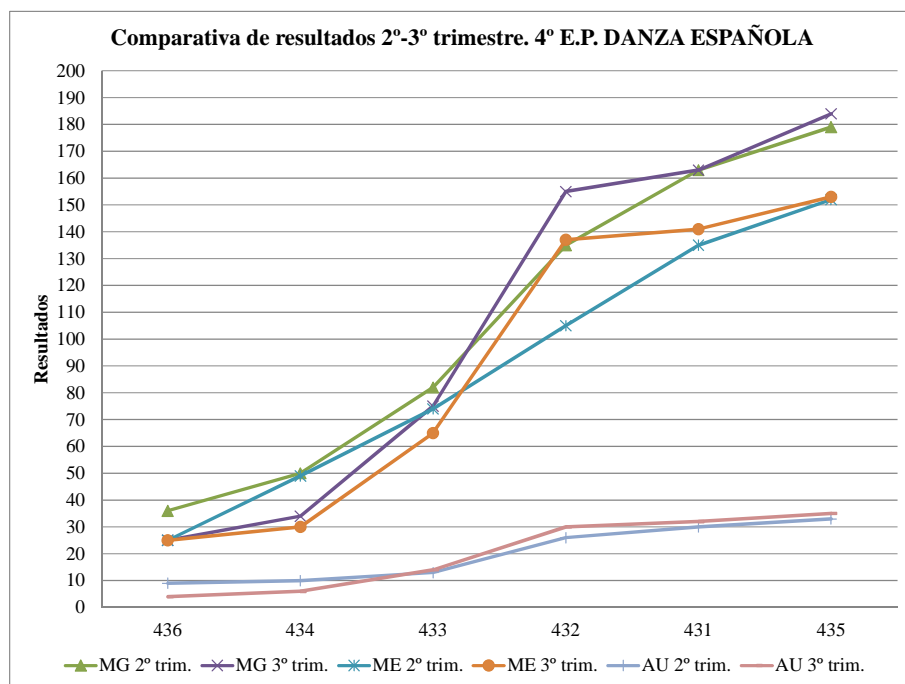


Figura 212. Evolución de los resultados de motivación y autoestima entre el 2º y 3º trimestre para 4º E.P. Danza Española, muestra española.

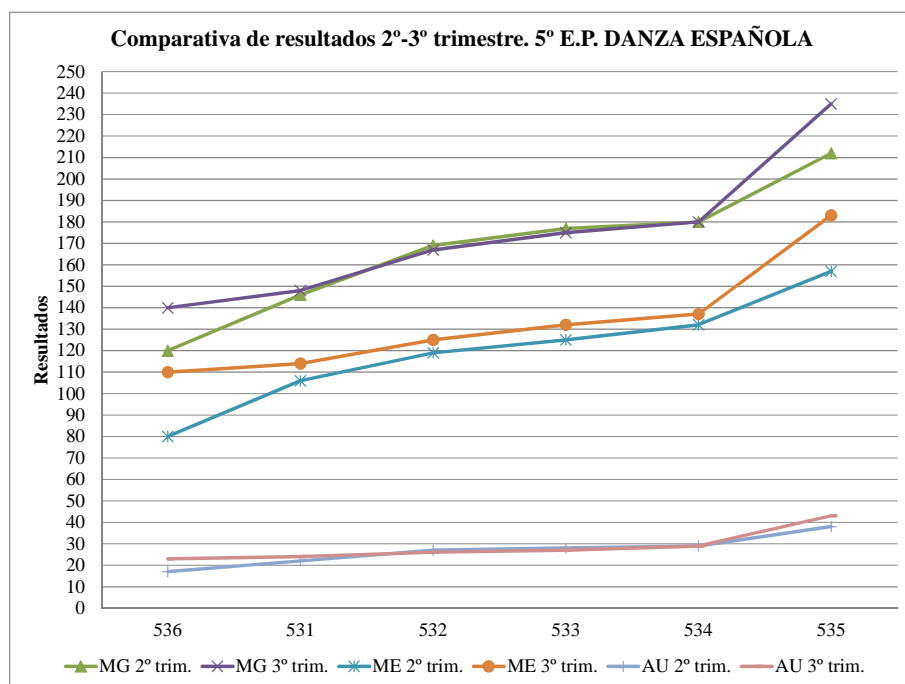


Figura 213. Evolución de los resultados de motivación y autoestima entre el 2º y 3º trimestre para 5º E.P. Danza Española, muestra española.

CAPÍTULO 5: DISCUSIÓN

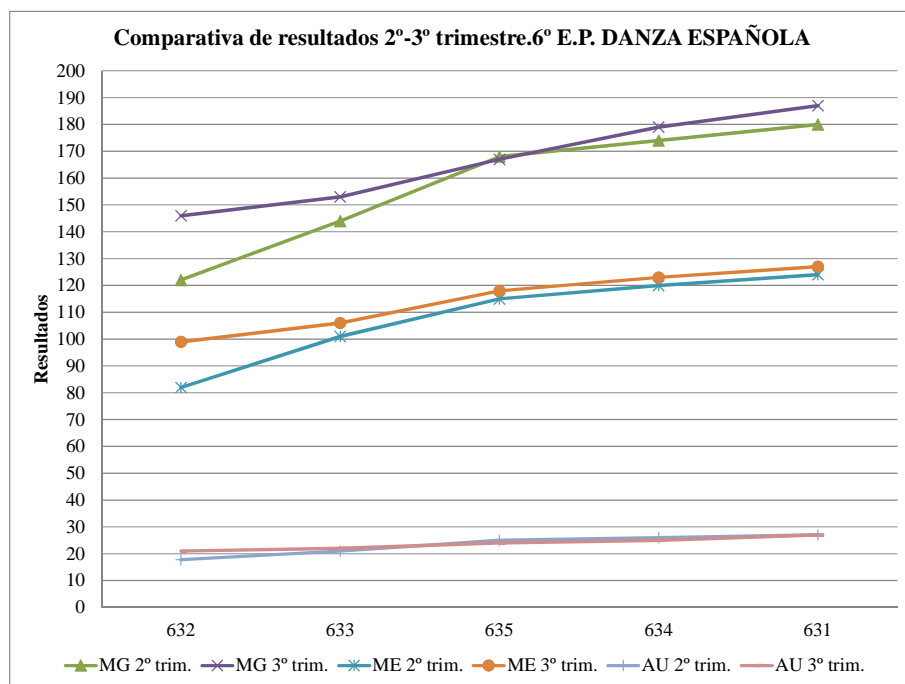


Figura 214. Evolución de los resultados de motivación y autoestima entre el 2º y 3º trimestre para 6º E.P. Danza Española, muestra española.

Como puede observarse, los resultados obtenidos de la aplicación de las herramientas de evaluación de la motivación y de la autoestima tras la implementación del programa de educación emocional reflejan una mejora en estos factores emocionales en todos los grupos de la muestra española.

La optimización del estado emocional del alumnado ha ejercido influencia positiva sobre el rendimiento académico. En efecto, en las Figuras 215 al 232 puede apreciarse cómo la línea que representa las calificaciones del tercer trimestre se haya en todos los casos sobre la línea de notas de la segunda evaluación. Por ello, se puede decir que la implementación del programa de intervención propuesto ha producido una mejora en el rendimiento académico a partir de la optimización del estado emocional del alumnado.

CAPÍTULO 5: DISCUSIÓN

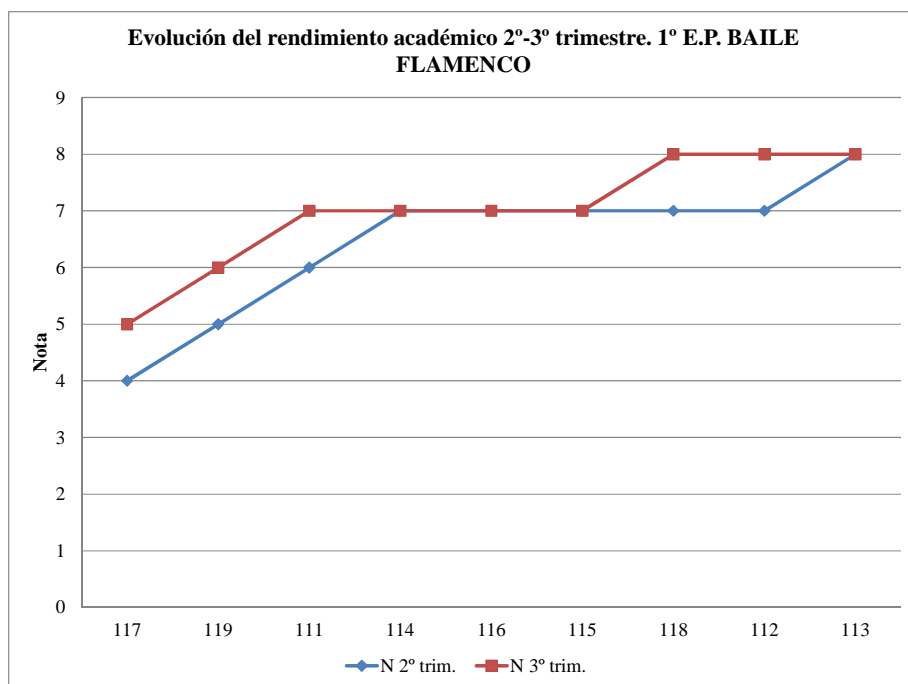


Figura 215. Evolución del rendimiento académico entre el 2º y 3º trimestre para 1º E.P. Baile Flamenco, muestra española.

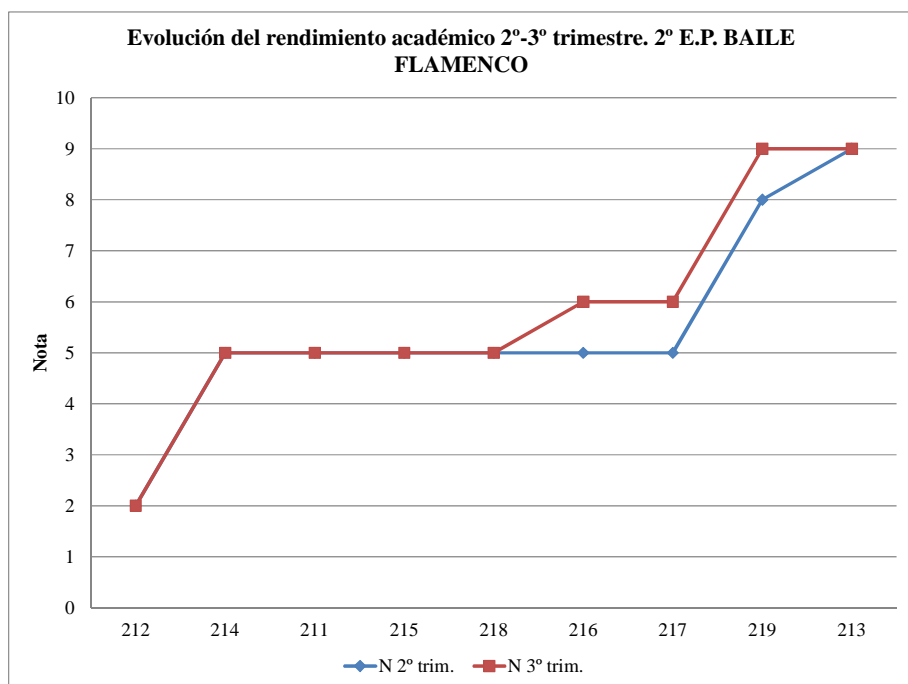


Figura 216. Evolución del rendimiento académico entre el 2º y 3º trimestre para 2º E.P. Baile Flamenco, muestra española.

CAPÍTULO 5: DISCUSIÓN

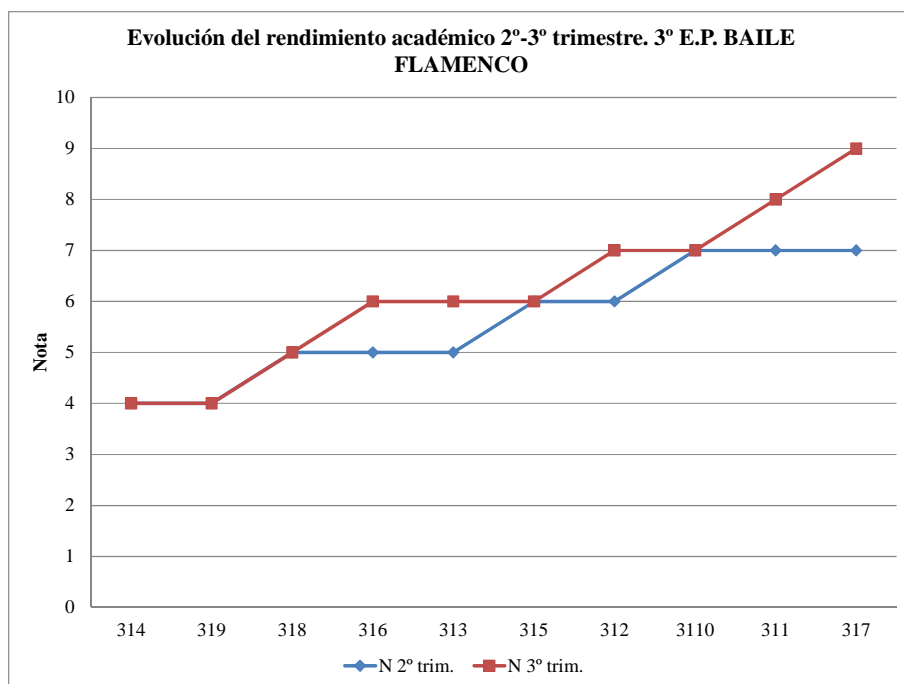


Figura 217. Evolución del rendimiento académico entre el 2º y 3º trimestre para 3º E.P. Baile Flamenco, muestra española.

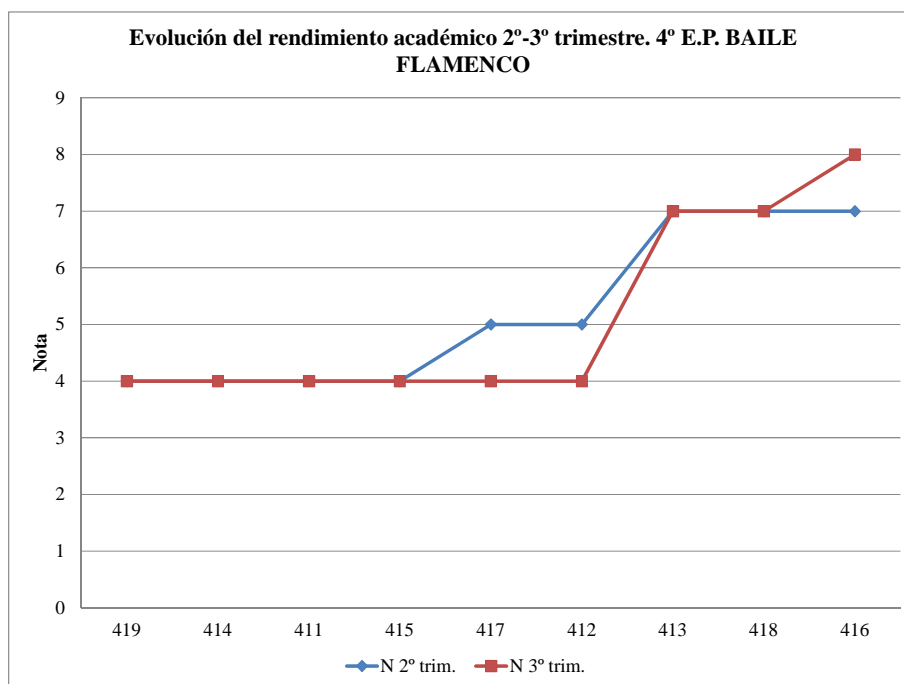


Figura 218. Evolución del rendimiento académico entre el 2º y 3º trimestre para 4º E.P. Baile Flamenco, muestra española.

CAPÍTULO 5: DISCUSIÓN

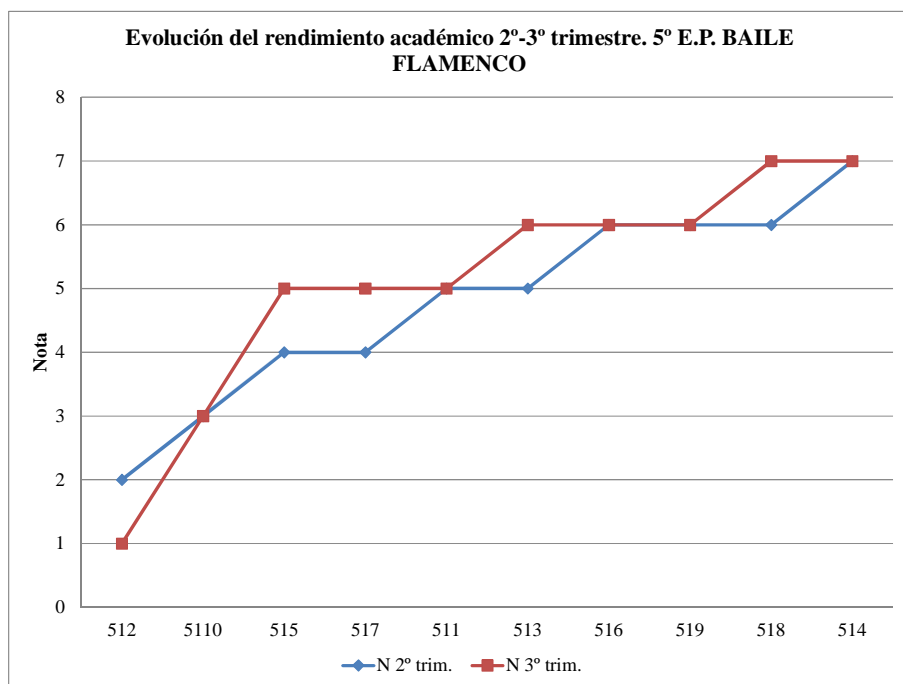


Figura 219. Evolución del rendimiento académico entre el 2º y 3º trimestre para 5º E.P. Baile Flamenco, muestra española.

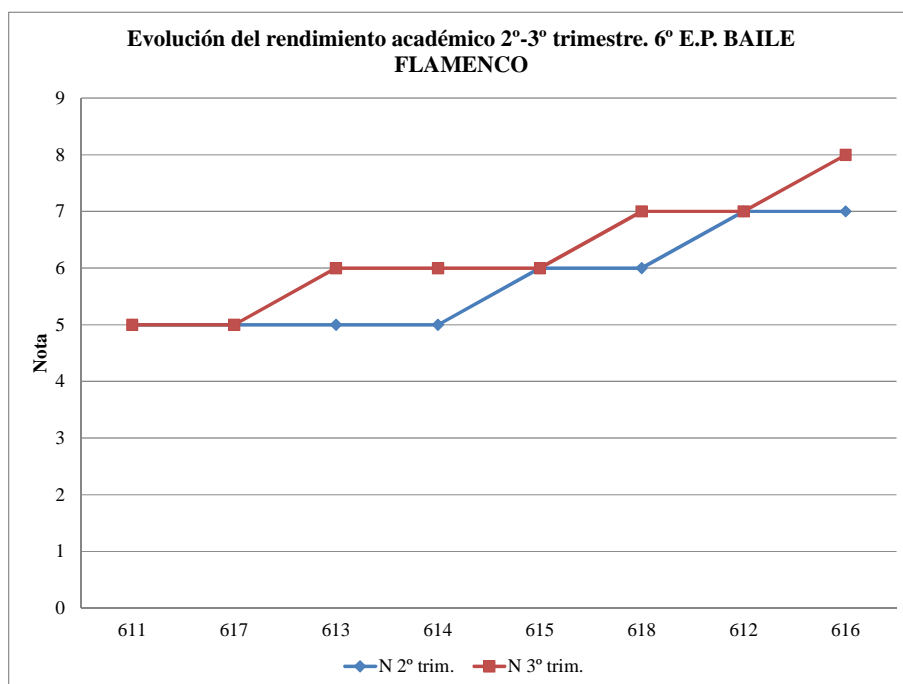


Figura 220. Evolución del rendimiento académico entre el 2º y 3º trimestre para 6º E.P. Baile Flamenco, muestra española.

CAPÍTULO 5: DISCUSIÓN

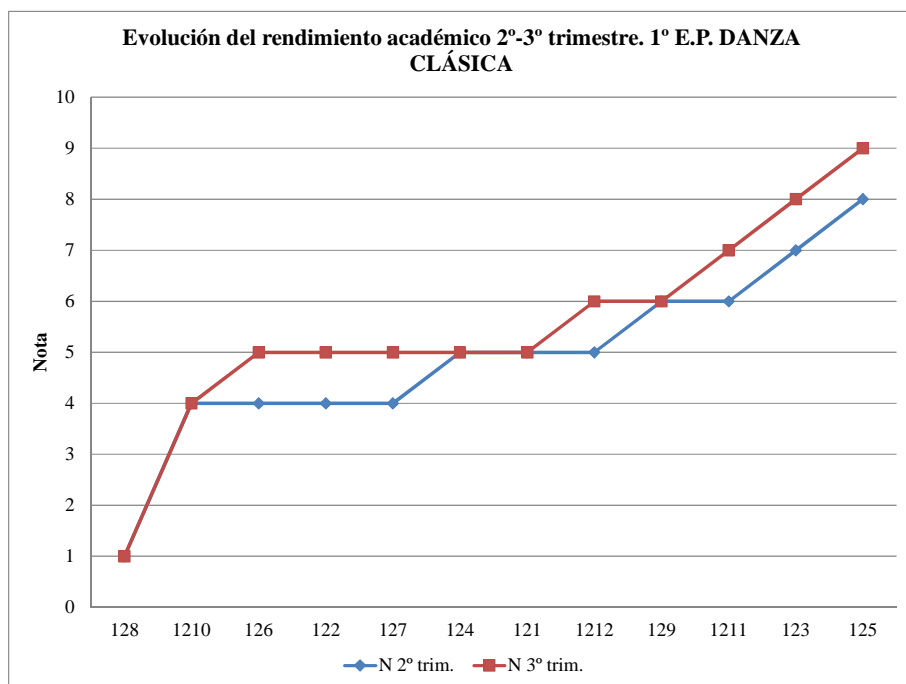


Figura 221. Evolución del rendimiento académico entre el 2º y 3º trimestre para 1º E.P. Danza Clásica, muestra española.

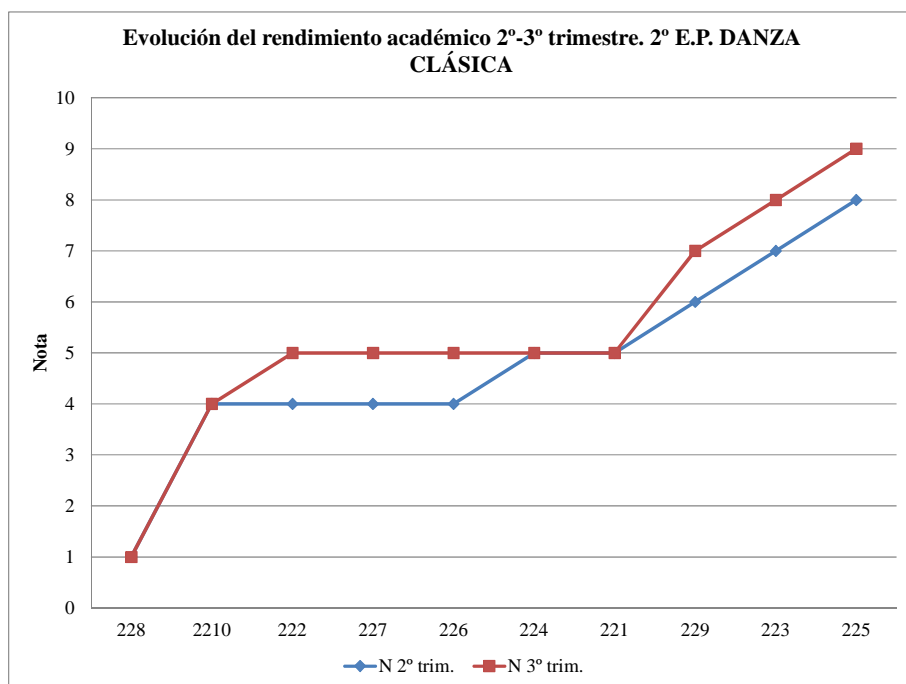


Figura 222. Evolución del rendimiento académico entre el 2º y 3º trimestre para 2º E.P. Danza Clásica, muestra española.

CAPÍTULO 5: DISCUSIÓN

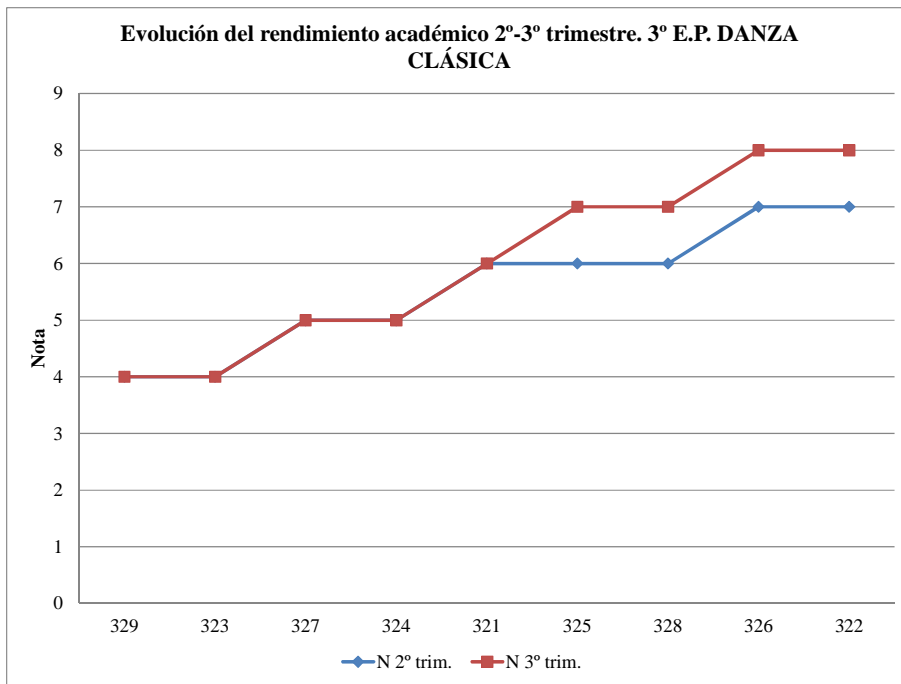


Figura 223. Evolución del rendimiento académico entre el 2º y 3º trimestre para 3º E.P. Danza Clásica, muestra española.

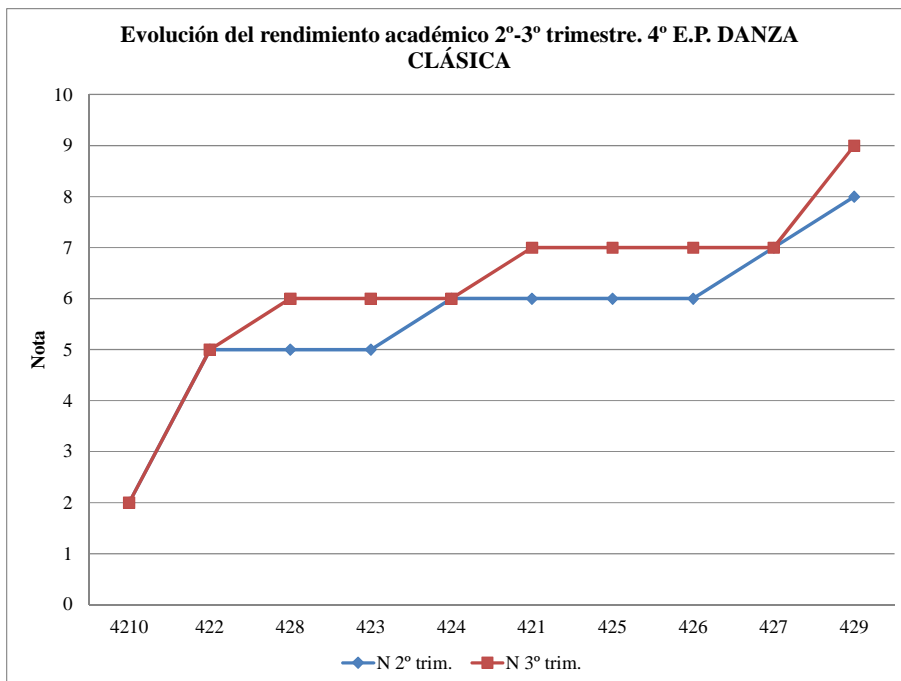


Figura 224. Evolución del rendimiento académico entre el 2º y 3º trimestre para 4º E.P. Danza Clásica, muestra española.

CAPÍTULO 5: DISCUSIÓN

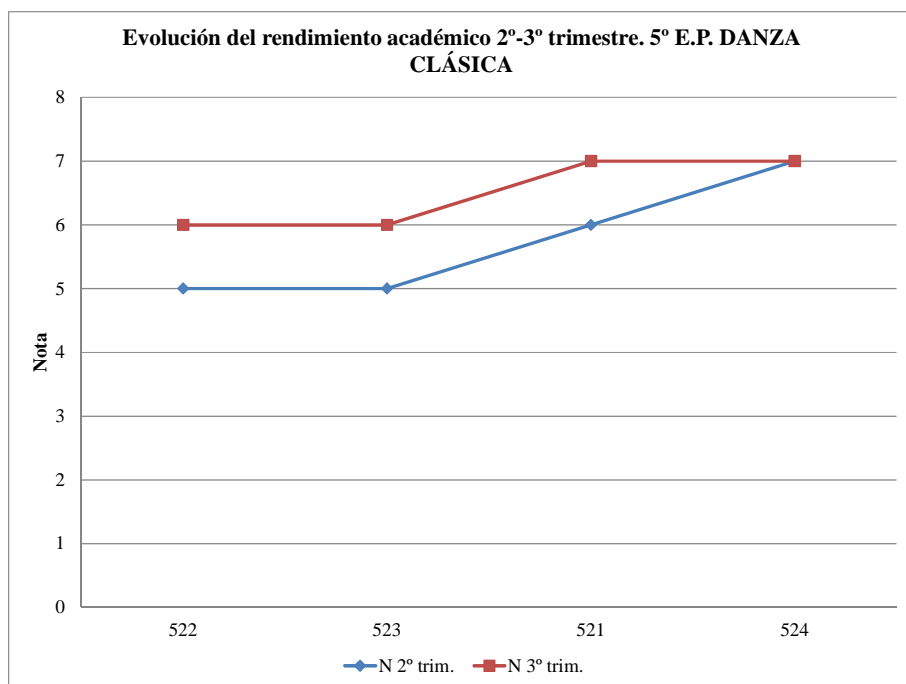


Figura 225. Evolución del rendimiento académico entre el 2º y 3º trimestre para 5º E.P. Danza Clásica, muestra española.

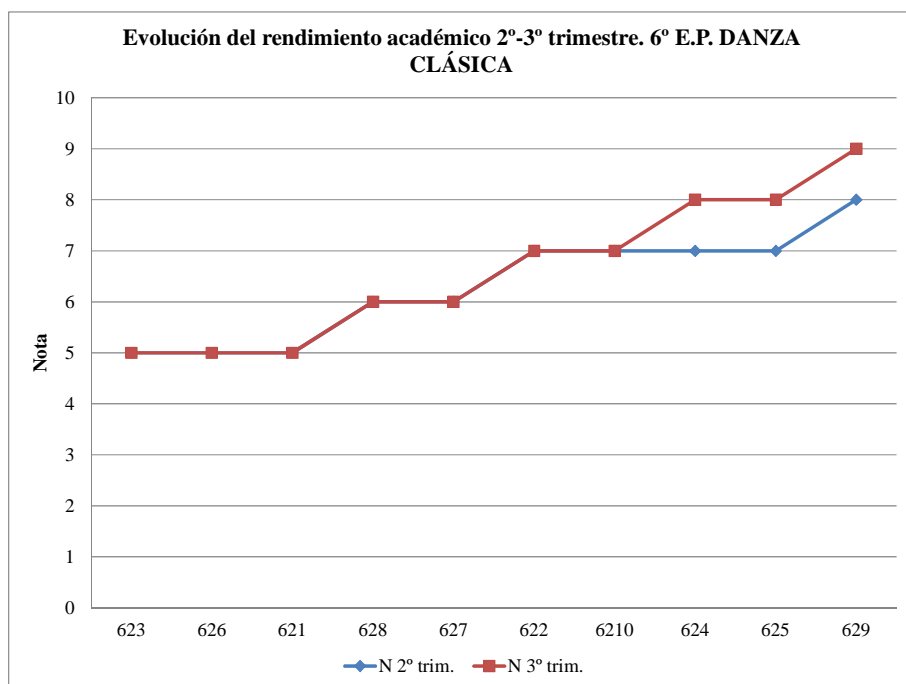


Figura 226. Evolución del rendimiento académico entre el 2º y 3º trimestre para 6º E.P. Danza Clásica, muestra española.

CAPÍTULO 5: DISCUSIÓN

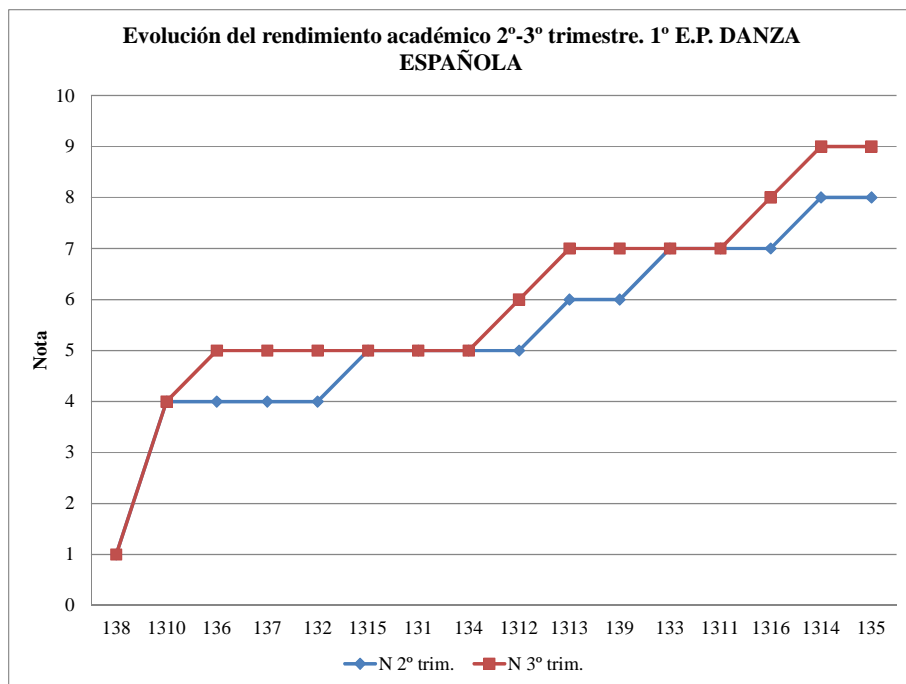


Figura 227. Evolución del rendimiento académico entre el 2º y 3º trimestre para 1º E.P.

Danza Española, muestra española.

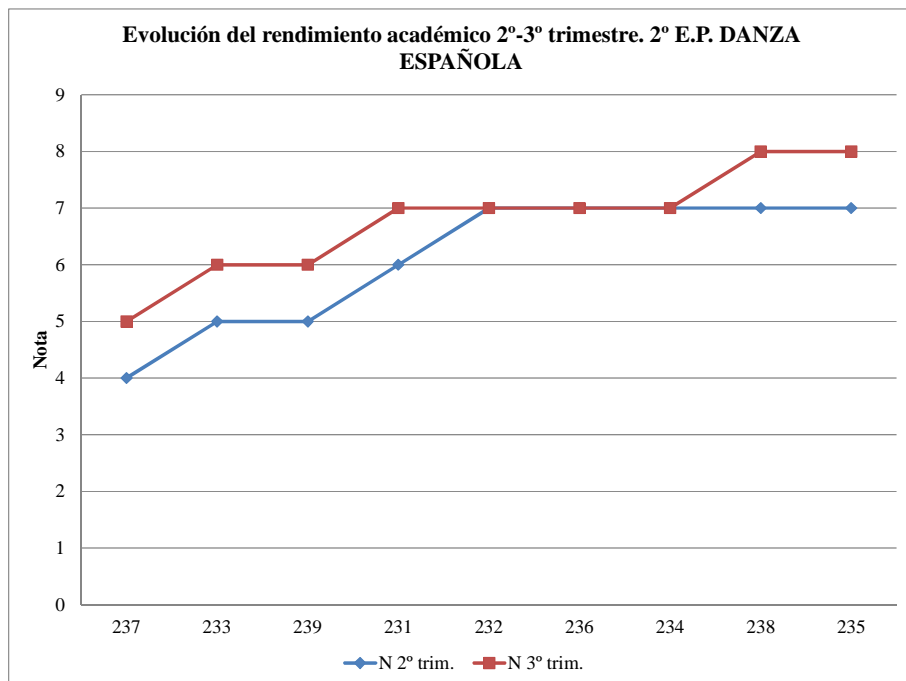


Figura 228. Evolución del rendimiento académico entre el 2º y 3º trimestre para 2º E.P.

Danza Española, muestra española.

CAPÍTULO 5: DISCUSIÓN

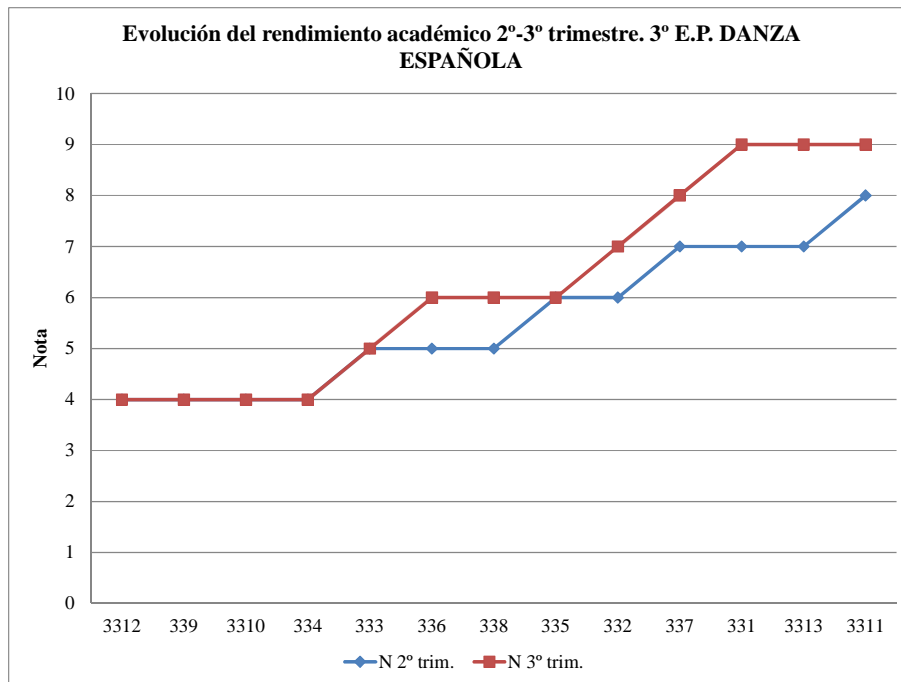


Figura 229. Evolución del rendimiento académico entre el 2º y 3º trimestre para 3º E.P.

Danza Española, muestra española.

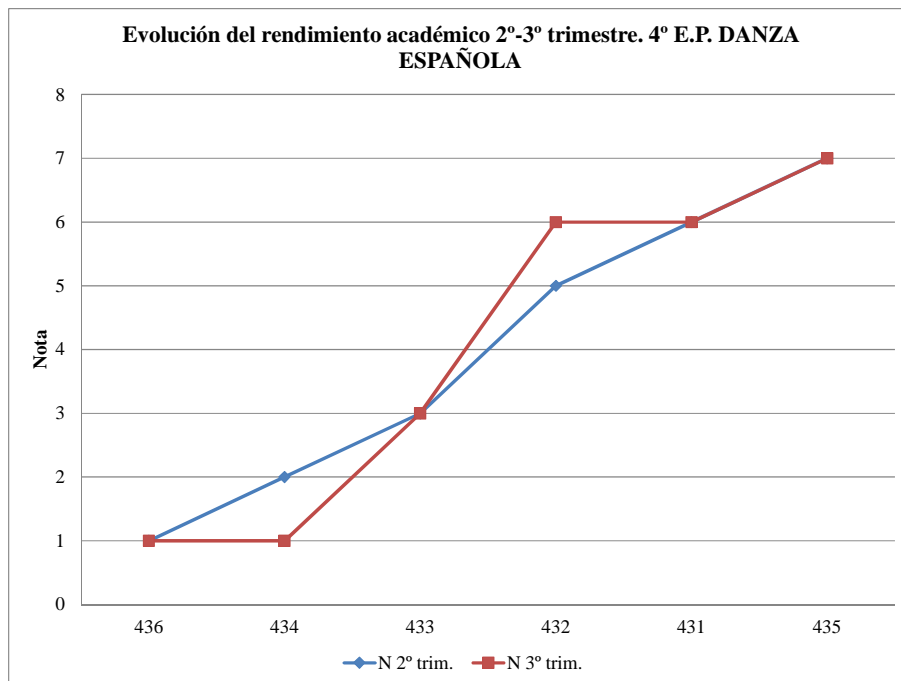


Figura 230. Evolución del rendimiento académico entre el 2º y 3º trimestre para 4º E.P.

Danza Española, muestra española.

CAPÍTULO 5: DISCUSIÓN

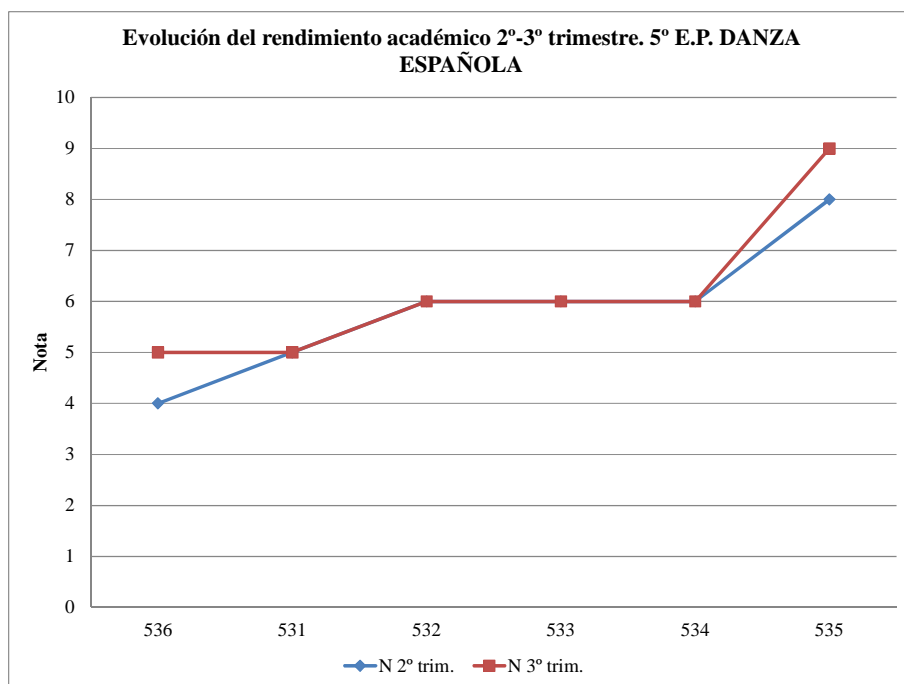


Figura 231. Evolución del rendimiento académico entre el 2º y 3º trimestre para 5º E.P.

Danza Española, muestra española.

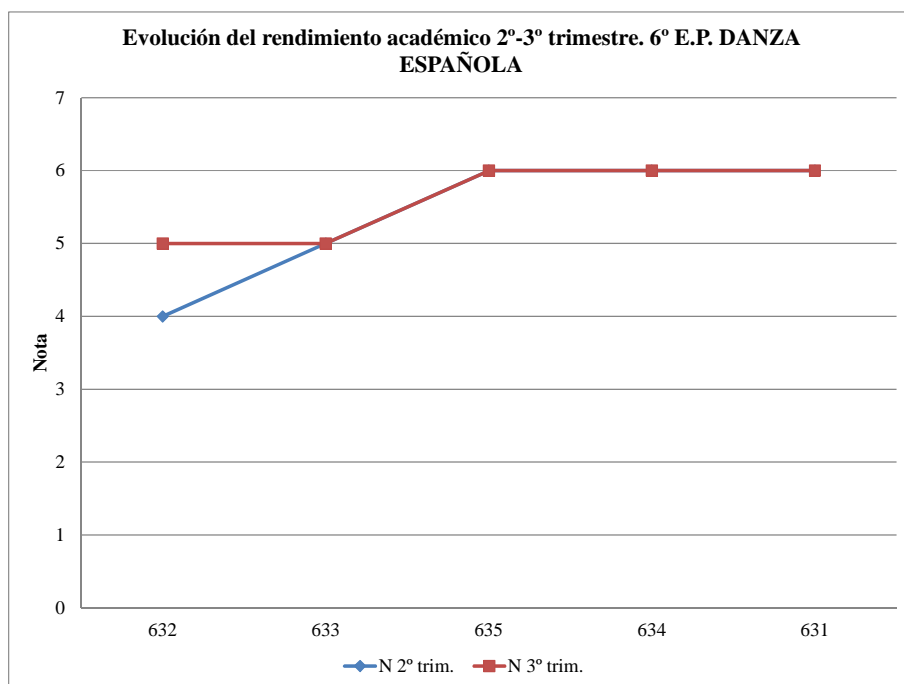


Figura 232. Evolución del rendimiento académico entre el 2º y 3º trimestre para 6º E.P.

Danza Española, muestra española.

CAPÍTULO 5: DISCUSIÓN

Asimismo puede apreciarse que la evolución más acusada se ha producido en el factor de motivación específica de forma que se puede afirmar que la incidencia del programa de educación emocional ha conseguido tener un efecto motivacional elevado sobre los jóvenes estudiantes de Danza. Sin embargo, las diferencias de los valores registrados en el factor de autoestima no se han revelado tan significativas. Podemos inferir que para conseguir mejores resultados en la autopercepción y valoración que cada estudiante tiene de sí mismo sería necesaria una aplicación de actividades que incidieran sobre este factor de un modo más dilatado en el tiempo para la consecución de efectos positivos a medio y largo plazo.

CONCLUSIONES

CAPÍTULO 6: CONCLUSIONES

6 Capítulo 6: Conclusiones

6.1 Conclusiones al Estudio

A la vista de los resultados obtenidos a partir del desarrollo de la investigación , se pueden extraer las siguientes conclusiones, que responden a cada uno de los objetivos específicos planteados en el Epígrafe 1.3 de esta tesis, y que, a su vez, y en conjunto, completan el objetivo general recogido en el Epígrafe 1.2. Para facilitar la identificación de la relación objetivo-conclusión se ha recurrido a la enumeración coincidente con la aplicada a los objetivos específicos.

1. Este estudio ha propiciado que se hayan podido compartir una serie de experiencias formativas en torno a la Danza académica en los dos contextos socioeducativos y culturales que han servido de escenario para el desarrollo para la investigación: Conservatorio Profesional de Danza *Luís del Río*” en Córdoba (España) y Granger High School en Utah (EEUU). Estas experiencias comunes, que han implicado a profesorado y alumnado de Enseñanzas Profesionales de Danza en la muestra de España y a profesorado y alumnado de la asignatura Dance en la muestra de EEUU, han supuesto un enriquecimiento en los diversos planos de actuación. Desde el punto de vista del profesorado ha permitido un intercambio metodológico y un ejercicio de formación personal sobre los temas tratados en este trabajo, formación considerada como un factor decisivo que promueve la calidad y la excelencia educativa (Gómez, Grau, y Perandones, 2009). Desde el punto de vista del alumnado ha supuesto una oportunidad de conocimiento de sí mismos y de mejora de su estado emocional y de su rendimiento académico. En esta línea, Jiménez y López-Zafra (2009) afirman que el trabajo de la educación emocional conlleva efectos tales como: (a) mejora de la autoestima y el autoconcepto, que repercute en el nivel de habilidades sociales y en unas relaciones

CONCLUSIONES

interpersonales más satisfactorias, (b) disminución de conductas antisociales, (c) mejor adaptación escolar, social y familiar y (d) mejora del rendimiento académico.

Por último, desde el punto de vista de la investigación, ambos centros han supuesto un contexto muy favorable, abierto y predispuesto para la obtención de la información conducente al desarrollo del estudio, todo lo cual revertirá en la propia mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Danza, al constituirse un repositorio de buenas prácticas docentes que tratarán de ofrecer una docencia de calidad a un alumnado motivado y consciente de sí mismo. Otras instituciones y organismos públicos han ofertado repositorios de buenas prácticas docentes (i.e. Universidad Politécnica de Madrid, Universidad de Zaragoza, Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, etc.), pero ninguna de ellas ha centrado su interés en la enseñanza de la Danza, por lo cual, entendemos que, desde esta tesis, se realiza un aporte que revertirá en la mejora de la enseñanza-aprendizaje de esta disciplina artística.

2. Sobre el estudio de convergencia entre las perspectivas de enseñanza y los estilos de aprendizaje se ha podido concluir lo siguiente:
 - a. Es posible elaborar un modelo teórico de convergencia entre las Perspectivas de Enseñanza según Pratt y Collins (2001) y los Estilos de Aprendizaje descritos por Alonso et al. (2005) a partir del análisis de las coincidencias entre los aspectos docentes contenidos como reactivos en el cuestionario IPE y los rasgos que caracterizan a los estilos de aprendizaje definidos a través del CHAEA. Ventura (2013) ha realizado una revisión de artículos empíricos sobre el ajuste instructivo entre estilos de aprendizaje y estilos de enseñanza en la universidad durante el periodo 2002-2012, en el ámbito de España e Iberoamérica. A partir del mismo podemos comprobar que las herramientas empleadas por otros investigadores en este campo para el estudio del ajuste difieren de las utilizadas

CONCLUSIONES

en este trabajo, (si bien CHAEA es una de las más empleadas para el diagnóstico de los estilos de aprendizaje, no así el IPE para determinar las perspectivas de enseñanza de los docentes). Asimismo, se ha podido comprobar que no aparecen registros acerca de investigaciones sobre los ajustes entre estilos de enseñanza y de aprendizaje en estudios de carácter artístico como la Danza.

- b. El análisis de los resultados del CHAEA de las muestras de alumnado del Conservatorio Profesional de Danza de Córdoba (España) y del Granger High School de Utah (EEUU) permite determinar que los estilos de aprendizaje mayoritarios en los estudiantes de adolescentes de Danza son el activo y el pragmático, de acuerdo con el carácter universal y eminentemente práctico del arte de la Danza. Contrastando estos resultados con los hallazgos de Maureira y Bahamondes (2013) sobre los estilos de aprendizaje Kolb de estudiantes universitarios de Educación Física, encontramos que éstos muestran un perfil mayoritariamente divergente y acomodador, lo cual puede ser indicativo de que el aspecto motriz que caracteriza a este tipo de disciplina, al igual que en la Danza, hace que las preferencias de aprendizaje del alumnado se sitúe en los cuadrantes definidos por los eje de la experiencia concreta, la experimentación activa y la observación reflexiva. Por su parte, Loret de Mola (2011), en su estudio sobre los estilos de aprendizaje predominantes en una muestra de estudiantes universitarios en diferentes carreras no relacionadas con el movimiento corporal o el arte, ha encontrado una preferencia mayoritaria en el estilo reflexivo, siendo de menor utilización el estilo pragmático. Estos resultados vienen a confirmar que, en el extremo opuesto de una disciplina como la Danza, es decir, en materias de estudio basadas en contenidos de tipo teórico exclusivamente y sin implicación alguna de la faceta motriz o corporal, las

CONCLUSIONES

preferencias de estilos de aprendizaje son opuestas a la obtenidas para los estudiantes de Danza, lo cual otorga validez a las conclusión planteada.

- c. El análisis de las perspectivas de enseñanza del profesorado de las muestras española y estadounidense encuestado a través del IPE determina una dominancia de la perspectiva de aprendizaje, lo cual indica la importancia que se le otorga al alumnado en dicho proceso. En España destaca, asimismo, la dominancia de la perspectiva de transmisión, que se caracteriza por un aprendizaje por repetición, mientras que en EEUU resalta la de acompañamiento como indicador del fomento de la educación emocional a través de la Danza. Este último resultado presenta una cierta concordancia con las investigaciones de García-Dantas y Caracuel (2011b) sobre estilos docentes en profesorado de Danza, de forma que los docentes mejor valorados por el alumnado fueron aquéllos con un perfil conductual basado en altas conductas de apoyo, especialmente reforzamiento positivo y ánimo general a la clase, y un alto índice de instrucciones técnicas generales y ante el error. Este mismo estudio pone de manifiesto que las conductas punitivas del profesorado son promotoras de una valoración negativa por parte de la gran mayoría de estudiantes, refutando así algunas de las creencias más habituales entre el profesorado de danzas sobre el aprendizaje asociado al sufrimiento y al castigo. El alumnado no obtiene un mayor rendimiento por medio de reprimendas, castigos e instrucciones técnicas punitivas sino todo lo contrario, la enseñanza basada en este método produce una motivación pobre por asistir a clase y con una alta probabilidad, una disminución del rendimiento.
- d. El modelo teórico de convergencia IPE vs. CHAEA permite determinar el grado de influencia de las perspectivas de enseñanza sobre cada uno de los estilos de

CONCLUSIONES

aprendizaje. Se ha comprobado la validez de este modelo mediante la comparación de los perfiles de docencia-discencia de cada uno de los profesores participantes en este estudio y de los alumnos a los que les imparten clase poniéndose de manifiesto el hecho de que, en la realidad, las perspectivas de enseñanza que ejercen más influencia sobre un determinado estilo benefician a los estudiantes que lo poseen ya que éstos son los que consiguen los mejores resultados académicos. Las coincidencias del modelo teórico respecto a los resultados reales han sido de un 100% en el caso de la muestra de EEUU y del 90% en la muestra española. Existen otros modelos de ajuste entre los estilos de enseñanza y de aprendizaje recogidos en el trabajo de Ventura (2013), coincidentes en el apoyo que otorgan a la hipótesis de ajuste instructivo basada en el supuesto de que la adquisición de conocimientos en el aula se encuentra mediada y facilitada por la correspondencia entre los estilos de aprendizaje predominantes del alumnado y el estilo de enseñanza de los docentes. Otro punto de acuerdo entre los distintos modelos de ajuste consiste en la necesidad de que el docente identifique las preferencias de aprendizaje de sus estudiantes para poder ayudar a crear un entorno efectivo para la transformación del aprendizaje. Sin embargo, existen divergencias entre las diferentes investigaciones en cuanto a la concepción de dos formas de entender y abordar la correspondencia entre estilos: por un lado, la línea de la instrucción adaptativa que propone el ajuste del estilo docente a las preferencias cognitivas de sus alumnos y que implica una correspondencia entre los métodos de enseñanza, las actividades o los materiales elaborados por el docente y los estilos predominantes de los estudiantes. Por otro lado, se encuentra el enfoque estilístico que supone asumir que el docente debería reconocer su propio estilo de aprendizaje, en la medida en que este estilo

CONCLUSIONES

impactará sobre sus métodos de enseñanza preferidos, incidiendo directamente sobre las formas habituales en que los estudiantes deberían aprender en ese contexto. Claramente, el posicionamiento de nuestro estudio se sitúa más cercano a este modelo combinado en el cual, el docente ha de ser consciente de su propio estilo de aprendizaje y de la perspectiva desde la cual ejerce su labor como enseñante, así como de la preferencia de estilos de aprendizaje que presentan los estudiantes para, de este modo, favorecer una adaptación activa que conduzca de un modo natural hacia una optimización del rendimiento académico y mejora del clima emocional presente en el aula.

- e. Se comprueba que los estilos de aprendizaje preferentes en los profesores coinciden con aquellos que, a nivel teórico, se han determinado que se ven favorecidos por unas determinadas perspectivas de enseñanza. Estos estilos de aprendizaje presentan una coincidencia con los estilos de aprendizaje de los estudiantes que registran las mejores calificaciones superiores al 90% de los casos estudiados. De este modo se comprueba la afirmación de que los profesores enseñan como les gustaría aprender las cosas (García-Cué, 2006 y Alonso et al., 2005).
- f. Por último, queda abierta una oportunidad de profundización y continuidad en la investigación sobre este estudio teórico para su validación a través de la aplicación del mismo a otras muestras de alumnado y profesorado distintos, y en diferentes cursos académicos. Es una puerta para la mejora continua de la investigación sobre la Danza y para la formación docente en esta importante vertiente de la Pedagogía. Esta reflexión coincide con Ventura (2013) quien opina que, a pesar de encontrarse numerosos estudios en el tema de los estilos de aprendizaje y enseñanza, se conoce poco sobre cómo se produce y/o debería

CONCLUSIONES

generarse su ajuste, por lo que se debe continuar con la investigación en este ámbito tan interesante e importante para el desarrollo de los procesos de Enseñanza y Aprendizaje.

3. Sobre el Modelo de estimación de la influencia de la motivación y la autoestima sobre el rendimiento académico en la Danza se han obtenido las siguientes conclusiones:

a. Se ha establecido una nueva formulación para la estimación de la influencia de los factores de motivación y autoestima sobre el rendimiento académico en alumnado de Danza con edades comprendidas entre 12 y 18 años tanto en España como en EEUU:

$$N = \frac{[(\alpha + \beta \cdot MG) \cdot (\gamma + \delta \cdot ME) \cdot (\lambda + \mu \cdot AU)]}{3} \pm 0.5$$

Esta formulación depende de los resultados de los cuestionarios de Motivación General, de Motivación Específica y de Autoestima descritos en el Epígrafe 4.2 de este trabajo. Se ha adoptado un rango de validez de los resultados estimados con una amplitud de 0.5 puntos.

b. Del análisis detallado de cada uno de los factores de influencia motivacionales y de autoestima sobre el rendimiento se puede extraer las siguientes conclusiones:

i. Los parámetros α , γ y λ representan la nota que obtendrían los estudiantes en el caso de que la motivación general, la motivación específica y la autoestima, respectivamente, tomaran valores nulos. En este supuesto, la nota no dependería de ninguno de estos factores emocionales, haciéndose necesario, por tanto, encontrar relaciones de dependencia entre las calificaciones y otros elementos, como la edad, las capacidades físicas o psicológicas, la situación familiar, la especialidad, los desajustes entre los estilos de enseñanza y los estilos de aprendizaje o el sistema educativo.

CONCLUSIONES

En esta tarea, podremos tomar como referencia el estudio de González-Pienda (2003), quien ofrece una relación de factores condicionantes del rendimiento escolar, los cuales están constituidos por un conjunto de variables de tipo personal y contextual (socioambientales, institucionales e instruccionales). Así pues, habrían de identificarse las relaciones entre el rendimiento académico y cada uno de estos factores excluyendo aquéllos de tipo emocional que se incluyen dentro categoría de variables personales.

Los valores de los parámetros α , γ y λ , así como la tendencia descendente de modo asintótico con la edad hacia los últimos años del periodo estudiado es un punto de convergencia en los tres factores de influencia para todas las especialidades consideradas y para las dos poblaciones objeto de este estudio.

- ii. Los valores de los parámetros β , δ y μ definen el comportamiento de los factores de influencia sobre el rendimiento académico. En líneas generales y, salvando las diferencias debidas a la forma de las curvas que describen estos parámetros, se produce un aumento de la motivación y de la autoestima hacia el final del rango de edad estudiado coincidiendo con los últimos dos cursos, lo cual puede interpretarse en base a una maduración física y psicológica, a los efectos de una tangibilidad del término de estos estudios y a las mayores posibilidades de participación como bailarines solistas o de grupo en compañías o espectáculos de Danza, los cuales requieren de un elevado nivel técnico e interpretativo que se consigue en estos cursos superiores. Este hecho está en relación con la instrumentalidad del aprendizaje analizado por Alonso (2005),

CONCLUSIONES

quien establece que, en la medida en que se perciben las múltiples utilidades -a corto y a largo plazo- que puede tener el aprender algo, aumenta la probabilidad de que el interés y el esfuerzo se acreciente. Asimismo, y respecto a la evolución de la autoestima con la edad de maduración en el adolescente, la tendencia mostrada por la muestra participante en nuestro estudio coincide con los hallazgos de Parra, Oliva y Sánchez-Queija (2004), quienes afirmaron que a medida que transcurren los años hacia el final del periodo de la adolescencia (12 a 19 años), se produce un aumento en la autoestima.

- iii. El contraste de especialidades dentro del caso español siempre ofrece los valores más bajos para los estudiantes de Baile Flamenco, intermedios en los de Danza Española y los más elevados en los de Danza Clásica. Esto puede tener como interpretación el hecho de que, a igualdad de valores de las variables *MG*, *ME* y *AU*, los estudiantes de Baile Flamenco consiguen peores resultados que los del resto de especialidades contempladas, dado que, generalmente, a la Danza Clásica no se le otorga el mismo grado de importancia y de implicación que a aquellas otras asignaturas propias de esta especialidad. Sin embargo, existe una gran homogeneidad en la forma de las curvas, existiendo convergencias iniciales y finales. Este no es un fenómeno aislado que sólo se produce en los estudios de Danza, sino que, en otros ámbitos de estudio a nivel universitario, el alumnado también se muestra más interesado por aquellas materias que son propias de su especialidad, (Madrid, 2003).
- iv. El contraste de las poblaciones española y estadounidense en cuanto a los valores de los parámetros α , γ y λ permite determinar una homogeneidad

CONCLUSIONES

de comportamiento de los mismos en el rango de 15 a 18 años. Los mayores valores se presentan en ambas muestras para los 13 y 14 años. En cuanto a los parámetros β , δ y μ se produce una gran similitud en los valores alcanzados en ambas muestras. Destaca el elevado valor que toma el parámetro correspondiente a la autoestima, lo que implica la gran importancia que ha de darse al trabajo de la autoestima en el marco de la educación emocional debido a la gran influencia que ejerce sobre el rendimiento académico del alumnado. Este hallazgo coincide con las conclusiones de Parra, Oliva y Sánchez-Queija (2004), quienes determinaron que existe una correlación positiva, mutua y circular entre autoestima y rendimiento académico que es más importante en las chicas que en los chicos.

- v. El análisis numérico de varios grupos de estudiantes en cada uno de los sistemas educativos considerados, muestra una exactitud en la predicción de la influencia de los factores motivacionales y de autoestima sobre los resultados académicos obteniéndose valores estimados muy similares a los valores reales conseguidos por el alumnado. Se podría emplear para la simulación de los resultados académicos de los estudiantes con anterioridad a la celebración de las sesiones de evaluación y, de este modo, se nos plantea la posibilidad de planificar una intervención académica necesaria que permita reconducir posibles casos de bajo rendimiento. Y es que no debemos olvidar el efecto feed back que estos resultados finales tienen para el estudiante, dado el carácter netamente motivacional que supone la obtención de unas buenas calificaciones reflejadas en el boletín de notas. En esta línea Cascón (2000) opina que

CONCLUSIONES

en la nota coexisten componentes educativos y emocionales. De un modo recíproco, Extremera y Fernández-Berrocal (2003) han concluido que los factores de la inteligencia emocional se suman a las habilidades cognitivas como un potencial predictor no sólo del equilibrio psicológico del alumnado sino también de su logro escolar.

4. La implementación del programa de intervención basado en actividades de educación emocional a través de la Danza, diseñado para su aplicación a la muestra española, de un modo selectivo, en virtud de las carencias detectadas en el alumnado en la fase de diagnóstico, ha producido una serie de efectos que permiten extraer la siguientes conclusiones:
 - a. Por una parte, se ha demostrado la efectividad del trabajo emocional integrado en la acción tutorial con el alumnado materializada en una evolución positiva registrada, tanto en los resultados obtenidos en una segunda aplicación de las herramientas de diagnóstico emocional tras la intervención, como en el rendimiento académico de los estudiantes registrado al final del curso escolar. Según Extremera y Fernández-Berrocal (2004), la inteligencia emocional actúa sobre el logro académico a través del efecto positivo que ejerce sobre la salud mental del estudiante, lo cual repercute en la mejora de sus resultados escolares. Según Jiménez y López-Zafra (2009), existen varios programas de educación emocional que se están implementando actualmente en fase experimental, la mayoría de los cuales están arrojando resultados muy positivos, evidenciando, cada vez más, la eficacia de la educación emocional en la prevención de la violencia escolar, la adaptación psicosocial de los estudiantes y en la mejora del rendimiento académico. Defienden asimismo que sería necesario profundizar en la investigación sobre los beneficios potenciales de la inclusión de las

CONCLUSIONES

habilidades emocionales de forma regulada en el sistema escolar, en forma de programas de entrenamiento, que permitan la prevención de problemas escolares diversos a los que subyace un claro déficit en habilidades emocionales, sin olvidar el papel fundamental de la familia en todo este proceso

- b. Por otra parte, ha supuesto una aportación indispensable a la investigación, pues ha permitido la oportunidad de generar dos situaciones contrastables entre sí de forma cuantificable (pre-post intervención), que se han empleado para la validación del modelo matemático para la estimación de la influencia de los factores de motivación y autoestima sobre el rendimiento académico en alumnado de Danza. Este hecho se haya en la línea de pensamiento de Pérez-González, (2008) citado en Jiménez y López-Zafra (2009), quien destaca que “no basta sólo con diseñar y aplicar programas educativos que pretendan desarrollar la inteligencia emocional o las competencias emocionales, sino que también es preciso evaluar estas intervenciones, tanto para contar con datos empíricos acerca de su mayor o menor grado de validez como para detectar aquellos aspectos de tales intervenciones que sean susceptibles de mejora”(p. 76).
- c. Por último, las veinte unidades didácticas que componen el programa constituyen un repositorio de material para las buenas prácticas del profesorado en esta materia y una oportunidad para la formación y concienciación del docente de Danza en la importancia del trabajo de la educación emocional en esta disciplina artística. Jiménez y López-Zafra (2009) destacan la importancia de esta formación para los docentes e indican que “es necesario, desde el ámbito de la investigación, seguir realizando estudios que impliquen al profesorado de manera que puedan completar su formación en competencias emocionales y

CONCLUSIONES

tener los recursos necesarios para afrontar los eventos estresantes que tienen lugar durante el desempeño de su labor profesional” (p. 76).

5. A la vista de los resultados obtenidos considerados desde el punto de vista de la globalidad se puede decir que, comparativamente, el modo en que la Danza se integra en el sistema educativo estadounidense genera mucha menor tensión y estrés en el alumnado, lo cual revierte en unos mejores niveles de motivación y autoestima respecto al desempeño de la actividad artística. Asimismo las tasas de abandono de la Danza son mucho menores, ya que no existe la dicotomía entre Enseñanza de tipo general (ESO y Universidad), y Enseñanza de Régimen Especial (Enseñanzas Profesionales de Danza), con la dificultad de compatibilización que ello supone, si pretenden mantener altos niveles de realización en ambas facetas educativas. Un modelo pseudo-integrado ha sido aplicado en España únicamente en Conservatorios de Danza de la Comunidad de Madrid, de forma que el alumnado estudia las asignaturas de ESO en un Instituto cercano al Conservatorio, convalidando ciertas materias del currículum general, como la Música y la Educación Física, y en la misma jornada matinal, cursa los estudios de Danza en el Conservatorio. Sin embargo, no se trata de una integración completa, ya que la Danza no se encuentra dentro del plan de estudios vigente para la ESO como asignatura. En Andalucía no existe aún ningún caso de centro integrado o asociado a los Conservatorios Profesionales de Danza ubicados en seis de las ocho capitales de provincia de la comunidad autónoma.

Como conclusión final que responda al objetivo general propuesto en el Epígrafe 1.2, se ha de resaltar que, desde esta tesis doctoral, se ha pretendido realizar una contribución a la investigación en el ámbito de la Danza académica, demostrando la aplicabilidad de la teoría de Estilos de Enseñanza y Aprendizaje, mediante el desarrollo de un modelo de convergencia

CONCLUSIONES

entre ambos, así como mostrando que es posible modelizar matemáticamente los efectos que la motivación y la autoestima ejercen sobre el rendimiento académico en la Danza, poniendo en valor la importancia de afrontar la educación emocional para la optimización del rendimiento académico y personal del alumnado, y , por ende, del profesorado y de la propia calidad del proceso enseñanza-aprendizaje.

6.2 Análisis DAFO

El análisis DAFO muestra los puntos débiles y fuertes de este estudio en clave de Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades.

6.2.1 Debilidades

- Imposibilidad de contar con una muestra homogénea en número entre EEUU y España, tanto en profesorado como en alumnado.
- Imposibilidad de desarrollar el programa de intervención sobre educación emocional en EEUU, por lo que la validación del modelo matemático de estimación se ha visto limitada a la muestra española.
- Falta de tiempo por la carga horaria para el desarrollo de una acción tutorial continuada que permita llevar a cabo programas de desarrollo de la inteligencia emocional.
- En el caso español, falta de espacios para puestas en común, problemas para integrar horarios, así como escasa duración del tercer trimestre que ha provocado una necesaria selección de actividades del programa de intervención.
- Carencia formativa en materia de inteligencia emocional por parte de la comunidad educativa en general.
- Faltas de asistencia del alumnado que han provocado alteraciones en el calendario de aplicación de las herramientas de diagnóstico.

CONCLUSIONES

- Imposibilidad de aplicación de herramientas de diagnóstico específicamente desarrolladas y validadas para el ámbito de la Danza Clásica, lo que ha obligado a la adaptación de ciertos términos del cuestionario AMPET en versión española.
- Para reducir la complejidad del estudio no se han considerado los parámetros corporales que hacen que una persona tenga aptitudes para la Danza: flexibilidad, potencia, configuración de la pelvis y del pie, alineación femoropatelar, etc. Este hecho, considerado en su globalidad puede alterar los resultados obtenidos ya que, un alumno con muchas de estas cualidades físicas puede llegar a obtener los mismos resultados técnicos con la aplicación de mitad de esfuerzo e interés que otro que tenga menos aptitudes. Sin embargo, hay que resaltar que se trata de resultados técnicos no interpretativos ni emocionales.
- Escasez bibliográfica de carácter científico aplicada específicamente a la Danza.

6.2.2 Amenazas

- Falta de implicación de ciertas partes (familia, profesorado, alumnado), a pesar de haber firmado la autorización o el consentimiento para la participación.
- Falta de sinceridad en las respuestas a las herramientas de diagnóstico.
- Proceso de evaluación adulterado por algún tipo de conflicto profesor-alumno o viceversa.
- Validación del modelo limitado por falta de accesibilidad y disponibilidad de horario para la implementación del programa de intervención en la muestra estadounidense.
- Imposibilidad laboral para la realización de estancia en EEUU el tiempo necesario para monitorizar in situ dicha implementación del programa de educación emocional.

CONCLUSIONES

6.2.3 Fortalezas

- Apoyo y colaboración de la directiva de los centros que acogieron el proyecto de trabajo para el desarrollo de la investigación.
- Alta participación y actitud de colaboración por parte del profesorado y alumnado, durante las distintas fases de desarrollo de la investigación
- Apoyo de las familias y ayuda y colaboración de otros órganos no colegiados como la Asociación de Padres y Madres de Alumnos Terpsícore.
- Asesoramiento técnico por parte del Equipo de Orientación Educativa (EOE).
- Continuo e incansable apoyo, inestimable ayuda y asesoramiento experto por parte de los directores de la tesis doctoral en todas y cada una de las fases de la misma.
- Formación continua y dedicación de esfuerzo personal apostando por la investigación sobre la Educación en el ámbito de la Danza.

6.2.4 Oportunidades

- Ampliación y continuidad de la investigación en cada una de las líneas iniciadas en este trabajo:
 - Comprobación de la aplicabilidad de las conclusiones del estudio de convergencia de perspectivas de enseñanza y de estilos de enseñanza en distintos cursos académicos, con grupos de alumnado distintos que integren un nuevo muestreo y con diferente profesorado que propicie otras situaciones educativas.
 - Validación del modelo de estimación de la influencia de la motivación y la autoestima sobre el rendimiento académico en la enseñanza y aprendizaje de la Danza con una muestra estadounidense, con posibilidad de implementar sobre ella el programa de intervención sobre educación emocional,

CONCLUSIONES

generándose así una situación en igualdad de condiciones a la de la muestra española que ha servido de referencia para el proceso de comprobación de la validez de la formulación matemática.

- Implementar el programa de intervención sobre actividades de educación emocional no de un modo selectivo, sino íntegramente, empleándose su contenido como base para fundamentar el desarrollo de la acción tutorial a lo largo de un curso escolar.
- Ampliar todas las líneas de investigación a otras edades escolares (e.g. d 8 a 12 años, periodo correspondiente a las Enseñanzas Básicas de Danza en España o al K-6 Program de EEUU).
- Cursos de formación continua del periodo de docencia realizados en los periodos de docencia e investigación del programa de Doctorado, así como en el marco del programa de formación del profesorado auspiciado por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
- Estadía universitaria en Utah Valley University para el desarrollo de la investigación intercambio metodológico y enriquecimiento docente con profesorado estadounidense.
- Acceso a bases de datos especializadas en Internet.

CAPÍTULO 7: REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

7 Bibliografía

- Acuña, O., Maluenda, R. y Silva, G. (2009). Estilos de aprendizaje de los estudiantes de Enfermería Universidad de Antofagasta. *Revista Educación ciencias de la salud*, 6(1), 20-27. Recuperado de <http://www2.udec.cl/ofem/recs/anteriores/vol512008/artinv5108c.htm>
- Adie, J. W. y Jowett, S. (2010). Meta-perceptions of the coach-athlete relationship, achievement goals and intrinsic motivation among sport participants. *Journal of Applied Sport Psychology*, 40(11), 2750- 2773. doi:10.1111/j.1559-1816.2010.00679.x
- Alcántara, J.A. (1996). *Cómo educar la autoestima*. Madrid, España: Grupo editorial CEAC S.A.
- Alonso, C. (1992). *Análisis y Diagnóstico de los Estilos de Aprendizaje en Estudiantes Universitarios. Tomo I*. Madrid, España: Doctorales. Editorial de la Universidad Complutense. Recuperado de <http://www.jlgcue.es/modelos.htm>
- Alonso, C. (2006). *Estilos de Aprendizaje: Presente y Futuro*. Trabajo presentado en II Congreso de Estilos de Aprendizaje. Universidad de Concepción. Concepción, Chile.
- Alonso, C., Gallego, D. y Honey, P. (2005). *Los Estilos de Aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora*. (6ª ed.). Bilbao, España: Ediciones Mensajero. Universidad de Deusto.
- Alonso, C., García-Cué, J. L. y Santizo, J. A. (2009). Instrumentos de medición de Estilos de Aprendizaje. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 4(4), 3-21. Recuperado de http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_4/Artigos/Isr_4_octubre_2009.pdf
- Alonso, J. (1991). *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*. Madrid,

BIBLIOGRAFÍA

España: Santillana.

- Alonso, J. (2005). Motivación para el aprendizaje: la perspectiva de los alumnos. En M. Pérez y A. Rivera (coords.), *La orientación escolar en centros educativos* (pp. 210-242). Madrid, España: Ministerio de Educación y Ciencia. Recuperado de http://www.uam.es/gruposinv/meva/publicaciones%20jesus/capitulos_espanyol_jesus/2005_motivacion%20para%20el%20aprendizaje%20Perspectiva%20alumnos.pdf
- Alfonseti, N., Giménez-Bertomeu, V. M., Lillo A. y Lorenzo J. (2008). Estilos de Aprendizaje y método de caso en Trabajo Social. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 1(2), 65-83. Recuperado de <http://learningstyles.uvu.edu/index.php/jls/article/view/145/103>
- Amado D., Sánchez P. A., Leo F. M., Sánchez D., González I. y López, J. 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. Recuperado de <http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/artymov/article/download/701/648>.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structure and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271. doi:10.1037/0022-0663.84.3.261
- Antiquino, L., López, L. y Fuentes, P. (2012). *Relación entre estilos de enseñanza, estilos de aprendizaje, satisfacción y rendimiento en una muestra de estudiantes de Psicología*. Trabajo presentado en XVII Jornadas de Fomento de la Investigación a la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. Universitat Jaume I, Castellón de la Plana, España. Recuperado de <http://www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi14/psico/10.pdf>.
- Añez, A. (2011). *Autoestima en mujeres practicantes de Danza*. (Trabajo especial de Grado de Psicología). Facultad de Ciencias Políticas y Administrativas. Escuela de Psicología. Universidad Rafael Urdaneta Maracaibo, Venezuela. Recuperado de

BIBLIOGRAFÍA

<http://200.35.84.131/portal/bases/marc/texto/3201-11-04570.pdf>.

Balaguer, I. (1994). *Entrenamiento psicológico en el deporte*. Valencia, España: Albatros Educación.

Bandura, A. (1977). Teoría del aprendizaje social. En G. Roberts (1995), *Motivación en el deporte y el ejercicio físico*. Bilbao, España: Descleé de Brouwer.

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning.

Educational Psychologist, 28, 117-148. Recuperado de

<http://www.centerforefficacyandresiliency.org/assets/docs/Perceived%20Self-Efficacy%20in%20Cognitive%20Development%20and%20Functioning.pdf>

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. NY: Freeman.

Barroso, M. (1998). *Autoestima: Ecología o catástrofe* (2ª ed.). Caracas, Venezuela: Galac.

Beltrán, J. (1998). Claves psicológicas para la motivación y el rendimiento académico. En M.

Acosta (coord.), *Creatividad, motivación y rendimiento académico*. Málaga, España: Aljibe.

Betancourt, H., Aréchiga, J., Díaz, M. E. y Ramírez, C. M. (2007). Composición corporal de bailarines adolescentes de la Escuela Nacional de Ballet de Cuba. *Antropo*, 15, 23-33.

Recuperado de <http://www.didac.ehu.es/antropo/15/15-3/Betancourt.pdf>.

Bosco, J. (2001). *Apuntes para una Anatomía aplicada a la Danza*. Madrid, España:

Librerías Deportivas Esteban Sanz Martínez.

Brinkmann, H., Segure, A. y Solar M. (1989). Adaptación, estandarización y elaboración de normas para el inventario de autoestima de Coopersmith. *Revista Chilena de*

Psicología, 10(1), 63-71. Recuperado de

http://www2.udec.cl/~hbrinkma/articulo_coopersmith.pdf

Brockert, S. y Braun, G. (1997). *Los tests de la inteligencia emocional*. Barcelona, España:

Robín Book.

BIBLIOGRAFÍA

- Buckroyd, J. (2000). *The student Dancer. Emotional aspects of the teaching and learning of Dance*. London, United Kingdom: Dance Books Ltd.
- Cabanach, R. G., Valle, A., Núñez, J. C. y González-Pienda, J. A. (1996). Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar. *Psicothema*, 8(1), 45-61. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/4.pdf>
- Calvo, A. y Moreno, M. C. (2012). Lúdica y danza: Perfil fisiológico y estructural del bailarín de Ballet. *Revista Educación y Territorio*, 2(2), 106-122. Recuperado de <http://www.revistasjdc.com/main/index.php/reyte/article/view/205/197>
- Camarero, F., Martín F. y Herrero J. (2000). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12 (4), 615-622. Recuperado de <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?ID=380>
- Canto, J. E. y Burgos, R. J. (2010). *Diferencias en las perspectivas de enseñanza en profesores universitarios*. Trabajo presentado en el Congreso Iberoamericano de Educación. Metas 2021. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de http://www.adeepra.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/DOCENTES/R1883_Canto.pdf . Consultado 3/5/13.
- Cardozo, A. (2008). Motivación, aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes del primer año universitario. *Laurus*, 4(28), 209-237. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/761/76111716011.pdf>
- Cascón, I. V. (2000) *Análisis de las calificaciones escolares como criterio de rendimiento académico*. Trabajo presentado en las Jornadas de Investigación de la Universidad de Salamanca, 2000. Salamanca, España. Recuperado de <https://campus.usal.es/~inico/investigacion/jornadas/jornada2/comun/c17.html>
- Castañer, M., Torrents, C., Dinusová, M. y Anguera, M. T. (2009). Instrumentos de observación ad hoc para el análisis de las acciones motrices en Danza

BIBLIOGRAFÍA

- Contemporánea, Expresión Corporal y Danza Contact-Improvisation. *Apunts Educació Física i Esport*, 95, 14-23. Recuperado de <http://www.observesport.com/desktop/images/docu/04pkhbyw.pdf>
- Castejón, J. L., Gilar, R. y Pérez, A. M. (2006). Complex learning: the role of knowledge, intelligence, motivation and learning strategies. *Psicothema*, 18 (4), 679-685. Recuperado de <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3294>
- Castro, S. y Guzmán, B. (2005). Los estilos de aprendizaje en la enseñanza y el aprendizaje. Una propuesta para su implementación. *Revista de Investigación del Instituto Pedagógico de Caracas*, 58, 83-102. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2051098>
- Cazau, P. (2005). *Modelo de la Programación Neurolingüística*. Revista electrónica de la red de Investigación Educativa (ieRed), 1(3) [Página web]. Recuperado Junio 23, 2012, de http://archivo.iered.org/Proyecto_Red-CTS/Seminario/2005-03-08_Programacion-Neurolinguistica.doc.
- Cernuda, A. (2006). Ansiedad y rendimiento en danza. *El Círculo de la Danza*, 1(3), 69-72. Recuperado de http://eciencia.urjc.es/bitstream/10115/7983/1/CDV1N3_p_69-72.pdf
- CHAEA. *Cuestionario Honey Alonso de Estilos de aprendizaje*. [Página web] Recuperado de septiembre 10, 2010, de <http://www.estilosdeaprendizaje.es/chaea/chaea.htm>
- Chan-Bazalar, L. A. (2011). Procrastinación académica como predictor en el rendimiento académico en jóvenes de educación superior. *Revista Temática Psicológica*, 7(1), 53-62. Recuperado de http://www.unife.edu.pe/publicaciones/revistas/revista_tematica_psicologia_2011/chan_bazalar.pdf
- Cisneros, L. y Robles, S. (2004). *La Tutoría en la Formación Integral. Los Estilos de Aprendizaje*. Guadalajara, España: Universidad de Guadalajara.

BIBLIOGRAFÍA

- Coopersmith, S. (1959). "A method for determining types of self-esteem". *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 59(1), 87-94, doi: 10.1037/h0048001
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco, CA: W. H. Freeman.
- Cordero, F. y Rojas de Chirinos, B. (2007). Motivación, autoestima y rendimiento académico. *Educare*, 11(2), 20-44. Recuperado de <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/educare/article/download/90/76>
- Costa, S. y Tabernero, C. (2012). Rendimiento académico y autoconcepto en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria según el género. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 3(2), 175-193. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2451/245124456006.pdf>
- Covington, M. V. y Beery, R.G. (1976). *Self-worth and school learning*. NY: Holt, Rinehart and Winston.
- Covington, M.; Omelich, C. (1979) Are causal attributions causal? A path analysis of the cognitive model of achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37(9), 1487-1504. doi:10.1037/0022-3514.37.9.1487
- Covington, M.V. (2000). Goal theory, motivation and school achievement: an integrative review. *Annual Review of Psychology*, 51, 171-200. doi: 10.1146/annurev.psych.51.1.171
- Cuéllar, M. J. (2001). Análisis de la competencia docente en danza: estudio de las variables que condicionan la enseñanza-aprendizaje. *Reencuentro*, 30, 17-24. Recuperado de <http://mcuellar.webs.ull.es/revistas/6-Reencuentro.PDF>
- Curry, L. (1983). *An organization of learning styles theory and constructs*. Documento ERIC [Página web]. Recuperado diciembre 17, 2013, de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED235185.pdf>
- Davis, L. y Jowett, S. (2010). Investigating the interpersonal dynamics between coaches and

BIBLIOGRAFÍA

- athletes based on fundamental principles of attachment. *Journal of Clinical Sport Psychology*, 4 (2), 112-132. Recuperado de <http://nrl.northumbria.ac.uk/5398/1/18077.pdf>
- Day, C., Elliot, B. y Kington, A. (2005). Reform, standards and teacher identity: Challenges of sustaining commitment. *Teaching and Teacher Education*, 21(5), 563-577. doi: 10.1016/j.tate.2005.03.001
- Decreto 240/2007, de 4 de septiembre, por el que se establece la ordenación y currículo de las enseñanzas profesionales de Danza en Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, Sevilla, 14 de septiembre 2007, núm. 182, pp. 10-15.
- Decreto 253/2011, de 19 de julio, por el que se modifica el Decreto 240/2007, de 4 de septiembre, por el que se establece la ordenación y currículo de las enseñanzas profesionales de Danza en Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, Sevilla, 3 de agosto 2011, núm. 151, p 7.
- Decreto 362/2011, de 7 de diciembre, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Conservatorios Profesionales de Danza. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, Sevilla, 27 de diciembre 2011, núm. 251, pp. 172-193.
- Dunn, R. y Dunn, K. (1984). *La enseñanza y el estilo de aprendizaje*. Madrid: Anaya.
- Dunn, R; Dunn, K y Price G. (1979). *Learning Styles Inventory (LSI) for Students in Grade 3-12*. Lawrence, KS: Price System.
- Dweck, C. S. y Leggett, E. (1988). A social cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256-273. Recuperado de http://web.stanford.edu/dept/psychology/cgi-bin/drupal/system/files/A%20social-cognitive%20approach_0.pdf
- Edel, R. (2003). *El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo*. Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación, 1(2)

BIBLIOGRAFÍA

- [Página web]. Recuperado Julio 15, 2014, de <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n2/Edel.htm>
- Elosúa, M. R., García Madruga, J. A., Gutiérrez, F., Luque, J. L. y Garate, M. (1997). Un estudio sobre las diferencias evolutivas en la memoria operativa: ¿Capacidad o eficiencia? *Estudios de Psicología*, 58, 15-27. doi:10.1174/021093997320954827
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: Hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332, (97-116). Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre332/re3320611443.pdf?documentId=0901e72b81256ae3>
- Felder, R. M. y Silvermann, L. (1988). Learning and teaching styles in Engineering Education. *Journal of Engineering Education*, 78(7), 674-681. Recuperado de <http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Papers/LS-1988.pdf>
- Ferrer, J. (2011). *Elementos de la danza*. [Página web] Recuperado Junio 28, 2014, de <http://www.slideshare.net/joferrer/elementos-de-la-danza>
- Flavell, J. H. (1971). First discussant's comments: What is memory development the development of? *Human Development*, 14, 272-278. doi:10.1159/000271221
- Fructuoso C., y Gómez, C. (2001). La danza como elemento educativo en el adolescente. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 66, 31-37. Recuperado de <http://www.revista-apunts.com/es/hemeroteca?article=563>
- Fuentes, A. L. (2006). *El valor pedagógico de la danza*. Valencia, España: Universidad de Valencia, Servicio de Publicaciones.
- Fuentes, S. (2007). *Motivación para bailarines*. Getxo, España: Asociación Cultural de Danza.
- Gallego, D. J. y Alonso, C. M. (1999). *Implicaciones educativas de la Inteligencia*

BIBLIOGRAFÍA

Emocional. Madrid, España: UNED.

- Gallego, D. J. y Gallego, M. J. (2004). *Educación la Inteligencia emocional en el aula*. Madrid, España: PPC.
- García, I., Pérez, R. y Calvo A. (2011). Iniciación a la danza como agente educativo de la expresión corporal en la Educación Física actual: Aspectos metodológicos. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 20, 33-36. Recuperado de dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3713271.pdf
- García-Cué, J. L. (2006). *Los Estilos de Aprendizaje y las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Formación del Profesorado* (Tesis Doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid, España.
- García-Cué, J. L., Sánchez, C., Jiménez, M. A. y Gutiérrez, M. (2012). Estilos de Aprendizaje y Estrategias de Aprendizaje: Un estudio en discentes de postgrado. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 5(10), 65-78. Recuperado de http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_10/articulos/Articulo06.pdf
- García-Dantas, A. y Caracuel J. C. (2011a). Factores que influyen en el abandono del alumnado de un conservatorio profesional de Danza. *Revista de Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 6(1), 79-96. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=311126240007>
- García-Dantas, A. y Caracuel J. C. (2011b). *Interacciones entre Estilo de los docentes y Motivación de sus alumnos en un Conservatorio Superior de Danza*. Trabajo presentado en XIII Congreso Andaluz de Psicología de la Actividad Física y el Deporte. Universidad de Sevilla, Sevilla, España. Recuperado de <http://www.altorendimiento.com/congresos/danza/4172-interacciones-entre-estilo-de-los-docentes-y-motivacion-de-sus-alumnos-en-un-conservatorio-superior-de-danza>.
- García-Dantas, A. y Caracuel-Tubío J. C. y Peñaloza-Gómez, R. (2012). Intervención

BIBLIOGRAFÍA

- Formativa con el Profesorado de Danza e Influencia Motivacional en su Alumnado. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 13(2), 9-20. Recuperado de revistas.um.es/cpd/article/download/180391/151261
- Gardner, H. (1985). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. NY: Basic Books.
- Gardner, H. (2005). *Inteligencias Múltiples: La Teoría en la Práctica*. Barcelona, España: Paidós Ibérica.
- Gargallo, B. y Jiménez, M. A. (2007). *La influencia de los estilos docentes de los profesores universitarios en el modo de aprender y en el rendimiento de sus alumnos*. Trabajo presentado en V Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. Universidad de Alicante, Alicante, España. Recuperado de www.eduonline.ua.es/jornadas2007/comunicaciones/2B4.pdf
- Goleman, D. (1996). *La Inteligencia Emocional*. Barcelona, España: Kairós.
- Gómez, C., Grau, S. y Perandones, T. M. (2009). La formación del profesorado como factor decisivo de la excelencia educativa. En C. Gómez y S. Grau (coords.), *Propuestas de diseño, desarrollo e innovaciones curriculares y metodología en el EEES* (pp. 7-26). Alicante, España: Marfil. Recuperado de <http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/13199/1/PROPUESTAS%20CAP.%201.pdf>
- González-Peiteado, M., López-Castedo, A. y Pino-Juste, M. (2013). Análisis psicométrico de una Escala sobre Estilos de Enseñanza (ESEE). *Enseñanza & Teaching*, 31(1), 181-198. Recuperado de <http://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/viewFile/11611/12029>
- González- Pienda, J.A. (2003). El rendimiento escolar. Un análisis de las variables que lo condicionan. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 8(7), 247-258. Recuperado de http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/6952/1/RGP_9-17.pdf
- Gordon L. Flett, G. L., Blankstein, K. R., Hewitt, P. L. y Koledin, S. (1992). Components of

BIBLIOGRAFÍA

- perfectionism and procrastination in college students. *Social Behavior and Personality*, 20(2), 85-94. Recuperado de http://www.yorku.ca/khoffman/Psyc3010/Flett'92_PerfProcr.pdf
- Graydon, J. (2002). Stress and anxiety in sport. *The Psychologist*, 15(8), 408-410. Recuperado de http://www.thepsychologist.org.uk/archive/archive_home.cfm/volumeID_15-editionID_83-ArticleID_439-getfile_getPDF/thepsychologist%5Caug02Graydon.pdf
- Guild, P. y Garger, S. (1998). *Marching to Different Drummers* (2nd ed.). VA: ASCD-Association for Supervision and Curriculum Development.
- Guillén, F. y Bara, M. (2009). Motivos do abandon precoce no esporte competitivo: un estudo prospectivo. *Revista Mineira de Educação Física*, 17(1), 21-37. Recuperado de <http://www.revistamineiradeefi.ufv.br/artigos/arquivos/ab69e5f19d40da06a40d054508f20848.pdf>
- Haeussler, I. M. y Milicic, N. (1995). *Confiar en uno mismo*. A Coruña, España: Editorial Dolmen S.A.
- Hardy, C. y Mawer, M. (1999). *Learning and Teaching in Physical Education*. London, United Kingdom: Taylor and Francis.
- Hartup, W. (1992). *Having friends, making friends, and keeping friends: relationships as educational contexts*. ERIC clearinghouse on elementary and early childhood education. [Página web] Recuperado Julio 10, 2014 de <http://ecap.crc.illinois.edu/eecearchive/digests/1992/hartup92.html>
- Hernández, M. (coord.) (2002). *Motivación animal y humana*. México D.F., México: El Manual Moderno.
- Herrmann, N. (1989). *The creative brain*. Lake Lure. NC: The Ned Herrmann Group.
- Ibáñez, R. y García-Madruga, J. A. (2005). Memoria operativa e inteligencia: Un estudio

BIBLIOGRAFÍA

- evolutivo. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 28(1), 25-38. doi: 10.1174/0210370053125498
- Isaza, L. y Henao, G. C. (2012). Actitudes-Estilos de enseñanza: Su relación con el rendimiento académico. *International Journal of Psychological Research*, 5(1), 133-141. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2990/299023539015.pdf>
- Jiménez, M. I. y López-Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(1), 69-79. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/805/80511492005.pdf>
- Jowett, S. y Cramer, D. (2009). The prediction of young athletes physical self from perceptions of relationships with parents and coaches. *Psychology of Sport and Exercise*, 11 (2), 140-147. doi:10.1016/j.psychsport.2009.10.001
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona, España: Laertes.
- Kolb D.A. (1984) *Experiential Learning experience as a source of learning and development*. NJ: Prentice Hall.
- Honey, P. y Mumford, (1986). *Los estilos de aprendizaje*. Bilbao, España: Ediciones Mensajero.
- Knaus, W. (1997). Superar el hábito de posponer. *RET- Revista de Toxicomanías*, 13, 19-22. Recuperado de http://www.cat-barcelona.com/uploads/rets/RET13_3.pdf.
- Lago, B. S., Colvin L. y Cacheiro, M. L. (2008). Estilos de aprendizaje y actividades polifásicas: Modelo EAAP. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 1(2), 1-22. Recuperado de <http://learningstyles.uvu.edu/index.php/jls/article/view/141/99>
- Latorre, A. (2003). *La Investigación-Acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona, España: Graó.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues* 2 (4), 34-

BIBLIOGRAFÍA

46. Recuperado de http://bscw.wineme.fb5.uni-siegen.de/pub/nj_bscw.cgi/d759359/5_1_ActionResearchandMinorityProblems.pdf
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Jefatura del Estado. *Boletín Oficial del Estado*, Madrid, 4 de mayo de 2006, núm. 106, pp. 17158-17207.
- Lindberg, S., Hasselhorn, M. y Lehmann, M. (2013). The Influence of Perceived Teacher-Student Congruence on Students' Satisfaction in Physical Education. *Journal of Studies in Education*, 3(2), 183-209. Recuperado de <http://www.macrothink.org/journal/index.php/jse/article/viewFile/3555/3056>.
- López de la Llave, A. y Pérez-Llantada, M.C. (2006). *Psicología para intérpretes artísticos*. Madrid, España: Thomson.
- Loret de Mola, J. E. (2008). Los estilos de aprendizaje de Honey-Alonso y el rendimiento académico en las áreas de formación general y formación profesional básica de los estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Privado "Nuestra Señora de Guadalupe" de la provincia de Huancayo-Perú. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 1(1), 201-213. Recuperado de <http://learningstyles.uvu.edu/index.php/jls/article/view/86>
- Loret de Mola, J. E. (2011). Estilos y estrategias de aprendizaje en el rendimiento académico de los estudiantes de la universidad peruana "Los Andes" de Huancayo – Perú. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 8(4), 149-184. Recuperado de <http://learningstyles.uvu.edu/index.php/jls/article/view/69/45>.
- Louis, K. S. (1998). Effects of teacher quality of work life in secondary schools on commitment and sense of efficacy. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(1), 1-27. doi: 10.1080/0924345980090101
- Lozano, L. M., García- Cueto, E. y Gallo, P. (2000). Relación entre motivación y aprendizaje. *Psicothema*, 12(2), 344-347. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/579.pdf>
- Madrid, D. (2003). Intereses, necesidades y expectativas del alumnado de Magisterio de

BIBLIOGRAFÍA

- Lengua Extranjera (Inglés) durante su formación inicial. En M. Moreno, y M. Escribano (coords.), *Tadea seu Liber de Amicitia* (pp. 145-166). Granada, España: Grupo Editorial Universitario. Recuperado de <http://www.ugr.es/~dmadrid/Publicaciones/Intereses%20y%20necesidades%20alumno-homenaje%20Tadea.pdf>
- Magill, R. A. (1989). *Motor learning: concepts and applicatios*. Dubuque, IA: W.C. Brown.
- Martín-Cuadrado, A. M. y García, A. (2003). *Las técnicas de estudio*. C. Asociado Talavera de la Reina, Toledo, España: UNED.
- Martín-Cuadrado, A. M. (2008). *La importancia de conocer “cómo aprende el alumno”*: Los estilos de aprendizaje. [Página web] Recuperado Febrero 2, 2010, de http://matosas.typepad.com/escuelas_que_piensan_naci/2008/05/la-importancia.html.
- Martín-Cuadrado, A.M. (2011). Competencias del estudiante autorregulado y los estilos de aprendizaje. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 4(8), 136-148. Recuperado de <http://learningstyles.uvu.edu/index.php/jls/article/view/68/44>
- Martinek, T. (1988). Confirmation of a teacher expectancy model: Student perceptions and causal attributions of teaching behaviors. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 59, 118-126. doi:10.1080/02701367.1988.10605488.
- Maureira, F. y Bahamondes, V. V. (2013). Estilos de aprendizaje de Kolb de estudiantes de educación física de la UMCE y UISEK de Chile. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 11(11), 139-150. Recuperado de http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_11/articulos/articulo_09.pdf
- McClelland, D. (1989). *Estudio de la motivación humana*. Madrid, España: Narcea S.A. de Ediciones.
- Megías, M.I. (2009). *Optimización en procesos cognitivos y su repercusión en el aprendizaje de la Danza* (Tesis Doctoral, Universidad de Valencia, Valencia, España).

BIBLIOGRAFÍA

Recuperado de www.tdx.cat/bitstream/10803/31869/1/Megias.pdf

- Monereo, C. y Badía A. (2001). *Ser estratégico y autónomo aprendiendo*. Barcelona, España: Grao.
- Monés i Mestre, N. (2000). Investigar la danza en la Europa de la globalización. La necesidad de academizar la danza como materia independiente dentro de las artes escénicas. En Federación Española de Asociaciones de Profesionales de la Danza (coord.), *I Jornadas de Danza e Investigación: Murcia, 17, 18 y 19 de diciembre de 1999* (pp. 7-10). Murcia, España: Los libros de Danza, S.L.
- Navarro, M. J. (2005). *Cómo diagnosticar y mejorar los estilos de aprendizaje*. Almería, España: Procompal Publicaciones.
- Nevot, A. y Cuevas, M. V. (2009). Los estilos de aprendizaje y el espacio europeo en la educación superior. Un paseo por el aula de matemáticas. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 2(3), 38-56. Recuperado de <http://learningstyles.uvu.edu/index.php/jls/article/view/156/118>
- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nichols, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346. doi:10.1037/0033-295X.91.3.328
- Nishida, T. (1988). Reliability and factor structure of the achievement motivation in physical education test. *Journal of Sport and exercise Psychology*, 10, 418-430.
- Nunnally, J. C. y Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory*. (3rd. ed). NY. Mc Graw-Hill.
- Núñez, J. C. (2009). Motivación, aprendizaje y rendimiento académico. En B. D. Silva, L. S. Almeida, A.P. Barca y M. Peralbo (coords.), *Actas del X Congreso Internacional Galaico-Portugués de Psicopedagogía*. Braga, Portugal: Centro de Investigación en

BIBLIOGRAFÍA

- Educación (CIEd)-Universidade do Minho. Recuperado de <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/Xcongreso/pdfs/cc/cc3.pdf>
- Núñez, J. C. y González-Pumariega, S. (1996). Procesos motivacionales y aprendizaje. En J.A González-Pienda, J. Escoriza, R. González, y A. Cabanach (eds.), *Psicología de la Instrucción. Vol. 2: Componentes cognitivos y afectivos del aprendizaje escolar*. Barcelona, España: Ediciones Universitarias de Barcelona (EUB).
- Núñez, J.C., González-Pienda, J.A., García, M., González-Pumariega, S., Roces, C., Álvarez, L. y González, M.C. (1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 10(1), 97-109. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/146.pdf>
- Orden de 19 de marzo de 2012, por la que se regula la organización y el funcionamiento de los conservatorios profesionales de Danza, así como el horario de los centros, del alumnado y del profesorado. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, Sevilla, 28 de marzo 2012, núm. 61, pp. 12-16.
- Orden de 25 de octubre de 2007, por la que se desarrolla el currículo de las enseñanzas profesionales de Danza en Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, Sevilla, 15 de noviembre 2007, núm. 225, pp. 126-199.
- Orden de 9 de diciembre de 2011 por la que se modifica la Orden de 25 de octubre de 2007, por la que se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje y las pruebas de acceso del alumnado de las enseñanzas profesionales de música y de Danza en Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, Sevilla, 16 de enero 2012, núm. 9, pp. 18-20.
- Paiva, M.A.C., Romero, E. (2004). Identidad Social y Autoestima en participantes de grupos de Danza Flamenca: La contribución pedagógica y psicológica al ser del hombre en movimiento. *Fitness & Performance Journal*, 3(1), 28-32. doi:10.3900/fpj.3.1.28.s

BIBLIOGRAFÍA

- Parra, A., Oliva A. y Sanchez-Queija, I. (2004). Evolución y determinantes de la autoestima durante los años adolescentes. *Anuario de Psicología*, 35(3), 331-346. Recuperado de http://www.researchgate.net/publication/39109455_Evolucin_y_determinantes_de_la_autoestima_durante_los_aos_adolescentes/links/0c9605261557590f21000000.
- Pekrun, R. (1992). The Impact of Emotions on Learning and Achievement: Towards a Theory of Cognitive/Motivational Mediators. *Applied Psychology*, 41(4), 359-376. doi:10.1111/j.1464-0597.1992.tb00712.x
- Perea Robayo, M. (2003). *Material de estudio para el Diplomado Virtual en Estilos de Aprendizaje*. Bogotá, Colombia: Universidad del Rosario.
- Pintrich, P. R. y De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40. Recuperado de <http://web.stanford.edu/dept/SUSE/projects/ireport/articles/self-regulation/self-regulated%20learning-motivation.pdf>
- Pintrich, P.R. (1991). Student goal orientation and self-regulation in the college classroom. En P.R. Pintrich y M. Maerh (eds.), *Advances in motivation and achievements* (pp. 371-402). Greenwich, CT: JAI Press.
- Polaino, A. (1993). Procesos afectivos y aprendizaje: Intervención psicopedagógica. En Beltrán, J. (ed.), *Intervención psicopedagógica*. (pp. 108-142). Madrid, España: Pirámide.
- Pratt, D. D. and Associates (1998). *Five Perspectives on Teaching in Adult and Higher Education*. Malabar, FL: Krieger Publishing.
- Pratt, D. D. (2002). Good teaching: one size fits all? In J. Ross-Gordon (ed.), *An up-date on Teaching Theory*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Pratt, D. D. y Collins, J. B. (2001). *Summaries of Five Teaching Perspectives*. [Página web] Recuperado Junio 12, 2012, de <http://www.teachingperspectives.com/tpi/>.

BIBLIOGRAFÍA

- Pratt, D. D. y Collins, J. B. (2001). *Teaching perspectives inventory*. [Página web]
Recuperado Septiembre 12, 2010, de <http://www.teachingperspectives.com/tpi/>.
- Pratt, D. D., Collins, J. B. y Jarvis Selinger, S. (2001). Development and Use of The Teaching Perspectives Inventory (TPI). In *American Educational Research Association (AERA 2001) Meeting* (pp.1-9). Seattle, WA. Recuperado de <https://facultycommons.macewan.ca/wp-content/uploads/TPI-online-resource.pdf>.
- Prewitt-Díaz, J. O. (1984). A cross-cultural study of the reliability of the Coopersmith Self Esteem Inventory. *Educational and Psychological measurement*, 44(3), 575-581. doi: 10.1177/0013164484443005
- Prieto, L. (2007) *Autoeficacia del profesor universitario: eficacia percibida y práctica docente*. Madrid, España: Narcea de Ediciones S.A.
- 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. Ministerio de Educación y Ciencia. *Boletín Oficial del Estado*, Madrid, 13 de febrero de 2007, núm. 38, pp. 6249-6262.
- 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. Ministerio de Educación y Ciencia. *Boletín Oficial del Estado*, Madrid, 13 de Julio de 2010, núm. 169, pp. 61461- 61462.
- Reinicke, K., Chiang, M .T., Montecinos, H., Solar, M. I., Madrid, V. y Acevedo, C. G. (2008). Estilos de aprendizaje de alumnos que cursan asignaturas de Ciencias Biológicas en la Universidad de Concepción. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 2(2), 170-181. Recuperado de <http://learningstyles.uvu.edu/index.php/jls/article/view/150/108>

BIBLIOGRAFÍA

- Rendón, M. A. (2010). Una descripción de los estilos de enseñanza en la Universidad de Antioquía. *Revista Uni-pluri/versidad*, 10(2), 1-19. Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/viewPDFInterstitial/7907/7422>.
- Rey, J. M., Hidalgo, E. y Espinosa, C. (1989). *La motivación en la escuela: "cuestionarios para su análisis"*. Málaga, España: Librería Ágora.
- Rhind, D. y Jowett, S. (2011). Linking maintenance strategies to the quality of coach-athlete relationships. *International Journal of Sport Psychology*, 42 (1), 55-68. Recuperado de <http://safe4athletes.org/component/k2/item/35-linking-maintenance-strategies-to-the-quality-of-coach-athlete-relationships>.
- Rhor, E. M. (2012). Relación de los factores, autoestima, motivación, puntaje de ingreso en el rendimiento académico de los alumnos ingresantes 2010, a la Universidad Nacional de Tumbes. (Tesis de Magister en Educación, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú). Recuperado de http://biblioteca.educacion.unmsm.edu.pe/index.php?option=com_k2&view=item&id=279:relaci%C3%B3n-de-los-factores-autoestima-motivaci%C3%B3n-puntaje-de-ingreso-en-el-rendimiento-acad%C3%A9mico-de-los-alumnos-ingresantes-2010-a-la-universidad-nacional-de-tumbes-eva-matilde-rhor-garc%C3%ADa-godos-lima-2012&Itemid=194
- Roberts, G. (1995). *Motivación en el deporte y el ejercicio físico*. Bilbao, España: Descleé de Brouwer.
- Roces, C.; Tourón, J. y González, M.C. (1995). Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento de los alumnos universitarios. *Bordón* 47 (1), 107-120. Disponible en <http://dspace.unav.es/dspace/bitstream/10171/21728/1/Motivaci%C3%B3n%20estrategias%20de%20aprendizaje.pdf>

BIBLIOGRAFÍA

- Rodríguez, M. P. (2010). *Diseño, Aplicación y Evaluación de un programa de Intervención Psicológica en Equipos Juveniles de Fútbol* (Tesis Doctoral inédita). Universidad Autónoma de Barcelona, España.
- Román, J. M. y Gallego, S. (1994). *ACRA: Escalas de Estrategias de Aprendizaje*. Madrid: TEA.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rosenberg, M. y Simmons, R. G. (1972). *Black and White self-esteem: The urban school*. Washington, DC: Arnold & Caroline.
- Ruiz, L. M. (1994). *Deporte y Aprendizaje*. Madrid, España: Visor.
- Ruiz, L.M., Graupera, J.L., Gutiérrez, M. y Nishida, T. (2004). El test AMPET de motivación de logro para el aprendizaje en Educación Física: Desarrollo y análisis factorial de la versión española. *Revista Educación*, 335, 195-211. Disponible en: http://www.revistaeducacion.mec.es/re335/re335_15.pdf
- Ruiz-Vargas, J. M. (1994). *La memoria humana. Función y estructura*. Madrid, España: Alianza Psicología Minor.
- Sage, G. H. (1984). *Motor Learning and Control*. Dubuque, IA: Wm. C. Brown.
- Salanova, M., Martínez, I., Bresó, Llorens, E. y Grau, R. (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de Psicología*, 21(1), 170-180. Disponible en http://www.um.es/analesps/v21/v21_1/16-21_1.pdf
- Salguero, A. (2003). *Adaptación española del cuestionario de causas de abandono en la práctica deportiva: validación y diferencias de género en jóvenes nadadores*. *Revista Digital EF deportes*, 56. [Página web] Recuperado Mayo 25, 2013, de <http://www.efdeportes.com/efd56/aband.htm/>

BIBLIOGRAFÍA

- Sanabria, N. (2009). *Relación entre estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios* (Tesis de título de Psicología, Universidad Pontificia Bolivariana, Bucaramanga, Colombia). Recuperado de http://repository.upb.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/465/1/digital_17575.pdf
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. y Stanton, G. C. (1976). Self concept: validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
doi:10.3102/00346543046003407
- Shavelson, R.J. y Bolus, R. (1982). Self concept: the interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology*, 74, 3-17. Disponible en <http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/papers/2009/P6607.pdf>
- Smiley, P. A. y Dweck, C. S. (1994). Individual differences in achievement goals among young children. *Child Development*, 65(6), 1723-1743. doi: 10.1111/j.1467-8624.1994.tb00845.x
- Smith, F., Smoll, F. L., y Hunt, E. B. (1977). CBAS. A system for the behavioral assessment of athletic coaches. *Research Quarterly*, 48(2), 401-407.
doi:10.1080/10671315.1977.10615438
- Smith, S. L., Fry, M. D., Ethington, C. A. y Li, Y. (2005). The Effect of Female Athletes' Perceptions of Their Coaches' Behaviors on Their Perceptions of the Motivational Climate. *Journal of Applied Sport Psychology*, 17, 170-177. doi: 10.1080/1041320059093247
- Taylor, J. y Taylor, C. (2008). *Psicología de la danza*. Madrid, España: Gaia.
- Soriano, D. (2008). *Estilos de aprendizaje en estudiantes de Arquitectura de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras*. [Página web] Recuperado Junio 12, 2012, de <http://www.monografias.com/trabajos66/estilos-aprendizaje/estilos-aprendizaje2.shtml>
- Thomas, B. (1993, junio). Psychology and the Art of Positive Thinking. *Bulletin of the Royal*

BIBLIOGRAFÍA

Academy of Dancing.

Tourón, J. (1984). *Factores del rendimiento académico en la Universidad.* Pamplona, España: Eunsa.

Veira, A., Ferreiro M. C. y Buceta, M. J. (2009). Influencia de la baja motivación y la baja autoestima en el rendimiento académico. En B. D. Silva, L. S. Almeida, A.P. Barca y M. Peralbo (coords.), *Actas del X Congreso Internacional Galaico-Portugués de Psicopedagogía.* Braga, Portugal: Centro de Investigación en Educación (CIEd)-Universidade do Minho. Recuperado de <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/t9/t9c330.pdf>.

Ventura, A. C. (2013). *El ajuste instructivo entre estilos de aprendizaje y enseñanza en la universidad.* Revista de Psicología, 31(2), [Página web]. Recuperado Agosto 23, 2014, de http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S0254-92472013000200005&script=sci_arttext

Weiner, B. (1985). An attributional theory of motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548-573. Disponible en <http://jamiesmithportfolio.com/EDTE800/wp-content/PrimarySources/Weiner1.pdf>

Woolfolk, A. E. (1996) *Psicología educativa* (2ª ed.). México: PrenticeHall Iberoamericana.

Yerkes, R. M. y Dodson, J. D. (1908). The relation of strength of stimulus to rapidity of habit-formation. *Journal of Comparative Neurology and Psychology*, 18(5), 459–482. doi: 10.1002/cne.920180503

APÉNDICE A: FICHAS DE REGISTRO DE INFORMACIÓN

8 Apéndice A: Fichas de Registro de Información

8.1 Informe Individual del Alumnado

Tabla A₁

Informe individual de alumnado sobre datos personales, académicos y de estilos de aprendizaje

NOMBRE:		CÓDIGO:		CURSO-GRUPO:		PROFESOR:		MUESTRA:			
INFORMACIÓN ACADÉMICA Y ESTILOS DE APRENDIZAJE											
Información general		Evaluación continua		Acción tutorial		Calificaciones 1º trimestre		Resultados CHAEA			
Edad		Conceptos		Estudiante				Puntuación/Baremación			
Peso y talla		Procedimientos		Fecha:				A	R	T	P
Años de estudiar Danza				Padre/madre/tutor							
Estudios generales		Actitudes		Fecha:							
Otras actividades				Observaciones:							
¿INTERVENCIÓN PREVIA?:											

APÉNDICE A

Tabla A₂

Informe individual de alumnado para el diagnóstico emocional pre-intervención

NOMBRE:		CÓDIGO:		CURSO-GRUPO:		PROFESOR:		MUESTRA:	
DIAGNÓSTICO EMOCIONAL 1 (PRE INTERVENCIÓN)									
Autoestima Coopersmith					Motivación				Calificaciones 2º trimestre
Factores de autoestima		Puntuación	Valoración		Motivación General		Motivación Específica		
Autoestima general (G)					Puntuación		Puntuación		
Autoestima social (S)					Grado motiv.		Grado motiv.		
Autoestima familiar (H)					Comentarios	Comentarios			
Autoestima escolar (E)									
Escala de mentira (M)									
Autoestima total									
Fecha test					Fecha test				
DEFICIENCIAS PARA INTERVENCIÓN:									

APÉNDICE A

Tabla A₃

Informe individual de alumnado para el diagnóstico emocional post-intervención

NOMBRE:		CÓDIGO:		CURSO-GRUPO:		PROFESOR:		MUESTRA:	
DIAGNÓSTICO EMOCIONAL 2 (POST INTERVENCIÓN)									
Autoestima Coopersmith					Motivación				Calificaciones 2º trimestre
Factores de autoestima		Puntuación	Valoración		Motivación General		Motivación Específica		
Autoestima general (G)					Puntuación		Puntuación		
Autoestima social (S)					Grado motiv.		Grado motiv.		
Autoestima familiar (H)									
Autoestima escolar (E)									
Escala de mentira (M)					Comentarios		Comentarios		
Autoestima total									
Fecha test					Fecha test				
DEFICIENCIAS PARA INTERVENCIÓN:									

APÉNDICE A

8.3 Informe Individual del Profesorado

Tabla A₆

Informe individual de profesorado sobre resultados de Perspectivas de Enseñanza y Estilos de Aprendizaje

NOMBRE:		CÓDIGO PROF:		CURSO-GRUPO:		MUESTRA:		
PERSPECTIVAS DE ENSEÑANZA Y ESTILOS DE APRENDIZAJE								
Resultados IPE					Resultados CHAEA			
Perspectivas de enseñanza	Creencias	Intenciones	Acciones	Total	Activo	Reflexivo	Teórico	Pragmático
Transmisión					Puntuación			
Aprendizaje								
Desarrollo					Baremación			
Acompañamiento								
Reforma social								
Fecha test:					Fecha test:			

APÉNDICE B: HERRAMIENTAS DE EVALUACIÓN Y DIAGNÓSTICO

9 Apéndice B: Herramientas de Evaluación y Diagnóstico

9.1 Cuestionarios de Análisis de las Perspectivas de Enseñanza

9.1.1 Inventario sobre perspectivas de enseñanza (IPE)

INSTRUCCIONES

Este inventario le ayudará a identificar sus puntos de vista sobre la enseñanza. Según considere las siguientes afirmaciones, debe pensar en los contenidos específicos, en los alumnos y en el entorno en los el cual interacciona con ellos para la enseñanza y el aprendizaje.

NOTA: Dado que estas declaraciones representan puntos de vista contrastados sobre la enseñanza y el aprendizaje, usted estará de acuerdo con algunos de ellos, pero, lógicamente, estará en desacuerdo con otras. Asegúrese de discriminar entre declaraciones que están de acuerdo o que son contrarias a sus puntos de vista personales. Usted no puede estar de acuerdo con todas las declaraciones.

INVENTARIO

- *DIFERENTES CREENCIAS EDUCATIVAS*

¿Qué es lo que usted cree sobre instruir o enseñar? Para cada declaración, seleccione la respuesta que mejor representa su acuerdo o desacuerdo.

Clave de respuesta: **SD** = Totalmente en desacuerdo, **D** = En desacuerdo,

N = Neutral, **A** = De acuerdo y **SA** = Muy de acuerdo.

1. El aprendizaje se beneficia cuando hay objetivos predeterminados.
2. Para ser un profesor efectivo uno debe poner en práctica lo que predica.
3. Por encima de todo, el aprendizaje depende de lo que uno ya sabe.

APÉNDICE B

4. Es importante que conozca las reacciones emocionales de los alumnos.
5. Mi enseñanza se centra en el cambio social y no en la persona que aprende.
6. Los profesores deben ser virtuosos de su tema.
7. El mejor aprendizaje viene de trabajar junto a los buenos profesionales.
8. La enseñanza debe centrarse en el desarrollo de los cambios cualitativos en el pensamiento.
9. En mi enseñanza, la construcción de autoconfianza en los estudiantes es una prioridad.
10. El aprendizaje individual sin cambio social no es suficiente.
11. Los maestros efectivos deben primero ser expertos en sus propias áreas temáticas.
12. El conocimiento y su aplicación no se pueden separar.
13. La enseñanza debe basarse en lo que la gente ya sabe.
14. En el aprendizaje, el esfuerzo de la gente debe ser recompensado tanto como los logros.
15. Para mí, la enseñanza es un acto moral tanto como una actividad intelectual.

- ***DIFERENTES INTENCIONES EDUCATIVAS***

¿Qué se intenta lograr en su instrucción o de enseñanza? Para cada declaración, seleccione la respuesta que mejor describe la frecuencia con que representa su intención educativa.

Clave de respuesta: **N** = Nunca, **R** = Rara vez, **S** = A veces, **U** = Normalmente y **A** = Siempre

APÉNDICE B

16. Mi intención es preparar a las personas para los exámenes.
17. Mi propósito es demostrar cómo desempeñarse o trabajar en condiciones reales.
18. Mi propósito es ayudar a la gente a desarrollar métodos más complejos de razonamiento.
19. Mi propósito es el de fomentar en mis alumnos el desarrollo de la autoestima y confianza en su calidad de alumnos.
20. Mi propósito es hacer que las personas reconsideren sus valores seriamente.
21. Espero que las personas sean capaces de manejar una gran cantidad de información relacionada con la material.
22. Espero que las personas apliquen el contenido de la materia en la vida real.
23. Espero que las personas desarrollen nuevas maneras de pensar el contenido de la material.
24. Espero que las personas aumenten su autoestima a través de mi metodología enseñanza
25. Espero que las personas estén comprometidas para cambiar nuestra sociedad
26. Quiero que las personas saquen buenas notas en los exámenes gracias a mis métodos de enseñanza.
27. Quiero que las personas comprendan la realidad del mundo laboral.
28. Quiero que las personas se den cuenta de lo complejas e interrelacionadas que son las cosas.
29. Quiero mantener un balance entre mi preocupación y por los estudiantes el desafío cuando enseño.
30. Quiero hacer evidente lo que las personas dan por hecho en una sociedad.

APÉNDICE B

- *DIFERENTES ACCIONES EDUCATIVAS*

¿Qué hace usted cuando instruye o enseñar? Para cada declaración, seleccione la respuesta que mejor representa la frecuencia con que la hace esa acción.

Clave de respuesta: **N** = Nunca **R** = Rara vez **S** = A veces **U** = Normalmente **A** = Siempre

31. Cubro todo el contenido de la materia de manera precisa y en el tiempo indicado.
32. Relaciono el contenido con aplicaciones o escenarios de la vida real.
33. Hago muchas preguntas mientras enseño.
34. Siempre encuentro algo loable en el trabajo o la contribución que hace cada persona.
35. Utilizo el contenido de la materia como una manera de enseñar valores.
36. Mi metodología de enseñanza se rige por los objetivos del curso.
37. Yo muestro las habilidades y métodos involucrados en una buena práctica docente.
38. Yo desafío maneras familiares de entendimiento del contenido de la material.
39. Fomento la expresión de sentimientos y emociones.
40. Enfatizo más los valores que el contenido académico de la material.
41. Especifico lo que se ha de aprender.
42. Creo que los novatos aprenden de las personas con mucha experiencia.
43. Fomento el cuestionamiento del pensamiento de otros.
44. Comparto mis sentimientos y espero lo mismo de mis alumnos.
45. Ayudo a que las personas vean la necesidad de cambios en la sociedad.

APÉNDICE B

9.1.2 Teaching Perspectives Inventory (TPI).

INSTRUCTIONS

This inventory will help you identify your perspectives on teaching. As you consider the following statements, think of specific content and learners and the settings in which you meet them for instruction and learning.

NOTE: Because these statements represent contrasting views of teaching and learning, you will agree with some of them, but you must logically disagree with certain others. Be sure to discriminate between statements that are both consistent with -- and contrary to your personal views. You cannot agree with all statements.

INVENTORY

- *DIFFERENT EDUCATIONAL BELIEFS*

What do you believe about instructing or teaching? For each statement, select the response that best represents your Agreement or Disagreement.

Answer Key: **SD** = Strongly Disagree, **D** = Disagree, **N** = Neutral, **A** = Agree, **SA** = Strongly Agree.

1. Learning is enhanced by having predetermined objectives.
2. To be an effective teacher, one must be an effective practitioner.
3. Most of all, learning depends on what one already knows.
4. It's important that I acknowledge learners' emotional reactions.
5. My teaching focuses on societal change, not the individual learner.
6. Teachers should be virtuoso performers of their subject matter.
7. The best learning comes from working alongside good practitioners.
8. Teaching should focus on developing qualitative changes in thinking.

APÉNDICE B

9. In my teaching, building self-confidence in learners is a priority.
10. Individual learning without social change is not enough.
11. Effective teachers must first be experts in their own subject areas.
12. Knowledge and its application cannot be separated.
13. Teaching should build upon what people already know.
14. In learning, people's effort should be rewarded as much as achievement.
15. For me, teaching is a moral act as much as an intellectual activity.

- *DIFFERENT EDUCATIONAL INTENTIONS.*

What do you try to accomplish in your instruction or teaching? For each statement, select the response that best represents how OFTEN it represents your educational intention.

Answer Key: **N** = Never, **R** = Rarely, **S** = Sometimes, **U** = Usually, **A** = Always

16. My intent is to prepare people for examinations.
17. My intent is to demonstrate how to perform or work in real situations.
18. My intent is to help people develop more complex ways of reasoning.
19. My intent is to build people's self-confidence and self-esteem as learners.
20. My intent is to challenge people to seriously reconsider their values.
21. I expect people to master a lot of information related to the subject.
22. I expect people to know how to apply the subject matter in real settings.
23. I expect people to develop new ways of reasoning about the subject matter.
24. I expect people to enhance their self-esteem through my teaching.
25. I expect people to be committed to changing our society.
26. I want people to score well on examinations as a result of my teaching.

APÉNDICE B

27. I want people to understand the realities of working in the real world.
28. I want people to see how complex and inter-related things really are.
29. I want to provide a balance between caring and challenging as I teach.
30. I want to make apparent what people take for granted about society.

- *DIFFERENT EDUCATIONAL ACTIONS.*

What do you do when instructing or teaching? For each statement, select the response that best represents how OFTEN you do that action.

Answer Key: **N** = Never, **R** = Rarely, **S** = Sometimes, **U** = Usually, **A** = Always

31. I cover the required content accurately and in the allotted time.
32. I link the subject matter with real settings of practice or application.
33. I ask a lot of questions while teaching.
34. I find something to compliment in everyone's work or contribution.
35. I use the subject matter as a way to teach about higher ideals.
36. My teaching is governed by the course objectives.
37. I model the skills and methods of good practice.
38. I challenge familiar ways of understanding the subject matter.
39. I encourage expressions of feeling and emotion.
40. I emphasize values more than knowledge in my teaching.
41. I make it very clear to people what they are to learn.
42. I see to it that novices learn from more experienced people.
43. I encourage people to challenge each others' thinking.
44. I share my own feelings and expect my learners to do the same.
45. I link instructional goals to necessary changes in society.

9.2 Cuestionarios de Análisis de los Estilos de Aprendizaje

9.2.1 Cuestionario Honey – Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA)

INSTRUCCIONES

- Este cuestionario ha sido diseñado para identificar su Estilo preferido de Aprendizaje.
No es un test de inteligencia , ni de personalidad
- No hay límite de tiempo para contestar al Cuestionario. No le ocupará más de 15 minutos.
- No hay respuestas correctas o erróneas. Será útil en la medida que sea sincero en sus respuestas.
- Si está más de acuerdo que en desacuerdo con el ítem seleccione 'Mas (+)'. Si, por el contrario, está más en desacuerdo que de acuerdo, seleccione 'Menos (-)'.
- Por favor conteste a todos los items.
- El cuestionario es anónimo.

Muchas gracias.

CUESTIONARIO

1. Tengo fama de decir lo que pienso claramente y sin rodeos.
2. Estoy seguro lo que es bueno y lo que es malo, lo que está bien y lo que está mal.
3. Muchas veces actúo sin mirar las consecuencias.
4. Normalmente trato de resolver los problemas metódicamente y paso a paso.
5. Creo que los formalismos coartan y limitan la actuación libre de las personas.

APÉNDICE B

6. Me interesa saber cuáles son los sistemas de valores de los demás y con qué criterios actúan.
7. Pienso que el actuar intuitivamente puede ser siempre tan válido como actuar reflexivamente.
8. Creo que lo más importante es que las cosas funcionen.
9. Procuro estar al tanto de lo que ocurre aquí y ahora.
10. Disfruto cuando tengo tiempo para preparar mi trabajo y realizarlo a conciencia.
11. Estoy a gusto siguiendo un orden, en las comidas, en el estudio, haciendo ejercicio regularmente.
12. Cuando escucho una nueva idea en seguida comienzo a pensar cómo ponerla en práctica.
13. Prefiero las ideas originales y novedosas aunque no sean prácticas.
14. Admito y me ajusto a las normas sólo si me sirven para lograr mis objetivos.
15. Normalmente encajo bien con personas reflexivas, analíticas y me cuesta sintonizar con personas demasiado espontáneas, imprevisibles.
16. Escucho con más frecuencia que hablo.
17. Prefiero las cosas estructuradas a las desordenadas.
18. Cuando poseo cualquier información, trato de interpretarla bien antes de manifestar alguna conclusión.
19. Antes de tomar una decisión estudio con cuidado sus ventajas e inconvenientes.
20. Me crezco con el reto de hacer algo nuevo y diferente.
21. Casi siempre procuro ser coherente con mis criterios y sistemas de valores.
Tengo principios y los sigo.

APÉNDICE B

22. Cuando hay una discusión no me gusta ir con rodeos.
23. Me disgusta implicarme afectivamente en mi ambiente de trabajo. Prefiero mantener relaciones distantes.
24. Me gustan más las personas realistas y concretas que las teóricas.
25. Me cuesta ser creativo, romper estructuras.
26. Me siento a gusto con personas espontáneas y divertidas.
27. La mayoría de las veces expreso abiertamente cómo me siento
28. Me gusta analizar y dar vueltas a las cosas.
29. Me molesta que la gente no se tome en serio las cosas.
30. Me atrae experimentar y practicar las últimas técnicas y novedades.
31. Soy cauteloso a la hora de sacar conclusiones.
32. Prefiero contar con el mayor número de fuentes de información. Cuantos más datos reúna para reflexionar, mejor.
33. Tiendo a ser perfeccionista.
34. Prefiero oír las opiniones de los demás antes de exponer la mía.
35. Me gusta afrontar la vida espontáneamente y no tener que planificar todo previamente.
36. En las discusiones me gusta observar cómo actúan los demás participantes.
37. Me siento incómodo con las personas calladas y demasiado analíticas.
38. Juzgo con frecuencia las ideas de los demás por su valor práctico.
39. Me agobia si me obligan a acelerar mucho el trabajo para cumplir un plazo.
40. En las reuniones apoyo las ideas prácticas y realistas.
41. Es mejor gozar del momento presente que deleitarse pensando en el pasado o en el futuro.
42. Me molestan las personas que siempre desean apresurar las cosas.

APÉNDICE B

43. Aporto ideas nuevas y espontáneas en los grupos de discusión.
44. Pienso que son más consistentes las decisiones fundamentadas en un minucioso análisis que las basadas en la intuición.
45. Detecto frecuentemente la inconsistencia y puntos débiles en las argumentaciones de los demás.
46. Creo que es preciso saltarse las normas muchas más veces que cumplirlas.
47. A menudo caigo en la cuenta de otras formas mejores y más prácticas de hacer las cosas.
48. En conjunto hablo más que escucho.
49. Prefiero distanciarme de los hechos y observarlos desde otras perspectivas.
50. Estoy convencido que debe imponerse la lógica y el razonamiento.
51. Me gusta buscar nuevas experiencias.
52. Me gusta experimentar y aplicar las cosas.
53. Pienso que debemos llegar pronto al grano, al meollo de los temas.
54. Siempre trato de conseguir conclusiones e ideas claras.
55. Prefiero discutir cuestiones concretas y no perder el tiempo con charlas vacías.
56. Me impaciento con las argumentaciones irrelevantes e incoherentes en las reuniones.
57. Compruebo antes si las cosas funcionan realmente.
58. Hago varios borradores antes de la redacción definitiva de un trabajo.
59. Soy consciente de que en las discusiones ayudo a los demás a mantenerse centrados en el tema, evitando divagaciones.
60. Observo que, con frecuencia, soy uno de los más objetivos y desapasionados en las discusiones.
61. Cuando algo va mal, le quito importancia y trato de hacerlo mejor.

APÉNDICE B

62. Rechazo ideas originales y espontáneas si no las veo prácticas.
63. Me gusta sopesar diversas alternativas antes de tomar una decisión.
64. Con frecuencia miro hacia adelante para prever el futuro.
65. En los debates prefiero desempeñar un papel secundario antes que ser el líder o el que más participa.
66. Me molestan las personas que no siguen un enfoque lógico.
67. Me resulta incómodo tener que planificar y prever las cosas.
68. Creo que el fin justifica los medios en muchos casos.
69. Suelo reflexionar sobre los asuntos y problemas.
70. El trabajar a conciencia me llena de satisfacción y orgullo.
71. Ante los acontecimientos trato de descubrir los principios y teorías en que se basan.
72. Con tal de conseguir el objetivo que pretendo soy capaz de herir sentimientos ajenos.
73. No me importa hacer todo lo necesario para que sea efectivo mi trabajo.
74. Con frecuencia soy una de las personas que más anima las fiestas.
75. Me aburro enseguida con el trabajo metódico y minucioso.
76. La gente con frecuencia cree que soy poco sensible a sus sentimientos.
77. Suelo dejarme llevar por mis intuiciones.
78. Si trabajo en grupo procuro que se siga un método y un orden.
79. Con frecuencia me interesa averiguar lo que piensa la gente.
80. Esquivo los temas subjetivos, ambiguos y poco claros.

APÉNDICE B

Tabla B₁

Plantilla de respuestas para CHAEA

Pregunta	Respuesta	Pregunta	Respuesta	Pregunta	Respuesta	Pregunta	Respuesta
1		21		41		61	
2		22		42		62	
3		23		43		63	
4		24		44		64	
5		25		45		65	
6		26		46		66	
7		27		47		67	
8		28		48		68	
9		29		49		69	
10		30		50		70	
11		31		51		71	
12		32		52		72	
13		33		53		73	
14		34		54		74	
15		35		55		75	
16		36		56		76	
17		37		57		77	
18		38		58		78	
19		39		59		79	
20		40		60		80	

APÉNDICE B

9.2.1.1 Instrucciones para la corrección e interpretación de resultados

Cada una de las respuestas marcadas pertenece a uno de los cuatro estilos de aprendizaje según la Tabla B₂. La puntuación total en cada estilo se puede representar en la Figura B₁, donde se dibujará el perfil de aprendizaje del estudiante.

Tabla B₂

Plantilla para corrección de respuestas de CHAEA

I	II	III	IV
ACTIVO	REFLEXIVO	TEÓRICO	PRAGMÁTICO
3	10	2	1
5	16	4	8
7	18	6	12
9	19	11	14
13	28	15	22
20	31	17	24
26	31	21	30
27	34	23	38
35	36	25	40
37	39	29	47
41	42	33	52
43	44	45	53
46	49	50	56
48	55	54	57
51	58	60	59
61	63	64	62
67	65	66	68
74	69	71	72
75	70	78	73
77	79	80	76

APÉNDICE B

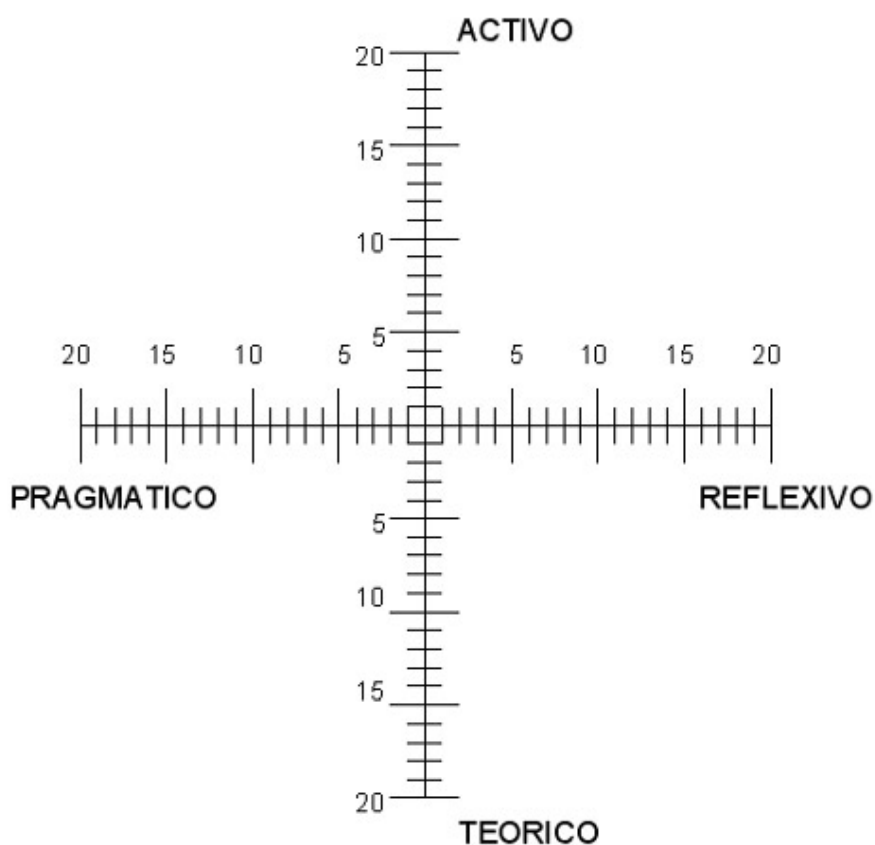


Figura B1. Ejes cartesianos de representación gráfica de los estilos de aprendizaje

9.2.2 Honey-Alonso Learning Styles Questionnaire

INSTRUCTIONS

- This questionnaire has been designed to identify your preferred learning style. It is neither a test of intelligence nor personality.
- There is no time limit for this questionnaire, but it should take 15 minutes or less.
- There is no right or wrong answer. This questionnaire it is only useful if answered sincerely.
- If you agree more than disagree with an item select “More (+)” On the contrary, if you disagree more than agree with an item select “Less (-)”.

APÉNDICE B

- Answer every question.
- The questionnaire is unanimous.

Thank you.

QUESTIONNAIRE

1. I am known for saying what I think clearly and directly.
2. I am sure of what is good and bad, what is right and wrong.
3. I often act without considering the consequences.
4. Normally I try to resolve problems methodically, one step at a time.
5. I believe that formalities limit and inhibit a person's freedom of choice.
6. I am interested in understanding that value system of others and the criteria they use to make decisions.
7. I believe that acting intuitively is as valuable as acting reflexively.
8. I believe that the most important thing is that things work.
9. I always try to be up-to-date with what is going on here and now.
10. I enjoy it when I have time to prepare and present my work conscientiously.
11. I am comfortable following a routine, in eating, in studying, and in doing regular exercise.
12. When I hear a new idea I immediately begin to think of how to put it in to practice.
13. I prefer the new and original even if it may not be very practical.
14. I follow and adjust to established norms only if they serve to help reach my objectives.

APÉNDICE B

15. I fit well with people that are reflexive and analytical, and it is more difficult for me to work with people who are overly spontaneous or unpredictable.
16. I listen more than I speak.
17. I prefer things to be structured rather than unstructured.
18. When I receive information, I try to fully interpret it before coming to any conclusions.
19. Before making a decision I carefully study the pros and cons.
20. I thrive on the new and different.
21. I usually make choices based on definite criteria and a strong system of values. I have principles, and I follow them.
22. When there is an argument I do not like to beat around the bush.
23. I do not like to implicate myself affectively in my work environment. I would rather maintain my distance.
24. I prefer people who are realistic and concrete to those that are theoretic.
25. It is difficult for me to be creative or to go outside a set structure.
26. I feel right at home with fun, spontaneous people.
27. Generally I express openly how I feel.
28. I like to analyze and mull over things.
29. It bothers me when people do not take things seriously.
30. I am interested in experimenting and putting in to practice the latest technologies and novelties.
31. I am cautious when drawing conclusions.
32. I prefer to rely on a large number of sources, the more information to reflect on, the better.
33. I tend to be a perfectionist.

APÉNDICE B

34. I prefer to listen to the opinions of others rather than express my own.
35. I like to live life spontaneously and not have to plan everything out in advance.
36. In an argument, I like to observe how the others involved act.
37. I feel uncomfortable around people who are quiet and overly analytical.
38. I tend to judge the ideas of others for their practicality.
39. I feel overwhelmed when I have to hurry too much to reach a deadline.
40. In a group I generally support the practical and realistic ideas.
41. It is better to enjoy the moment rather than dreaming of the past or the future.
42. I am bothered by people who always want to hurry through things.
43. During group discussions I contribute new and spontaneous ideas.
44. I think that decisions are best made when based on minute analysis rather than intuition.
45. I frequently detect the inconsistencies and weak points in the arguments of others.
46. I believe that it is necessary to break from norms more often than not.
47. Often I discover better and more practical ways of doing things.
48. Generally I talk more than I listen.
49. I prefer to distance myself from what is taking place and observe it from other perspectives.
50. I am convinced that reason and logic should prevail.
51. I like to look for new experiences.
52. I like to experiment and apply things.
53. I think it is important to quickly get to the point, to the heart of the matter.
54. I always try to come to clear ideas and conclusions.
55. I prefer to discuss concrete ideas and not lose time on meaningless discussions.

APÉNDICE B

56. I get impatient with irrelevant and incoherent discussions in meetings.
57. I test ahead of time if things really work.
58. I make several revisions before the final draft of a project.
59. I am conscious of helping others in a group to stay on task and to avoid getting off on tangent.
60. I frequently observe that I am one of the most objective and least passionate in discussions.
61. When something goes badly, I do not give it much importance and simply try to do better.
62. I reject spontaneous and original ideas if they do not seem practical.
63. I like to consider several options before making a decision.
64. I often look ahead to foresee the future.
65. In debates I prefer to take a secondary role rather than be the leader or one of the main participants.
66. I am bothered by people who do not see things logically.
67. I am uncomfortable when I have to plan and try to foresee the future.
68. I believe that the end justifies the means in many situations.
69. I tend to reflect on problems and situations.
70. Working conscientiously gives me a great deal of joy and satisfaction.
71. When something happens, I try to discover the principles and theories behind it.
72. In order to reach a goal, I am capable of hurting others' feelings.
73. I want my work to be effective, no matter what it takes.
74. Very often I am the life of the party.
75. I easily get bored with work that is methodic and detailed.

APÉNDICE B

76. People often think I am insensitive to their feelings.

77. I am often guided by my intuitions.

78. If I work in a group, I make certain we follow a method and order.

79. Frequently I am interested in what others think.

80. I avoid ideas that are ambiguous, subjective or unclear.

APÉNDICE B

Tabla B₃

Plantilla de respuestas para CHAEA (versión en inglés)

Question	Answer	Question	Answer	Question	Answer	Question	Answer
1		21		41		61	
2		22		42		62	
3		23		43		63	
4		24		44		64	
5		25		45		65	
6		26		46		66	
7		27		47		67	
8		28		48		68	
9		29		49		69	
10		30		50		70	
11		31		51		71	
12		32		52		72	
13		33		53		73	
14		34		54		74	
15		35		55		75	
16		36		56		76	
17		37		57		77	
18		38		58		78	
19		39		59		79	
20		40		60		80	

APÉNDICE B

9.2.2.1 Instrucciones para la corrección e interpretación de resultados

Each one of the marked answer belongs to one of the four learning styles as it is shown in Tabla B4. The total score of each learning style can be drawn in Figura B2, representing the student's learning profile.

Tabla B4

Plantilla de corrección de respuestas para CHAEA (versión en inglés)

I	II	III	IV
ACTIVE	REFLECTIVE	THEORETICAL	PRAGMATIC
3	10	2	1
5	16	4	8
7	18	6	12
9	19	11	14
13	28	15	22
20	31	17	24
26	31	21	30
27	34	23	38
35	36	25	40
37	39	29	47
41	42	33	52
43	44	45	53
46	49	50	56
48	55	54	57
51	58	60	59
61	63	64	62
67	65	66	68
74	69	71	72
75	70	78	73
77	79	80	76

APÉNDICE B

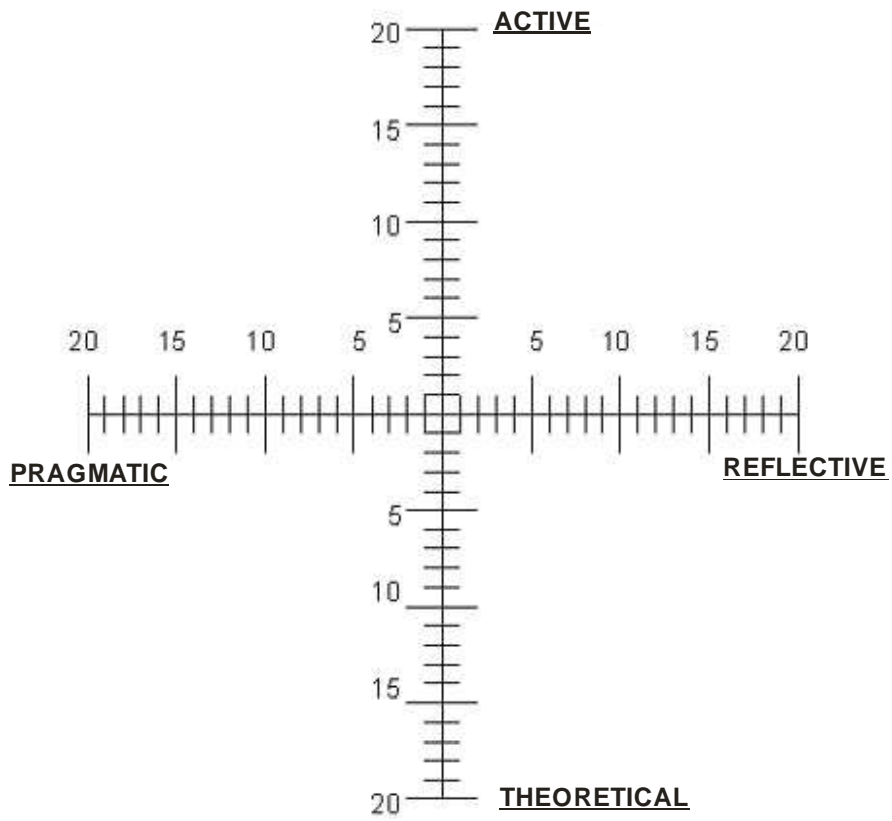


Figura B₂. Ejes cartesianos de representación gráfica de los estilos de aprendizaje (versión en inglés)

APÉNDICE B

9.3 Cuestionarios de Análisis de la Autoestima

9.3.1 Inventario de Autoestima de Coopersmith

INSTRUCCIONES

- Si la frase describe cómo te sientes usualmente pon una “x” en la casilla correspondiente en la columna de la frase “*igual que yo*” (columna A) en la hoja de respuesta.
- Por el contrario, si la frase no describe cómo te sientes usualmente, pon una “x” en la casilla correspondiente en la columna debajo de la frase “*distinto a mí*” (columna B) en la hoja de respuesta.
- No hay respuestas correctas o incorrectas, buenas o malas, lo que interesa es solamente conocer que es lo que habitualmente sientes o piensas.
- Marca todas tus respuestas en la hoja de respuestas no escribas nada en el cuestionario.
- No olvides anotar tu nombre y la fecha de hoy en la hoja de respuestas.

Muchas gracias.

APÉNDICE B

CUESTIONARIO

1. Paso mucho tiempo soñando despierto.
2. Estoy seguro de mí mismo.
3. Deseo frecuentemente ser otra persona.
4. Soy simpático.
5. Mis padres y yo tenemos una excelente relación y nos divertimos mucho juntos.
6. Nunca me preocupo por nada.
7. Me da vergüenza ponerme delante de todo el curso para hablar o bailar.
8. Desearía ser más joven.
9. Hay muchas cosas acerca de mí mismo que me gustaría cambiar si pudiera.
10. Puedo tomar decisiones fácilmente.
11. Mis amigos disfrutan y se divierten cuando están conmigo.
12. Me incomodo en casa fácilmente.
13. Siempre hago lo correcto.
14. Me siento orgulloso de mi trabajo en el Conservatorio.
15. Tengo siempre que tener a alguien que me diga lo que tengo que hacer.
16. Me tomo mucho tiempo acostumbrarme a cosas nuevas.
17. Frecuentemente me arrepiento de las cosas que hago.
18. Soy popular entre mis compañeros de clase.
19. Usualmente mis padres consideran mis pensamientos y sentimientos.
20. Nunca estoy triste.
21. Estoy haciendo el mejor esfuerzo para aprobar el curso de Danza.
22. Me doy por vencido fácilmente.
23. Usualmente puedo cuidarme a mí mismo.

APÉNDICE B

24. Me siento suficientemente feliz.
25. Preferiría relacionarme con jóvenes menores que yo.
26. Mis padres esperan demasiado de mí.
27. Me caen bien y agradan todas las personas que conozco.
28. Me gusta que los profesores me hagan participar en la clase de Danza.
29. Me entiendo a mí mismo.
30. Me cuesta comportarme como en realidad soy.
31. Las cosas en mi vida están muy complicadas.
32. Los demás compañeros y amigos casi siempre siguen mis ideas.
33. Nadie me presta mucha atención en casa.
34. Nunca me regañan o reprenden en casa.
35. No estoy progresando en la Danza como me gustaría.
36. Puedo tomar decisiones y cumplirlas.
37. Realmente, no me gusta ser como soy.
38. Tengo una mala opinión de mí mismo.
39. No me gusta estar acompañado con otra gente.
40. Muchas veces me gustaría irme de casa.
41. Nunca soy tímido y retraído.
42. Frecuentemente me siento incomodo en el Conservatorio con mis trabajos de
clase
43. Frecuentemente me avergüenzo de mí mismo.
44. No soy tan bien parecido como otra gente.
45. Si tengo algo que decir, usualmente lo digo.
46. Los demás me molestan constantemente.
47. Mis padres me entienden.

APÉNDICE B

48. Siempre digo la verdad.
49. Mis profesores me hacen sentir que no soy gran cosa.
50. A mí no me importa lo que me pase.
51. Soy un fracaso.
52. Me siento mal fácilmente cuando me regañan.
53. En general las demás personas son más agradables que yo.
54. Usualmente siento que mis padres esperan más de mí.
55. Siempre sé que decir a otras personas.
56. Frecuentemente me siento desilusionado en el Conservatorio frente a mis resultados académicos.
57. Generalmente las cosas no me importan.
58. No soy una persona en quien confiar para que otros dependan de mí.

APÉNDICE B

Tabla B₅

Plantilla de respuestas para el Inventario de Autoestima

Pregunta	Respuesta		Pregunta	Respuesta	
	A <i>Igual que yo</i>	B <i>Distinto a mí</i>		A <i>Igual que yo</i>	B <i>Distinto a mí</i>
1			30		
2			31		
3			32		
4			33		
5			34		
6			35		
7			36		
8			37		
9			38		
10			39		
11			40		
12			41		
13			42		
14			43		
15			44		
16			45		
17			46		
18			47		
19			48		
20			49		
21			50		
22			51		
23			52		
24			53		
25			54		
26			55		
27			56		
28			57		
29			58		

APÉNDICE B

9.3.1.1 Instrucciones para la corrección e interpretación de resultados

Se contabilizarán las respuestas según la plantilla que se adjunta como Tabla B₆. La interpretación de resultados se hará mediante el baremo de la Tabla B₇.

Tabla B₆

Plantilla de corrección de respuestas para el Inventario de Autoestima

Pregunta	Respuesta		Pregunta	Respuesta	
	A <i>Igual que yo</i>	B <i>Distinto a mí</i>		A <i>Igual que yo</i>	B <i>Distinto a mí</i>
1	G		30		G
2	G		31		G
3		G	32	S	
4	S		33		H
5	H		34	M	
6	M		35		E
7		E	36	G	
8		G	37		G
9		G	38		G
10	G		39		S
11	S		40	M	
12		H	41		E
13	M		42		G
14	E		43		G
15		G	44	G	
16		G	45		S
17		G	46	H	
18	S		47	M	
19	H		48		E
20	M		49		
21	E		50		G
22		G	51		G
23	G		52		G
24	G		53		S
25		S	54		H
26		H	55	M	
27	M		56		E
28	E		57		G
29	G		58		G

APÉNDICE B

Tabla B7

Baremos de interpretación de resultados del Inventario de Autoestima

FACTORES DE AUTOESTIMA	Bajo <i>(menores a)</i>	Normal <i>(entre)</i>	Alto <i>(mayores a)</i>
General (G)	16	16 y 20	20
Social (S)	5	5 y 7	7
Familiar (H)	4	4 y 5	5
Escolar (E)	4	4 y 5	5
Escala de mentira (M)	Más de 4 respuestas correctas encuesta no confiable		
Autoestima Total	26	26 y 34	34

9.3.2 Coopersmith Self Esteem Inventory (SEI)

INSTRUCTIONS

- Read each of the following statements; check the “*like me*” column if it describes how you usually feel and the “*unlike me*” column if it does not describe how you usually feel.

Thank you.

APÉNDICE B

QUESTIONNAIRE

1. I spend a lot of time daydreaming.
2. I'm pretty sure of myself.
3. I often wish I were someone else.
4. I'm easy to like.
5. My family and I have a lot of fun together.
6. I never worry about anything.
7. I find it very hard to talk in front of a group.
8. I wish I were younger.
9. There are lots of things about myself I'd change if I could.
10. I can make up my mind without too much trouble.
11. I'm a lot of fun to be with.
12. I get upset easily at home.
13. I always do the right thing.
14. I'm proud of my work.
15. Someone always has to tell me what to do.
16. It takes me a long time to get used to anything new.
17. I'm often sorry for the things I do.
18. I'm popular with people my own age.
19. My family usually considers my feelings.
20. I'm never happy.
21. I'm doing the best work that I can.
22. I give in very easily.
23. I can usually take care of myself.
24. I'm pretty happy.

APÉNDICE B

25. I would rather associate with people younger than me.
26. My family expects too much of me.
27. I like everyone I know.
28. I like to be called on when I am in a group.
29. I understand myself.
30. It's pretty tough to be me.
31. Things are all mixed up in my life.
32. People usually follow my ideas.
33. No one pays much attention to me at home.
34. I never get scolded.
35. I'm not doing as well at work as I'd like to.
36. I can make up my mind and stick to it.
37. I really don't like being a man/woman.
38. I have a low opinion of myself.
39. I don't like to be with other people.
40. There are many times when I'd like to leave home.
41. I'm never shy.
42. I often feel upset.
43. I often feel ashamed of myself.
44. I'm not as nice-looking as most people.
45. If I have something to say, I usually say it.
46. People pick on me very often.
47. My family understands me.
48. I always tell the truth.
49. My employer or supervisor makes me feel I'm not good enough.

APÉNDICE B

50. I don't care what happens to me.

51. I'm a failure.

52. I get upset easily when I am scolded.

53. Most people are better liked than I am.

54. I usually feel as if my family is pushing me.

55. I always know what to say to people.

56. I often get discouraged.

57. Things usually don't bother me.

58. I can't be depended on.

APÉNDICE B

Tabla B₈

Plantilla de respuestas para SEI

Question	Answer		Question	Answer	
	A <i>Like me</i>	B <i>Unlike me</i>		A <i>Like me</i>	B <i>Unlike me</i>
1			30		
2			31		
3			32		
4			33		
5			34		
6			35		
7			36		
8			37		
9			38		
10			39		
11			40		
12			41		
13			42		
14			43		
15			44		
16			45		
17			46		
18			47		
19			48		
20			49		
21			50		
22			51		
23			52		
24			53		
25			54		
26			55		
27			56		
28			57		
29			58		

APÉNDICE B

9.3.2.1 Instrucciones para la corrección e interpretación de resultados

Once you have calculated the score of each selfsteem factor using the Tabla B₉, you can obtain the meaning of these results through the selfsteem degree in the Table B₁₀.

Tabla B₉

Plantilla de corrección de respuestas para SEI

Question	Answer		Question	Answer	
	A <i>Like me</i>	B <i>Unlike me</i>			A <i>Like me</i>
1	G		30		G
2	G		31		G
3		G	32	S	
4	S		33		H
5	H		34	M	
6	M		35		E
7		E	36	G	
8		G	37		G
9		G	38		G
10	G		39		S
11	S		40	M	
12		H	41		E
13	M		42		G
14	E		43		G
15		G	44	G	
16		G	45		S
17		G	46	H	
18	S		47	M	
19	H		48		E
20	M		49		
21	E		50		G
22		G	51		G
23	G		52		G
24	G		53		S
25		S	54		H
26		H	55	M	
27	M		56		E
28	E		57		G
29	G		58		G

APÉNDICE B

Tabla B₁₀

Baremos de interpretación de resultados de SEI

SELFSTEEM FACTORS	Low <i>(below)</i>	Normal <i>(between)</i>	High <i>(greater than)</i>
General (G)	16	16 y 20	20
Social (S)	5	5 y 7	7
Family (H)	4	4 y 5	5
School (E)	4	4 y 5	5
Lie scale (M)	More than 4 correct answers means not valid questionnaire		
Selfsteem -Total	26	26 y 34	34

9.4 Cuestionarios de Análisis de la Motivación

9.4.1 Cuestionario de Motivación General

INSTRUCCIONES

En los próximos 20 minutos vas a realizar el siguiente cuestionario para saber tu nivel de motivación en general. Te damos las siguientes pautas que te pueden ayudar a realizarlo correctamente:

- Debes ser totalmente sincero.
- Debes leer atentamente el encabezamiento de los ítems antes de contestar.
- Tienes que contestar a todas las preguntas.
- Se debe rodear con un círculo la respuesta elegida y en caso de equivocación puedes tachar con una cruz la respuesta incorrecta y realizar otro círculo en la respuesta correcta.

APÉNDICE B

- No se debe contestar nada en el cuestionario, sino en la hoja de respuestas.
- De todas las opciones debes escoger la que más se aproxima a tu forma de pensar o sentir.

Gracias por colaborar.

CUESTIONARIO

1. Mi interés por aprender es:
 - a. Muy fuerte.
 - b. Fuerte.
 - c. Normal.
 - d. Flojo.
 - e. Muy flojo.
2. Me considero un alumno con un interés tal que:
 - a. No me tienen que animar nunca.
 - b. Casi nunca me tienen que animar.
 - c. Una vez sí, otras no.
 - d. Me tienen que animar frecuentemente.
 - e. Me tienen que animar frecuentemente siempre.
3. Cuando me alaban hago las cosas:
 - a. Muchísimo mejor.
 - b. Mucho mejor.
 - c. Bastante mejor.
 - d. Algo mejor.
 - e. Me es indiferente.

APÉNDICE B

4. Los grandes personajes, las obras maestras me ayudan a esforzarme en el trabajo:
 - a. Siempre.
 - b. Frecuentemente.
 - c. Una vez sí, otras no.
 - d. Muy pocas veces.
 - e. Nunca.

5. Me enfrento al trabajo escolar:
 - a. Con mucho interés.
 - b. Con bastante interés.
 - c. Con indiferencia (sin ganas ni desgana).
 - d. Con bastante desinterés.
 - e. Con mucho desinterés.

6. En la escuela me consideran:
 - a. Muy aplicado.
 - b. Bastante aplicado.
 - c. Una vez aplicado, otras no.
 - d. Bastante desaplicado.
 - e. Muy desaplicado.

7. Si conozco o sé lo que tengo que hacer o conseguir, suelo rendir:
 - a. Mucho más.
 - b. Más.
 - c. Igual.
 - d. Menos.
 - e. Mucho menos.

APÉNDICE B

8. La necesidad de aprender que siento es:
- Muy fuerte.
 - Fuerte.
 - Regular.
 - Débil.
 - Muy débil.
9. Cuando se trata de un tema o tarea nueva, tanto en clase como fuera de ella, trabajo:
- Mucho mejor.
 - Mejor.
 - Igual.
 - Peor.
 - Mucho peor.
10. El conocer inmediatamente los resultados de lo que hago me ayuda a mejorar:
- Siempre.
 - La mayoría de las veces.
 - Una vez sí, otras no.
 - Pocas veces.
 - Nunca.
11. Las tareas escolares:
- Me atraen mucho.
 - Me atraen algo.
 - Me son indiferentes.
 - Me fastidian algo.
 - Me fastidian mucho.

APÉNDICE B

12. Mis padres me tratan como a una persona mayor y me ayudan a ser

independiente:

- a. Siempre.
- b. Frecuentemente.
- c. Una vez sí, otras no.
- d. Muy pocas veces.
- e. Nunca.

13. En la escuela y con los compañeros me comporto:

- a. Muy independientemente.
- b. Independientemente.
- c. Una vez independientemente, otras dependientemente.
- d. Dependientemente.
- e. Muy dependientemente.

14. Mis padres desean para mí:

- a. Unos resultados muy brillantes.
- b. Unos buenos resultados.
- c. Se conforman con que apruebe, pero desearían mejores resultados.
- d. Simplemente se conforman con que apruebe.
- e. No se preocupan de mis resultados.

15. Al salir del instituto o similar estoy dispuesto a:

- a. Seguir estudiando para lograr la mejor preparación.
- b. Seguir estudiando para obtener un buen sueldo.
- c. Estudiar por ver si valgo o no.
- d. Aunque no estudie prepararme lo mejor posible.
- e. Sólo me interesa ganar dinero.

APÉNDICE B

16. Por los resultados que he obtenido hasta ahora me siento:

- a. Más animado.
- b. Sólo un poco más animado.
- c. Más o menos igual que siempre.
- d. Un poco desanimado.
- e. Muy desanimado.

17. Lo que nos enseñan en clase es:

- a. Muy interesante.
- b. Bastante interesante.
- c. Una vez interesa y otras no.
- d. Poco interesante.
- e. Nada interesante.

18. Las tareas que tengo que hacer, las realizo:

- a. Esforzándome al máximo.
- b. Esforzándome bastante.
- c. Una vez me esfuerzo y otras no.
- d. Esforzándome poco en general.
- e. Sin esforzarme nada.

19. La motivación y el interés de mis compañeros y compañeras hacia las tareas escolares es:

- a. Muy alto.
- b. Alto.
- c. Normal.
- d. Bajo.
- e. Muy bajo.

APÉNDICE B

20. Los resultados que obtengo se deben al esfuerzo y al trabajo:

- a. Estoy totalmente de acuerdo.
- b. Bastante de acuerdo.
- c. Unas veces seguro, otras inseguro.
- d. Bastante en desacuerdo.
- e. Totalmente en desacuerdo.

21. Con respecto a los resultados que quiero conseguir me siento:

- a. Muy seguro.
- b. Bastante seguro.
- c. Unas veces seguro, otras inseguro.
- d. Bastante inseguro.
- e. Muy inseguro.

22. En relación con la educación considero a mis profesores:

- a. Muy interesados por nosotros.
- b. Bastante interesados por nosotros.
- c. Unas veces sí, otras no.
- d. Bastante desinteresados.
- e. Muy desinteresados.

23. Cuando trabajo en grupos:

- a. Me gusta mucho.
- b. Me gusta bastante.
- c. Me deja indiferente.
- d. Me disgusta bastante.
- e. Me disgusta mucho.

24. Los profesores utilizan elementos prácticos y otros medios:

APÉNDICE B

- a. Muchas veces.
- b. Bastantes veces.
- c. Algunas veces.
- d. Muy pocas veces.
- e. Casi nunca.

25. Mis profesores como son autoritarios (usan demasiado su poder y autoridad para mandar):

- a. Casi nunca.
- b. Pocas veces.
- c. Una veces sí, otras no.
- d. Frecuentemente
- e. Casi siempre.

26. La tensión y los conflictos en la clase:

- a. No se dan nunca.
- b. No se dan casi nunca.
- c. Se dan en raras ocasiones.
- d. Se dan frecuentemente.
- e. Se dan muy frecuentemente.

27. De entre todas las cosas que tengo que hacer, a las tareas escolares les dedico:

- a. El mayor tiempo posible.
- b. Más tiempo que a muchas cosas.
- c. El mismo tiempo que a las demás cosas.
- d. Menos tiempo que a muchas cosas.
- e. El mínimo tiempo.

28. Las tareas escolares me resultan:

APÉNDICE B

- a. Muy agradables.
- b. Agradables.
- c. Una veces agradables, otras desagradables.
- d. Desagradables.
- e. Muy desagradables.

29. En mi tiempo libre suelo pensar en cosas relacionadas con la escuela y con el estudio:

- a. Muy frecuentemente.
- b. Frecuentemente.
- c. De vez en cuando.
- d. Muy pocas veces.
- e. Nunca.

30. Cuando falto a clase o no hago lo que tengo que hacer:

- a. Casi siempre me siento culpable.
- b. Algunas veces me siento culpable.
- c. No me preocupa.
- d. Algunas veces disfruto.
- e. Casi siempre disfruto.

31. Ante las dificultades del trabajo escolar me desanimo:

- a. Nunca.
- b. Muy pocas veces.
- c. Algunas veces.
- d. Bastantes veces.
- e. Siempre.

32. Cuando realizo los trabajos:

APÉNDICE B

- a. Me preocupa mucho perder el tiempo.
- b. Me preocupa bastante perder el tiempo.
- c. No me doy cuenta si pierdo el tiempo.
- d. Casi no me preocupa.
- e. No me preocupa en absoluto.

33. Soy un estudiante:

- a. Muy bueno.
- b. Bueno.
- c. Regular.
- d. Malo.
- e. Muy malo.

34. Mis compañeros me consideran un alumno:

- a. Muy bueno.
- b. Bueno.
- c. Regular.
- d. Malo.
- e. Muy malo.

35. Mis profesores me consideran un alumno:

- a. Muy bueno.
- b. Bueno.
- c. Regular.
- d. Malo.
- e. Muy malo.

36. Sobre todo lo relacionado con la clase participamos en las decisiones que se toman:

APÉNDICE B

- a. Muchas veces.
- b. Bastantes veces.
- c. Algunas veces.
- d. Muy pocas veces.
- e. Nunca.

37. Para mí el tener éxito es:

- a. Muy necesario.
- b. Necesario.
- c. Una vez necesario, otras no.
- d. Innecesario.
- e. Muy innecesario.

38. Cuando hago algo, me guste o no me guste, en clase o fuera de ella:

- a. Casi siempre lo hago bien.
- b. Frecuentemente lo hago bien.
- c. Me da igual hacerlo bien o mal.
- d. Frecuentemente lo hago mal.
- e. Casi siempre lo hago mal.

39. Las relaciones con mis profesores, en general son:

- a. Muy buenas.
- b. Buenas.
- c. Normales.
- d. Malas.
- e. Muy malas.

40. En la escuela o similar me encuentro:

- a. Bastante aceptado.

APÉNDICE B

- b. Algo aceptado.
- c. Paso desapercibido.
- d. Algo rechazado.
- e. Bastante rechazado.

41. Reflexionar sobre mi rendimiento escolar:

- a. Frecuentemente me hace mejorar.
- b. Algunas veces me hace mejorar.
- c. Me deja indiferente.
- d. Me hace empeorar algunas veces.
- e. Frecuentemente me hace empeorar.

42. En la realización de mis trabajos escolares me concentro:

- a. Siempre.
- b. A menudo.
- c. Unas veces sí, otras no.
- d. Pocas veces.
- e. Casi nunca.

43. Los atractivos que te ofrece la escuela o similar para el estudio son:

- a. Muchísimos
- b. Muchos.
- c. Algunos.
- d. Muy pocos.
- e. Ningunos.

44. El darme cuenta de que aún sé poco:

- a. Frecuentemente me anima a seguir aprendiendo.
- b. Algunas veces me anima a seguir aprendiendo.

APÉNDICE B

- c. Me deja indiferente.
- d. Algunas veces me desanima para seguir aprendiendo.
- e. Frecuentemente me desanima para seguir aprendiendo.

45. De lo que estoy estudiando me va a ser útil para la profesión o futuros estudios:

- a. Todo.
- b. Bastantes cosas.
- c. Algunas cosas.
- d. Muy pocas cosas.
- e. Ninguna cosas.

46. Por los trabajos en grupo, por la cantidad de actividades, por los medios utilizados, por la forma de trabajar, tu clase es:

- a. Muy activa y muy participativa.
- b. Activa y participativa.
- c. Unas veces activa y participativa, otras veces no.
- d. Pasiva y poco participativa.
- e. Ninguna cosa.

47. Los profesores, en general, emplean formas de explicar, medios, sistemas de trabajo, recurso, etc.:

- a. Muy variados.
- b. Bastante variados.
- c. Algo variados.
- d. Muy poco variados.
- e. Nada variados.

48. En relación con mis estudios mi familia me anima y me ayuda:

APÉNDICE B

- a. Muy a menudo.
- b. A menudo.
- c. De vez en cuando.
- d. Muy pocas veces.
- e. Casi nunca.

49. El interés de mis padres por lo que hago en la escuela o similar es:

- a. Mucho.
- b. Bastante.
- c. Algo.
- d. Muy poco.
- e. Nada.

APÉNDICE B

Tabla B₁₁

Plantilla de respuestas del Cuestionario de Motivación General

Pregunta	Respuesta				
1	a	b	c	d	e
2	a	b	c	d	e
3	a	b	c	d	e
4	a	b	c	d	e
5	a	b	c	d	e
6	a	b	c	d	e
7	a	b	c	d	e
8	a	b	c	d	e
9	a	b	c	d	e
10	a	b	c	d	e
11	a	b	c	d	e
12	a	b	c	d	e
13	a	b	c	d	e
14	a	b	c	d	e
15	a	b	c	d	e
16	a	b	c	d	e
17	a	b	c	d	e
18	a	b	c	d	e
19	a	b	c	d	e
20	a	b	c	d	e
21	a	b	c	d	e
22	a	b	c	d	e
23	a	b	c	d	e
24	a	b	c	d	e
25	a	b	c	d	e
26	a	b	c	d	e
27	a	b	c	d	e
28	a	b	c	d	e

APÉNDICE B

Pregunta	Respuesta				
29	a	b	c	d	e
30	a	b	c	d	e
31	a	b	c	d	e
32	a	b	c	d	e
33	a	b	c	d	e
34	a	b	c	d	e
35	a	b	c	d	e
36	a	b	c	d	e
37	a	b	c	d	e
38	a	b	c	d	e
39	a	b	c	d	e
40	a	b	c	d	e
41	a	b	c	d	e
42	a	b	c	d	e
43	a	b	c	d	e
44	a	b	c	d	e
45	a	b	c	d	e
46	a	b	c	d	e
47	a	b	c	d	e
48	a	b	c	d	e
49	a	b	c	d	e

9.4.1.1 Instrucciones para la corrección de resultados

Este cuestionario da respuesta a una serie de factores de motivación en función de los cuales se redactan los distintos ítems. A continuación se ofrece el listado de los diferentes factores motivacionales:

- Nivel de interés
- Nivel de atracción y gusto por el trabajo

APÉNDICE B

- Nivel de necesidad
- Nivel de independencia
- Nivel de aspiraciones
- Nivel de rendimiento
- Nivel de expectativas de interacción
- Nivel de interacción pedagógica
- Nivel de estructuración sugestiva de la materia
- Nivel de utilidad

La corrección es rápida y sencilla debido a las propias características de la prueba. Cada ítem consta de cinco opciones posibles de respuesta de las que tan solo una puede ser elegida. La valoración de las respuestas se corresponde con una escala Likert de tal forma que las opciones se identifican con una letra que tiene su correspondiente valor numérico dado en la Tabla B₁₂ que se refleja a continuación.

Tabla B₁₂

Escala de valoración de las respuestas del Cuestionario de Motivación General

Respuesta	Valor numérico
a	5
b	4
c	3
d	2
e	1

APÉNDICE B

A cada ítem se le asignará el valor correspondiente a la letra rodeada por el alumno en sus contestaciones. La suma de los valores de cada uno de los ítems nos dará la puntuación directa del cuestionario.

9.4.1.2 Interpretación de los resultados

En las Tablas B₁₃, B₁₄ y B₁₄, se muestran, respectivamente los baremos de interpretación 1, 2, y 3, que se podrán utilizar a criterio del investigador en función de su utilidad para el estudio.

Tabla B₁₃

Baremo de interpretación 1 de los resultados del Cuestionario de Motivación General

Puntuación obtenida	Grado de motivación
0-66	Baja
167-192	Media
Mayor o igual a 193	Alta

Tabla B₁₄

Baremo de interpretación 2 de los resultados del Cuestionario de Motivación General

Puntuación obtenida	Grado de motivación
0-150	Muy baja
151-170	Baja
171-191	Normal
192-210	Alta
Mayor o igual a 211	Muy alta

APÉNDICE B

Tabla B₁₅

Baremo de interpretación 3 de los resultados del Cuestionario de Motivación General

Puntuación obtenida	Grado de motivación
0-143	Muy baja
143-155	Bastante baja
156-164	baja
165-174	Media baja
175-184	Media
185-195	Media alta
196-205	Alta
205-212	Bastante alta
Mayor o igual a 213	Muy alta

9.4.2 General Motivation Questionnaire

INSTRUCTIONS

In the next 20 minutes are going to make the following quiz to find out your level of general motivation. We give the following guidelines can help you do it properly:

- You must be totally honest and answer all questions.
- You must carefully read the heading of the items before answering.
- You must draw a circle around the chosen answer and if you can mistake placing a cross in the wrong answer and make another circle the correct answer.
- Do not answer anything in the questionnaire, but on the answer sheet.
- You have to choose the answer that is closest to the way you think or feel.

Thank you.

APÉNDICE B

QUESTIONNAIRE

1. My interest in learning is:
 - a. Very strong.
 - b. Strong.
 - c. Normal.
 - d. Gentle.
 - e. Very loose.

2. I consider myself as a student with such an interest that :
 - a. Nobody has to animate me never.
 - b. Almost never nobody has to animate me.
 - c. Sometimes yes, sometimes no.
 - d. Somebody often have to encourage me.
 - e. Somebody have to encourage me very frequently.

3. When people praise me I do things:
 - a. Far better.
 - b. Much better.
 - c. Quite better.
 - d. Better.
 - e. It is indifferent to me.

4. Great characters and masterpieces help me push myself at work:
 - a. Always.
 - b. Frequently.
 - c. Sometimes yes, sometimes no.
 - d. Very few times.
 - e. Never.

APÉNDICE B

5. I face the school work:
 - a. With much interest.
 - b. With enough interest.
 - c. With indifference.
 - d. With no interest.
 - e. Completely no interest.
6. In school I consider myself:
 - a. Very hard working
 - b. Pretty hard working
 - c. Sometimes hard working, other times not.
 - d. Pretty lazy
 - e. Very lazy.
7. If I know what I have to do or get , I usually work :
 - a. Much more.
 - b. More.
 - c. The same way.
 - d. less.
 - e. A lot less.
8. The need to learn that I feel is :
 - a. Very strong.
 - b. Strong.
 - c. Regular.
 - d. Weak.
 - e. Very weak.
9. When a new topic or new task appears, both in class and outside of it, I work:

APÉNDICE B

- a. Much better.
 - b. Best.
 - c. Same.
 - d. Worst.
 - e. Much worse.
10. When I immediately Know the results of what I am doing, it helps me to improve:
- a. Always.
 - b. Most times.
 - c. Sometimes yes, sometimes no.
 - d. Rarely.
 - e. Never.
11. Homework :
- a. I like them a lot.
 - b. I Like them a little
 - c. I am indifferent to them.
 - d. They bugs me a little.
 - e. They annoy me a lot.
12. My parents treat me like an adult and help me to be independent :
- a. Always.
 - b. Frequently.
 - c. A Sometimes yes, sometimes no.
 - d. Very few times.
 - e. Never.
13. At school, with my classmates I behave:
- a. Quite apart.

APÉNDICE B

- b. Independently.
 - c. Sometimes independently, other not.
 - d. Dependently.
 - e. Very dependently.
14. My parents want for me :
- a. A very brilliant results.
 - b. Good results.
 - c. Accept I pass the course, but would like better.
 - d. Conform with passing the course.
 - e. Do not worry about my results.
15. After school or similar I am able to:
- a. Continue studying for the best preparation.
 - b. Continue studying for a good salary.
 - c. Study to see whether or not I'm worth.
 - d. Although no study to best prepare.
 - e. I only care about making money.
16. From the results I have obtained so far I feel:
- a. More encouraged.
 - b. Just a little more encouraged
 - c. More or less as usual.
 - d. A little discouraged.
 - e. Very discouraged.
17. What we are taught in class is:
- a. Very interesting.
 - b. Pretty interesting.

APÉNDICE B

- c. Sometimes interested and other times not.
 - d. Uninteresting.
 - e. Nothing interesting.
18. The tasks I have to do, I carry out :
- a. Striving to maximum.
 - b. Trying hard enough.
 - c. Sometimes with an effort and other times not.
 - d. Striving little in general.
 - e. Without trying anything.
19. Motivation and interest of my colleagues about homework is:
- a. Very high.
 - b. High
 - c. Normal.
 - d. Low.
 - e. Very low.
20. My results are due to the effort and work :
- a. I totally agree.
 - b. Somewhat agree.
 - c. Sometimes yes, other not
 - d. Somewhat disagree.
 - e. Strongly disagree.
21. Regard to the results I want to achieve I feel:
- a. Very sure
 - b. Pretty sure
 - c. Sometimes sure, other not

APÉNDICE B

d. Pretty insecure.

e. Very insecure

22. Regarding education I consider my teachers:

a. Very interested in us.

b. Quite interested us.

c. Sometimes yes, sometimes no.

d. Pretty selfless.

e. Very unselfish.

23. When I work in groups:

a. I love it.

b. I quite like.

c. It leaves me indifferent.

d. I dislike enough.

e. I dislike a lot.

24. Teachers use practical elements and other media:

a. Many times.

b. Quite a few times.

c. Sometimes.

d. Rarely

e. Almost never.

25. My teachers, such as authoritarian ones, use their power and authority to

command:

a. Almost never.

b. Rarely.

c. Sometimes yes, sometimes no.

APÉNDICE B

- d. Frequently
 - e. Usually.
26. The tension and conflict in the class:
- a. Never occur.
 - b. Hardly ever occur.
 - c. Rarely occur.
 - d. Occur frequently.
 - e. Occur very frequently.
27. Among the things I have to do, I dedicate for doing homework
- a. All the time as possible
 - b. More time than any other things.
 - c. The same time as other things.
 - d. Less time to many things.
 - e. The minimum time.
28. I consider homework:
- a. Very nice.
 - b. Nice.
 - c. Sometimes pleasant, sometimes unpleasant.
 - d. Unpleasant.
 - e. Very unpleasant.
29. In my free time I usually think of things related to school and studies :
- a. Very often.
 - b. Frequently.
 - c. Occasionally
 - d. Very few times.

APÉNDICE B

e. Never.

30. When I miss class or do not do what I have to do:

a. I almost always feel guilty.

b. Sometimes I feel guilty.

c. I do not care.

d. Sometimes I enjoy.

e. Almost always enjoy.

31. Given the difficulties of school work I get discouraged :

a. Never.

b. Very few times.

c. Sometimes.

d. Quite a few times.

e. Always.

32. When I perform the work :

a. I am very concerned waste time.

b. I worry quite wasting time.

c. I do not realize if I lose time.

d. I almost do not care.

e. I am not worried at all.

33. I am a student:

a. Very good.

b. Good.

c. Regular.

d. Bad

e. Too bad.

APÉNDICE B

34. My classmates consider me as a studenty

- a. Very good.
- b. Good.
- c. Regular.
- d. Bad.
- e. Too bad.

35. My teachers considered me as a student:

- a. Very good.
- b. Good.
- c. Regular.
- d. Bad.
- e. Too bad.

36. I participate in the decisions that are taken about everything related to the class:

- a. Many times.
- b. Quite a few times.
- c. Sometimes.
- d. Very few times.
- e. Never.

37. For me, success is:

- a. Very necessary.
- b. Required.
- c. Sometimes necessary, sometimes not.
- d. Unnecessary.
- e. Very unnecessary.

APÉNDICE B

38. When I do something, whether inside or outside of class, or whether if it likes me or dislikes me:

- a. Almost always do it well.
- b. Often I do it well.
- c. I do not care if I do it right or wrong.
- d. Often I do it wrong.
- e. Almost always do it wrong.

39. The relationships with my teachers are in general:

- a. Very good.
- b. Good
- c. Standard
- d. Bad.
- e. Very bad

40. In school I feel :

- a. Pretty accepted
- b. Litte accepted.
- c. Unnoticed.
- d. Little renounced.
- e. Pretty renounced.

41. Reflecting on my school performance :

- a. Often makes me better.
- b. Sometimes it makes me better.
- c. It leaves me indifferent.
- d. I sometimes makes it worse.
- e. Often makes me worse.

APÉNDICE B

42. In the development of my school work, I focus :
- Always.
 - Often.
 - Sometimes yes, sometimes no.
 - Rarely.
 - Almost never.
43. The attractive things for the study offered by the school or similar are:
- A great deal
 - Many.
 - Some.
 - Very few.
 - None.
44. The realization that I still know little :
- It often encourages me to keep learning.
 - Sometimes it encourages me to keep learning.
 - It leaves me indifferent.
 - Sometimes it discourages me to keep learning.
 - Often it discourages me to keep learning.
45. From wht I am studying, it will be helpful for my future studies or profession:
- Everything.
 - Quite a few things.
 - Something.
 - Very few things.
 - No things.

APÉNDICE B

46. Based on the group works, the amount of activities and the resources you have to used, your class is:
- Very active and very participatory.
 - Active and participatory.
 - Sometimes active and participatory, sometimes not.
 - Passive and non-participatory.
 - Nothing.
47. Teachers generally use to explain forms, media, systems of work, resources, etc. :
- Varied.
 - Quite varied.
 - Something varied.
 - Very little variety.
 - Nothing varied.
48. Regarding my studies, my family encourages me and helps me:
- Very often.
 - Often.
 - Occasionally.
 - Very few times.
 - Almost never.
49. The interest of my parents for what I do in school or similar is:
- A lot.
 - Pretty.
 - Something.
 - Very little.
 - Nothing.

APÉNDICE B

Tabla B₁₆

Plantilla de respuestas para Cuestionario de Motivación General (versión en inglés)

Question	Answer				
1	a	b	c	d	e
2	a	b	c	d	e
3	a	b	c	d	e
4	a	b	c	d	e
5	a	b	c	d	e
6	a	b	c	d	e
7	a	b	c	d	e
8	a	b	c	d	e
9	a	b	c	d	e
10	a	b	c	d	e
11	a	b	c	d	e
12	a	b	c	d	e
13	a	b	c	d	e
14	a	b	c	d	e
15	a	b	c	d	e
16	a	b	c	d	e
17	a	b	c	d	e
18	a	b	c	d	e
19	a	b	c	d	e
20	a	b	c	d	e
21	a	b	c	d	e
22	a	b	c	d	e
23	a	b	c	d	e
24	a	b	c	d	e
25	a	b	c	d	e
26	a	b	c	d	e
27	a	b	c	d	e
28	a	b	c	d	e

APÉNDICE B

Question	Answer				
29	a	b	c	d	e
30	a	b	c	d	e
31	a	b	c	d	e
32	a	b	c	d	e
33	a	b	c	d	e
34	a	b	c	d	e
35	a	b	c	d	e
36	a	b	c	d	e
37	a	b	c	d	e
38	a	b	c	d	e
39	a	b	c	d	e
40	a	b	c	d	e
41	a	b	c	d	e
42	a	b	c	d	e
43	a	b	c	d	e
44	a	b	c	d	e
45	a	b	c	d	e
46	a	b	c	d	e
47	a	b	c	d	e
48	a	b	c	d	e
49	a	b	c	d	e

9.4.2.1 Instrucciones para la corrección de resultados.

This questionnaire offers answers to a serie of motivational factors according to the items that are written. The list of different **motivational factors** is related below:

- Level of interest
- Level of attraction and love for work

APÉNDICE B

- Level of need.
- Level of independence.
- Level of aspiration.
- Performance Level.
- Future level of interaction.
- Level of pedagogical interaction.
- Suggestive level structure of matter.
- Level of usefulness.

The fix is quick and easy due to the characteristics of the test. Each item has five response options from which only one can be chosen. The value of responses corresponds to a Likert scale such that the options are identified with a letter that has a corresponding numerical value:

Tabla B₁₇

Escala Likert de valoración de las respuestas del Cuestionario de Motivación General

(versión en inglés)

Answer	Numerical value
a	5
b	4
c	3
d	2
e	1

Each item will be assigned to letter surrounded by student a value in their answers.

The sum of the values of each of the items will give us the raw score of the questionnaire.

APÉNDICE B

9.4.2.2 Interpretación de los resultados

Depending on the value of our study we will use one scale or other, that are shown in Table B₁₈, B₁₉ y B₂₀.

Tabla B₁₈

*Baremo de interpretación 1 de los resultados del Cuestionario de Motivación General
(versión en inglés)*

Score	Motivation level
0-166	Low
167-192	Medium
Up to 193	High

Tabla B₁₉

*Baremo de interpretación 2 de los resultados del Cuestionario de Motivación General
(versión en inglés)*

Score	Motivation level
0- 150	Very low
151-170	Low
171-191	Medium
192-210	High
Up to 211	Very high

APÉNDICE B

Tabla B₂₀

*Baremo de interpretación 3 de los resultados del Cuestionario de Motivación General
(versión en inglés)*

Score	Motivation level
0-143	Very low
143-155	Quite low
156-164	Low
165-174	Medium low
175-184	Medium
185-195	Medium high
196-205	High
205-212	Quite high
Up to 213	Very high

9.4.3 Cuestionario de Motivación Específica para la Danza basado en AMPET.

Es una adaptación para Danza del AMPET-e Nishida (1998) en la versión en español de Ruiz et al. (2004).

INSTRUCCIONES

Este cuestionario busca conocer cómo piensas, sientes y vives las situaciones que se te presentan en las clases de Danza. Se te presentan 37 frases para que las leas atentamente y las respondas con sinceridad según sea tu grado de acuerdo o desacuerdo con ellas.

Para ello rodea al lado de cada frase el número que más se acerque a tu opinión. La escala va del 1 al 5 (escala Likert). Si está *totalmente de acuerdo* rodea el 5 y si estás *en total*

APÉNDICE B

desacuerdo rodeas con un círculo el número 1. Las opiniones dudosas las contestas empleando el 2, 3 y 4 según se acerque más tu opinión al acuerdo o al desacuerdo.

No hay respuestas correctas ni incorrectas, no se trata de un examen. Recuerda que lo que pongas en este cuestionario será tratado de forma privada y confidencial, de ahí que se te ruegue que respondas con total sinceridad. En este caso puedes escribir en la hoja del cuestionario.

Muchas gracias

CUESTIONARIO

Tabla B₂₁

Cuestionario y plantilla de respuestas para AMPET

Preguntas		Respuesta				
1	Me concentro mucho en lo que tengo que practicar en la clase de Danza.	1	2	3	4	5
2	Creo que soy mejor que muchos compañeros y compañeras en la clase de Danza	1	2	3	4	5
3	A menudo me pongo nervioso y mi rendimiento baja cuando tengo que realizar los ejercicios y variaciones delante de mis compañeros en la clase de Danza	1	2	3	4	5
4	Practico una y otra vez para conseguir realizar bien los ejercicios y variaciones de Danza.	1	2	3	4	5
5	Antes de practicar en clase de Danza, estoy intranquilo por el recuerdo de mis fallos en días anteriores.	1	2	3	4	5
6	Con frecuencia he recibido felicitaciones por ser mejor que otros compañeros en las clases de Danza.	1	2	3	4	5
7	Siempre sigo los consejos de quien me enseña bien.	1	2	3	4	5
8	Muchas veces, cuando en Danza estoy frente a toda la clase, me pongo nervioso y no puedo actuar tan bien como me gustaría.	1	2	3	4	5

APÉNDICE B

Preguntas		Respuesta				
9	Puedo llegar a practicar muy intensamente si veo que mi rendimiento en clase mejora.	1	2	3	4	5
10	Mientras practico, estoy más preocupado en pensar que no lo voy a realizar bien, que pensando que sí lo conseguiré.	1	2	3	4	5
11	Cuando en la clase de Danza practico, sigo al pie de la letra las normas que se establecen.	1	2	3	4	5
12	Pienso que poseo mejores capacidades que otros compañeros para la Danza.	1	2	3	4	5
13	Aunque participe en mis actividades y ejercicios de Danza preferidos, cuando tengo que actuar delante de muchos compañeros de la clase hago las cosas peor de lo que acostumbro.	1	2	3	4	5
14	Cuando practico en clase de Danza trato de mejorar aunque sea un ejercicio difícil para mí.	1	2	3	4	5
15	Me preocupa a menudo el fracaso antes de una actuación.	1	2	3	4	5
16	Hasta el momento, soy bueno en Danza sin realmente esforzarme en serlo.	1	2	3	4	5
17	Normalmente escucho las cosas que me dice mi profesor o profesora de Danza.	1	2	3	4	5
18	Cuando estoy delante de los demás compañeros de la clase de Danza me pongo tan nervioso que hago las cosas peor de lo que soy capaz.	1	2	3	4	5
19	Trato de trabajar más intensamente que otros compañeros para poder ser bueno en Danza.	1	2	3	4	5
20	Otros me dicen que soy un bailarín completo capaz de realizar bien cualquier ejercicio en la clase de Danza.	1	2	3	4	5
21	A menudo me pongo nervioso cuando practico los ejercicios de Danza en público.	1	2	3	4	5
22	Me tomo las clases de Danza de forma más seria que otros compañeros.	1	2	3	4	5
23	No quiero hacer ejercicios de Danza o participar en actuaciones porque tengo miedo de cometer errores o hacerlo mal.	1	2	3	4	5

APÉNDICE B

Preguntas		Respuesta				
24	Aunque no pueda realizar bien los ejercicios de Danza, nunca abandono, sino que continúo con mis esfuerzos hasta conseguirlo.	1	2	3	4	5
25	Cuando practico en la clase de Danza suelo llegar a ponerme más nervioso que otros compañeros.	1	2	3	4	5
26	Obedezco los consejos de mi profesor sin dejarlos de lado o evitarlos.	1	2	3	4	5
27	Aunque sólo cometa un error durante el baile, deseo que venga otro compañero a sustituirme.	1	2	3	4	5
28	Puedo llevar a cabo cualquier ejercicio por intenso o difícil que sea, si esto me puede ayudar a mejorar mi rendimiento en la clase de Danza.	1	2	3	4	5
29	En Danza siempre tengo la sensación de ser superior, de ser mejor que los demás compañeros.	1	2	3	4	5
30	Cuando practico, sigo al pie de la letra las instrucciones y especificaciones (estilo, ejecución) de la técnica de la Danza.	1	2	3	4	5
31	Cuando hay público, me pongo tenso y no puedo actuar como normalmente lo hago.	1	2	3	4	5
32	Practico con paciencia para conseguir hacerlo bien.	1	2	3	4	5
33	Cuando participo en clase de Danza en una actuación o puesta en escena, a veces deseo escapar de allí porque tengo miedo a fallar.	1	2	3	4	5
34	Siempre me tomo el calentamiento muy en serio antes de practicar los ejercicios de la clase de Danza.	1	2	3	4	5
35	Soy bastante malo actuando delante de mis compañeras de la clase de Danza.	1	2	3	4	5
36	Pienso que poseo las cualidades necesarias para ser bueno en Danza.	1	2	3	4	5
37	Cuando llega la hora de actuar en la clase de Danza a menudo vacilo porque temo cometer errores.	1	2	3	4	5

APÉNDICE B

Tabla B₂₂

Escala Likert de respuesta para AMPET

Valor de respuesta	Significado de la escala
1	<i>Totalmente en desacuerdo</i>
2	<i>Muy en desacuerdo</i>
3	<i>De acuerdo</i>
4	<i>Muy de acuerdo</i>
5	<i>Totalmente de acuerdo</i>

9.4.3.1 Instrucciones para la corrección e interpretación de resultados

Se establecen tres categorías correspondientes a los factores de motivación. Los distintos ítems del cuestionario pertenecerán a una u otra categoría, tal y como se aprecia en la Tabla B₂₃, de forma que la puntuación total de cada uno de los factores de motivación específica se obtendrá a partir de la suma de los puntajes señalados en cada una de las preguntas pertenecientes a una misma categoría.

Tabla B₂₃

Correspondencia de ítems a cada factor de motivación específica de AMPET

Factor	Ítem														
CE	1	4	7	9	11	14	17	19	22	24	26	28	30	32	34
CM	2	6	12	16	20	29	36								
AE	3	5	8	10	13	15	18	21	23	25	27	31	33	35	37

Nota. **CE** (Compromiso y Entrega en el aprendizaje), **CM** (Competencia Motriz percibida), **AE** (Ansiedad ante el Error y situaciones de estrés).

APÉNDICE B

Una vez obtenida la puntuación de cada uno de los factores de la motivación la interpretación de dichas valoraciones se realiza en base a los criterios de baremación que se recogen en la Tabla B₂₄

Tabla B₂₄

Baremos de interpretación de la motivación específica para AMPET

Σ Resultados			Grado de Motivación
CE	CM	AE	
15	7	15	Muy Baja
15-30	7-14	15-30	Baja
30-45	14-21	30-45	Media-Alta
45-60	21-28	45-60	Media-Alta
60-75	28-35	60-75	Alta
75	35	75	Muy Alta

9.4.4 Achievement Motivation in Physical Education Test (AMPET), adapted to Dance

It is an adaptation for Dance of AMPET-e Nishida (1998) in the Spanish version of LM Ruiz, L. Graupera, M. Gutierrez (2004)

INSTRUCTIONS

This questionnaire tries to understand how you think, feel and live the situations that come to your Dance classes. Here you are 37 sentences to read them carefully and answer truthfully according to your degree of agreement or disagreement with them.

You have to remark each phrase number that is closest to your opinion. The scale goes from 1 to 5 (Likert scale). If you *strongly agree* with the phrase mark 5 and if you are

APÉNDICE B

totally disagree with it surround with circle the number 1. When you have a doubtful opinión, answer using 2, 3 and 4 according to the closer point of view to the agreement or disagreement.

There are no right or wrong answers, this is not a test. Remember that what you put in this questionnaire will be treated as private and confidential manner, hence I pray that you answer with complete sincerity. In this case you can write on the questionnaire sheet.

Thank you.

Tabla B₂₅

Cuestionario y plantilla de respuestas para AMPET (versión en inglés)

Questions		Answers ^a				
1	I focus a lot on what I have to practice in the Dance class.	1	2	3	4	5
2	I think I am better than many colleagues in the Dance class.	1	2	3	4	5
3	I often get nervous and my performance decreases when I have to perform the exercises and variations facing my classmates.	1	2	3	4	5
4	I practice over and over again to attain perform very well the exercises and variations of Dance.	1	2	3	4	5
5	Before practicing in dance class, I am uneasy about the memory of my failures in previous days	1	2	3	4	5
6	I have often received congratulations on being better than other classmates in Dance.	1	2	3	4	5
7	Always follow the advice of those who taught me well	1	2	3	4	5
8	Many times when I am facing the whole dance class , I get nervous and can not perform as well as I would like	1	2	3	4	5
9	I can get to practice very hard if I see my classroom performance improves.	1	2	3	4	5

APÉNDICE B

Questions		Answers ^a				
10	While I practice, I am more concerned to think that I will not perform well, than in thinking that I will get it.	1	2	3	4	5
11	When I practice in the dance class, I follow exactly the rules set.	1	2	3	4	5
12	I think that I have better skills than other classmates in Dance.	1	2	3	4	5
13	Although I participate in my favorite activities and dance exercises, when I have to perform facing many classmates I do things worse than usually.	1	2	3	4	5
14	When I practice at dance class even try to improve a difficult exercise for me.	1	2	3	4	5
15	I worry very often about failure before a performance.	1	2	3	4	5
16	By the moment, I am good for Dance without making effort in being so.	1	2	3	4	5
17	Normally I hear the things that my Dance teacher says.	1	2	3	4	5
18	When I am facing the other classmates in Dance I get so nervous that I do things worse than I am able.	1	2	3	4	5
19	I try to work harder than other students to be good at dancing.	1	2	3	4	5
20	Others tell me that I am a full dancer able to perform any exercise well in dance class.	1	2	3	4	5
21	Often I get nervous when I practice dance exercises with audience.	1	2	3	4	5
22	I take dance classes more seriously than other colleagues.	1	2	3	4	5
23	I do not want to exercise or participate in Dance performances because I am afraid of making mistakes or doing it wrong	1	2	3	4	5
24	Although I can not perform well dance exercises, I never give up , but					

APÉNDICE B

Questions		Answers ^a				
	continue my efforts to get	1	2	3	4	5
25	When I practice in Dance class I often get myself more nervous than other classmates	1	2	3	4	5
26	I obey the advices from my teacher without letting them aside or avoid them.	1	2	3	4	5
27	Although I only make just one mistake during the dance, I want that other classmate come to replace me.	1	2	3	4	5
28	I can perform any intense or difficult exercise, if this can help me to improve my performance in the dance class.	1	2	3	4	5
29	In dance I have always the feeling of being superior, of being better than the other classmates.	1	2	3	4	5
30	When I practice I follow exactly the instructions and specifications (style, development) of the dance technique.	1	2	3	4	5
31	When there is audience , I get tense and I can not perform like I usually do.	1	2	3	4	5
32	I practice with patience to get it right.	1	2	3	4	5
33	When I participate in dance class, in a performance or staging, sometimes I desire to escape from there because I am afraid to fail	1	2	3	4	5
34	I always take warming seriously before practicing exercises in dance class.	1	2	3	4	5
35	I am pretty bad performing for my classmates.	1	2	3	4	5
36	I think I have the qualities that are necessary to be good at dancing.	1	2	3	4	5
37	When it comes to acting in dance class I often hesitate because I am afraid from making mistakes.	1	2	3	4	5

A: Answers can take the values from 1, (*Strongly disagree*) to 5 (*Totally agree*).

APÉNDICE B

9.4.4.1 Instrucciones para la corrección e interpretación de resultados

It is established three categories that join questions of the same nature according to the motivation factors, as it is shown in Tabla B₂₆.

Tabla B₂₆

Correspondencia de ítems a cada factor de motivación específica de AMPET (versión en inglés)

Factor	Ítem														
CD	1	4	7	9	11	14	17	19	22	24	26	28	30	32	34
MC	2	6	12	16	20	29	36								
AE	3	5	8	10	13	15	18	21	23	25	27	31	33	35	37

Nota. **CD** (Commitment and Dedication in learning), **MC** (perceived Motor Competece), **AE** (Anxiety about the Error and stressful situation).

Once you have calculated the total score of each one of the motivation factors, it is possible to obtain the meaning of these values using the criteria in Tabla B₂₇.

Tabla B₂₇

Baremos de interpretación de la motivación específica para AMPET (versión en inglés)

Σ Score			Motivation Degree
CD	MC	AE	
15	7	15	Muy Low
15-30	7-14	15-30	Low
30-45	14-21	30-45	Medium-Low
45-60	21-28	45-60	Medium-High
60-75	28-35	60-75	High
75	35	75	Very High

APÉNDICE B