



UADY

**UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA
DE YUCATÁN**

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE YUCATÁN
FACULTAD DE PSICOLOGÍA

**AUTODETERMINACIÓN Y PASIÓN EN
BAILARINAS DE DANZA CLÁSICA: UN
PROGRAMA DE INTERVENCIÓN**

TESIS

PRESENTADA POR
LEF. URI CAMPOS RUIZ

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRO EN PSICOLOGÍA APLICADA
EN EL ÁREA DE PSICOLOGÍA DEL DEPORTE

DIRECTORA DE TESIS
MTRA. ROSSANA DE FÁTIMA CUEVAS FERRERA

CODIRECTOR DE TESIS
DR. JAVIER MOLINA GARCÍA

MÉRIDA, YUCATÁN, MÉXICO
2020

Agradezco el apoyo brindado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por haberme otorgado la beca No. 923090 durante el periodo 2018-2020 para la realización de mis estudios de maestría que concluyen con esta tesis, como producto final de la Maestría en Psicología Aplicada de la Universidad Autónoma de Yucatán.

Declaro que esta investigación es de mi propia autoría, a excepción de las citas de los autores mencionadas a lo largo de ella. Así también declaro que este trabajo no ha sido presentado previamente para la obtención de ningún título profesional o equivalente.

DEDICATORIA

Este trabajo desde su inicio ya estaba dedicado, valga esta primera iniciativa para hacer un reconocimiento especial a la Dra. Rubí Elina Ruiz y Sabido por haberme enseñado con su ejemplo, siendo un modelo de una mujer de hierro ya que siempre me ha me demostrado que está pendiente de mi anteponiéndose incluso a ella misma; recordándome en todo momento que los pensamientos de Dios para nosotros son de bien y no de mal, a fin de darnos un futuro lleno de esperanza; y que él es fiel para terminar la buena obra que empezó.

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo, llegó a su conclusión solamente por la valiosa colaboración de instituciones, maestros, compañeros y amigos que me apoyaron en este intenso proceso, el cual sin duda alguna dejó más que el aprendizaje de nuevos conocimientos.

Agradezco al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), al Programa de Maestría en Psicología Aplicada y a la Universidad Autónoma de Yucatán, Instituciones que me apoyaron y me dieron la oportunidad de obtener nuevos conocimientos, así como conocer excelentes asesores, profesores, compañeros y amigos.

Mi gratitud de manera especial a mi directora de tesis la Mtra. Rossana de Fátima Cuevas Ferrera por el apoyo que siempre me ha brindado, así como estar constantemente pendiente de necesidades más allá de las institucionales, quien en todo momento me dio el espacio necesario para desarrollar mis ideas reforzándolas continuamente con su experiencia en investigación, además de brindarme siempre un trato cálido y su amistad.

Un reconocimiento a mi codirector el Dr. Javier Molina García, quien me guio siempre con certeza, contribuyendo de manera substancial en el desarrollo de este estudio, por sus valiosas aportaciones, por impulsar y motivar nuevas fronteras en la investigación.

Un reconocimiento también a los compañeros de generación que iniciamos juntos este proyecto, que compartimos jornadas intensas de trabajo, desvelos, discusiones, y hasta sinsabores.

Mi agradecimiento y todo mi amor al “equipo familiar”, el motor que me impulsa a realizar retos tan desafiantes para mí; Alí, Samuel, Rubi Elina y Estefanía. Finalmente agradezco de manera excepcional a José Manuel Campos Soto y Rubí Elina Ruiz y Sabido, mis padres, quienes han estado desde antes del inicio, por haber estado en las buenas, pero sobre todo en las malas; por su compañía, sus atenciones especiales y el espacio que siempre me han dado para seguir avanzando.

TABLA DE CONTENIDO

<u>RESUMEN</u>	<u>9</u>
<u>1. INTRODUCCIÓN</u>	<u>10</u>
1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	11
1.2. JUSTIFICACIÓN	15
1.3. OBJETIVOS	17
<u>2. MARCO TEÓRICO</u>	<u>19</u>
2.1. DANZA CLÁSICA	19
2.1.1 DESARROLLO HISTÓRICO Y MÉTODOS.	19
2.1.2. HABILIDADES TÉCNICAS EN DANZA CLÁSICA.	23
2.1.3. EXIGENCIAS PSICOLÓGICAS EN DANZA CLÁSICA.	25
2.2. MOTIVACIÓN AUTODETERMINADA	29
2.2.1. TEORÍA DE LA EVALUACIÓN COGNITIVA.	32
2.2.2. TEORÍA DE INTEGRACIÓN DEL ORGANISMO.	33
2.2.3. TEORÍA DE ORIENTACIÓN DE CASUALIDAD.	38
2.2.4. TEORÍA DE LAS NECESIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS.	39
2.2.5. TEORÍA DE LOS CONTENIDOS DE METAS.	41
2.2.6. TEORÍA DE LA MOTIVACIÓN DE LAS RELACIONES.	42
2.3. LA PASIÓN	43
2.3.1. LA PASIÓN EN EL ÁMBITO DEPORTIVO.	47
2.3.2. LA PASIÓN Y PERFORMANCE.	49
2.3.3. LA PASIÓN Y EL APOYO A LA AUTONOMÍA.	51
2.4. CRECIMIENTO PERSONAL Y APOYO A LA AUTONOMÍA	53
2.4.1. SELECCIÓN DE UNA ACTIVIDAD.	54
2.4.2. ENTORNO AMBIENTAL Y SOCIAL.	56
2.4.3. CLIMAS MOTIVACIONALES.	58
2.4.4. TIPOS DE APOYO A LA AUTONOMÍA.	59

2.4.5. ESTILOS DE ENSEÑANZA.	63
------------------------------	----

3. EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA **78**

3.1. DESCRIPCIÓN DEL ESCENARIO Y PARTICIPANTES	79
3.2. TIPO DE ESTUDIO	80
3.3. INSTRUMENTOS TÉCNICOS Y ESTRATEGIAS UTILIZADAS	80
3.4. PROCEDIMIENTO	84
3.5. ANÁLISIS DE DATOS	84
3.6. RESULTADOS DE EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA	85

4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN **90**

4.1. ORIGEN Y FUNDAMENTO DE LA PROPUESTA	90
4.2. OBJETIVOS Y METAS DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	94
4.2.1. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.	94
4.2.2. METAS.	94
4.2.3. BENEFICIARIOS.	95
4.2.4. PRODUCTOS.	96
4.3 PLANEACIÓN DE LA INTERVENCIÓN	97
4.3.1. ESCENARIO.	97
4.3.2. DETERMINACIÓN DE LOS RECURSOS	97
4.4. PLANIFICACIÓN DE LA EVALUACIÓN	100
4.4.1. INDICADORES DE EVALUACIÓN.	102
4.4.2. SEGUIMIENTO.	102
4.5. CONSIDERACIONES ÉTICAS	102
4.6. IMPLEMENTACIÓN DE LA INTERVENCIÓN	103
4.6.1. CRONOGRAMA.	105
4.6.2. TÉCNICAS Y ESTRATEGIAS.	106
4.6.3. ESTRUCTURA DEL CURSO “PIROUETTE TRAINER” .	111

5. DISCUSIÓN GENERAL **113**

6.1. CONCLUSIÓN GENERAL	117
--------------------------------	------------

<u>REFERENCIAS</u>	<u>121</u>
---------------------------	-------------------

<u>APÉNDICES.</u>	<u>141</u>
--------------------------	-------------------

CARTAS DESCRIPTIVAS	141
----------------------------	------------

FICHAS DE CRITERIO	170
---------------------------	------------

FICHA DE AUTOEVALUACIÓN	171
--------------------------------	------------

FICHAS PARA EL PROGRAMA INDIVIDUALIZADO	173
--	------------

ESCALAS	176
----------------	------------

Resumen

El ballet es una forma de danza en la cual cada paso está codificado y los movimientos se basan en el control total y absoluto del cuerpo, lo cual exige habilidades motrices avanzadas, y una metodología cíclica de movimientos repetidos, en posiciones estáticas o de poco dinamismo muscular. Por ello, para una buena ejecución de la danza se requieren del desarrollo de aspectos psicológicos que eviten el tedio, y mejoren la tolerancia a la monotonía, incrementando la motivación intrínseca y la pasión por la danza. La literatura científica de la psicología del deporte ha evidenciado como la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas (NPB), la autodeterminación y la pasión son impactadas positivamente por el estilo de enseñanza de apoyo a la autonomía. El presente proyecto de tesis presenta una propuesta de intervención en la enseñanza de la *pirouettes*, basado en el apoyo a la autonomía, para fortalecer la autodeterminación y la pasión armoniosa de bailarines. En el diagnóstico participaron 121 bailarinas y se utilizó la Escala de satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en la Educación Física (ESNPB-EF), la Escala de Motivación Deportiva para evaluar la motivación autodeterminada y la Escala de Pasión para evaluar la pasión obsesiva y armoniosa, todos adaptados al ballet. Los resultados señalan que la mayoría de las bailarinas obtuvieron altos valores de satisfacción de sus necesidades psicológicas básicas, y están mayormente impulsadas por motivación intrínseca y por pasión armoniosa. No obstante, se observaron valores elevados en motivación extrínseca Introyectada ($M=5.95$, $DE=1.19$) y en pasión obsesiva ($M=3.96$, $DE=1.39$), y la autonomía fue la necesidad psicológica menor satisfecha ($M=5.22$, $DE=1.18$). La propuesta de intervención fue a través del diseño de un curso para la ejecución adecuada de *pirouettes*, con base en la satisfacción de la necesidad psicológica de autonomía, denominado “*Pirouette Trainer*”, la cual es una propuesta de intervención innovadora en la ciudad de Mérida. Se espera que, a través de la realización de este tipo de proyectos que entrelazan puentes entre diversas disciplinas aporten al conocimiento, fortaleciendo de la enseñanza del *ballet*, y con ello contribuya al desarrollo cultural y humano del estado de Yucatán.

Palabras claves: Autodeterminación, pasión, apoyo a la autonomía, danza clásica.

1. Introducción

En los últimos años, ha incrementado considerablemente el interés por los requerimientos psicológicos en la enseñanza de la danza clásica (Febles y Wong, 2002). Existen en este campo, referentes importantes que abordan problemas psicosociales asociados a la formación y profesionalización de los artistas escénicos, particularmente de los bailarines, los cuales abren distintas conexiones entre la psicología y la danza.

Durante mucho tiempo, la clase de danza formal se ha considerado un aspecto substancial en el aprendizaje, pues en ella se adquieren los requisitos técnicos, físicos y estéticos de la danza. No obstante, los métodos de entrenamiento basados casi siempre en la tradición no resultan ser suficientes para lograr un nivel óptimo y eficaz en los movimientos complejos que se les exigen a los atletas de deportes estéticos (Betancourt et al., 2011).

Si bien, no es una novedad que la actividad física y deportiva genere impactos positivos en la salud, tanto física como psicológica; contribuyendo al bienestar psicológico en general, se trata de un bienestar que se relaciona directamente con la atención que las personas le otorguen al desarrollo de sus capacidades y de su crecimiento personal (Zazo y Moreno-Murcia, 2014); es decir, que, será más provechoso el beneficio en medida que los individuos se involucren más, tanto en la cantidad como en la calidad de la actividad .

Algunos estudios de psicología se han enfocado en aquellos aspectos que hacen más satisfactoria la vida o las actividades que se realizan, entre las cuales están los deportes, que pueden llegar a convertirse en una pasión (Chamarro et al., 2011; Méndez et al., 2016). Deci y Ryan (2000), mencionan que realizar actividades voluntarias responde a la satisfacción de necesidades básicas

psicológicas de competencia, autonomía y relación. De acuerdo con Rip et al. (2006) el baile es una de estas actividades. En este sentido, la danza clásica forma parte de esos deportes que pueden convertirse en una pasión.

En esta investigación se busca explorar los puentes entre las disciplinas de la danza y psicología del deporte, aplicando teorías psicológicas en los procesos de formación de bailarines, potenciando los aspectos pedagógicos y psicomotrices que caracterizan a la danza clásica.

1.1. Planteamiento del problema

La danza, como menciona Acuña (2011), es posiblemente la expresión artística más antigua que se conoce. Por lo tanto, el contexto sociocultural en donde se desarrolla supone factores esenciales para el desarrollo humano, y a su vez, para la formación y acentuación de habilidades psicomotoras en los individuos que la practican. Además de esto, la danza y en especial la danza clásica, recrea contextos culturales del pasado que han ido evolucionando con los acontecimientos históricos y las circunstancias culturales del o los lugares en los cuales se desarrollan.

En el contexto regional, la Secretaría de la Cultura y las Artes (SEDECULTA), ha planteado el interés por una oferta cultural para todo el estado de Yucatán, y ha considerado como un aspecto substancial apoyar diversos géneros de danza, tanto a través de grupos oficiales como independientes, con el fin de servir como enlace con las instancias culturales a nivel estatal, nacional e internacional (SEDECULTA, 2019).

Por otro lado, también es pertinente estudiar dicha práctica no sólo como una representación o expresión artística, sino como menciona Escudero (2012), como una práctica corporal que supone

a su vez, una comprensión del cuerpo de la danza en términos de su constitución como objeto de esas prácticas. Es finalmente una práctica motriz, adquirida a través de un proceso de aprendizaje.

Se asevera que, en cualquier proceso de aprendizaje psicomotriz, la conquista de la maestría técnica o el decaimiento en la frustración están subordinados, en medida considerable, por la acción conjunta de destrezas motrices y psicológicas, habilidades que requieren de un proceso de entrenamiento para maximizar su rendimiento. Lo anterior plantea qué, en la práctica de un entrenamiento físico, un problema substancial recae en los aspectos psicológicos de los deportistas, como, por ejemplo, para comprender cuándo es conveniente seguir administrado cargas de trabajo que puedan favorecer una aptitud de aclimatación, en relación con la fatiga y el tedio.

Particularmente, los hallazgos realizados en los aspectos psicológicos en la danza clásica son aún incipientes, por lo que los conocimientos retomados por los entrenadores sobre destrezas psicológicas son mínimos, lo cual explica su reducida inclusión en los programas de entrenamiento a pesar de que la danza es valorada y considerada un lenguaje del cuerpo, y a la vez, una actividad psicomotriz, que requiere aspectos motrices en conjunto de aspectos psicológicos. Como menciona Cuellar (1996), la danza es influenciada por aspectos motrices, como el progreso de las cualidades físicas motrices, la disminución del volumen de grasa del practicante, la mejora general de la salud física y el aumento de la resistencia; y aspectos psicológicos, como la reducción de la tensión mental, el desarrollo de las relaciones sociales y el mejoramiento de la autoimagen.

A diferencia de otras formas de danza, en el ballet o danza clásica, cada movimiento está cuidadosamente estructurado. Su trabajo y desarrollo permite coordinar destreza física, actividad intelectual y expresión de emociones y sentimientos. La complejidad del ballet puede permitir

entender cómo una actividad se convierte en pasión, definida por el grado de identificación de la persona con el valor de una actividad, la cual ocupa una parte central de su identidad, y en la cual un comportamiento se vuelve autodeterminado (Vallerand, 2003).

Pero el entrenamiento del ballet, independientemente de la escuela técnica, le caracteriza una metodología de enseñanza de repeticiones en posiciones estáticas o de poco dinamismo muscular, lo que puede provocar un entrenamiento cíclico y monótono, que hace caer al estudiante de danza clásica en el tedio, sobre todo a edades tempranas, lo cual puede impactar negativamente en el perfeccionamiento del desarrollo de las habilidades de la técnica, y en los aspectos motivacionales como la pasión y autodeterminación.

Entre las escuelas, técnicas de la danza clásica, podemos encontrar diferentes tradiciones como la “*vaganova*”, “*chechetti*”, “*royal*”, “*balanchine*”, la “*cubana*”, entre otras. Estas escuelas comparten el mismo principio en lo que concierne a la metodología del entrenamiento, que como se mencionó anteriormente, se basan en repeticiones de posiciones estáticas necesarias para que el cuerpo se adapte a las nuevas exigencias de la técnica y la estética del lenguaje balletístico.

En muchas ocasiones este sistema de entrenamiento puede generar aburrimiento, frustración, impactando negativamente a la motivación de los practicantes. Y aunado a que, la mayoría de los profesores o entrenadores de danza clásica, cuentan con poca o nula preparación para fomentar los aspectos motivacionales y otras destrezas psicológicas necesarias para el afrontamiento de este tipo de entrenamientos en sus estudiantes, es fundamental que se desarrollen propuestas innovadoras de intervención que puedan ser integradas en las clases de la danza clásica y que estén encaminadas en potenciar los aspectos psicológicos implicados.

En la revisión de la literatura, se pudo encontrar estudios para el desarrollo de las habilidades psicomotrices, especialmente en la danza, donde diversos autores, instituciones deportivas o universidades han realizado aportaciones. Tal es el caso de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, de la Universidad Europea (CEES), de Madrid, España, que en relación con la danza tiene como principal objeto el estudio del movimiento humano y su relación con el ámbito socio cultural en diferentes facetas, como la docencia, salud y rendimiento. (Rodríguez y Ruano, 2012).

En México, un estudio reciente realizado con personas con algún padecimiento psiquiátrico, demostró los beneficios de la danza en aspectos como: el incremento en las aptitudes físicas y psicomotoras, en la integración sensorial, la relación y la conciencia del cuerpo, el equilibrio, la coordinación dinámica general, la capacidad respiratoria, entre otras (Domínguez, 2017).

Con respecto a los aspectos psicológicos en la danza clásica se puede encontrar una línea de investigación que aborda la motivación, y en esta una fuerte relación entre las necesidades psicológicas básicas, la autodeterminación y la pasión (Vallerand, 2003); pues, como menciona Vallerand et al., (2007) la pasión representa un concepto de energía subyacente que lleva a la persistencia, por lo que ser apasionados durante años en una actividad hace que los individuos se dediquen plenamente a ella, persistiendo a pesar de los obstáculos y esto finalmente los lleva a alcanzar la excelencia. aunque es menos frecuente encontrar estudios de este tipo, en el pasado se ha tratado de abordar la problemática desde teorías o variables psicológicas que tratan el impacto que tiene el apoyo motivacional y la relación entre el compromiso, la persistencia y la calidad en diferentes actividades deportivas (Deci y Ryan, 1987, 2000; Mageau y Vallerand, 2003; Gómez-Rijo, Antonio; Jiménez-Jiménez, Francisco; Sánchez-López, 2015; (Moreno-Murcia et al, 2019;

Deci et al, 1994; (Gagné et al., 2003;Almagro et al., 2010). Interesante son las investigaciones en el área deportiva de Gillet y Vallerand (2016) donde se hallaron que los atletas que exhiben perfiles más autodeterminados alcanzan mejores rendimientos deportivos; Por otra parte, se reportó que la satisfacción de las necesidades básicas de competencia y relación entrañan un rol fundamental en el mantenimiento a largo plazo de la actividad física recreativa (Kinnafi et al., 2014); Mageau y Vallerand (2003) sugieren que el autonomía (un precursor de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas) es realmente importante para facilitar el desarrollo continuo de la pasión armoniosa (relacionada al compromiso durante años a la actividad), y que, la falta de apoyo a la autonomía facilita el desarrollo continuo de la pasión obsesiva. Sin embargo, estas temáticas han sido muy poco estudiadas aún en la danza clásica.

Es por ello, que el presente estudio se plantea la necesidad de explorar los aspectos motivacionales que caracterizan a los estudiantes de danza clásica, como lo es el nivel de satisfacción de las necesidades psicologías básicas, el grado de autodeterminación y tipo de pasión, para así diseñar una intervención con un estilo de enseñanza que impacten positivamente en estos aspectos motivacionales.

1.2.Justificación

El presente trabajo, se desarrolla desde la experiencia del autor y su participación en la danza clásica, aunado a la inserción en estudios de psicología deportiva, y busca promover el perfeccionamiento de la ejecución de la pirouette a través del fortalecimiento de la autonomía, motivación intrínseca y la pasión armoniosa de estudiantes de ballet.

El diseño de intervenciones de este tipo es necesario en una región, como la ciudad de Mérida, Yucatán, en la cual se encuentran 185 academias de danza incorporadas a la Secretaria de

Educación del Gobierno de Yucatán (SEGEY), de acuerdo con la información publicada por la Coordinación Estatal de Educación Extraescolar de la SEGEY, más el número de escuelas no incorporadas el cual es aún mayor. Es decir, lo anterior sugiere que la danza clásica tiene un protagonismo en la educación integral de niños y jóvenes de la comunidad yucateca, por lo cual desarrollar proyectos que promuevan la adherencia y bienestar -tanto físico como psicológico- en esta actividad, propiciará impactos positivos en nuestra sociedad.

En este contexto, este proyecto de investigación busca contribuir a que se eleve la comprensión de los aspectos psicológicos implicados en el desarrollo de una destreza psicomotriz del ballet, como lo son las necesidades psicológicas básicas (NPB), que han demostrado el impacto positivo en la autodeterminación y pasión y que, a su vez, impacta en la adherencia y bienestar de los estudiantes.

Por tal motivo, se hace necesario, realizar un estudio que ayude a los estudiantes de la danza clásica, y sus profesores, a conjugar técnica de danza y psicología del deporte, para obtener mejores resultados y mayor rendimiento en su práctica. Como menciona Galiana (2009), la danza es una manera de conocer el mundo y a uno mismo, ya que en los contenidos que se trabajan en la clase de danza se inciden aspectos expresivos del movimiento como la dramatización, comunicación, y la utilización funcional del propio cuerpo.

En este sentido, la realización de este tipo de proyectos innovadores, los cuales entrelazan puentes entre diversas disciplinas, aportando al conocimiento y fortaleciendo el desarrollo del ballet, lo cual resulta una contribución al desarrollo cultural y humano del estado de Yucatán.

La combinación de las diferentes disciplinas crea una metodología innovadora al incorporar el estilo de enseñanza de apoyo a la autonomía en la estructura de una clase de danza clásica. Creando, metodológicamente, la posibilidad de mejorar la enseñanza de una destreza técnica específica del ballet como la pirouette y a su vez desarrollar pasión y autodeterminación: por lo tanto, este proyecto pretende diseñar modelos de enseñanza para maestros de ballet con base a los modelos teóricos de la psicología, de manera útil y aplicable para cualquier maestro de ballet que se capacite en los estilos de enseñanza; fomentando una línea de capacitación a maestros de danza clásica.

De igual manera, la realización de este proyecto aporta en número los estudios en el campo sobre la línea de investigación de la *self-determination theory* en la danza; Aunado a que son pocos los estudios realizados en la población mexicana y yucateca.

1.3. Objetivos

El presente trabajo persigue como finalidad el diseño de una intervención para la enseñanza de una técnica del ballet, basado en el estilo de interpersonal para el apoyo a la autonomía, favoreciendo la motivación autodeterminada y la pasión armoniosa de bailarinas de la ciudad de Mérida, Yucatán.

Los objetivos específicos son:

1. Identificar el nivel de satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de una muestra representativa de bailarinas de la ciudad de Mérida, Yucatán.

AUTODETERMINACION PASIÓN AUTONOMÍA

2. Identificar el nivel de autodeterminación de una muestra representativa de bailarinas de la ciudad de Mérida, Yucatán.
3. Identificar el tipo de pasión que caracteriza a una muestra representativa de bailarinas de la ciudad de Mérida, Yucatán.
4. Identificar la relación entre las NPB, el nivel de autodeterminación y el tipo de pasión en una muestra representativa de bailarinas de la ciudad de Mérida, Yucatán.
5. Diseñar la implementación de una intervención basada en el estilo de enseñanza de apoyo a la autonomía.

La intervención fortalecerá las variables motivacionales, como la autodeterminación y la pasión armoniosa. A través de esta, se favorecerá un estilo interpersonal, al brindar apoyo a la autonomía por parte del profesor, pretendiendo aumentar el nivel y calidad de compromiso, buscando impactar el bienestar psicológico (satisfacción de las necesidades psicológicas básicas) y de manera secundaria el rendimiento en la danza de las bailarinas.

2. Marco Teórico

2.1. Danza Clásica

La danza es un fenómeno muy complejo, pues interrelaciona varios factores: biológicos, psicológicos, sociológicos, históricos, estéticos, morales, políticos, técnicos, geográficos, y además conjuga la expresión y la técnica y es simultáneamente una actividad individual y (García-Ruso, 1997). La danza y música se encuentran presentes en todas las culturas humanas. Esto sugiere que existe una causa común en todas las culturas que justifica la utilización de estas dos manifestaciones artísticas. La respuesta la encontramos en la capacidad que tienen para crear y desarrollar un mensaje, resultando una forma de lenguaje no verbal capaz de expresar ideas, sentimientos o emociones (Villén y López, 2013).

Para Dalcroze -pedagogo musical, lo propio de la música es, ante todo, provocar en el alma de los seres humanos una necesidad de imaginación y de realización (Matamoro y Blas, 1998). Y planteaba ¿por qué renunciar a ese poder? Por su parte, Cervera-Salinas y Rodríguez-Muñoz (1999) afirman que el alma es en la danza la alegría de la liberación. El cuerpo humano en la danza se hace precisamente alma. Es un momento supremo en el que el cuerpo deja de actuar en pos de la utilidad para hacerlo en su encuentro con lo abierto. Para Martha Graham, quien fue una bailarina y coreógrafa estadounidense de danza moderna cuya influencia en la danza es equiparada a la que tuvo Picasso en las artes plásticas, menciona que la danza es el espacio exterior de la imaginación.

2.1.1 Desarrollo histórico y métodos.

La danza nace con la propia humanidad, siendo un fenómeno universal que está presente en todas las culturas. Es considerada como la expresión de arte más antigua, junto con la música,

siendo múltiples las formas expresivas y artísticas que ha adoptado a lo largo de la historia (Rodríguez-Abreu, 2010) Por tal motivo, definirla ha sido y es una tarea compleja, dada la gran variedad de aproximaciones conceptuales e interrelacionales que se establecen sobre este término desde diferentes campos.

Además, la danza ha evolucionado con el tiempo y se mantiene siempre unida a la naturaleza del ser humano y es un reflejo directo de su historia, la cual ha influido en el desarrollo de los movimientos de la danza y sus lugares de representación. Partiendo de lo anterior, la danza o el baile, es una forma de arte en donde se utiliza el movimiento del cuerpo, usualmente con música, como una forma de expresión, de interacción social, con fines de entretenimiento, artístico o religioso. La danza, también es una forma de comunicación, ya que se usa el lenguaje no verbal entre los seres humanos (Sepúlveda, 1971).

Desde la prehistoria el ser humano ha tenido la necesidad de comunicarse corporalmente, con movimientos que expresaban sentimientos y estados de ánimo. En principio, la danza tenía un componente ritual, celebrado en ceremonias de fecundidad, caza o guerra, o de diversa índole religiosa, así como en acontecimientos importantes (nacimientos, defunciones, bodas), donde la propia respiración y los latidos del corazón sirvieron para otorgar una primera cadencia a la danza. De hecho, pinturas rupestres con antigüedad de más de 10,000 años, muestran dibujos de figuras danzantes asociadas con ilustraciones de rituales y escenas de caza (Beltrán, 1993).

El ballet es mucho más reciente, surgió en Italia, durante el Renacimiento. La palabra viene del italiano “*balletto*”, diminutivo de “*ballo*”, lo cual significa baile (Alemany-Lázaro, 2009). Fue en Francia durante el reinado de Louis XIV -apodado el Rey Sol- que surge la necesidad de la

profesionalización y en 1661 se crea la primera escuela de danza *Académie Royale de la Danse*, en español sería Academia Real de Danza. En 1700, Feuillet publicó *Chorégraphie ou Art de noter la danse*, en español el nombre es Coreografía o arte de anotar la danza, donde por primera vez se reproduce la totalidad de los pasos codificados y se funda un primer conato de transliteración o notación de las figuras. En 1725, Rameau con su *Traité Maître à danser*”, es decir el Tratado maestro de danza, perfeccionó toda la técnica hasta entonces planteada (Alemany-Lázaro, 2009).

Lo que diferencia al ballet clásico o danza clásica de otras danzas, es que cada paso está codificado y los movimientos se basan en el control total y absoluto del cuerpo, el cual se debe enseñar desde temprana edad. Participan invariablemente la cabeza, el tronco, las manos, los brazos, las rodillas, los pies, todo el cuerpo en una conjunción simultánea de dinámica muscular y mental que debe expresarse en total armonía de movimientos (Febles y Wong, 2002). Según las épocas, los países o las corrientes y el espectáculo, esta expresión artística puede incluir: danza, mímica, teatro, música de orquesta y coral, personas y maquinaria (Strachan y Dorothy, 1989).

Aún si el lenguaje del ballet tiene elementos académicos comunes, pueden distinguirse diversas escuelas, las cuales se caracterizan por tener estilos, técnicas y formas de proyectarse propios, así como principios similares de formación a los bailarines que reflejan el desarrollo cultural y artístico del país (Calais-Germaine y Blandine, 1990). Asimismo, las escuelas recogen las influencias del desarrollo de la danza mundial, sus tendencias y modalidades coreográficas, así como las grandes corrientes del arte en general.

Entre las principales escuelas nacionales se encuentran:

AUTODETERMINACION PASIÓN AUTONOMÍA

1. La Escuela Francesa: la cual se caracteriza por la gracia de sus movimientos, la elegancia y el cuidado de sus detalles.
2. La Escuela Italiana: la cual desarrolla más la ligereza de los pies y entrena a sus bailarines en giros y saltos espectaculares.
3. La Escuela Danesa: la cual se distingue por el cuidado con que desarrolla los pasajes mímicos, el buen entrenamiento de sus bailarines como “*partenaires*”, el rol que desempeñan con gran gentileza y por la agilidad de sus pies en los movimientos en el “*allegro*”.
4. La Escuela Inglesa: la cual tiene como peculiaridad que no es virtuosa, exige extrema corrección de sus movimientos y es sobria en la expresión dramática.
5. La Escuela Rusa: que contiene el ballet de Leningrad, el cual es más riguroso en el cuidado de las antiguas tradiciones, mientras que en el de Moscú hay más preocupación por la expresión dramática.
6. La Escuela Norteamericana: la cual posee una mezcla de la escuela rusa, de la escuela italiana y de la escuela inglesa por la variedad de maestros y de coreógrafos, que contribuyeron a formar su estilo, posee en común la dinámica del espacio escénico y la adaptación de algunos elementos técnicos de la danza moderna.
7. La Escuela Cubana: la cual ha tomado de diversas escuelas lo más acorde con la peculiaridad de su cultura, es decir la ligereza de pies y la brillante interpretativa de la

Escuela Italiana, la corrección y la limpieza de la Escuela Inglesa, la fortaleza y la virilidad del bailarín de la Escuela Rusa, así como también el ataque o ímpetu para realizar movimientos con fluidez y naturalidad en los brazos.

A medida que la danza fue ganando terreno fue rompiendo las reglas, lo cual va de la mano con la emancipación de la mujer, y como respuesta a los movimientos estilizados del Ballet, surge una forma de bailar más libre, para la cual Isadora Duncan fue la pionera (Dias et al., 2007). En la actualidad, indudablemente la danza continúa evolucionando y abriéndose nuevos espacios en la historia, sin borrar nunca el camino recorrido, al estar entre las artes más antiguas.

2.1.2. Habilidades técnicas en danza clásica.

Según el diccionario de la Real Academia Española (RAE, 2001 pag 4), en la acepción número cinco y siete, la técnica se puede definir como: “Conjunto de procedimientos y recursos de que se sirve una ciencia o un arte.” y “la habilidad para ejecutar cualquier cosa, o para conseguir algo”, respectivamente. En resumen, se trata de la forma de hacer algo (por ejemplo, caminar, bailar, o conducir).

En la actividad deportiva la técnica es un movimiento de cualidad adaptable, racional, eficaz y eficiente; es decir, la técnica es un movimiento ideal relativo al deporte y al deportista el cual se ejecuta siguiendo una secuencia o patrón lógico establecido en función de las reglas deporte y en función de los conocimientos previos en mecánica y las experiencias prácticas, el cual se realiza para se realiza para lograr el objetivo deportivo con el menor gasto energético posible (Bermejo-Frutos, 2009).

En la *Danza Clásica* hay un imperativo de control de la parte corporal humana, lo cual puede llamarse técnica. Existe un entrenamiento del cuerpo (y por ende del carácter) del bailarín y la bailarina cada vez más intenso, que permite adquirir un mayor control y dominio (Escudero, 2013). Esto da como resultado un conjunto de movimientos normalizados, y cuerpos que se reconocen a simple vista como formados por y para el ballet, incluso cuando no están bailando, al observar la postura, la posición de la cabeza, la rotación de los pies, huellas que imprime el entrenamiento riguroso que da al cuerpo una configuración que no es la de la vida cotidiana.

En el ballet profesional existe un solo modelo de cuerpo apto para su práctica, es decir, un cuerpo que responde a parámetros físicos y estéticos determinados, y sobre el que podrán imprimirse las técnicas para el movimiento que los bailarines deben reproducir. Sin ese cuerpo dotado de un conjunto específico de condiciones anatómicas y biomecánicas, no se considera posible incorporar la técnica en su totalidad. Las condiciones incluyen las proporciones generales de tronco, miembros, cuello y cabeza; la elongación y la elasticidad; la gracilidad y la musicalidad; la fuerza de tobillo y del empeine (Howse, 2002).

La idea racionalista y mecánica del cuerpo se expresa aún hoy en los detallados y hábiles movimientos, la idea de que la zona más importante del escenario es su propio equilibrio corporal, la necesidad de diseños armoniosos que no admiten el desorden, la rotación hacia fuera de las articulaciones de caderas, rodillas y pies, la distribución de los bailarines en distintos niveles de una estructura jerárquica, el concepto de gran espectáculo, incluso el vocabulario de pasos en idioma francés (Falcoff, 1999).

Según explica Matamoro (1998), el bailarín clásico sólo puede hacer con su cuerpo lo que está establecido en el código de las posiciones de brazos y piernas, los pasos regulados y la actitud acorde del estilo a interpretar. Es una imagen interior del cuerpo que se exterioriza en una organización armoniosa tanto del movimiento como del reposo y que culmina en los pies, que soportan todo el peso a partir de una posición vertical de la columna vertebral, sin que sobresalga la pelvis ni tampoco se hunda. Por lo tanto, Es la relación de la gravedad y la postura corporal que permite distribuir la simetría bilateral del cuerpo de manera equilibrada.

Es por eso por lo que se considera que el ballet tiene un criterio anatómico selectivo particular, legitimado por una estrecha relación entre la estructura física de los bailarines y las exigencias mecánicas de la técnica académica (Betancourt y Díaz, 2004).

2.1.3. Exigencias psicológicas en danza clásica.

La psicología del deporte es un área de especialización de la psicología que tiene como objetivos fundamentales:

1. Conocer y optimizar las condiciones internas del deportista para lograr la expresión del potencial físico, técnico y táctico adquirido en el proceso de preparación.
2. Comprender como la participación en el deporte, ejercicio y actividad física afectan al desarrollo psicológico del individuo, su salud y bienestar a lo largo de su ciclo vital (Weinberg y Gould, 2010).

Por lo tanto, hablar de exigencias psicológicas en la danza clásica es reconocer aquellos factores psicológicos que influyen en el rendimiento, pero también reconocer como la práctica de la danza clásica favorece habilidades y factores psicológicos necesarios para el desarrollo humano.

En este sentido, en la danza se pueden experimentar relaciones con los demás y con uno mismo, y esta puede brindar un sentido de goce que ayuda a hallar la armonía (Laban, 1978). De igual forma, se reconoce que los seres humanos, como seres sociales, necesitan mantenerse interrelacionados con los demás y que la socialización es fundamental para el desarrollo de las emociones, para comprender las conductas que son apropiadas para su edad y sexo, para aprender y asimilar tradiciones, creencias, valores y costumbres de grupos sociales (Lefrançoise, 2001). La socialización de las emociones comprende: aprender a interpretarlas, tener control sobre ellas y determinar el momento propicio para aplicarlas. Se ha encontrado una relación entre la danza y las emociones, por ejemplo, que surge de los impulsos emocionales y la improvisación (Boehm, 1925, como se citó en Cuenca, 2009) que se utiliza para revelar estados de ánimos interiores y surge como consecuencia de un impulso (Brockhaus, 1934, como se citó en Cuenca, 2009), y es la expresión de la alegría (Schuntz, 1900), como se citó en Cuenca, 2009

Particularmente, la danza clásica, al ser una de las Bellas Artes, y que además de la apreciación artística, favorece al desarrollo de diversas cualidades y capacidades en las personas que la practican. Entre los aspectos que se ven beneficiados por su práctica, se encuentra el desarrollo social y afectivo (García-Ruso, 1997).

La psicología de la danza, que es un campo específico de la psicología del deporte, trata de proporcionar a los bailarines estrategias eficientes con las que lograr un mayor rendimiento y

disfrute de su disciplina. Así como las habilidades técnicas se desarrollan mediante la práctica continua, las habilidades psicológicas necesitan igualmente de la práctica reiterada para su correcta adquisición (López, 2017). Algunos aspectos psicológicos como la motivación, la autoconfianza, la creatividad, el manejo de la ansiedad y de las presiones y la concentración, son determinantes en esta materia para desarrollar al máximo el propio potencial, de manera agradable y satisfactoria.

La motivación implementa la voluntad que permite mantener el deseo de seguir bailando a pesar del dolor y el sufrimiento, la fatiga, el aburrimiento o la iniciativa de abandonar y dedicar su tiempo a hacer otras cosas (Martín, 2017). Una de las estrategias más usuales para desarrollar la motivación es el establecimiento de metas a corto, medio y largo plazo, cuidando que se traten de retos realistas y alcanzables, pero también se logra a través de la optimización de los procesos motivacionales los cuales se abordaran más ampliamente en los otros apartados.

La autoconfianza, o competencia percibida, es el grado de seguridad que tiene un bailarín para el correcto desarrollo de los ejercicios o funciones. Se definen como la convicción que tiene un individuo para poder poner en práctica las habilidades físicas y mentales necesarias para ejecutar con éxito la conducta requerida, con la finalidad de producir un resultado determinado (Fradejas et al., 2016). Es un factor determinante ya que, aunque se tengan capacidades técnicas suficientes, si se cree que no se va a poder hacer bien y se siente de algún modo inferior a sus compañeros, puede afectar su rendimiento, pudiendo desistir a la hora de conseguir sus objetivos e incluso sentirse incapaz de poner en práctica sus habilidades. El bailarín que confía en sus capacidades desencadenará pensamientos positivos y emociones agradables que le permitirán el desarrollo y disfrute de sus tareas. Para aumentar la autoconfianza, una de las estrategias es que los pensamientos automáticos negativos han de ser reemplazados por pensamientos positivos y

constructivos, que sean esperanzadores pero realistas, lo que se conoce como la reestructuración cognitiva (Williams, 1991).

La ansiedad y nerviosismo puede generarse antes de las actuaciones, por ello es importante gestionar el nivel de activación, que se caracteriza por cambios en la presión sanguínea, la tasa cardiaca, la frecuencia respiratoria y la producción de adrenalina, entre otros (Aragón, 2006) Esto no siempre es algo negativo para el rendimiento del bailarín, de hecho, es necesaria cierta activación, siempre que se mantenga dentro de unos niveles adecuados y no supere valores umbrales, en donde el exceso de activación se torna desagradable y perjudicial para el rendimiento (Aragón, 2006). Para el manejo de la activación se recomienda el aprendizaje de técnicas de relajación, entre otras estrategias de afrontamiento.

La concentración es la capacidad de mantener el foco en las señales importantes del entorno, y, a medida que el entorno cambia, el foco también lo debe hacer (Weinberg & Gould, 2010). Para aumentar y lograr sostener la concentración, se deben controlar las distracciones incluso de su propia mente (Williams, 1991). En medida que los bailarines ejerciten las rutinas del entrenamiento de la concentración, podrán aplicarlas en situaciones reales de tensión, asociando de este modo dicha rutina concreta con la activación óptima necesaria para el mantenimiento de la concentración.

La metodología del entrenamiento es una integridad multifactorial de aspectos psicológicos, físicos, técnicos, tácticos, intelectuales y sociales (Aguirre Loaiza et al., 2015).

Por lo que, al practicar la danza, no solo las facultades cognitivas se ven incrementadas, también ciertos factores afectivos pueden beneficiarse positivamente si se trabaja una danza en la que se despierte la confianza del sujeto, se solicita su imaginación y se suscita la inventiva y la

creatividad, y si esta es planteada como trabajo colectivo, también despierta las aptitudes de relación con los demás (Robinson, 1992).

2.2. Motivación Autodeterminada

Existen diversas teorías y conceptos psicológicos que se han desarrollado para entender lo que puedo brindar un mayor rendimiento deportivo a los atletas. Estas teorías buscan explicar temas los aspectos psicológicos de los cuales depende, en gran parte, el rendimiento deportivo.

El estudio de la motivación ha dado lugar al surgimiento de la psicología de la motivación y la emoción, y ha sido aplicado a diversos ámbitos de la vida cotidiana o de la conducta, siendo uno de ellos el de la actividad física y el deporte. En este sentido, Escartí y Brustad (2000), afirman que los modelos explicativos de la motivación en el deporte han evolucionado desde modelos mecanicistas hacia modelos sociales y cognitivos. En las últimas tres décadas se ha estado perfilando en el horizonte de la motivación *Teoría de la Autodeterminación (TAD)* que cuenta actualmente con uno de los constructos teóricos más coherentes y sólidos para explicar la motivación humana, y más concretamente, la motivación hacia las actividades físicas y deportivas (Deci y Ryan, 1985).

Este trabajo de investigación está centrado en la *Teoría de la Autodeterminación (TAD)* de Deci y Ryan (1985), que constituye un modelo explicativo de la motivación humana y la personalidad, la cual puede aplicarse a la actividad físico-deportiva.

La TAD tiene como fundamento la firme suposición de que las personas poseen una tendencia natural hacia el crecimiento personal, que se experimenta a lo largo de la vida. Es decir,

las personas buscan dominar sus mundos tanto externos como internos y al hacerlo, crecen psicológicamente (Maslow, 1954; Rogers, 1963; Deci y Ryan, 1985). El crecimiento personal tiene lugar a través de las interacciones que mantenemos con el mundo exterior. Sin embargo, un proceso de crecimiento de este tipo no es automático y rara vez ocurre al azar; más bien, el crecimiento propio tiene lugar a lo largo de un camino muy específico.

El autodesarrollo ocupa un lugar a través de una dialéctica persona-ambiente en la que ambos lados de la moneda son importantes (White, 1959; Deci, 1980; Ryan y Deci, 2000; Vallerand, 2015). Bandura (1977) nombra a esta relación bidireccional determinismo recíproco. Es una calle de doble sentido, en la que ambas partes se influyen mutuamente. Por eso, las personas no son simplemente receptores pasivos de la influencia externa del ambiente, también moldean al mundo externo que los rodea. De hecho, estar activo es la función predeterminada de la gente, la cual puede ser reactiva, pero si tienen la oportunidad será proactiva, y las personas estarán naturalmente inclinadas a elegir lo último (Deci, 1980; Deci y Ryan, 1985).

Por consiguiente, se considera a la TAD como una macro-teoría de la motivación humana que tiene relación con el desarrollo y el funcionamiento de la personalidad dentro de los contextos sociales. La teoría analiza el grado en que las conductas humanas son volitivas o autodeterminadas, es decir, “el grado en que las personas realizan sus acciones al nivel más alto de reflexión y se comprometen en las acciones con un sentido de elección, por propia elección” (Deci y Ryan, 1985; Carratalá, 2004 p.73).

Según la TAD, la respuesta de una persona ante determinada actividad va a variar dependiendo del origen de su motivación, ya sea esté involucrado el *locus* de control interno o

externo. En el área deportiva, las investigaciones hallaron que los atletas que exhiben perfiles más autodeterminados alcanzan mejores rendimientos deportivos (Gillet y Vallerand, 2016). Por otra parte, se reportó que la satisfacción de las necesidades básicas de competencia y relación entrañan un rol fundamental en el mantenimiento a largo plazo de la actividad física recreativa (Kinnafi et al., 2014).

Las teorías implicadas en la autodeterminación son interdependientes e indivisibles; pues se definen singularmente, pero coexisten de forma interrelacionada, como ser la teoría de la evaluación cognitiva, la teoría de integración orgánica u orgánismica, la teoría de las orientaciones de causalidad y la teoría de necesidades básicas. Todas ellas comparten la meta-teoría orgánismica-dialéctica y el concepto de necesidades psicológicas básicas (Figura 1).

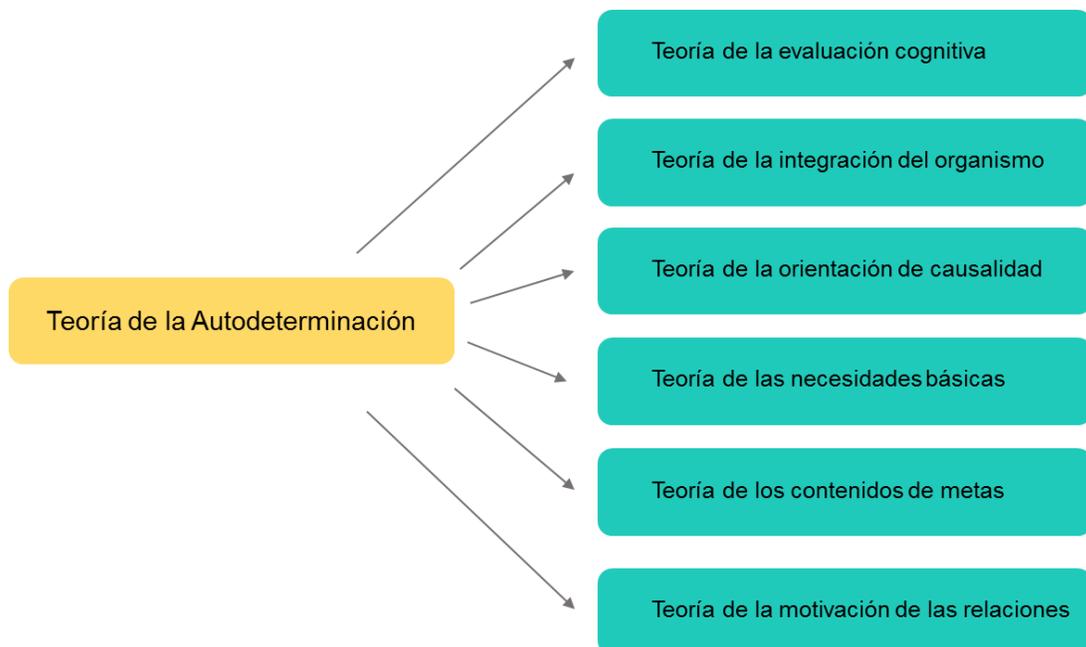


Figura 1. Esquema de las mini-teorías que forman la teoría de la macro-teoría de la autodeterminación-TAD (Fuente: Almagro, 2012).

Cada mini-teoría fue desarrollada para explicar un concepto motivacional basado en los fenómenos que surgieron del laboratorio y la investigación de campo enfocados a los diferentes problemas, cada una de estas teorías serán explicadas a continuación.

2.2.1. Teoría de la evaluación cognitiva.

La teoría de la Evaluación Cognitiva es una subteoría que se centra en explicar cómo influyen los factores externos para aumentar o disminuir la motivación intrínseca (Frederick y Ryan, 1995; Ryan y Deci, 2000). Esta teoría sustenta que los contextos sociales que conducen a sentimientos de competencia durante la acción pueden desarrollar la motivación intrínseca. Por tanto, los desafíos óptimos y el “*feedback*” (o retroalimentación) que promueva la eficacia y la libertad, ayudarán a lograr la motivación intrínseca (Ryan y Deci, 2000). Esos sentimientos de competencia no desarrollarán la motivación intrínseca a menos que vayan acompañados por la sensación de autonomía, o por la percepción de un “*locus*” interno de causalidad (De Charms, 1968).

Las investigaciones revelan que no sólo las recompensas tangibles, sino que también las amenazas, las fechas límite, las presiones y las metas impuestas, disminuyen la motivación intrínseca, ya que conducen hacia la percepción de un “*locus*” externo de causalidad (Ryan y Deci, 2000). Mientras que, la posibilidad de elección, el reconocimiento de los sentimientos, y las oportunidades para la autodirección desarrollarán la motivación intrínseca, ya que generan una mayor sensación de autonomía (Deci y Ryan, 1985a). Tales resultados se han encontrado también en el contexto deportivo (Frederick y Ryan, 1995).

2.2.2. Teoría de integración del organismo.

La Teoría de la Integración Organísmica conceptualiza diferentes tipos de motivación situados en un continuo (Figura 2) que oscila desde el extremo de la motivación autodeterminada



(por ejemplo, practicar actividad física por un interés interno de placer y disfrute por la actividad) y el extremo opuesto de la desmotivación (por ejemplo, ausencia de interés por la práctica física).

Figura 2. Continuo de autodeterminación mostrando los tipos de motivación con sus estilos de regulación, el locus de causalidad y los procesos correspondientes (Deci y Ryan, 2000).

La motivación intrínseca es dada por naturaleza innata, es decir, cuando se realiza la actividad sin obtener recompensas o contingencias externas. El único motivo es el placer y disfrute de la misma. Por ejemplo: un niño que le gusta la danza y el ámbito artístico, baila por placer y hace lo posible por mejorar. Lo cual es una inclinación natural hacia la exploración y el interés innato, que es muy importante para el desarrollo social y cognitivo, y representa la vitalidad a lo largo de la vida (Csikszentmihalyi y Rathunde, 1993; Ryan, 1995). Cuanto más competente y más autonomía posea la persona por realizar la actividad, más motivación intrínseca poseerá.

También factores sociales, como el “*feedback*”, la información normativa, la competición o el clima transmitido por el entrenador, que promueven sentimientos de competencia, pueden desarrollar la motivación intrínseca (Vallerand, 2001). Existen tres tipos de motivación intrínseca (Brière et al., 1995; Pelletier et al., 1995; Vallerand, 1997):

1. La motivación intrínseca hacia el conocimiento, que se refiere al interés de saber más sobre asignaturas, materias o situaciones extras, por simple placer. Por ejemplo, un adolescente se inscribe al curso de verano de historia de la danza porque quiere obtener mayor comprensión de la teoría dancística.
2. La motivación intrínseca hacia la ejecución, que comprende el placer de mejorar las habilidades en un deporte. Por ejemplo, una alumna ensaya en nuevos horarios de clase para obtener mayor técnica para sus giros en ballet.
3. La motivación intrínseca hacia la estimulación, que envuelve el realizar la actividad por las sensaciones que produce. Por ejemplo, un joven se inscribe a un curso de primavera de “*Pirouette*” porque vive nuevas experiencias.

Contrariamente, la motivación extrínseca está determinada por recompensas o agentes externos. Dentro de esta teoría, la investigación ha determinado cuatro tipos de motivación extrínseca (Deci y Ryan, 1985, 2000, 2002; Ryan, 1995; Chantal, et al., 2001): regulación externa, regulación introyectada, regulación identificada y regulación integrada (Figura 3).

El primer tipo de motivación extrínseca es la Regulación Externa, la cual es la forma menos autodeterminada de motivación extrínseca, y, por lo tanto, la de mayor contraste con la motivación

intrínseca. La conducta se realiza para satisfacer una demanda externa, por la existencia de premios y recompensas, o para evitar castigos. Los individuos experimentan la conducta sintiéndose controlados o alienados (Deci y Ryan, 2000). Esta forma de regulación se caracteriza por tener un *locus* de control externo. En esta situación se encuentran muchos individuos que practican actividades físicas, porque los demás le dicen que deben hacerlo y existen recompensas o evitan aspectos negativos si lo realizan. Por ejemplo, los amigos, la familia, la pareja, *etc.* les presionan para que hagan ballet, o bien el entrenador les dice que deben mejorar su cantidad de giros, de 4 a 7, si quiere lograr algo esta temporada.

El segundo tipo de motivación extrínseca es la Regulación Introyectada, también llamada introyección o regulación autoejecutada. Este tipo de regulación está asociada a las expectativas de autoaprobación, y a la necesidad de alimentar emociones como el orgullo (Ryan y Deci, 2000). La regulación de la conducta sigue teniendo todavía un *locus* de control externo. Los motivos de participación en una actividad son principalmente el reconocimiento social, las presiones internas o los sentimientos de culpa (García Calvo, 2004). El individuo ejerce presión sobre sí mismo para regular su comportamiento. En este estadio encontraríamos a aquellas personas que muestran opiniones o sensaciones respecto a la práctica, por ejemplo: un bailarín se siente mal porque lleva un período sin haber entrenado o quizá siente que está fallando si no ha realizado un poco de ejercicio con en los últimos días, o bien, se siente mal por haber faltado a su entrenamiento. Por lo tanto, si las conductas reguladas están por la motivación controlada se experimentan internalización controlada, es decir, cuando el la regulación introyectada o la regulación externa regula el comportamiento (Méndez-Giménez et al., 2017). A su vez, la regulación introyectada está relacionada con el abandono y la percepción de conflicto con otras actividades (Luckwu y Guzmán, 2011; Pelletier et al., 2001; Rodríguez-Allen, 2000; García, Leo, Martín y Sánchez, 2008).

El tercer nivel de regulación dentro del *continuum* de la motivación propuesto por Deci y Ryan (2000) es la Regulación Identificada. La conducta es altamente valorada y el individuo la juzga como importante, por lo que la realizará libremente, aunque la actividad no sea agradable (Carratalá, 2004). Cuando una persona se identifica con la acción o el valor que expresa, de forma consciente, existe un alto grado de autonomía percibida (Deci y Ryan, 2000, 2002). Por ejemplo: una niña que recientemente la han inscrito a clases de acondicionamiento físico, es posible que la actividad no le resulte agradable de un principio, pero sabe que le reportará beneficios físicos y psicológicos.

El último nivel de la motivación extrínseca es el de la Regulación Integrada. En este caso, la conducta se realiza libremente. La integración ocurre cuando la persona evalúa la conducta y actúa en congruencia con sus valores y sus necesidades. Sería el caso de aquellas personas que se comprometen con la práctica físico-deportiva porque forma parte de su estilo de vida activo, la persona está identificada con los beneficios de un estilo de vida saludable en sus diferentes facetas de alimentación, cuidado de la salud, etc. En este caso la actividad física sigue siendo una forma de motivación extrínseca, ya que no se actúa por el placer inherente de la actividad (Ryan y Deci, 2000). No obstante, este tipo de regulación no parece estar presente en jóvenes (Vallerand y Rousseau, 2001). Por ejemplo: un adulto que ha practicado ballet hasta graduarse continúa entrenándose por los beneficios físicos que ésta disciplina le brinda.

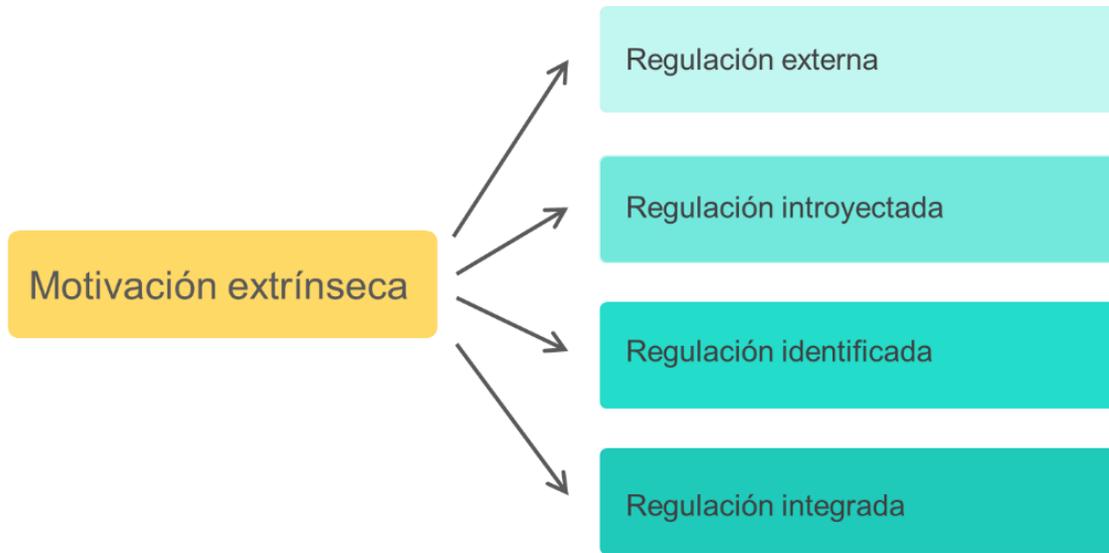


Figura 3. Tipos de motivación extrínseca (Deci y Ryan, 1985).

La desmotivación se caracteriza porque el practicante no tiene intención de realizar algo, por lo tanto, es probable que la actividad sea desorganizada y acompañada de sentimientos de frustración, miedo o depresión (Deci y Ryan, 1991; Ryan y Deci, 2000). Es el resultado de no valorar una actividad (Ryan, 1995), de no sentirse competente para realizarla (Bandura, 1986), o de no esperar la consecución del resultado deseado (Seligman, 1975). Por ejemplo, una alumna de ballet solía estar obligada a practicar la danza, y al crecer duda si debe continuar haciéndolo, pues la disciplina y el tedio la desmotivaron.

Los resultados de varias investigaciones (Hagger y Chatzisarantis, 2008; Cox et al., 2008; Yli-Piipari et al., 2012) sugieren que las personas con una motivación hacia la actividad física más autodeterminada revelan mayor vitalidad, afecto positivo, autoestima, disfrute, satisfacción, interés, concentración, esfuerzo, persistencia y adherencia a la práctica, y menores consecuencias desadaptativas (abandono, aburrimiento y falta de interés por la actividad).

2.2.3. Teoría de orientación de causalidad.

La *Teoría de la Orientación de Causalidad* describe las diferencias individuales entre las personas y la tendencia hacia el comportamiento autodeterminado (Deci y Ryan, 2000). Así, se puede encontrar tres tipos de orientaciones causales (Figura 4). El primero hace referencia a la orientación hacia la autonomía, este implica regular el comportamiento de las personas según los valores auto-establecidos e intereses de cada uno. Éste se relaciona de forma positiva con la autoestima y el bienestar. El segundo, es la orientación al control, éste trata de orientar hacia las pautas que nos marcan cómo comportarnos y se asocia con la propia conciencia. Por último, la orientación impersonal, asociada con el *locus* de control externo, es decir, con la creencia de que uno no puede controlar los desenlaces, y que muestra relación negativa con el bienestar. Esto surge por falta de las necesidades psicológicas básicas.

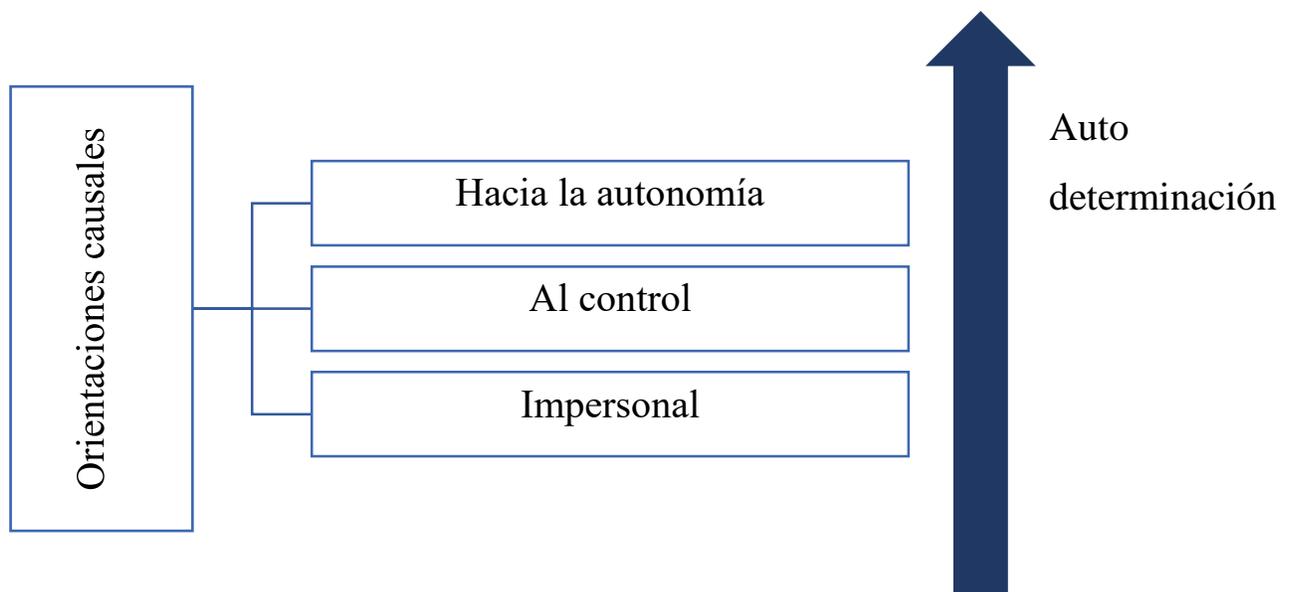


Figura 4. Tipos de orientaciones causales.

2.2.4. Teoría de las necesidades psicológicas básicas.

La teoría de las necesidades psicológicas básicas trata de identificar los factores que influyen sobre motivación y comprende tres necesidades básicas universales que son esenciales para el crecimiento y la satisfacción personal del ser humano (Deci y Ryan 1985, 2000): competencia, autonomía y relación con los demás (Figura 5).

La necesidad de competencia es concebida como un sentimiento de eficacia en las tareas desarrolladas por el sujeto (Deci y Ryan, 2000). Éste refiere a la necesidad humana de ejercitar sus habilidades y mejorarlas. Se trata de optimizar y aprovechar el propio potencial para realizar algo valioso, que a uno le gusta y es capaz de lograr. Por ejemplo, en danza, la necesidad para la competencia orienta a los bailarines a trazarse retos que puedan ser realizables dadas sus capacidades e intentar mantener el esfuerzo y mejorar sus habilidades.

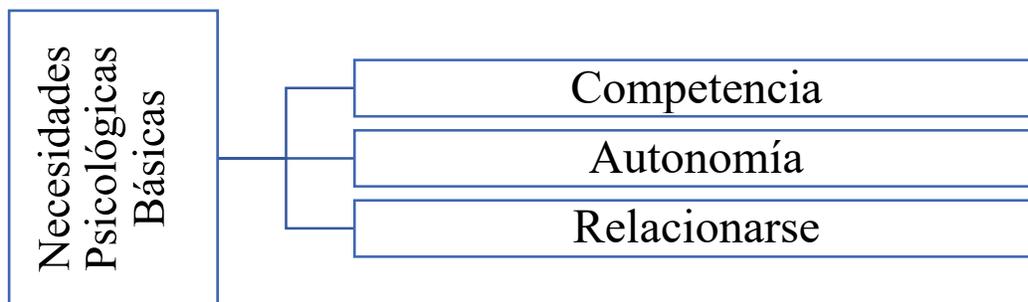


Figura 5. Necesidades psicológicas básicas que influyen positivamente la motivación intrínseca.

Otra necesidad que compone esta teoría es la de autonomía, la cual hace referencia a cuando un individuo puede darse cuenta de sus metas, valores e intereses personales y en consecuencia

llevarlos a cabo (Ryan y Deci, 2000). En ambientes educativos se refiere a la experiencia de poder elegir y tener la libertad psicológica con respecto a las actividades que el individuo estudia (Sierens *et al.*, 2009). No se trata por tanto de ser solitario, independiente o egoísta, más bien al sentimiento de voluntariedad que puede acompañar a cualquier acto, como una expresión de uno mismo. Esta idea se confirma en diversos estudios, en los cuales existe una relación más positiva entre la autonomía y las actitudes cooperativas entre las actividades individualistas (Vansteenkiste *et al.*, 2006).

Cuando los bailarines sientan que los entrenadores apoyan su autonomía es muy probable que valoren la tarea con sentimientos positivos, por ejemplo, en la clase de danza clásica, cuando una bailarina se le brinda el espacio para ejecutar su presentación de baile de acuerdo con sus aptitudes y destrezas, como práctica de orientación, esta decidirá los ejercicios y movimientos a realizar, lo cual le permite voluntariamente decidir cómo actuar, en vez de imponerle una actuación. Investigaciones han demostrado que entre más autónoma sea la motivación, mayor será la capacidad de compromiso y el bienestar del estudiante (Deci y Ryan, 2000; Katz *et al.*, 2009); es interesante recalcar el trabajo de (Cheon *et al.*, 2016) el cual ha comprobado que un apoyo a la autonomía por parte del docente predecía positivamente la satisfacción de las necesidades de relación con los demás, competencia y autonomía, la a cuál a su vez predecía positivamente la motivación autodeterminada. Y esta motivación autodeterminada predecía positivamente el esfuerzo y la persistencia (Perlman, 2015; Standage, Duda y Ntoumanis, 2006).

La necesidad de relación con los demás hace referencia al esfuerzo por relacionarse y preocuparse por otros, así como sentir que los demás tienen una relación auténtica contigo, y experimentar satisfacción con el mundo social. Las tres necesidades influirán en la motivación, de

manera que el incremento de la percepción de competencia, autonomía y relación con los demás creará un estado de motivación intrínseca, mientras que la frustración de estas estará asociada con una menor motivación intrínseca y una mayor motivación extrínseca y desmotivada (Deci y Ryan, 2000). Las investigaciones indican que cada una de ellas juegan un papel importante para el desarrollo y la experiencia óptima, así como para el bienestar en la vida diaria (Ryan y Deci, 2000), de manera que ninguna puede ser frustrada sin consecuencias negativas, por lo que resulta necesaria la satisfacción de las tres necesidades.

2.2.5. Teoría de los contenidos de metas.

La *Teoría de los Contenidos de Metas* es de reciente creación, y se denomina en inglés *Goal Contents Theory* (Ryan et al., 2009; Vansteenkiste et al., 2010). Según esta teoría no sólo es importante por qué se produce el comportamiento, sino hacia que metas de contenido extrínseco e intrínseco se dirige ese comportamiento (Sheldon et al., 2004). Esta teoría surge de las diferencias entre las metas intrínsecas y extrínsecas, así como su repercusión sobre la motivación, el bienestar de la persona u otras consecuencias (Deci y Ryan, 2000; Vansteenkiste et al., 2006).

La investigación que ha examinado los contenidos de metas desde el marco teórico de la TAD ha sido recientemente aplicada al ámbito del ejercicio físico tras la creación de un cuestionario para medirlas (Sebire et al., 2008). Estos mismos autores, en otro estudio midieron metas intrínsecas (desarrollo de habilidades, gestión de la salud, relación o afiliación social) y extrínsecas (imagen y reconocimiento social), encontrando que las metas intrínsecas se asociaban positivamente con la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en el ejercicio, con el autoconcepto físico, con el bienestar psicológico, etc. Estos resultados apoyan la relación positiva

entre las metas intrínsecas (salud) y extrínsecas (imagen) en el ejercicio y las consecuencias psicológicas adaptativas o desadaptativas (Maltby y Day, 2001).

Deci y Ryan (2000) señalan que esta subteoría constituye el aspecto más impreciso del modelo, principalmente por la nomenclatura que le ha sido asignada, que puede confundirse con la motivación intrínseca y extrínseca, explicada en los párrafos anteriores. Si bien, investigaciones recientes reportaron una asociación mayor que la esperada entre las metas intrínsecas y extrínsecas, ambas metas están presentes en todos los sujetos, aunque alguna puede predominar sobre la otra (Kasser, 2016).

2.2.6. Teoría de la motivación de las relaciones.

La *Teoría de la Motivación de las Relaciones* indica que la relación es una de las tres necesidades psicológicas básicas y tiene que ver con el desarrollo y mantenimiento de las relaciones personales cercanas, tales como mejores amigos y parejas, así como la pertenencia a grupos. Esta mini-teoría tiene que ver con estas y otras relaciones, y postula que una cierta cantidad de estas interacciones no sólo es deseable para la mayoría de la gente, sino que es esencial para su ajuste y bienestar, porque las relaciones proporcionan satisfacción de la necesidad de relacionarse (Zazo, 2017). Sin embargo, la investigación muestra que no sólo es necesario estar satisfecho en las relaciones de alta calidad, sino que se necesita tener también satisfecho la autonomía y, en menor medida, la necesidad de la competencia.

2.3. La pasión

El concepto de pasión ha tenido diferentes acepciones a lo largo de la historia, tanto filosóficas como psicológicas. Por lo que es conveniente mirar cómo se ha desarrollado la percepción de la pasión, así como su evolución conceptual a lo largo de los años. Conocer la diversidad de significados permite obtener un mayor panorama de su concepto y en este sentido reconocer su integración en la vida cotidiana.

Ciertos autores han comparado la pasión con las emociones, no obstante, existen delgadas diferencias en las construcciones afectivas según el idioma y la cultura (Arnold, 1968). Una definición en adecuación con esta investigación es que “la pasión es una fuerte inclinación de la persona hacia una actividad importante en su vida, que la autodefine, le gusta y a la cuál dedica tiempo y energía” (Vallerand, 2003 p. 757).

El concepto de pasión surge en la mitología y filosofía griega clásicas, atravesando siglos de saber filosófico. De acuerdo con Rony (1990), a lo largo de la historia se encuentran dos posiciones distintas. La primera postula que la pasión conlleva a una pérdida de la razón y del control. Como ejemplo cita a Spinoza (1632-1677) que proponía que los pensamientos aceptables se originaban a partir de la razón mientras que los pensamientos inaceptables eran derivados de la pasión. Por lo que las personas afectadas de pasión viven una especie de sufrimiento, son vistos como pasivos, como esclavos de sus pasiones que los controlan.

La segunda posición de la pasión, según Rony (1990) es más positiva ya que los sitúa como personas más activas en relación con su pasión, y como ejemplo cita a Descartes y a Hegel. Descartes (1596-1650) define las pasiones como emociones fuertes con tendencias de

comportamiento que pueden ser positivos. Hegel (1770 -1831) sostuvo además que la pasión era necesaria para alcanzar los más altos niveles de logro. Desde este segundo punto de vista la pasión sería adaptativa y las personas, cuando pueden controlarla, se beneficiarían de ella.

Por su parte, el filósofo Immanuel Kant conceptualiza a las pasiones como inclinaciones intensas de la naturaleza humana, que al entendimiento se le dificulta vencer. Según Kant (1769), los impulsos de la naturaleza humana que, cuando son muy intensos, se denominan pasiones, son las fuerzas motrices de la voluntad; el entendimiento solo alcanza a estimar, a partir de las finalidades propuestas, la suma total de la satisfacción de todas las inclinaciones, así como a averiguar los medios para alcanzarlas. Pero cuando una pasión es particularmente fuerte, poca ayuda puede prestar frente a ella la capacidad intelectual (Kant, 1769). Años después, conceptualizó que la inclinación que la razón del sujeto difícilmente puede vencer, o que no puede vencer en absoluto, es pasión (Kant, 1798).

En la línea de la psicología, el concepto de pasión había recibido poca atención, ya que aquellos que lo estudiaban hacían hincapié en su aspecto motivacional. Por ejemplo, las pasiones son definidas como objetivos prioritarios con resultados emocionalmente importantes (Frijda *et al.*, 1991). Glasser (1976) asocia la pasión a conceptos como dependencia positiva y negativa. Además, el concepto de pasión también se ha situado en diversos contextos como son la creatividad (Goldberg, 1986) y casi todo el trabajo empírico sobre la pasión se había llevado a cabo en el ámbito de las relaciones personales, donde el concepto de amor apasionado había sido investigado por varios autores (Hatfield y Walster, 1978; Serrano y Carreño, 1993, Sternberg, 1986, 1988; Yela, 2001).

No obstante, con la aparición del enfoque positivo de la psicología se ha enfatizado el análisis de conductas relacionadas con estados positivos de las personas (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000). Esta orientación, ha demostrado el importante efecto potencial que variables como el afecto positivo o el optimismo presentan respecto al bienestar físico y emocional (Seligman, 2008; Gander et al., 2013; Barrera-Guzmán y Flores-Galaz, 2015). Dentro de este conjunto de variables, la pasión experimentada hacia una actividad constituye uno de los principales aspectos a la hora de explicar el bienestar integral de la persona (Vallerand y Verner-Filion, 2013).

Asimismo, la pasión está ligada a la forma en que se practica una actividad y cómo ésta es vivida por la persona, llegando a formar parte de su identidad (Chamarro et al., 2011). Así, se alude a una actividad apasionada cuando ésta se convierte en un elemento central de la identidad de la persona (Mageau et al., 2011).

Vallerand et al. (2003), proponen un nuevo enfoque dualista en la pasión hacia las cosas, y describe la como una fuerte inclinación o deseo hacia una actividad que a las personas les gusta (o que incluso aman), una actividad que ellos encuentran importante en su vida y en la que invierten su tiempo y su energía. Convirtiéndose en algo que es significativo en sus vidas, algo que les deleita y algo en lo que pasan el tiempo. Una actividad apasionada llega a ser tan autodefinida que representa una característica central de la propia identidad.

El *Modelo Dualístico de la Pasión* (DMP, por sus siglas en inglés) propuesto por Vallerand et al. (2003) comprende dos tipos de pasión diferenciados en términos de cómo la pasión ha sido interiorizada en la propia identidad: la obsesiva y la armoniosa, ambas conducen a resultados y

experiencias cualitativamente diferentes. Por lo tanto, el DMP continua en la línea de que el crecimiento personal es una tendencia natural de las personas a lo largo de sus vidas, esto es que las personas buscan el dominio del mundo interno y externo, lo cual lleva a un crecimiento psicológico a través de las interacciones con el mundo que los rodea (Maslow, 1954; Rogers, 1963; Deci y Ryan, 1985).

Sin embargo, en función del contexto en que la actividad se integre en la identidad de la persona, es posible desarrollar una pasión obsesiva o armoniosa hacia dicha actividad.

La pasión obsesiva se refiere a una internalización controlada de la actividad en la propia identidad que crea una presión interna por participar en la actividad que gusta a la persona. Este proceso tiene su origen en algún tipo de presión intrapersonal y/o interpersonal, porque determinadas contingencias, como el sentimiento de aceptación social, están unidos a la pasión que genera (Vallerand et al., 2003). Debido a estas contingencias internas, la actividad se integra sólo parcialmente en la identidad personal (Mageau et al., 2011), pudiendo llegar a forjar conflictos en otras tareas de la vida diaria (Marsh, 2013). Incluso es posible desarrollar afectos negativos y pensamientos obsesivos en torno a la actividad cuando la persona no la está practicando (Chamarro et al., 2011).

Por otro lado, la pasión armoniosa es resultado únicamente de una internalización autónoma, sin contingencias internas o externas ligadas a la actividad desarrollada (Mageau et al., 2009). De este modo, la actividad se lleva a cabo libremente, integrándola por completo en la identidad personal y propiciando con su práctica la generación de experiencias positivas, no sólo durante su práctica, sino también tras la misma (Vallerand y Verner-Filion, 2013).

Cabe señalar que, el concepto de la pasión tiene semejanzas parciales con otros conceptos psicológicos como la motivación intrínseca y extrínseca (Deci y Ryan, 2000). La motivación intrínseca es similar a la pasión, ya que ambas implican interés y gusto hacia la actividad. Sin embargo, las actividades intrínsecamente motivadas no suelen comprenderse como un elemento central de la identidad de la persona. Por otra parte, la motivación extrínseca no supone la realización de la actividad por disfrute, sino para obtener una recompensa externa a la actividad. La diferencia fundamental entre la motivación extrínseca y la pasión es la falta de gusto por la actividad en el primer caso, en contraste con el gusto considerable de la actividad apasionada. Vallerand et al. (2003) concluyeron que a pesar de que la pasión y la motivación son dos conceptos motivacionales, representan constructos diferentes.

Con respecto a los resultados afectivos, una pasión fomentará afectos positivos y saludables dependiendo de si es armoniosa u obsesiva. La pasión armoniosa debería conducir a un mayor afecto positivo y menor efecto negativo que la pasión obsesiva durante el tiempo de dedicación a la tarea, esto es debido a que la internalización de la actividad autónoma lidera el que la persona participe en la tarea de una manera más flexible y por lo tanto vive la experiencia de dedicación a la tarea más plenamente (Vallerand, 2008, 2010).

2.3.1. La pasión en el ámbito deportivo.

Existen diversas actividades que pueden forjar y generar la pasión en un individuo, siendo el deporte una de ellas (Chamarro et al., 2011). Partiendo entonces del contexto deportivo, la pasión de tipo obsesiva se pudiese manifestar cuando la persona considera que esta forzada u obligada a participar en su disciplina deportiva; ya sea por presiones internas o externas. En su contraparte, aquellos deportistas que fomenten y desarrollen una pasión de tipo armoniosa lo practicarán de

manera voluntaria, manifestándose motivados hacia el mismo y desarrollando un sentimiento de conexión progresiva (Mageau et al., 2011).

De manera sistemática, diversos estudios han mostrado una relación directa entre la pasión armoniosa y el afecto positivo, así como una percepción de apoyo del entrenador a la autonomía por parte del deportista. Un claro ejemplo es el trabajo de Lafenièrre et al. (2011), en el cual se analizan más de cien díadas deportista-entrenador, mostrando cómo aquellos entrenadores que presentan una pasión armoniosa hacia su deporte generan una relación de apoyo-autonomía adecuada, así como estados de ánimos positivos percibidos por el deportista.

Asimismo, los deportistas que tienen una pasión de tipo armoniosa reflejan una motivación intrínseca durante la práctica de su deporte, manifestando que disfrutan la práctica deportiva y a su vez les permite satisfacer sus necesidades psicológicas básicas (Parastatidou et al., 2012; Zazo y Moreno-Murcia, 2015) y una capacidad adaptativa superior (Vallerand et al., 2008). En contraposición, deportistas con un perfil obsesivo tienden a mostrar un afecto negativo, así como una falta de ajuste psicológico, pudiendo causar un conflicto con otras actividades cotidianas (Vallerand et al., 2008).

De igual forma, los deportistas que desarrollan una pasión obsesiva manifiestan, además, una motivación para continuar practicando su deporte mantenida por contingencias externas e, incluso, falta de motivación para practicar su deporte, llegando a sufrir trastornos severos como el síndrome de burnout (Curran et al., 2013; Verner-Filion et al., 2014). El síndrome de burnout es un problema de carácter psicológico que puede incidir negativamente en los deportistas que desarrollen su práctica con cierto nivel de intensidad competitiva (alto rendimiento y

profesionalismo), iniciándose con un profundo agotamiento emocional, seguido por un evidente distanciamiento emocional de las personas que le rodean en el ámbito deportivo, y finalizando con sentimientos de reducida realización personal (Garcés de los Fayos, 2004).

Como se ha demostrado, la pasión hacia la actividad deportiva es un aspecto importante que debe ser especialmente valorado en el ámbito del deporte con un objetivo doble. Por una parte, desarrollar la pasión armoniosa, pudiendo tanto potenciar la continuación en la práctica deportiva como la generación de experiencias positivas derivadas de la misma (Hodgins y Knee, 2002). Por otra parte, intentar evitar el desarrollo de actitudes obsesivas hacia el deporte, lo cual puede derivar, si se mantiene en el tiempo, en importantes consecuencias físicas y psicológicas negativas para el deportista.

2.3.2. La pasión y performance.

Las creencias populares presuponen que los deportistas (y también los artistas y los científicos) que han vivido grandes temporadas de su vida con un nivel de alto rendimiento y de alta dedicación poseen un talento extraordinario. Sin embargo, los expertos que investigan la actuación (o *performance*) sugieren que las personas que han alcanzado esos altos niveles han estado durante muchos años practicando duramente y mejorando sus habilidades personales (Charness et al., 2005).

La pasión representa un concepto de energía subyacente que lleva a la persistencia, por lo que ser apasionados durante años en una actividad hace que los individuos se dediquen plenamente a ella, persistiendo a pesar de los obstáculos y esto finalmente los lleva a alcanzar la excelencia (Vallerand et al., 2007). Según Vallerand et al. (2007), la pasión tanto armoniosa como obsesiva son predictores positivos de la práctica deliberada, que a su vez tiene impacto sobre la *performance*, encontrando también una asociación positiva entre la pasión armoniosa y el bienestar subjetivo (Figura 6).

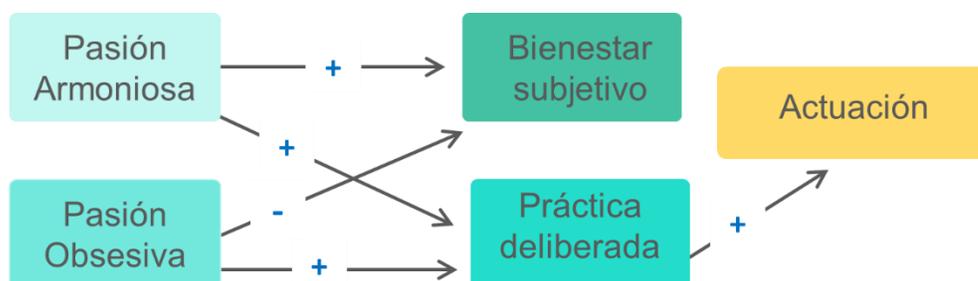


Figura 6.

Modelo básico de pasión y actuación (Vallerand et al., 2007).

Esto ocurre a causa de que el proceso de interiorización puede ser controlado o autónomo. La internalización autónoma sucede cuando las personas aceptan libremente la actividad como importante para ellas sin las contingencias que se les atribuyen, este tipo de internalización produce motivación, voluntad y apoyo en el momento de realizar la actividad, sintiéndose libre para realizarla. Por otro lado, la internalización controlada sucede de una manera intra y/o interpersonal, ya que la presión que moviliza la actividad puede ser debida a contingencias unidas a la actividad, así como a sentimientos de autoestima, aceptación social o de cualquier otro tipo (Vallerand, 2015).

La relación entre la *performance*, la motivación y la personalidad se centra en las necesidades psicológicas de crecimiento y de desarrollo de la persona. Deci y Ryan (1985, 2000)

nos indican que, para poder crecer psicológicamente, las personas necesitan satisfacer sus necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y de relación. Y con la finalidad de satisfacer esas necesidades interactuarán con el medio ambiente involucrándose en actividades, lo que les ayudará a crecer y darse un sentido a sí mismas, aumentando su *performance*.

Debido a la importancia de la pasión en el ámbito deportivo, tanto en aspectos de rendimiento como de *performance*, resulta clave medirla. La herramienta para medir la pasión (*Passion Scale*), desarrollada por Vallerand et al. (2003), permite llevar a cabo la evaluación de los dos tipos de pasiones definidas teóricamente: la obsesiva y la armoniosa. La escala ha sido adaptada a diversos idiomas, como el chino (Lee et al., 2012) o el noruego (Donahue et al., 2012), entre otros; así como a múltiples contextos profesionales como el clínico, el laboral o el deportivo (Lafrenière et al., 2011; Carpentier et al., 2012; Orgambidez-Ramos et al., 2014). La escala de la pasión ha mostrado una estabilidad psicométrica interna adecuada, así como múltiples evidencias de su validez en relación con su estructura interna, con criterios externos y con otras variables en diversos contextos y poblaciones (Vallerand et al., 2003; Stenseng, 2008; Marsh et al., 2013).

2.3.3. La pasión y el apoyo a la autonomía.

La carrera de un deportista profesional, o semi profesional, suele presentar una duración de entre diez y veinte años en la mayoría de los casos, donde existe un periodo transitorio de formación, el cual la niñez va dando paso a la madurez y la práctica competitiva del deporte. En este amplio período temporal, casi un cuarto de la vida de una persona, una figura fundamental se mantiene presente en todas las etapas evolutivas del deportista: su entrenador, o mejor dicho sus entrenadores.

Sin embargo, cada alumno necesita desprenderse de la dependencia de mando y toma de decisiones de su profesor; asimismo, el maestro debe promover una autonomía en sus estudiantes. Partiendo de la premisa anterior, la autonomía es entendida como el grado donde la actividad proporciona oportunidades para tomar decisiones y ejercer control sobre las tareas a llevar a cabo (Karasek, 1985.), así considera contribuir a la experiencia de pasión en un sentido u otro (Fernet et al., 2014). Los sistemas de apoyo a la autonomía fomentan la internalización de la actividad (*i.e.* adquisición de valores y objetivos); sin embargo, la ausencia de autonomía en la actividad fomentaría una internalización dirigida, ya que de alguna forma se obliga a cumplir y hacer frente a contingencias externas que no necesariamente son acordes a los objetivos y valores del individuo (Fernet et al., 2014).

Por consiguiente, y para poder diferenciar la perspectiva de apoyo a la autonomía de la teoría de la autodeterminación, que asocian la autonomía tan solo con la promoción de la independencia, Soenens et al. (2007) acuñaron el término de fomento del funcionamiento volitivo (*promotion of volitional functioning*). Numerosos estudios sugieren que los beneficios de fomentar el funcionamiento volitivo son múltiples, incluyendo el aprendizaje de nivel profundo, afecto positivo, el logro y la persistencia del comportamiento (Buff et al., 2011).

Además, los factores contextuales que influyen en el desarrollo de la pasión han sido investigados para entender por qué algunas personas se apasionan armoniosa u obsesivamente. Mageau et al. (2009), encontraron que las personas son más propensas a desarrollar una pasión armoniosa si personas cercanas con autoridad apoyan su autonomía. Por lo contrario, los individuos son más expuestos a forjar una pasión de tipo obsesiva cuando esas mismas relaciones no permiten su autonomía y toman control sobre sus decisiones y actividades. La pasión es entonces armónica

cuando la actividad está bajo el control del individuo, mientras que pasa a ser obsesiva, cuando es la actividad quien controla al individuo.

Consecuentemente, estos hallazgos sugieren que el apoyo a la autonomía (un precursor de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas) es realmente importante para facilitar el desarrollo continuo de la pasión armoniosa (relacionada al compromiso durante años a la actividad), y que, la falta de apoyo a la autonomía facilita el desarrollo continuo de la pasión obsesiva. Efectivamente, el apoyo a la autonomía es un factor importante que puede influir en la capacidad de las personas para prosperar, mejorar su crecimiento personal y su satisfacción. Los entrenadores/técnicos con estilos interpersonales de apoyo a la autonomía, tienen esa necesidad de satisfacer y motivar, influyendo con fuerza en los atletas de nivel competitivo (Mageau y Vallerand, 2003).

2.4. Crecimiento Personal y Apoyo a la Autonomía

El apoyo a la autonomía generalmente influye de manera positiva en la motivación, en el bienestar y el rendimiento de los atletas (Hagger y Chatzisarantis, 2007). El docente/ entrenador que brinda un mayor soporte de autonomía a su alumno en la toma de decisiones, fomentando un método indagador, de resolución de problemas, le brinda mayor importancia tanto al esfuerzo como a la mejora personal.

Algunos estudios (Sarrazin et al., 2002; Balaguer et al., 2008), han indicado que el factor social de percepción de apoyo a la autonomía generado por la figura de autoridad presenta un buen poder de predicción, pudiendo llevar al practicante a desarrollar una motivación más autodeterminada. Por ello, estudios se han centrado principalmente en los efectos de la percepción

de ese apoyo a la autonomía del entrenador en un contexto competitivo (Adie et al., 2012; Stenling et al., 2015) y la percepción del clima motivacional (Sarrazin et al., 2002; Reinboth y Duda, 2006); aunque también se denotan resultados en otros contextos como el de la salud (Ng et al., 2012) y la educación (Amorose y Anderson-Butcher, 2007).

Es por ello que, en el presente trabajo, se presenta una propuesta de intervención basado en el apoyo a la autonomía, y que involucra varios elementos que se revisaran a continuación.

2.4.1. Selección de una actividad.

Los procesos psicológicos por los cuales las personas pasan de probar una variedad de actividades a escoger una actividad específica, y comprometerse con ella, son variados y dependen del teórico de referencia. Vallerand (2015) cita a Freud (1940/1969) el cual afirmaría que los individuos seleccionarían actividades que satisfagan sus impulsos instintivos inconscientes. Hull (1943) sugeriría que las personas seleccionen actividades que satisfagan los impulsos primarios y secundarios (el alivio del sexo, el hambre, la sed y el dolor y su relación con las actividades). Mientras que Skinner (1953) menciona que depende del historial de refuerzo positivo de los individuos para participar en esta actividad o en otras similares. Finalmente, Bandura (1969) sustentaría que las personas seleccionan las actividades a la luz de sus percepciones del tipo de recompensas que otras personas (o modelos) derivan de su compromiso con la actividad y de las expectativas de que obtendrán recompensas similares.

Lo que determina estas diferentes perspectivas, es que todas adoptan una postura mecanicista para el estudio de la motivación, que asume que los individuos se ven pasivamente afectados por fuerzas fuera de su control. La hipótesis de las personas es que solo reaccionan a

estímulos internos (impulsos o instintos) o externos (refuerzos, modelos). Sin embargo, otras investigaciones también revelan dos puntos importantes. En primer lugar, recibir algunas recompensas también puede debilitar la participación de una persona en una actividad determinada si las recompensas dejan de suministrarse (Deci et al., 1999). En otras palabras, si uno se involucra en una actividad determinada para recibir algunas recompensas, y si ya no es posible recibir recompensas en una etapa posterior, es probable que las personas acudan a otras actividades. El segundo punto importante es que las personas pueden explorar su entorno y decidir participar en nuevas actividades, incluso en ausencia de recompensas o refuerzo (Deci, 1975; Deci y Ryan, 1985; Ryan y Deci, 2000). Efectivamente, las personas también pueden ser proactivas. Por lo tanto, parecería que el enfoque mecanicista tiene un alcance limitado, y se precisa otro enfoque para explicar estos resultados.

A la luz de lo anterior, puede plantearse la hipótesis de que, en igualdad de condiciones, las actividades que permiten que uno se sienta competente, autónomo y conectado con otros tenderán a ser seleccionados libremente sobre otras que no permiten obtener estas necesidades psicológicas básicas (Deci y Ryan, 1985, 1990, 2000; Ryan, 1995; Vallerand, 1997). Por lo tanto, incluso dentro del mismo ambiente familiar, algunos niños pueden elegir diferentes actividades, dependiendo de qué tipo de actividades los lleven a satisfacer sus necesidades psicológicas básicas (NPB). Por lo tanto, la satisfacción de las NPB lleva a seleccionar ciertas actividades sobre otras, a participar en ellas de manera regular y, a su vez, a desarrollar cierta motivación por estas actividades que favorezca al crecimiento personal. Si bien algunas actividades pueden brindar más beneficios para el crecimiento personal (Gibson, 1979) que otras, la mayoría (como la música y el dibujo) ofrece al menos cierto potencial para el crecimiento personal.

A lo largo del proceso de selección, las personas tienen el potencial de permanecer autónomas y autodeterminadas al elegir qué actividades realizarán, cómo actuarán durante el compromiso y, en última instancia, cómo estas actividades afianzarán su crecimiento personal. Lo que se deriva del compromiso de la actividad depende no solo de la actividad en sí, sino también de la persona. No todas las actividades son iguales en términos de lo que aportan (Gibson, 1979), o de lo que exigen. Algunas actividades pueden ofrecer el desarrollo de las habilidades físicas, otras las habilidades mentales, o ambas.

Para maximizar los beneficios de estas contribuciones, un individuo necesita las *sintonizaciones* correctas (Gibson, 1979) o los requisitos básicos. Por ejemplo, para experimentar el placer de una actividad como el ballet, se necesitarían algunos requisitos básicos (buena coordinación y flexibilidad, sentido del ritmo, etc.). Por lo tanto, no todos experimentarán el mismo disfrute de este tipo de actividad. Más bien, algunos pueden encontrar placer al cantar, dibujar, correr, etc. Depende de cada uno encontrar aquellas actividades que brinden una satisfacción óptima, lo que nos llevará a un compromiso sostenido en actividades que promuevan el crecimiento personal como una función de las fortalezas, habilidades y personalidad.

2.4.2. Entorno ambiental y social.

El entorno puede influir en el crecimiento personal de dos maneras: al hacer que ciertas actividades estén disponibles en lugar de otras, y por el impacto que las personas pueden tener sobre otras personas a través de la forma en que interactúan con ellos durante el compromiso de la actividad. El entorno no solo contribuye en la selección de actividades de la persona en la cual experimenta un crecimiento personal, también determina las condiciones bajo las cuales se lleva a cabo la actividad (Deci y Ryan, 1985; Vallerand, 1997, 2001). En consecuencia, el entorno

determinará, al menos en parte, la medida en que se satisfarán nuestras necesidades psicológicas básicas. Por lo tanto, además de proporcionarnos recursos para el crecimiento personal, el entorno, especialmente el entorno social (es decir, otras personas que nos rodean), puede facilitar u obstaculizar nuestra tendencia natural a satisfacer nuestras necesidades de competencia, autonomía y relación y nuestro compromiso de actividad.

Si el comportamiento de los demás favorece la satisfacción de nuestras necesidades en una actividad determinada, es probable que nos comprometamos libremente en esta actividad y, en igualdad de condiciones, con el tiempo experimentemos un crecimiento propio. A la inversa, si el comportamiento de los demás frustra nuestra necesidad de satisfacción, puede suceder una de dos cosas. Primero, uno puede decidir terminar el compromiso de la actividad e invertir la energía y el tiempo en otras actividades que proporcionen satisfacción a las necesidades; o, en segundo lugar, si uno no puede detener su compromiso (por ejemplo, debido a que pueden aparecer algunas consecuencias negativas), entonces la calidad del compromiso de su actividad se minimizará en gran medida, afectando a los resultados esperados (incluida la calidad del crecimiento propio) que se derivan de tales compromiso. Claramente, el ambiente es tanto un aliado como un enemigo en la búsqueda del crecimiento personal.

De hecho, se ha demostrado que el comportamiento de otros, como padres, maestros, supervisores de trabajo y entrenadores es muy importante con respecto a la medida en que podemos derivar la satisfacción de la actividad y, a su vez, experimentar una participación de alta calidad en dichas actividades (Deci y Ryan, 1987, 2000; Mageau y Vallerand, 2003), para poder, en última instancia, alcanzar el crecimiento propio.

Cuando otras personas nos brindan algo de apoyo en nuestros propios esfuerzos para participar libremente en actividades que brindan los nutrientes psicológicos que necesitamos (dosis regulares de autonomía, competencia y relaciones), creceremos psicológicamente de manera óptima. Sin embargo, cuando otras personas empujan en direcciones y actividades contrarias a las elecciones de un individuo, o intentan controlarlas (incluso dentro de las actividades que han elegido y que pueden contener subsidios adaptativos), tal comportamiento frustrará la necesidad de satisfacción, disminuirá seriamente la calidad del compromiso en estas actividades y, por lo tanto, reducirán el crecimiento propio derivado del compromiso con dichas actividades (Vallerand, 2015).

2.4.3. Climas motivacionales.

Durante la práctica deportiva en edad escolar, uno de los principales aspectos a fomentar por parte del entrenador debe ser el grado de implicación y compromiso que estos muestren en el contexto deportivo (Cecchini et al., 2007; García et al., 2008). En este sentido, se hace especialmente importante tener en cuenta la enorme influencia que pueden tener los factores sociales en los procesos psicológicos desarrollados por los jóvenes deportistas (Martín-Albo et al., 2003; Torregrosa et al., 2007), y la enorme relevancia que estas variables pueden tener en la implicación que muestren los deportistas adolescentes.

Como se expone en el modelo de la motivación intrínseca y extrínseca de Vallerand (2001), existen unos factores sociales que van a influir en el grado de satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, produciendo mayores o menores niveles de autodeterminación. Dentro de los factores sociales, el clima motivacional creado por el entrenador, percibido por los atletas, influirá

notablemente en el grado de satisfacción de las necesidades de autonomía, competencia y las relaciones sociales (Vallerand, 2007).

El término clima motivacional fue introducido por Ames (1984) para designar los diferentes ambientes que crean los adultos significativos (padres, profesores, entrenadores) en los entornos de logro. En cuanto al clima motivacional del entrenador, se diferencian dos tipos (Nicholls, 1989, 1992; Ames, 1992). En primer lugar, aparece el clima motivacional que implica la tarea, donde se promueven valores como la diversión, la satisfacción, el interés y la motivación intrínseca (Cervelló et al., 2004; Theodosiou et al., 2008), donde el entrenador fomentará en sus jugadores el aprendizaje cooperativo y los jugadores estarán activamente implicados en el proceso de aprendizaje y en la elección de tareas (Cervelló et al., 2004; Ntoumanis, 2005).

En segundo lugar, encontramos el clima motivacional que implica al ego, que se encuentra relacionado positivamente con la orientación la afectividad negativa y los sentimientos de presión (Theodosiou et al., 2008), donde los deportistas no pueden intervenir en las decisiones sobre el desarrollo de las sesiones de entrenamiento, las recompensas se establecen de manera pública y basadas en la demostración de un rendimiento superior y el entrenador destinará la mayor parte del tiempo a los niños que demuestren mayores niveles de habilidad (Cervelló et al., 2004; Theodosiou et al., 2008).

2.4.4. Tipos de apoyo a la autonomía.

Mageau y Vallerand (2003), demostraron que, junto con el apoyo a la autonomía, se deben entrenar esos comportamientos que proporcionan su estructura y procedimiento, ya que son también importantes factores que determinan la satisfacción de las necesidades psicológicas de los

atletas y su comportamiento. En este sentido, estudios a nivel educativo, apoyaron los diferentes tipos de apoyo a la autonomía que pueden variar en los estudiantes (Assor et al., 2005); ya que encontraron que sólo proporcionando al estudiante la posibilidad de elección, no da lugar a un nivel profundo de aprendizaje.

Para obtener mayor autonomía cognitiva y conductual se necesita que los comportamientos docentes fomenten el soporte de autonomía. En concordancia con este descubrimiento, Stefanou et al. (2004) sugirieron que el significado de apoyo de autonomía podría estar aplicándose de forma errónea, puesto que el apoyo a la autonomía del estudiante se ha convertido en sinónimo de posibilidad de elección. Según esto, Stefanou et al. (2004) proponen tres maneras distintas para proporcionar apoyo de autonomía al estudiante, que se convierte en la situación ideal para el proceso de enseñanza-aprendizaje: soporte de autonomía cognitiva, soporte de autonomía organizativa y soporte de autonomía procedimental (Figura 7).



Figura 7. Maneras de proporcionar apoyo a la autonomía (Fuente: Stefanou et al., 2004)

A través del apoyo a la autonomía cognitiva, las personas tienen la oportunidad de tener sus propias formas de argumentar y justificar sus ideas y razonamientos, planteando sus propias preguntas y soluciones. Lo que se propone para conseguirlo es:

1. Encontrar soluciones múltiples con el fin de compartir conocimientos.
2. Tener tiempo suficiente para la toma de decisiones.
3. Corregir los errores.
4. Recibir retroalimentación informativa.
5. Formular objetivos personales.
6. Rediseñar la tarea para que se corresponda con los intereses.
7. Debatir ideas libremente.

El apoyo a la autonomía organizativa consiste en proporcionar directrices claras y comprensibles a sus expectativas, infundiendo un sentido de competencia, y proporcionando retroalimentación de la información de la acción pertinente (Reeve y Su, 2014). Stefanou et al. (2004) proponen lo siguiente para conseguirlo:

1. Elegir el procedimiento de evaluación.

2. Asumir la responsabilidad de las fechas de entrega de los trabajos y proyectos.
3. Participar en la creación y aplicación de las reglas de la clase.
4. Elegir la forma en la que se sientan en la clase.
5. Elegir los compañeros del grupo para realizar trabajos o proyectos.

El apoyo a la autonomía procedimental aparece cuando los entrenadores muestran un interés genuino y en su bienestar, pasando una considerable cantidad de tiempo, energía y recursos en sus atletas (Grolnick y Ryan, 1989).

La necesidad de propiciar un entorno en las tres dimensiones ha sido analizada en diferentes contextos del deporte (Standage et al., 2002; Markland y Tobin, 2010; Haerens et al., 2013) y dada su importancia, Mageau y Vallerand (2003) han especificado algunos de los comportamientos clave que contribuyen a un estilo interpersonal de apoyo a la autonomía. En concreto, sostienen que el apoyo a la autonomía del entrenador es:

1. Ofrecer alternativas a sus atletas dentro de los límites y reglas.
2. Proporcionar a los atletas una justificación de las actividades.
3. Solicitar y reconocer los sentimientos de los atletas.
4. Proporcionar la oportunidad para que los atletas puedan tomar la iniciativa y actuar con independencia.

5. Proporcionar retroalimentación sobre su actuación.
6. Tener un control inducido de las críticas y declaraciones, además de limitar el uso de recompensas.
7. Minimizar comportamientos que favorezcan la participación de ego.

Con este tipo de estilo de enseñanza, el entrenador tiene mayores posibilidades de contribuir a satisfacer las necesidades psicológicas básicas, principalmente de la autonomía; con resultados positivos tanto a nivel cognitivo, afectivo y de comportamiento de los deportistas (Mageau y Vallerand, 2003). Asimismo, a lo largo del tiempo, las personas pueden continuar participando en la actividad por medio de una pasión armoniosa y satisfacer algunas, o todas, sus necesidades psicológicas básicas.

2.4.5. Estilos de enseñanza.

Para poder fomentar la independencia en los alumnos, existen diversos estilos de enseñanza; que constituyen en diversas estrategias para realizar, asociadas a resultados en base a los objetivos planteados. Es importante señalar que no existe un estilo único o ideal de la enseñanza, ni tampoco uno es menor que otro, pues dependerá de los objetivos que se requiera alcanzar, ya que cada uno de ellos tiene sus propias características.

Los estilos muestran cómo se desarrolla la interacción profesor-alumno con la disciplina que se está enseñando (Mosston, 1978; Contreras, 1998). Esta interacción con los alumnos que se

manifiesta en las decisiones proactivas, durante las decisiones interactivas y también en las decisiones postactivas (Delgado, 1993).

Cabe destacar que los estilos de enseñanza son utilizados para aportar conocimientos a los alumnos de una forma más eficaz, ya que se sugiere el uso de la motivación e interés (Shen y Chen, 2007), lo que da lugar a un aprendizaje más significativo, y, por lo tanto, más duradero (López y Moreno, 2002).

La Tabla 1 presenta diferentes clasificaciones de los estilos de enseñanza según diferentes autores (Uncala, 2008). Por ejemplo, Lippitt y White (1938), hacen referencia a tres estilos de enseñanza: 1) el estilo autocrático, en el cual profesores/as deciden por sí solos todas las actividades o tareas a realizar, es decir, ellos son quienes toman todas las decisiones, organizando y distribuyendo las actividades, permaneciendo distantes al grupo en su realización y evaluando de forma individualizada; 2) el estilo democrático, en el cual los profesores/as planifican de acuerdo con los miembros del grupo, animando al grupo de alumnos/as a discutir, decidir, programar y distribuir las actividades, sugiriendo diversos procedimientos; participando como un miembro más y evaluando los resultados en función del grupo; y 3) el estilo llamado *laissez-faire*, en el cual los profesores/as se caracterizan por la falta de participación general, manteniéndose al margen lo más posible, dejando la iniciativa a los alumnos/as, y sólo cuando se requiere su opinión, intervienen para dar su consejo.

Tabla 1.

Clasificación de los estilos de enseñanza (Fuente, Uncala, 2008).

Clasificación de los Estilos de Enseñanza por autores	
Lippitt y White, (1938)	Estilo autocrático
	Estilo democrático
	Estilo laissez-faire
Anderson, (1945)	Estilo dominador
	Estilo integrador
Gordon, (1959)	Estilo instrumental
	Estilo expresivo
	Estilo instrumental-expresivo
Flanders, (1984)	Estilo directo
	Estilo indirecto
Bennett, (1979)	Estilo progresista o liberal
	Estilo tradicional o formal
	Estilo mixto

Por su parte, Anderson (1945), propone dos estilos de profesores/as:

1. El/la dominador(a), que es fundamentalmente una persona autoritaria que recurre normalmente a mandatos y disposiciones exigentes, imponiendo las órdenes a la fuerza y que no acepta ni considera las decisiones autónomas de los alumnos/as.
2. El/la integrador(a), es capaz de crear un clima social amistoso, donde predomina el reconocimiento y el elogio, y no, la violencia; un ambiente donde la crítica es constructiva y objetiva, y se toman en cuenta las iniciativas personales de los alumnos/as.

Aparte, Gordon (1959) se basa en la hipótesis de que un estilo de enseñanza está más condicionado por los grupos escolares y el sistema de enseñanza que por los profesores/as. Él distingue tres tipos de estilos de enseñanza:

1. Instrumental, propio de los profesores/as que orientan su actividad docente a los objetivos de aprendizaje y centrados en la dirección y autoridad
2. Expresivo, orientado a satisfacer las necesidades afectivas de los alumnos/as; el profesor/a se preocupa, sobre todo, por satisfacer al alumno/a en lo referente a su rendimiento y a sus relaciones sociales.
3. Instrumental expresivo, que es una mezcla de ambos y es propio de los profesores/as que pretenden combinar el interés por la enseñanza con su inquietud por las necesidades de los alumnos/as.

Otra línea de pensamiento es la de Flanders, (1984), el cual propone dos estilos de enseñanza: en primera instancia se encuentra el directo, cuando se hace uso preferente de la exposición, se dan instrucciones y a su vez, se critica la conducta de los alumnos, y en segunda instancia se encuentra el indirecto, en donde el profesor plantea preguntas, acepta ideas de los alumnos y anima a la participación. El estilo recomendado por este autor es el estilo indirecto.

Bennett (1979), por otra parte, hace referencia a dos nuevos estilos:

1. Progresista o liberal, en el cual los/as profesores/as que promueven la integración disciplinar, la motivación intrínseca, el agrupamiento flexible, la elección del

trabajo por el alumno/a y cierta despreocupación por el control de la clase y el rendimiento.

2. Tradicionales o formales, en el cual los/as profesores/as se sitúan en el otro extremo y tienen características completamente opuestas a las anteriores, promoviendo la motivación extrínseca, la elección mínima del trabajo por el alumno/a, el agrupamiento fijo (clase total y trabajo individual) y hay una alta preocupación por el control del rendimiento
3. Mixtos, en el cual los/as profesores/as se sitúan entre uno y otro extremo, y son producto de la combinación de uno y otro estilo en diversos grados.

Partiendo de los autores anteriores, el profesor Mosston creó una verdadera revolución en las ciencias pedagógicas de la educación física y el deporte (1978, 1982, 1993 en la cual plantea un modelo para desarrollar la interacción alumno-maestro en el proceso de toma de decisiones y para definir el rol de cada uno en ese proceso (Mosston, 1982), basado en la unión entre los contenidos y materias a enseñar y los esquemas teóricos, psicológicos y fisiológicos que sustentan el comportamiento del aprendiz, es decir, entre la estructura de la materia y la estructura del aprendizaje (Mosston, 1966). En este modelo identificó diferentes estilos de enseñanza que se pueden asociar con el entrenamiento y las decisiones del docente/alumno (Figura 8).

- Mando Directo (A)
- Asignación de tareas /de la Práctica (B)
- Enseñanza recíproca (C)
- Autoevaluación (D)
- Inclusión (E)
- Descubrimiento Guiado (F)
- Resolución de problemas (G)
- Programa Individualizado (H)
- Alumnos Iniciados (I)
- Autoenseñanza (J)

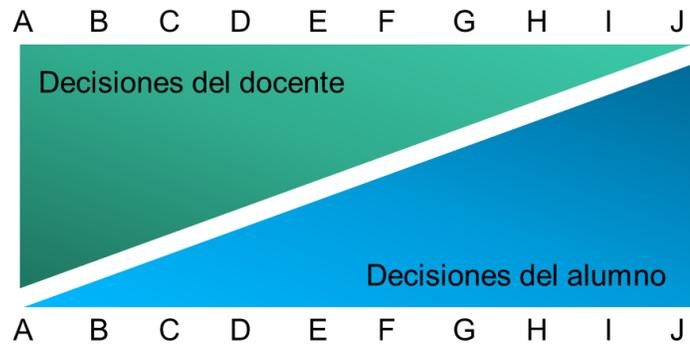


Figura 8. Escala en la toma de decisiones por el docente y alumno (Fuente: Mosston y Ashworth, 1990).

Es importante mencionar que, estos estilos de enseñanza van desde el estilo de mando directo, donde el entrenador toma todas las decisiones y los participantes siguen las instrucciones y por su parte, en el otro extremo del continuo está la enseñanza autodidacta, ésta es una sesión donde los participantes toman en cuenta su propio aprendizaje y toman un mayor control de sus ejecuciones y decisiones (Figura 8).

Por otra parte, es clave que el entrenador use el estilo de enseñanza correcto dependiendo de los participantes que está entrenando, y esto depende de su habilidad, edad y conocimiento del deporte (Rando-Aranda, 2010) A medida que el estilo de enseñanza se desarrolle mayor es la independencia del alumno y menor es el control del profesor en la toma de decisiones (Figura 9). Mosston y Ashworth (1993) dividen en tres grandes rubros los Estilos de Enseñanza: 1) instrucción directa, 2) basados en el descubrimiento y 3) diseño del alumno; siendo el primero con menor autonomía en el alumno y desarrollándose hasta el tercero con mayor independencia (Figura 9).



Figura 9. Estilos de enseñanza (Fuente: Mosston y Ashworth, 1993).

Es propicio mencionar que cada estilo de enseñanza es independiente, pues tienen sus características para ser funcionales; sin embargo, también se interrelacionan (Márquez, 2013), es decir; durante el apoyo a una independencia cada estilo no puede ser puro en todo momento, sino que necesita coadyuvarse de otro(s) para ir fomentando menor o mayor autonomía según el objetivo planteado.

La instrucción directa agrupa el mando directo, la asignación de tareas, la enseñanza recíproca, la autoevaluación y la inclusión. Este conjunto es caracterizado por tener un mayor control del profesor sobre las decisiones que afectan al proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, sobre lo que va a ser enseñado, cómo va a ser enseñado y desde que criterio será evaluado.

Comúnmente, estos estilos de enseñanza son recomendados para la instrucción de destrezas físicas específicas. En el caso de la danza es completamente propia, pues se requiere de técnica para la ejecución de giros, saltos, desplantes; entre otros (García-Ruso, 1997).

El mando directo es, tanto en su origen como en su aplicación, el estilo de enseñanza más estricto. Tiene una raíz militarizada, y constituye la instrucción directa en su más pura esencia. Se utiliza en la actualidad en las enseñanzas como el aeróbic, la gimnasia rítmica, el ballet, el jazz, entre otras disciplinas que requieren ser aprendidas por imitación; cuyo elemento esencial es el rendimiento mecánico. Sin embargo, el estilo es poco motivante, si bien, se alcanza a través de la obtención del éxito en la consecución del objetivo propuesto.

El profesor que desee utilizar este estilo de enseñanza deberá conocer perfectamente la estructura de las decisiones (la anatomía del estilo), la secuencia de las decisiones, las posibles relaciones entre las señales de mando y respuestas deseadas, la tarea apropiada, y la habilidad actual de los alumnos para ejecutar movimientos con precisión suficiente siguiendo el modelo propuesto (Mosston, 1993). Asimismo, indica que, este estilo de enseñanza produce tanto en el estudiante como en el profesor una serie de resultados: respuesta inmediata al estímulo, uniformidad, conformidad, ejecución sincronizada, precisión en la respuesta, mantenimiento de normas estéticas, eficiencia del tiempo y seguridad (García et al., 2018).

Por consiguiente, el profesor debe tener en cuenta el aspecto emocional al momento de aplicar el mando directo, ya que existen dos posibilidades que pueden ocurrir. La primera es el abuso del poder por parte del profesor, que puede llevar por un camino erróneo este estilo, aplicándolo para reprimir, controlar y evitar iniciativas por parte de los estudiantes, generando un

rechazo hacia la esencia de este estilo de enseñanza, así como a su instructor y a los contenidos de la clase, desencadenando en un sentimiento de negatividad. Y la segunda es el uso del mando directo con afecto, atención y cariño hacia el estudiante. Esta forma de aplicar el estilo de mando directo motiva a los estudiantes, aumentando su autoestima e interés por la clase y su desarrollo personal dentro de la misma.

La asignación de tareas se caracteriza por el intercambio de decisiones entre el alumno y el profesor, generando nuevas relaciones entre estudiante-tareas y estudiante-estudiante; es decir, permite fortalecer la relación a nivel horizontal. Existen dos grupos de objetivos que se trabajan en este estilo de enseñanza, el primero está relacionado con la ejecución de las tareas y el otro con el desarrollo a nivel personal dentro del estilo que se plantea (García et al., 2018).

La diferencia fundamental con el mando directo es que el alumno asume parte de las decisiones interactivas referentes a la posición y organización de estos, y al ritmo de ejecución. Supone un paso más hacia la autonomía e individualización del alumno (Mosston, 1993). A su vez este estilo tiene como objetivo tener más en consideración las características del alumno durante la fase de ejecución, buscar optimizar el tiempo y el material disponible; sobre todo pretende potenciar las relaciones.

En la asignación por tareas el profesor valora el desarrollo de la toma de decisiones deliberada, asimismo confía plenamente en los estudiantes para que sean ellos quienes tomen las decisiones, las cuales involucran la postura, el lugar ocupado en el espacio, el orden de las tareas, el inicio y la finalización de cada tarea, el ritmo, los intervalos, la vestimenta y las preguntas. Sin embargo, los estudiantes se deben hacer responsables de las consecuencias de sus decisiones, ya

que éste es un proceso individual e independiente, para finalizar el instructor ofrece una retroalimentación a cada estudiante con el fin de conocer qué aspectos pudiesen mejorar y aprovechar para su rendimiento (Castro-Campos, 2015).

La enseñanza recíproca se basa la organización de la clase por parejas, asignando a cada miembro un rol específico: el ejecutante y el observador. Esto fortalece las relaciones entre compañeros y las condiciones para recibir una retroalimentación inmediata. Para incrementar el desarrollo del alumno, este estilo de enseñanza tiene como objetivo: asumir mayores responsabilidades, fomentar mayor socialización, incrementar la autoestima, permitir la implicación por parte del alumno durante la sesión y también integrar conceptos antes de la realización de la tarea (Castro-Campos, 2015).

Por una parte, Mosston y Ashworth (1993), hacen mención en este estilo que el profesor acepta el proceso de socialización entre el estudiante observador y el estudiante ejecutante. Por otra parte, reconoce la importancia de permitir que exista una retroalimentación entre los estudiantes, brindándoles el tiempo necesario para que aprendan los nuevos roles dentro de la toma de decisiones y de mayor relevancia, el docente acepta una nueva realidad donde él ya no es la única fuente de información, evaluación y retroalimentación.

Sin embargo, también hacen mención que como inconveniente, el control de la clase es mínimo, por lo que puede haber problemas entre alumnos y disminuye el tiempo de implicación motriz del alumno (problema estructural), en el caso de parejas en un 50%; si se hacen tríos, en un 33%; y si son cuartetos, 25%. Otra dificultad es que, en tareas muy complejas, los alumnos pueden corregir mal. Este estilo de enseñanza es típico cuando hay tareas por parejas, como en el caso de

la gimnasia deportiva, el ballet, el jazz y disciplinas que requieren de movimientos corporales afinados.

En la autoevaluación se le va permitiendo mayor posibilidad al alumno en la toma de decisiones, responsabilidades y nuevos objetivos. De igual manera, busca liberar al estudiante de la dependencia de retroalimentación externa, lo cual le ayuda a ser más consciente y observador con su propia ejecución y con la toma de sus decisiones. En este estilo el profesor asume todas las decisiones en cuanto al contenido y los objetivos de las actividades, pero es el estudiante quien realmente pone en práctica su autonomía para alcanzar dichos objetivos. También le concierne a este estilo asegurarse que el estudiante pueda realizar una comparación y un contraste adecuados de su propia ejecución, el instructor debe permitir que el estudiante formule preguntas. Así mismo debe buscar la forma de hacerle ver las discrepancias en caso de que existan (Castro-Campos, 2015).

El estilo de la inclusión se caracteriza por las múltiples opciones que va a tener el estudiante para realizar las tareas propuestas. El rol que desempeña el profesor es el de tomar todas las decisiones en la fase de pre-impacto, mientras que el rol del estudiante consiste en la toma las decisiones frente a la fase de impacto, donde asume su propio nivel para desarrollar las tareas, y en la fase de post-impacto, donde se autoevaluará y decidirá en qué nivel proseguir para la consecución de los objetivos planteados.

Este estilo de enseñanza tiene como prioridad: incluir a todos los estudiantes, elegir actividades que se ajusten a las diferencias individuales, seleccionar actividades en las cuales se pueda disminuir el nivel de exigencia con el propósito de que los estudiantes tengan éxito en la

ejecución de las tareas y lograr mayor independencia resaltando las individualidades mediante la elección de diversas alternativas para la ejecución de las tareas de los estudiantes (Mosston y Ashworth, 2008).

En los estilos de enseñanza planteados anteriormente (mando directo, estilo de la práctica, estilo recíproco, autoevaluación e inclusión), se observa que el estudiante se moviliza por tres canales de desarrollo: el físico, el social y el emocional. Las características de estos estilos disminuyen el desarrollo a nivel cognitivo, ya que, en casi todos estos, el estudiante actúa según se le indica. Se basa en la reproducción de modelos, mediante tareas propuestas directamente por el profesor, trabajando a nivel cognitivo la memorización de los ejercicios y el tecnicismo para realizarlos de manera precisa.

Es aquí donde el profesor debe buscar la forma de plantear nuevas actividades que lleven al estudiante al proceso de indagación y descubrimiento. Mosston, hace referencia a tres fases que le permiten este nuevo desarrollo cognitivo: el estímulo, la mediación y la respuesta. El estímulo hace referencia al factor (bien sea un problema o una situación), que exigen una solución. Este estímulo, plantea diversos interrogantes que motivan al estudiante a la indagación y la búsqueda de una respuesta. La mediación: se refiere al tiempo que el estudiante requiere para producir nuevas ideas, soluciones y respuestas. Este tiempo depende del diseño del estímulo y la función cognitiva que desencadena. La respuesta que consiste en el resultado de nuevas ideas y planteamientos frente a los estímulos y problemas.

Partiendo de la premisa anterior, Mosston y Ashworth (1993), en su modelo unifica en este rubro a los dos siguientes estilos de enseñanza: descubrimiento guiado y resolución de problemas.

En el descubrimiento guiado, el profesor propone una serie de preguntas, estímulos o problemas, los cuales producirán una respuesta correcta descubierta por el estudiante. El profesor toma todas las decisiones que se refieren a objetivos, finalidad de la actividad y diseño de la secuencia de preguntas que guiarán al estudiante dentro del proceso de descubrimiento de respuestas. Esto significa que el estudiante también toma decisiones sobre algunas partes del contenido y el tema seleccionado por su profesor (Mosston y Ashworth, 2008).

Por su parte, tiene como características que, el profesor se dispondrá para estudiar y plantear una estructura concreta de la actividad y el diseño de la secuencia de preguntas, teniendo en cuenta que dependiendo de esta organización surgirán o no las respuestas correctas en los estudiantes. Asimismo, la ejecución del estudiante está estrechamente relacionada con la del profesor, promoviendo una mayor confianza en la capacidad cognitiva del estudiante. El profesor estará dispuesto a esperar el tiempo necesario para que el estudiante encuentre la respuesta a los interrogantes planteados. Este estilo se puede aplicar como introducción a un tema nuevo, ya que despierta la curiosidad y motiva al estudiante a conocer los aspectos de éste. Cabe recalcar que, se recomienda un periodo de tiempo corto para aplicar este estilo de enseñanza, ya que favorecerá la concentración de los estudiantes.

En la resolución de problemas, el estudiante tiene mayor oportunidad sobre la toma de decisiones acerca de sus tareas específicas sobre el tema elegido, lo que le brinda grandes opciones para el descubrimiento, el diseño y la inventiva (Hadinoto et al., 2020). Existe un estímulo en forma de pregunta o situación problema que genera en el estudiante la necesidad de buscar soluciones múltiples y divergentes. Luego se otorga un tiempo adecuado para que el estudiante formule

posibles y variadas repuestas que den solución al problema Toda esta búsqueda concluye con las respuestas, que consisten en ideas nuevas y múltiples que dan solución al problema.

Sin embargo, el alumno puede tener diversas respuestas frente a las situaciones problema planteadas por el profesor. En ocasiones existen limitantes de tipo físico, en donde el estudiante está en la capacidad de diseñar soluciones a un problema, sin poder ejecutarlas. Así mismo, existen limitantes de tipo cultural en las que la estructura de la actividad depende de reglas acordadas o donde el objetivo de la actividad no se consigue mediante la competencia con los demás, sino con los límites del propio conocimiento. En la misma vertiente, la resolución de problemas se encuentra en dos direcciones. Primero, el contenido es muy abierto porque siempre existen numerosas y variadas posibilidades de solución. Segundo, el descubrimiento se convierte en el agente motivador que impulsa al estudiante a plantear nuevas ideas y alternativas (Mosston y Ashworth, 2008).

La tercera agrupación de estilos de enseñanza de este modelo de enseñanza (Mosston y Aswirth, 1993), permiten un mayor desenvolvimiento en sus actividades, es decir, un espacio amplio para poder tener mayor control sobre sus decisiones, obteniendo de tal manera una mayor independencia. En este rubro se encuentran: los programa individualizados, el estilo para alumnos iniciados y la autoenseñanza.

En los programas individualizados, el estudiante descubre y diseña su propia pregunta o situación problema. El profesor se encarga del contenido y los temas a tratar, mientras que el estudiante se hace cargo de las decisiones acerca de las preguntas y sus múltiples soluciones (Mosston y Ashworth, 2008). El objetivo de este estilo consiste en brindar al estudiante la posibilidad de desarrollar un programa por sí mismo, basándose en sus propias capacidades cognitivas y físicas. Para poder desarrollar este plan de trabajo individual, los estudiantes deben

tener un conocimiento sobre el tema a tratar (el cual pudo ser adquirido mediante el mando directo), y deben sentirse cómodos con el proceso de descubrimiento. El tiempo requerido es indispensable para que surjan las ideas, por ello para aplicar este estilo es necesario tener un periodo prudente para pensar, experimentar, actuar y registrar los resultados.

El estilo para alumnos iniciados representa un cambio importante puesto que es la primera vez que el alumno inicia la actividad, el cual puede utilizar el estilo o iniciarlo cuando tiene conocimientos y experiencias de otros estilos, pues es él quien toma las decisiones, reconoce si está preparado para continuar adelante, indagar, descubrir, diseñar un programa y ejecutarlo para su propio desarrollo. Asimismo, el alumno va hacia el profesor y le manifiesta la voluntad de llevar a cabo una serie de actividades. La disposición y habilidad para comenzar el proceso crean una realidad distinta tanto para el alumno como para el profesor, donde el alumno toma la máxima responsabilidad para llevar a cabo las actividades de enseñanza-aprendizaje (García et al., 2018). Puesto que la esencia del estilo es el inicio individual del proceso, todo el grupo no puede conseguirlo al mismo tiempo, es decir, se trata de un estilo individual.

Finalmente, en la autoenseñanza, un individuo participa en su propia enseñanza; es él quien ejerce meramente la toma de decisiones y tiene el máximo control de sus planteamientos y acciones, teniendo la plena responsabilidad de estas (Mosston y Ashworth, 2008). Es importante reseñar que este estilo de enseñanza no existe en las aulas, pero sí en situaciones donde el individuo participa de su propia enseñanza. El individuo toma todas las decisiones que fueron previamente tomadas por el profesor y por el alumno, participando así en los roles tanto del profesor como el alumno. Esa reciprocidad de roles se produce en la intimidad de la propia mente y de las propias experiencias. No es necesario que haya público, ni un receptor externo, ni tampoco un observador

externo. Si lo necesitase podría desplazarse fuera del ámbito privado del individuo. De igual manera, puede utilizarse en cualquier momento, lugar, medio social o sistema político y, por consiguiente, constituye un testimonio de la extraordinaria capacidad del ser humano para enseñar, aprender y progresar.

Lo que pretenden demostrar Mosston y Ashworth (1993) en sus publicaciones es cómo los estilos de enseñanza pueden servir como un canal para avanzar desde una posición autoritaria hacia una enseñanza que viabilice la toma de decisiones independientes del alumno, fomentando mayores herramientas de seguridad para tener control sobre sus acciones. Para esta investigación, resulta conveniente apropiarse de la clasificación de estilos de enseñanza propuesta, para desarrollar la enseñanza basada en la autonomía en la disciplina dancística.

3. Evaluación Diagnóstica

El presente trabajo tiene como propósito general el diseño de una intervención para la enseñanza de una técnica del ballet, basado en el estilo de interpersonal para el apoyo a la autonomía, favoreciendo la motivación autodeterminada y la pasión armoniosa de bailarinas de la ciudad de Mérida, Yucatán.

Para lo cual fue necesario realizar una evaluación diagnóstica que permita identificar el nivel de inicio de las variables psicológicas que se pretenden impactar con la intervención. Por lo tanto, los objetivos específicos de la evaluación diagnóstica son:

1. Identificar el nivel de satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de una muestra representativa de bailarinas de la ciudad de Mérida, Yucatán.

2. Identificar el nivel de autodeterminación de una muestra representativa de bailarinas de la ciudad de Mérida, Yucatán.

3. Identificar el tipo de pasión que caracteriza a una muestra representativa de bailarinas de la ciudad de Mérida, Yucatán.

4. Identificar la relación entre las NPB, el nivel de autodeterminación y el tipo de pasión en una muestra representativa de bailarinas de la ciudad de Mérida, Yucatán.

3.1. Descripción del escenario y participantes

Para la evaluación diagnóstica se seleccionaron 9 escuelas de ballet registradas con reconocimiento oficial por parte de la Secretaría de Educación del Estado de Yucatán (SEGEY, 2020), quienes otorgaron su consentimiento para el uso de sus instalaciones para la colecta de datos. La selección de esas 9 escuelas de ballet fue mediante un muestreo no probabilístico intencional, elegidas por contar con más de 80 alumnos, tener al menos 10 años de trayectoria como formadoras de ballet clásico, participar en eventos dancísticos como: concursos de danza, certámenes de danza, funciones y/o espectáculos a público general.

Participaron 121 bailarinas, de dichas instituciones, con edades comprendidas entre 12 y 19 años ($M=16$, $DE=2.96$), y con una antigüedad en la práctica de la danza clásica de 10 años en promedio ($DE=3.12$). Los mismos fueron seleccionados mediante un muestreo no probabilístico intencional, en dónde no todas las personas de la población tienen la misma probabilidad de acceder a formar parte de la muestra. El investigador elige teniendo criterios especiales de elección.

El muestreo fue no probabilístico intencional, y los criterios de elección fueron:

1. pertenecer al centro de danza con registro en la SEGEY
2. inscripción vigente en la disciplina de danza clásica
3. cursando un nivel intermedio-avanzado
4. con una edad entre los 12 a los 19 años

El proceso del diagnóstico se realizó en el periodo comprendido entre octubre y noviembre del 2019; la aplicación del diagnóstico se realizó en un solo día. Dicha aplicación se realizó dentro de las instalaciones de centro de Danza, ubicado en la Ciudad de Mérida, Yucatán.

3.2. Tipo de estudio

El estudio diagnóstico es de tipo cuantitativo, descriptivo y correlacional, con un diseño transversal, ya que describe variables y analiza su incidencia e interrelación en un momento dado. (Hernández-Sampieri, Fernández y Baptista-Lucio, 2014).

3.3. Instrumentos técnicos y estrategias utilizadas

Para los fines del presente estudio, se aplicaron tres escalas (Tabla 2), adaptadas a la población objetivo practicantes de danza clásica, las cuales fueron:

Escala de satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en la Educación Física (ESNPB-EF). de Standage et al. (2005); validada a la población mexicana por Zamarripa et al. (2017). Esta escala evalúa la satisfacción de las NPB en clases de danza; consta de 3 sub escalas: 1) *competencia*, “es concebida como un sentimiento de eficacia en las tareas desarrolladas por el sujeto (Deci y Ryan, 2000)” (8 ítem; *en esta clase de ballet el maestro nos anima a hacer*

preguntas) 2) *autonomía*, se refiere a la experiencia de poder elegir para poder llevar a sus metas (1 ítem; *en esta clase de ballet puedo decidir qué actividades quiero hacer*). y 3) *relaciones*, se refiere a la experiencia y satisfacción con el mundo social (12 ítem; *con los otros estudiantes en esta clase de ballet yo me siento comprendido*). Consta de 16 ítems. Es de tipo Likert de 7 puntos que oscila desde 1 (muy en desacuerdo) hasta 7 (muy de acuerdo)

Se realizó la fiabilidad del instrumento arrojando valores de alfa de Cronbach de 0,93 para la subescala de *Competencia*, 0,71 para *Autonomía* y 0,94 para *Relaciones*.

La escala de motivación deportiva de Pelletier et al. (2013), validada a la población mexicana por Pineda-Espejel et al. (2016). La escala consta de 18 ítem el cual evalúa el nivel de autodeterminación de los alumnos; se divide en 6 componentes: 1) *Regulación Intrínseca* se refiere a la realización de la actividad por el placer y disfruten de la misma (1 ítem; *participo en ballet porque me emociona aprender más acerca del ballet*) 2) *Regulación integrada* se refiere a la evaluación la conducta y actuación en congruencia con los valores y necesidades (5 ítem; *participo en el ballet porque a través de deporte, estoy viviendo de acuerdo a mis principios*). 3) *Regulación identificada* se refiere a la actividad cuando es altamente valorada por el individuo y la realiza libremente aunque no sea agradable (7 ítem; *participo en el ballet porque es una de las mejores formas que tengo para desarrollar otros aspectos de mí mismo*) 4) *Regulación Introyectada* se refiere a las conductas reguladas por presiones internas, asociadas a expectativas de auto-aprobación; estas conductas tienen un es externa a su sentido integrado externa por la fuente que las inicia, que, aunque interna a la persona, es externa a su sentido integrado del self (Yo) (10 ítem; *participo en el ballet porque me sentiría mal si no me tomo el tiempo para hacerlo*). 5) *Regulación externa* se refiere a la conducta por la búsqueda de recompensas o evitación del castigo (14 ítem;

participo en el ballet porque la gente que me rodea me recompensa cuando lo hago) 6) *Amotivación* se refiere a la conducta de renunciar o desistir a la actividad (16 ítem; *solía tener buenas razones para practicar este deporte, pero actualmente me pregunto si debería continuar haciéndolo*). Las respuestas serán valoradas a través de una escala tipo Likert que va de 1 (no tiene nada que ver conmigo a 7 (se ajusta totalmente a mi).

Se realizó la fiabilidad del instrumento arrojando valores de alfa de Cronbach de 0,89 para la subescala de *Intrínseca*, 0,81 para *Integrada*, 0,86 para *Identificada*, 0,71 para *Introyectada*, 0,80 para *Extrínseca* y 0,78 para *Amotivación*.

La escala de pasión de (Marsh et al., 2013; Vallerand et al., 2003), validada al castellano por Chamarro et al. (2015). La escala evalúa el nivel de pasión la cual es definida como una fuerte inclinación hacia una actividad de autodefinición que una persona ama, considera importante y en la que invierte una gran cantidad de tiempo y energía; la escala consta de 3 componentes: 1) *pasión armoniosa (HP)* se refiere al control que tiene el individuo sobre la actividad, de tal manera que él o ella puedan decidir cuándo y cuando no participar en la actividad (10 ítem; *el ballet está en armonía con otras cosas que son parte de mi*), 2) *pasión obsesiva (OP)* se refiere a la sobreidentificación con la actividad, en este estado la actividad se vuelve más importante que otros intereses de la vida experimentando un impulso incontrolable de participar en la actividad, e incluso experimenta un conflicto entre esta y otras actividades e intereses (7 ítem; *el ballet es la única cosa que realmente me interesa*) 3) *criterio de pasión* se refiere a un elemento de criterio utilizados como correlatos para evaluar si la participación de los participantes en la actividad puede considerarse una pasión: tiempo (tiempo dedicado a la actividad), gusto (amor por la actividad).), valor (valoración de la actividad), pasión (la actividad percibida como una pasión) e identidad (la

actividad percibida como parte de la identidad de uno). La escala consta de 17 ítems y es de tipo Likert de 7 puntos (1 =total desacuerdo 7 =acuerdo total).

Se realizó la fiabilidad del instrumento arrojando valores de alfa de Cronbach de 0,88 para la subescala de *HP*, 0,80 para *OP* y 0,82 para *Criterio de pasión*.

La confiabilidad de cada sub-escala fue obtenida mediante el coeficiente alfa (α) de Cronbach (1951), y todos los valores son adecuados considerando un nivel aceptable para los valores entre 0.7 y 0.8, entre 0.8 y 0.9 el nivel es bueno y > 0.9 se considera excelente.

Tabla 2.

Elementos principales de las escalas aplicadas a las bailarinas de danza clásica en este diagnóstico.

Escala	Referencia	Adaptación	Número de ítems	Sub-escalas	Posición de los ítems	α de Cronbach†
Necesidades psicológicas básicas en la educación física	Standage <i>et al.</i> , 2005	Zamarripa <i>et al.</i> , 2017	16	Autonomía	1-6	0.71
				Competencia	7-11	0.93
				Relación	1 2-16	0.94
Motivación deportiva	Pelletier <i>et al.</i> , 2013	Pineda-Espejel <i>et al.</i> , 2016	18	Regulación intrínseca	1-3	0.89
				Regulación integrada	4-6	0.81
				Regulación identificada	7-9	0.86
				Regulación introyectada	10-12	0.71
				Regulación externa	13-15	0.80
Sin regulación	16-18	0.78				
Pasión	Marsh <i>et al.</i> , 2013; Vallerand <i>et al.</i> , 2003	Chamarro <i>et al.</i> , 2015	17	Pasión armoniosa	1,3,5,6,8,10	0.88
				Pasión obsesiva	2,4,7,9,11,12	0.80
				Criterio de pasión	13-17	0.82

3.4. Procedimiento

Para la realización del diagnóstico, se identificó las escuelas de danza que cumplan con los criterios de elección y se realizó una reunión con el director o directora del centro de danza. En dicha reunión se les explicó el propósito del estudio, así como el procedimiento de esta, a fin de obtener su autorización para que en sus instalaciones sea llevado a cabo la recolecta de datos.

Contando con la autorización de las escuelas de danza, se realizó la selección de las bailarinas que podrían participar en el estudio y que cumplan con los criterios de elección. Una vez seleccionada la muestra, se convocó a una junta informativa con el profesor y posteriormente una junta con los padres, en dónde se les explicó el carácter de la investigación, su objetivo, así como su carácter voluntario, anónimo y confidencial, y se le dio un consentimiento informado para la aplicación de sus hijos.

Contando con el consentimiento de los padres de familia, se contactó a las bailarinas quienes al aceptar participar respondieron las escalas del estudio con una duración de 20 minutos. El proceso del diagnóstico se realizó en el periodo comprendido entre octubre y noviembre del 2019; utilizando un solo día por academia de danza. Las actividades se realizaron en las instalaciones de cada centro dancístico. El escenario específico de administración de instrumentos para cada muestra fue el autorizado e indicado por las autoridades del centro dancístico.

3.5. Análisis de datos

Se utilizó el paquete estadístico IBM SPSS Statistics y el Programa R (R core team, 2020). Se llevó a cabo un análisis descriptivo de las variables de interés, y un análisis de correlación entre las mismas.

En el programa R, los indicadores de interés: autonomía (A), competencia (C), relación (R), regulación intrínseca (M1), regulación integrada (M2), regulación identificada (M3), regulación introyectada (M4), regulación externa (M5), sin regulación (M6), pasión armoniosa (PA), pasión obsesiva (PO) y criterio de pasión (CP), se obtuvieron al calcular los promedios de cada una de las sub-escalas antes mencionadas.

Se calculó el promedio y la variación estándar de cada indicador y se realizó un análisis de diagrama de caja (función “*boxplot*” en R) para describir la distribución de cada uno de estos indicadores en relación con la media teórica de 4, a partir de la cual se considera que el indicador tiene un valor alto. Este análisis permite visualizar la geometría de cada distribución (su simetría/asimetría, su extensión, y la posición del primer, segundo y tercer cuartil de la población).

Paso seguido, se analizó la correlación entre estas variables cualitativas de tipo ordinal, a través del cálculo del coeficiente de correlación de Kendall (1938), el cual es el más adaptado para este tipo de variables (función “*cor*” en R). Para visualizar estas correlaciones se utilizó la función “*corrplot*” (Librería “*corrplot*” en R).

3.6. Resultados de evaluación diagnóstica

Los resultados del análisis estadístico descriptivo de las variables muestran promedios altos, superiores a la media teórica de 4, y las desviaciones estándar oscilan entre 0.95 y 1.71 (Tabla 3).

Tabla 3.

Valores promedio y desviación estándar de las variables de interés de cada una de las 3 escalas utilizadas en este estudio.

Escala	Indicador	Promedio	Desviación Estándar
Necesidades Psicológicas Básicas	Autonomía	5.22	1.18
	Competencia	6.13	1.10
	Relación	6.16	1.19
	Regulación Intrínseca	6.20	1.19
	Regulación Integrada	6.09	1.11
Motivación	Regulación Identificada	6.24	1.08
	Regulación Introyectada	5.95	1.19
	Regulación Exterior	2.27	1.62
	Sin Regulación	2.79	1.71
Pasión	Pasión Armoniosa	5.91	1.12
	Pasión Obsesiva	3.96	1.39
	Criterio de Pasión	6.19	0.95

Con respecto al nivel de satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, se encontró que la necesidad de relación es la más satisfecha, con una media de 6.16 (DE=1.19), en un rango del 1 al 7, y la menos satisfecha es la necesidad de autonomía con una M=5.22 (DE=1.18) pero aun por arriba del promedio. De hecho, la mayoría (>75%) de la población de bailarinas de danza clásica de la ciudad de Mérida que participaron al estudio tienen valores superiores a la media teórica de 4 en las tres NPB: autonomía, competencia y relación (Figura 10).

Con respecto al objetivo de identificar el nivel de autodeterminación, la cual es evaluada a través de las regulaciones que van en un continuo desde no regulada, hasta la regulación con locus de causalidad externa e interna, se encontró nuevamente que la mayoría de los indicadores estudiados tienen promedios altos, superiores a la media teórica de 4 a excepción de 2 indicadores: regulación externa (M=2.27) y sin regulación (M=2.79). Estos resultados indican que las regulaciones con locus de causalidad interno, es decir, la regulación intrínseca, integrada, e identificada, se encuentran en un nivel por arriba de la media teórica, es decir, que estas

regulaciones caracterizan a las bailarinas que participaron en la muestra. No obstante, la regulación introyectada (locus de causalidad algo externo) se encuentra también por arriba de la media teórica de 4 ($M=5.95$, $DE=1.19$) (Figura 10).

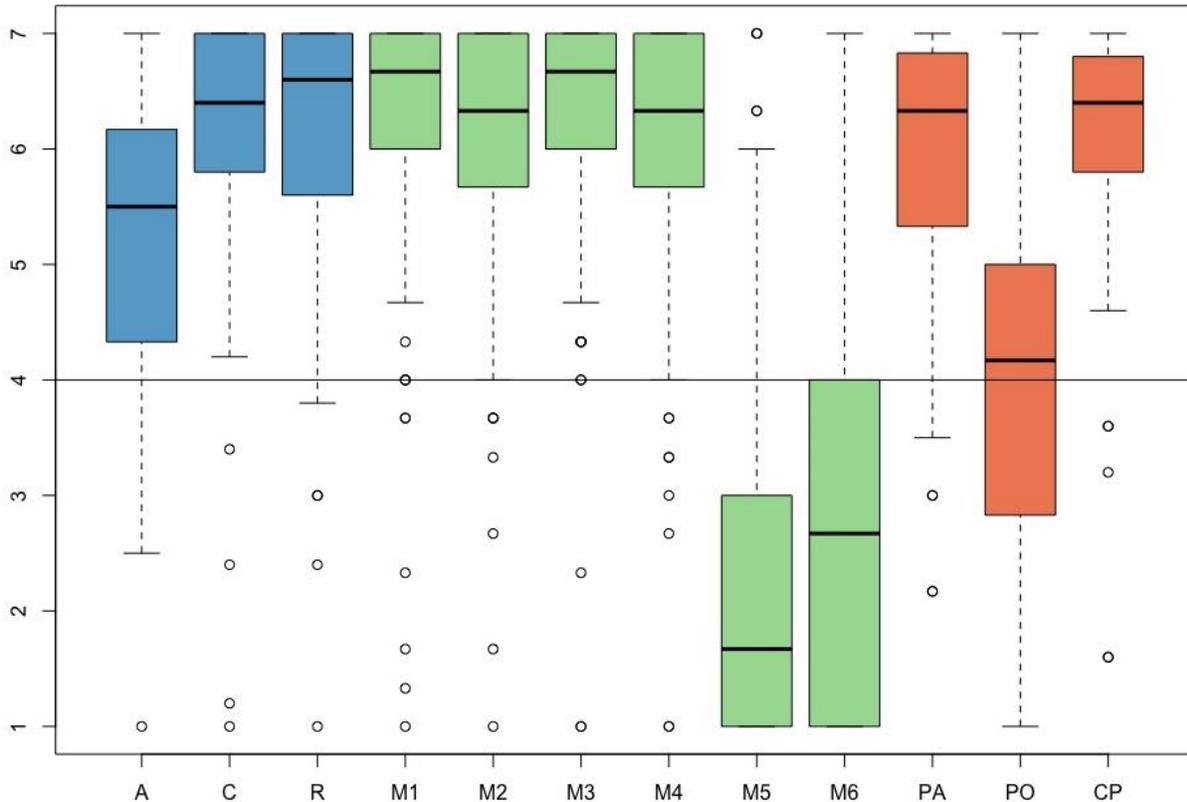


Figura 10. Diagrama de caja de los indicadores investigados. La escala de autoevaluación de cada uno de los indicadores investigados va del 1 al 7 (1=total desacuerdo y 7=acuerdo total). El color azul está asociado a las variables que describen las necesidades psicológicas básicas (NPB): A es autonomía, C es competencia y R es relación. El color verde representa las variables relacionadas a la motivación: M1 es regulación intrínseca, M2 es regulación integrada, M3 es regulación identificada, M4 es regulación introyectada, M5 es regulación externa y M6 es sin regulación. Las variables en rojo están relacionadas a la pasión: PA es pasión armoniosa, PO es pasión obsesiva y CP es criterio de pasión. Los rectángulos representan los valores en el espacio intercuartil y las barras se extienden a 1.5 de distancia del espacio intercuartil. Los círculos vacíos representan los valores atípicos.

El tercer objetivo específico de la evaluación diagnóstica fue identificar el tipo de pasión en las bailarinas participantes. La evaluación de la pasión requiere, en primer lugar, analizar si la actividad desempeñada, en este caso el ballet, es una actividad que genera pasión, y eso se observa

con los resultados de criterio de pasión. Los resultados indican que la actividad del ballet, en esta muestra, sí puede ser considerada al obtener una media de 6.19 y una desviación típica de 0.95 en el criterio de pasión. (Tabla 3).

Con respecto a los resultados del tipo de pasión, se encontró que ambos tipos de pasión se encuentra con puntuaciones encima de la media teórica (Figura 10).

Los resultados indican que, a pesar de que las necesidades psicológicas básicas están satisfechas en la gran mayoría de las bailarinas participantes, y que la motivación para la práctica de la danza clásica está basada principalmente en *locus* de causalidad interna, sigue habiendo comportamientos de pasión obsesivos y fuentes de causalidad externa que motivan la práctica de la danza clásica en la población estudiada.

Por su parte, el análisis de correlación entre las variables del diagnóstico revela sobre todo correlaciones positivas (Figura 11), principalmente entre los indicadores de las Necesidades Psicológicas Básicas (NPB), es decir, autonomía (A), competencia (C) y relación (R); los indicadores de motivación regulados por *locus* de causalidad interno: regulación intrínseca (M1), regulación integrada (M2) y regulación identificada (M3), el indicador de motivación con regulación introyectada (M4) y los indicadores de la escala de la pasión: pasión armoniosa (PA), pasión obsesiva (PO) y criterio de pasión (CP). El indicador de motivación con regulación externa (M5) y sin regulación (M6) están correlacionados negativamente con prácticamente todas las demás variables (Figura 11). Las correlaciones positivas de mayor fuerza son entre regulación intrínseca (M1), regulación integrada (M2), regulación identificada (M3), regulación introyectada (M4) y pasión armoniosa (PA), así como entre pasión armoniosa (PA) y criterio de pasión (CP) (Figura 11). Las correlaciones negativas con mayor fuerza son entre sin regulación (M6) y

regulación intrínseca (M1), regulación integrada (M2), regulación identificada (M3), pasión armoniosa (PA) y criterio de pasión (CP) (Figura 11).

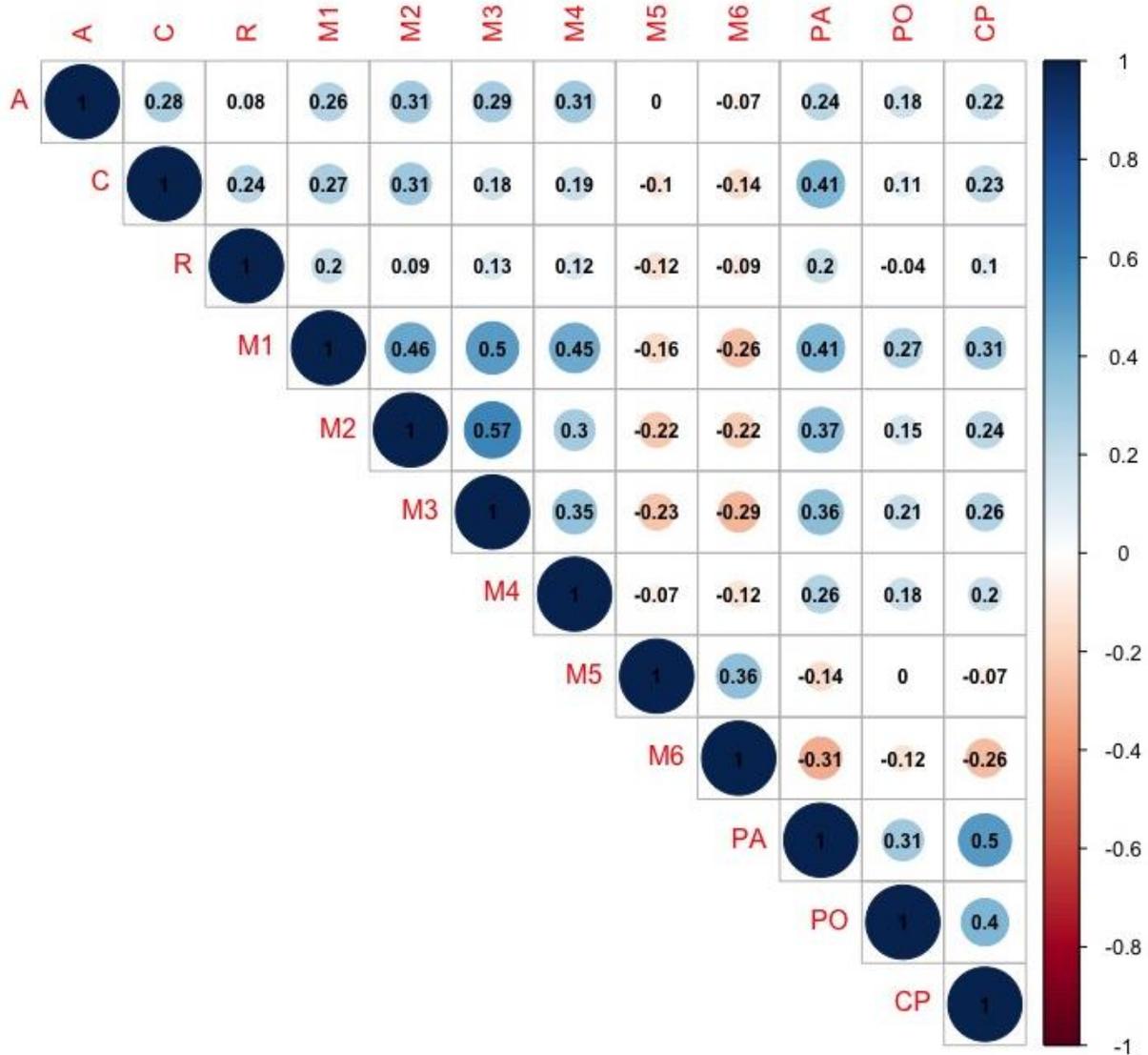


Figura 11. Diagrama de correlación entre las variables investigadas. A es autonomía, C es competencia, R es relación, M1 es regulación intrínseca, M2 es regulación integrada, M3 es regulación identificada, M4 es regulación introyectada, M5 es regulación externa, M6 es sin regulación, PA es pasión armoniosa, PO es pasión obsesiva y CP es criterio de pasión. El color azul corresponde a las correlaciones positivas y el color rojo a las correlaciones negativas. Ambas escalas varían en intensidad de color y en talla según la fuerza de la correlación: los círculos más grandes y de colores más intensos indican correlaciones más fuertes. El método de correlación utilizada es el de Kendall.

4. Propuesta De Intervención

Como se pudo observar en el apartado anterior, la población de bailarinas que participaron a este estudio se caracteriza porque en promedio sus necesidades psicológicas básicas están satisfechas, la motivación hacia la práctica de la danza clásica es regulada mayormente por un *locus* interno y la danza representa una pasión para ellas. Sin embargo, un tipo de motivación extrínseca (motivación introyectada) y la pasión obsesiva, se encuentran también en niveles elevados y, de acuerdo con la evidencia empírica, esto puede ser contraproducente para el desarrollo y bienestar de las jóvenes bailarinas.

Es por ello por lo que se hace evidente la necesidad de diseñar una propuesta de intervención donde se aborden las variables motivacionales en la danza clásica, y que no busque suplir o cambiar los métodos utilizados en la enseñanza del ballet; sino auxiliar de manera externa, por medio de un curso extracurricular, el cual buscará desarrollar el elemento técnico de danza clásica *pirouette*, por medio de un estilo de enseñanza de apoyo a la autonomía. para favorecer los niveles de autodeterminación y pasión.

4.1. Origen y fundamento de la propuesta

La propuesta de intervención se focaliza en la práctica de la danza clásica o *ballet*, donde existe un entrenamiento corporal, cada vez más intenso, y el perfeccionamiento de los movimientos exigen de habilidades no solo motrices, sino también psicológicas.

En este contexto, el concepto de la autodeterminación resulta importante (Deci y Ryan 1985), ya que la exigencia de perfeccionamiento en un entrenamiento intenso, repetitivo y cíclico requiere habilidades psicológicas como la autodeterminación.

Pero para desarrollar una mayor autodeterminación es clave satisfacer las necesidades psicológicas básicas: autonomía, competencia y relación (Deci y Ryan, 1985, 2000).

No obstante, la teoría de la autodeterminación solo trata de la motivación y el compromiso a una actividad y no evalúa la calidad de este compromiso (Escarctí y Brustad, 2000). Por lo cual, esta teoría puede complementarse con el modelo dual de la pasión que considera no solo el compromiso de una actividad, sino la calidad de ese compromiso (Vallerand, 2003).

En este sentido, se consideran la pasión obsesiva y la pasión armoniosa. La pasión obsesiva refiere un alto compromiso y motivación, pero con conductas desadaptativas y de riesgo. Como contraparte, la pasión armoniosa hace referencia a una buena calidad de compromiso en la actividad y no conlleva conductas de riesgo.

Además, investigaciones sugieren que el apoyo de la autonomía, una de las necesidades psicológicas básicas, favorece el desarrollo de pasión armoniosa y por ende a la buena calidad del compromiso en la actividad; y la falta de apoyo a la autonomía colabora con el desarrollo de la pasión obsesiva (Vallerand, 2003).

En efecto, el apoyo a la autonomía ha sido una variable que ha dado correlaciones positivas tanto en la pasión armoniosa como en niveles altos de autodeterminación; mientras que se ha correlacionado de manera negativa o baja con la pasión obsesiva y niveles bajos de autodeterminación (Sarrazin et al., 2002; Balaguer et al., 2008; Mageau et al., 2009; Lafenièrre et al., 2011; Parastatidou et al., 2012; Zazo y Moreno-Murcia, 2015).

Este tipo de resultados también se ven reflejados en la investigación diagnóstica realizada en el presente trabajo. Por lo que, en esta propuesta de intervención se retoma el apoyo a la

autonomía, con el objetivo que fomente el desarrollo de la pasión armoniosa de los y las bailarinas, y que de esta manera se limite la pasión obsesiva

Esta intervención se situaría a nivel de los estilos de enseñanza, que se refieren a la manera cómo interactúa el profesor con el estudiante en el proceso de toma de decisiones y definen el rol de cada uno en ese proceso para la adquisición de aprendizajes. Mowston (1978), propone que existe un *continuum* que va de menor a mayor autonomía: la instrucción directa, el descubrimiento guiado y el diseño del alumno.

En la enseñanza tradicional del *ballet* la instrucción directa es el estilo de enseñanza dominante (García-Ruso, 1997). Este estilo es adecuado para enseñar técnicas, repeticiones y todo lo que requiera un modelo a ejecutar. Sin embargo, la sola repetición de un modelo brinda poca o nula autonomía. Por lo tanto, para enriquecer la instrucción del *ballet* se cree conveniente desarrollar sesiones que impregnen mayor dosis de apoyo a la autonomía, sin desvirtuar la ejecución del modelo establecido por el docente.

Dichas sesiones buscaran una interacción profesor-estudiante, en donde el apoyo a la autonomía se distribuya proporcionando fundamentos explicativos, abandonado un lenguaje controlador y adaptándose a los ritmos de aprendizaje e implicando a los estudiantes en la toma de decisiones (Reeve, 2009). Esta intervención se focalizará en favorecer la adquisición de una habilidad técnica del *ballet*, utilizando métodos de enseñanza que den apoyo a la autonomía, como por ejemplo la asignación de tareas, la enseñanza recíproca, la autoevaluación y la inclusión.

En el ballet como todas las formas de danza se encuentran los movimientos de giro los cuales se desarrollan intrínsecamente a partir de diversas técnicas y estilos de cada género. Por lo

que será a partir de los movimientos de giro que se realizará la propuesta de intervención en este proyecto.

Entre los pasos de *ballet* clásico que requieren habilidades psicomotrices avanzadas se encuentran las “*pirouettes*”, las cuales son giros rápidos y completos del cuerpo alrededor del eje longitudinal en un solo pie (Rosay,1980). En este paso los bailarines mantienen el equilibrio en una extremidad (pierna de apoyo) y realizan revoluciones simples o múltiples del cuerpo con la otra extremidad (pierna de gesto) girando alrededor del eje de pivote proporcionado por el pie de apoyo (Kim et al., 2014). Esta técnica es altamente compleja y organizada, debido a la necesidad de coordinar simultáneamente los componentes del cuerpo: cabeza, brazos, tronco, rodillas y pies (Denardi y Corrêa, 2013).

Este trabajo no pretende sustituir la metodología tradicional de la enseñanza de la danza clásica; pero sí desarrollar un apoyo para beneficiar las propiedades psicológicas y físicas del bailarín de ballet; pues, como puede observarse, en este trabajo se reconoce que en el estilo de enseñanza de la danza clásica es inherente el poco apoyo a la autonomía, no obstante, es posible desarrollar un curso en el cual se favorezcan las cualidades técnicas que se requieran, pero brindando autonomía para favorecer la autodeterminación y la pasión armoniosa o disminuir la pasión obsesiva.

El apoyo a la autonomía de esta propuesta consistirá en nutrir los recursos motivacionales internos del estudiante, proporcionando fundamentos explicativos, adaptándose a los ritmos de aprendizaje de cada estudiante y utilizando un lenguaje no controlador (Reeve, 2009); implicando al alumnado en la toma de decisiones, pues como menciona Mosston y Asworth (1993), mientras mayor conocimiento se tenga de la materia, será posible dejar de manera paulatina el mando directo

en la instrucción de la tarea, es decir, se podrían utilizar otros estilos de enseñanza en la realización de ejercicios que permitirán transitar hacia la autonomía.

Por lo tanto, la propuesta de intervención va a estar centrada en reforzar la satisfacción de la necesidad básica autonomía; con lo que se espera el aumento de los niveles de autodeterminación y pasión armoniosa.

4.2. Objetivos y metas de la propuesta de intervención

La propuesta de intervención está diseñado a manera de un curso denominado “Pirouette Trainer” para el entrenamiento de la técnica de la *pirouette*, por medio de un estilo de enseñanza de apoyo a la autonomía, con el objetivo general de incrementar la satisfacción de la autonomía y la habilidad técnica de la *pirouette*, para incidir en la motivación autodeterminada y la pasión armoniosa, y disminuir la pasión obsesiva en bailarinas de danza clásica.

4.2.1. Objetivos específicos.

1. Aumentar la satisfacción de la necesidad psicológica de autonomía.
2. Disminuir el nivel de pasión obsesiva.
3. Conservar o aumentar el nivel de pasión armoniosa.
4. Mantener o aumentar el nivel de motivación autodeterminación.
5. Realizar una doble *Pirouette*.

4.2.2. Metas.

De acuerdo con los objetivos establecidos se consideran las siguientes metas.

1. Llevar a cabo el 100% de las sesiones programadas.
2. Que las bailarinas o bailarines asistan a un 85% de las sesiones, como mínimo.

3. Que las bailarinas o bailarines participen en las actividades el 90 % del tiempo de la sesión.
4. Que las bailarinas o bailarines completen el 90% de las bitácoras de técnicas y habilidades.
5. Que el 90% de los participantes indiquen satisfacción con el curso.
6. Mantenimiento o aumento del nivel de motivación autodeterminada que presentaban las bailarinas o bailarines antes del curso.
7. Mantenimiento o aumento del nivel de la pasión armoniosa que presentaban las bailarinas o bailarines antes del curso.
8. Aumento significativo del nivel de la satisfacción de la necesidad psicológica de autonomía de las bailarinas o bailarines después del curso.
9. Disminución significativa del nivel de pasión obsesiva de las bailarinas o bailarines después del curso.
10. Que el 85% de los participantes logren la doble *pirouette*.

4.2.3. Beneficiarios.

Directos:

1. Bailarinas: al mejorar aspectos técnicos de la *pirouette* satisfaciendo su necesidad psicológica de apoyo a la autonomía, la cual, a su vez, favorecerá la motivación autodeterminada y la pasión armoniosa.

Indirectos:

1. Profesores de danza: tendrán herramientas para favorecer la motivación autodeterminada y la pasión armoniosa a través de una metodología de entrenamiento de la técnica de la *pirouette*.

2. Institutos de danza: creando espacios de actualización profesional para obtener mejores resultados en el servicio que brindan.
3. Comunidad dancística de la región: si se aplica en diferentes escuelas de danza de la región se desarrollará mayores niveles de técnica de la *pirouette* con mayor pasión y autodeterminación, la cual puede generalizarse a otros aspectos técnicos del ballet desencadenando un aumento del nivel de la danza en la región.

4.2.4. Productos.

De llevarse a cabo la intervención, los productos que se obtienen son:

1. Curso “*pirouette trainer*”: programa de entrenamiento de la técnica de la *pirouette*, con una metodología innovadora, dirigido a bailarinas y bailarines de danza clásica.
2. Bitácora: diario donde el profesor anotará lo sucedido en las sesiones para que exista un registro de conductas, situaciones y/o sucesos que se presenten en las clases.
3. Lista de asistencia: herramienta para el control de la concurrencia en las sesiones.
4. Fichas de criterios: formatos para evaluar, ser evaluado y autoevaluarse durante las actividades.
5. Videos: registro audio visual obtenido por el auxiliar de apoyo y por el estudiante durante las tareas de clase.
6. Análisis de los resultados de las escalas: comparación de los valores de los indicadores (autonomía, autodeterminación, pasión armoniosa y obsesiva) antes y después del curso.
7. Rubrica de “*pirouettes*”: formato para que los jueces evalúen la ejecución de la “*pirouette*”.
8. Encuesta de satisfacción: herramienta para saber la opinión de los estudiantes acerca de la calidad del proyecto.

4.3 Planeación de la intervención

4.3.1. Escenario.

El programa de intervención está pensado para ser impartido en el Centro Municipal de Danza (CMD) de Mérida Yucatán el cual se encuentra ubicado en Calle 128 s/n, Yucalpetén, CP 97238. Aunque puede ser impartido en otras escuelas o centros dancísticos.

El CMD es un departamento de la Subdirección de Fomento a la Cultura que a su vez depende de la Dirección De Cultura Del Estado De Yucatán; es una escuela perteneciente a una institución pública sin fines de lucro, que oferta cursos anuales de danza de acuerdo con el calendario vigente de la secretaria de educación. Las disciplinas dancísticas que oferta el Centro Municipal de Danza son: Jarana, Jazz, Danza contemporánea, Danza clásica, Danza española, Danza mexicana y Tap.

La infraestructura del CMD cuenta con 12 salones de danza climatizados con duela, espejos y barra, área de recepción al frente, área de espera en oficinas, estacionamientos, baños, espacio de usos múltiples, explanada interna, explanada externa área de recepción, dirección, 1 oficina de coordinación administrativa y 1 oficina de coordinación académica.

No obstante, este proyecto de intervención consta de un curso extracurricular enfocado bailarines de danza clásica; por lo tanto, mientras se cumplan los requerimientos de los recursos de infraestructura se puede realizarse en un escenario diferente.

4.3.2. Determinación de los recursos

La implementación de esta propuesta de intervención, es decir, la implementación del curso denominado *Pirouette* Trainer requiere de los siguientes recursos humanos, materiales y financieros, para su adecuada implementación.

1. Recursos humanos:

- A. Coordinador del proyecto, estudiante de la maestría en Psicología Aplicada de la Universidad Autónoma de Yucatán.
- B. Director del Centro Municipal de Danza de Mérida, Yucatán.
- C. Profesor de danza
- D. auxiliar de apoyo
- E. jueces, profesores certificados de danza clásica.

2. Recursos materiales:

Tabla 5.Materiales necesarios para la implementación del curso “*pirouette trainer*”.

Tipo de Material	Descripción
Instalaciones y equipamiento	1. Salón de danza con dimensiones no menores a 6 x 8 metros.
	2. Espejos
	3. Duela (piso liso)
Materiales impresos	4. Tres escalas: satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en la Educación Física (ESNPB-EF), motivación deportiva (SMS2/EMD2) y de pasión.
	5. Cuaderno de bitácora.
	6. Listas de asistencia.
	7. Fichas de criterios.
	8. Rubrica de “pirouettes”.
	9. Encuesta de satisfacción.
	10. Lápices.
	11. Borradores.
	12. Tajadores.
Material fungible	13. Bolígrafos.
	14. Folders.
	15. Tablas de giro.
Material para la práctica	16. Vestimenta de <i>ballet</i> .
	17. Equipo de audio.
Material tecnológico	18. Dispositivos de videograbación (celular).
	19. Videos *

**Videos*: para esta intervención se cuenta con unos videos realizados con el primer bailarín, Lester Diaz; con el fin de explicar e ilustrar la actividad de manera detallada. (véase anexos)

3. Recursos financieros

A continuación, se presentará una tabla de costos donde se contemplará un presupuesto en caso de contar con los recursos e instalaciones del Centro Municipal de Danza (CMD), y en otra columna se pueden observar los costos en caso de no contar con las instalaciones y recursos del CMD.

Tabla 6.

Recursos financieros para la implementación del curso “*pirouette trainer*”.

Concepto	Cantidad	Precio unitario (\$ MXN)	Total sin CMD* (\$ MXN)	Total con CMD** (\$ MXN)
Salón de danza	12	250	3750	0
Bocinas	1	300	300	0
Impresora	1	2000	200	0
Tablas de giro	20	200	4000	4000
Libretas	1	100	100	100
Paquete de 25 plumas	1	120	120	120
Paquete de 8 lápices	3	120	360	360
Tajador	1	30	30	30
Borrador	1	30	30	30
Paquete de 500 hojas	1	120	120	120
Paquete de folders	1	70	70	70
Videocámara o celular	1	3500	3500	0
Auxiliar de apoyo	1	1500	1500	0
jueces	12	200	2400	2400
		TOTAL	16480	7230

*Sin CMD corresponde al escenario sin apoyo del Centro Municipal de Danza.

** Con CMD corresponde al escenario con apoyo del Centro Municipal de Danza.

4.4. Planificación de la evaluación

La propuesta de intervención requiere de un proceso de evaluación para favorecer la consecución de los objetivos y metas. Se propone la realización de evaluación de tres maneras:

1. Evaluación de proceso (Valdez, 2006),

2. evaluación de la efectividad de la intervención, recolectando información de las variables de medida al inicio, en la tercera semana, en la quinta semana y al finalizar la intervención; y
3. evaluación subjetiva (Martínez, 2004).

Evaluación de proceso: este tipo de evaluación se realiza durante las sesiones de la intervención, tiene como propósito el analizar su eficiencia para poder ajustar el programa de intervención a las necesidades presentadas. Tal evaluación se llevará a efecto por medio del análisis en las participaciones de los asistentes relacionados con el cumplimiento de los objetivos de cada sesión y con las retroalimentaciones diarias que el promotor incitará a realizar.

Evaluación de la efectividad de la intervención: la evaluación de los cambios esperados en la satisfacción de la necesidad psicológica de autonomía, en la motivación autodeterminada, en la pasión armoniosa y en la técnica de la *pirouette*, debido a la intervención, serán evaluados contrastando los resultados obtenidos en las escalas SMS2, ENSPB-EF, test de pasión y rubrica de la *pirouette*. Estas mediciones se deberán realizar en las sesiones: primera, tercera, quinta y al finalizar el programa, con la finalidad de observar los cambios al finalizar cada fase. Por lo tanto, tal evaluación se ejecutará para valorar el impacto de la intervención, así como la calidad de esta, sus alcances y limitaciones.

Evaluación subjetiva: establecerá una relación de los resultados obtenidos al final del proceso de enseñanza-aprendizaje según los participantes, con respecto a su percepción entre sus alcances obtenidos y aprendizajes dentro del programa de intervención, y se llevará a cabo mediante una encuesta de satisfacción de cada sesión, y del taller en su totalidad.

4.4.1. Indicadores de evaluación.

En la tabla siguiente, se presentan los indicadores de evaluación; así como los instrumentos a utilizar.

Tabla 7.

Indicadores de evaluación de la propuesta de intervención.

Indicadores	Instrumentos de evaluación
1. Asistencia de los alumnos a las actividades	Registros de asistencia
2. Indicadores del curso en la implicación de las actividades incluyendo técnicas y habilidades obtenidas en la sesión.	Registros de observación Bitácoras
3. Satisfacción de los participantes del taller	Encuesta de satisfacción
4. Nivel de satisfacción de las NPB	Escala ENSPB-EF
5. Nivel de autodeterminación	Escala SMS2
6. Nivel y tipo de pasión	Escala de pasión
7. Doble pirouette	Rubrica de pirouette

4.4.2. Seguimiento.

Para proporcionar un entendimiento del impacto y el mantenimiento de las variables tratadas en la intervención, se reaplicarán las escalas SMS 2, ENSPB-Ef. y pasión; 3 meses después de finalizar la intervención. Para el seguimiento de la ejecución de la *pirouette* se le proporcionará la rúbrica de jueces; la cual será utilizada por los sinodales del examen convencional del CMD. Por lo anterior, se requiere de mantener el acuerdo de colaboración con el centro dancístico para aplicar estas escalas en sus instalaciones.

4.5. Consideraciones éticas

Esta propuesta de intervención persigue objetivos a favor del bienestar y crecimiento personal de los seres humanos involucrados, por ello es fundamental garantizar sus derechos y evitar el daño, perjuicio o malestar de sus participantes. Por tanto, entre los aspectos éticos y legales que se deben de garantizar en la intervención son:

1. Carta compromiso: se requerirá que los padres, madres o tutores legales y bailarina o bailarines sean plenamente informados y den su consentimiento explícito de participar en el proyecto.

2. Privacidad y protección de datos: la información proporcionada para el programa de intervención, así como los resultados obtenidos por las evaluaciones del programa, serán de carácter estrictamente confidencial, y no serán compartidos con ninguna autoridad, empresa, organización o persona distintas a los responsables del proyecto, y serán utilizados exclusivamente para los fines previamente señalados. Los resultados del programa de intervención, en caso de ser publicados, será con fines científicos y presentados de manera global por lo que los participantes no podrán ser identificados, a fin de garantizar su privacidad y anonimato. También se garantiza la protección de los datos y los respaldos o resguardos de la información.

3. No plagio: en esta investigación no se copiarán proyectos ajenos, y tampoco se presentará un proyecto que no tenga la autorización del autor.

4.6. Implementación de la intervención

A continuación, se presentarán el desglose de acciones y actividades en orden de seguimiento.

1. Contacto con el director del Centro Municipal de Danza
 - a) Envío de la propuesta de intervención
 - b) aprobación del proyecto
 - c) calendarización del proyecto.

2. Proceso de reclutamiento

- a) Invitación en academias y centros de danza
- b) Fase de inscripción
- c) se proporcionan requisitos
- d) se entrega carta compromiso
- e) se obtiene el consentimiento explícito de participación por las

bailarinas o los bailarines, y de sus padres o tutores legales

3. Curso *Pirouette Trainer*

- a) Fase 1: consta de las primeras 5 sesiones
- b) Fase 2: consta de las sesiones 6-9
- c) Fase 3: consta de las sesiones 10-13

4. Análisis y evaluación de la implementación.

- a) Aplicación de encuesta de satisfacción del taller
- b) Análisis de resultados.

4.6.1. Cronograma.

A continuación, se muestra el cronograma de la propuesta de intervención:

año	2020											
mes	1				2				4			
Semanas	1	2	3	4	1	2	3	4				
5. Contacto con el director del Centro Municipal de Danza												
Envío de la propuesta												
aprobación del proyecto												
calendarización del proyecto												
2. Proceso de reclutamiento												
Invitación a academias												
Fase de inscripción												
Requisitos												
Carta compromiso												
3. Curso “pirouette trainer”												
Fase 1												
Fase 2												
Fase 3												
4. Análisis y evaluación de la implementación.												
Encuesta de satisfacción del taller.												
Análisis de resultados												

4.6.2. Técnicas y estrategias.

Entre las técnicas y estrategias que se utilizaron para la intervención se encuentran:

1. Estilos de enseñanza
 - a) Mando directo.
 - b) Asignación de tareas
 - c) Enseñanza recíproca
 - d) Autoevaluación
 - e) Inclusión
2. Modelamiento de ejercicios
3. Lluvia de ideas que enriquezcan la información.
4. Representación descripciones orales.
5. Reflexión y compartir experiencias entre los participantes
6. Recolección de opinión por medio de encuestas
7. Aplicación de escalas de evaluación
8. Refuerzo verbal

Para aumentar la efectividad de la aplicación de las técnicas se diseñó una herramienta, a manera de tabla sintética, que contiene las estrategias principales, acompañados de algunos ejemplos, con el propósito de brindar una herramienta práctica, útil e intuitiva, y así el docente podrá darse cuenta de los aspectos que puede cambiar en su intervención y cuales mantener para aproximarse a una metodología enfocada en al apoyo a la autonomía. La estructura de la tabla 8 estará organizada en tres columnas:

1. Eje de apoyo a la autonomía: corresponde a los diferentes momentos y situaciones durante la case.
2. Estrategias: se refiera a las maneras en que se van a dirigir las acciones para proporcionar el apoyo a la autonomía.

3. Ejemplos: se utilizará para ilustrar una situación propia del ballet y la manera actuar por parte del docente.

A continuación, se presentará la tabla de estrategias para el apoyo a la autonomía en la clase de danza clásica.

AUTODETERMINACION PASIÓN AUTONOMÍA

Tabla 8.

Estrategias de apoyo a la autonomía

Ejes de apoyo a la autonomía	Estrategias	ejemplos
Comportamiento instructivo	Explicación con lenguaje claro y precisos, cuidando el tono de voz y terminología comprensible	Vamos a destinar y adaptar el calentamiento. El objetivo es que todos puedan tener un calentamiento útil, basándonos en la experiencia que tiene de la práctica día a día.
	Destacar aspectos relevantes de una correcta ejecución sin ser de una manera imperativa.	Sería mejor que pongas más fuerza Valdría la pena que te fijes en la coordinación de la cabeza
	Hacer referencia a los objetivos de la tarea	Esta actividad es para mejorar el equilibrio.
	Ofrece pautas y orientaciones para regular el progreso personal y da a conocer previamente los procesos de mejora	Explica como evaluar s propio progreso. “aquí tienes una ficha para trabajar el giro. Cada una contiene indicadores con unos niveles asociados. Esto permitirá saber en qué nivel están actualmente y como poder mejorar. Si usas el registro personal, pueden ir comparando como van en cada clase y reflexionar sobre el porqué de cada realización”.
	Explicar la utilidad de las tareas	Los ejercicios isométricos nos ayudaran a conservar la postura por más tiempo, por lo tanto, mejorara la estabilidad del giro.
1. Consideración de la perspectiva de los alumnos	(1) prestar atención a los estudiantes con actitud activa y positiva.	En una situación donde el alumno se dirige al docente éste les atiende con interés teniendo en cuenta la opinión del estudiante “me preocupa que sepas cómo realizar correctamente los ejercicios, por eso te lo explicó las veces que necesites. Cuando lo pongas en práctica me vuelves a llamar y vemos como ha salido en esta ocasión ¿te parece bien?
	(2) Preguntas alentadoras y comentarios de sus participantes sobre su objetivos, problemas o preferencias	Se dirige a los alumnos con preguntas que que fomenten el auto feedback. ¿sienes mejoría en el entrenamiento?, ¿mira como has mejorado! ¿te acuerdas de tu primer dia?

AUTODETERMINACION PASIÓN AUTONOMÍA

	Dialogar con los alumnos sobre lo sucedido en la realización de las tareas	Vamos a comentar la actividad. Librementemente pueden participar sobre que les pareció mejor, donde sienten comodidad y donde no etc.
	Aproximarse al estudiante para atenderlo	El docente supervisa y cuando aparece una situación que requiere un tratamiento pormenorizado, se acerca para tenderlos, desde una perspectiva de la cooperación. “me gusta lo que hacen, ¿qué les parece si piensan otra forma de empezar? Probablemente dará otro impacto. ¿Lo realizamos a ver qué pasa?”
2. Asesoría a los alumnos	Esforzarse por dirigirse por su nombre a cada uno de los estudiantes de manera amigable	“Carla, si te parece bien, creo que podrías repetir el giro ora vez, de esta forma, finalizaras el gesto”
	(1) Dando explicaciones significativas y apropiadas y cuando es necesario comparte con los estudiantes las demostraciones.	Yo hare un giro con brazos en la cintura y sin detenerme agarrare mis hombros, ¿mi ejemplo te sirve para ver cómo hay que hacerlo? ¿Lo pruebas ahora y me dices que tal?
	Utiliza modelos a través de los estudiantes	Fíjense en la acción que ha realizado la compañera ¿es una buena alternativa? ¿Qué les parece? Tras la deliberación, contextualiza el contenido técnico de la práctica y refuerza los puntos fuertes desplegados por los modelos.
	(2) Dar retroalimentación (feed-back) específica y constructiva durante la ejecución de las tareas.	Se dirige a los estudiantes para informarles sobre el proceso y resultado con una intención proactiva y formativa fomentando el descubrimiento y experimentación autónoma.
3. Reconocer los sentimientos de los alumnos	(1) Reconociendo los sentimientos, pensamientos, comportamientos y sugerencias para la clase de los participantes y respondiendo apropiadamente	Escucha a los estudiantes, se aproxima para atenderles, da confianza a los estudiantes delegando responsabilidades, emplea un lenguaje empático (sé que es difícil, por eso estoy pendiente de cómo lo haces, sería conveniente tomar un punto de referencia para controlar el equilibrio
	(2) felicitar a los alumnos por su esfuerzo	Estas trabajando muy bien, has mejorado mucho desde el primer día, si sigues así vas a mejorar mucho tu nivel (acompañado con una sonrisa, con un gesto de pulgar hacia arriba o una caricia en el hombro)

AUTODETERMINACION PASIÓN AUTONOMÍA

4. Estructura de la clase	(1) Crear oportunidades para que los participantes tengan aportes y tomen decisiones sobre el entrenamiento.	Preguntado que creen que les hace falta para mejorar y si conocen ejercicios para esas necesidades.
	(2) Ofrecer opciones y variedad que sean realistas y relevantes para su la necesidad de los participantes; ofreciendo graduación de dificultad de las tareas según el nivel de los estudiantes.	Proponer diferentes alternativas para establecer una secuencia de aprendizaje, dejando a los estudiantes que se posicionen libremente en una y puedan experimentar que secuencia seguir según sus progresos personales. “Para realizar el Spot (coordinación de cabeza) hay una serie de ejercicios que van desde los más básicos hasta los más complejos. Revisen las propuestas, prueben cuál sería su punto de partida y, a partir de ahí, buscar cuales son las que les ayudaran más a mejorar. Los ejercicios son una guía, no hace falta seguirlos todos, cada uno progresa a su ritmo y a sus posibilidades”
	(3) Encontrar oportunidades para interactuar con todos los participantes	Plantear la organización de modo que uno estudiantes pueda ayudar a otros y delegar responsabilidades en ellos. Si tienen dudas sobre la ejecución me pueden preguntar a mí o a sus compañeros
	Maximizar las oportunidades de elección	Si durante el desarrollo de la actividad piensan que el nivel es muy elevado, pueden cambiar al que mejor se adapte. Tenemos que buscar tareas que supongan un reto, que nos hagan esforzarnos para mejorar.
	Ser entusiasta	Se ofrece a trabajar con los alumnos. “cómo somos impares, Ángela se quedó sin pareja, me pongo contigo y hacemos los ejercicios las veces que haga falta; ¿te parece bien que me ponga contigo? Me encantaría estar contigo.
5. Mostrar paciencia	(1) Brindar el tiempo suficiente para la comprensión de las tareas y afectos de los alumnos.	Durante la actividad cada uno ira a su ritmo, yo iré pasando por si necesitan algo. Recuerden en cada uno puede mejorar según su nivel, si están cansados pueden descansar, yo estaré con ustedes en todo momento

4.6.3. Estructura del curso “*Pirouette Trainer*”.

El curso constará de 13 sesiones de 60 minutos cada una; esto, de acuerdo con investigaciones que desarrollan con un número similar de sesiones y se encuentran resultados positivos en el apoyo a la autonomía y su relación con pasión armoniosa y autodeterminación (Moreno Murcia et al., 2010; Tessier et al., 2010; Cecchini et al., 2001; Abós Catalán et al., 2015).

El apoyo a la autonomía aumentará de manera progresiva durante el curso por medio de los estilos de enseñanza (Tabla 10).

En la estructura de las sesiones podemos encontrar que al comienzo de la clase en las sesiones 1, 5, 10 y 13 se aplicarán las escalas de autonomía, pasión y motivación; también, en el cierre de las mismas sesiones se realizará una valoración de la ejecución del giro a través de sinodales expertos (Tabla 9)

Por lo tanto, el curso tiene 3 intervalos; de las sesiones 1 a la 5; de la 6 a la 9 y de la 10 a la 13; esto con el fin de poder analizar y evaluar la efectividad del curso.

La distribución de las actividades de las sesiones se presenta en la siguiente tabla (9)

AUTODETERMINACION PASIÓN AUTONOMÍA

Tabla 9.

Estructura de las sesiones del curso *pirouette trainer*.

Sesiones 2,3,4,6,7,8,10,11,12			Sesiones 1, 5, 9 y 13	
actividad	Tiempo aproximado		actividad	Tiempo aproximado
1. Bienvenida	3 min		1. Bienvenida	3 min
2. Calentamiento	15 min		2. Aplicación de escala	15 min
3. Fortalecimiento	15 min		3. calentamiento	15 min
4. Sensación de giro	20 min		4. sensación de giro	15 min
5. Feedback	6 min		5. Evaluación de la ejecución	10 min
6. Despedida	1 min		6. Despedida.	2 min

Tabla 10

Distribución de los estilos de enseñanza en las sesiones del curso "Pirouette trainer"

sesión	Estilos de enseñanza				
	MD	AT	ER	A	I
1	X				
2	X				
3		X			
4		X			
5		X			
6			X		
7				X	
8			X		
9		X			
10				X	
11					X
12					X
13					X

MD mando directo; *AT* asignación de tareas; *ER* enseñanza recíproca; *A* autoevaluación; *I* inclusión

5. Discusión General

La propuesta de intervención presentada busca fortalecer, no solo las habilidades motrices de los bailarines y las bailarinas de *ballet*, sino también desarrollar habilidades psicológicas, las cuales han sido tradicionalmente infravaloradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta disciplina artística deportiva.

Las fortalezas de esta intervención se basan en un fuerte bagaje teórico (teoría de la autodeterminación, teoría de las necesidades psicológicas básicas, modelo dual de la pasión, estilos de aprendizaje), las cuales fueron aplicadas en una investigación diagnóstica y el conjunto del trabajo hace parte de un proyecto de tesis supervisado (Tabla 11).

El diagnóstico realizado en el presente trabajo reveló que a pesar de que la gran mayoría de la población de bailarinas que participaron a este estudio presentaron valores altos de satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, el valor de la autonomía fue el más bajo. Esto es de esperarse de estudiantes de *ballet*, pues el proceso de enseñanza-aprendizaje tradicional utiliza un estilo dominante que favorece poco la autonomía de sus practicantes.

Además, a pesar de que los valores de motivación estuvieron más bien relacionados a un *locus* de causalidad interno, así como un alto valor pasión armoniosa, se identificaron también valores altos de motivación asociada a un *locus* de causalidad algo externa (regulación introyectada) y de pasión obsesiva.

Los resultados del diagnóstico sugieren que es idóneo proponer una intervención que apoye la autonomía, la cual permitirá el incremento de la autodeterminación (motivación intrínseca) y la pasión armoniosa, así como la limitación de comportamientos basados en la motivación extrínseca

y la pasión obsesiva; lo anterior sustentado por la amplia evidencia empírica revisada y presentada en el primer apartado de este documento.

Para la intervención se eligió trabajar una habilidad compleja y organizada, la *pirouette*, que reposa tanto en el desarrollo de habilidades motrices como psicológicas. Además, esta habilidad permite evaluar cuantitativamente el progreso (número de *pirouettes* logradas) a lo largo del curso.

De esta forma, se espera que la intervención tenga un impacto positivo en la psicología de los bailarines y las bailarinas que reciban el curso, al aumentar su nivel de autonomía, de autodeterminación y de pasión armoniosa; y que estas mejoras tengan una influencia positiva en la ejecución técnica de las *pirouettes*.

La aplicación de una intervención basada en la autonomía en la clase de *ballet* es innovadora para Mérida, e incluso para México, por lo cual una de las perspectivas de este curso es enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje del *ballet*, hacia acercamientos multidisciplinarios y más integrales (Tabla 11), que no desvirtúen la ejecución de los modelos de repetición tradicionales, pero que complementen con métodos más inclusivos e indagatorios, que favorezcan la participación activa de los estudiantes.

Además, este tipo de intervenciones entrelazan puentes entre diversas disciplinas, aportando al conocimiento y fortaleciendo el desarrollo del *ballet*, y de esta forma busca contribuir al desarrollo cultural y humano del estado de Yucatán.

Las amenazas internas (o debilidades) del proyecto pueden estar relacionadas a la naturaleza innovadora del curso, el cual apoya la autonomía y esto no corresponde a la enseñanza tradicional del *ballet*. Por lo cual, los estudiantes pueden sentirse intimidados de incluirse más

activamente en la clase y estas creencias pueden afectar el desarrollo de su autonomía y por ende su autodeterminación y pasión armoniosa (Tabla 11).

Este tipo de amenazas internas pueden subsanarse a través de una buena comunicación y retroalimentaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para obtener un aprovechamiento máximo del curso, que consiste en doce sesiones.

Las amenazas externas que pueden afectar esta intervención están mayormente relacionadas a la falta de recursos materiales, humanos y financieros para implementar el curso. Esto puede ser un obstáculo para una primera realización del curso y este tipo de intervención, pero también para la sostenibilidad de este tipo de formaciones (Tabla 11).

Sin embargo, estas dificultades pueden sobrepasarse con una buena socialización y gestión de la intervención, lograr colaboraciones entre instituciones e incluso patrocinios. También a través de un entrenamiento de numerosos docentes de *ballet* a este tipo de acercamiento para que ellos integren este tipo de intervención en sus enseñanzas.

Tabla 11.

Análisis FODA (Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas) del curso “*pirouette trainer*”.

Fortalezas	Oportunidades
<p>Basada en un fuerte bagaje teórico (teoría de la autodeterminación, teoría de las necesidades psicológicas básicas, modelo dual de la pasión, estilos de aprendizaje).</p> <p>Reposa en una investigación diagnóstica que sustenta la teoría.</p> <p>Enmarcada en un proyecto de tesis supervisada por un comité científico.</p>	<p>Innovadora en su aplicación a la danza clásica: integral y multidisciplinaria.</p> <p>Promueve el fortalecimiento psicológico de los y las bailarinas.</p> <p>Multidisciplinaria al combinar la psicología del deporte y la danza.</p> <p>Colaboración entre actores interesados (universidades, centro de danza, docentes de <i>ballet</i>).</p> <p>Compatibilidad con otras disciplinas artísticas y deportivas donde se utilicen los giros en posición mono pedal como podría ser: patinaje, gimnasia rítmica, acrobática</p>
Debilidades	Amenazas
<p>No hay experiencia de aplicación anterior.</p> <p>Los y las estudiantes de danza pueden no estar acostumbrados a este tipo de enseñanza, y puede tomar tiempo para desarrollar su autonomía.</p>	<p>No contar con los recursos materiales, financieros y humanos.</p> <p>No contar con el suficiente tiempo para influenciar positivamente las variables psicológicas deseadas (autonomía, autodeterminación y pasión armoniosa).</p>

6.1. Conclusión General

Esta investigación de tesis avanza en la comprensión de los factores psicológicos de bailarinas de danza clásica de la ciudad de Mérida, Yucatán, a través de un análisis conjunto de las necesidades psicológicas básicas, la identificación del tipo de motivación y de pasión relacionada a esta disciplina.

Este tipo de proyecto es pertinente ya que uno de los problemas identificados en la práctica de la danza clásica, la cual es un deporte estético, recae en el hecho que una adecuada preparación psicológica para los practicantes es infravalorada y los impactos positivos potenciales son poco considerados.

La investigación bibliográfica realizada permitió seleccionar un cuerpo teórico sólido, utilizado en la psicología del deporte, para evaluar características psicológicas que sean clave en el desarrollo de la práctica de la danza. Este cuerpo teórico es la Macro-teoría de la Autodeterminación que integra las variables psicológicas: la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas (autonomía, competencia y relación), la autodeterminación (motivación intrínseca o extrínseca) y la pasión (armoniosa y obsesiva).

Estas variables psicológicas fueron investigadas en un diagnóstico donde la gran mayoría de las participantes (121 bailarinas) presentaron valores altos de satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, valores de motivación más bien relacionados a un *locus* de causalidad interno, así como un fuerte criterio de pasión y pasión armoniosa.

No obstante, se identificaron también valores altos de motivación asociada a un *locus* de causalidad algo externa (regulación introyectada), así como de pasión obsesiva, y la necesidad psicológica con valoración más baja es la autonomía.

También se identificaron correlaciones positivas fuertes entre los tipos de motivación relacionadas a un *locus* de causalidad interno, la pasión armoniosa y el criterio de pasión, y correlaciones negativas fuertes entre la desmotivación y la motivación con *locus* de causalidad interno, la pasión armoniosa y el criterio de pasión, que coinciden con los resultados de diferentes investigaciones (Pérez y Guzmán, 2019; Raimundi et al., 2019).

Además, investigaciones revelaron que la autonomía ha sido una variable que ha dado correlaciones positivas tanto con la pasión armoniosa como en niveles altos de autodeterminación; mientras que se ha correlacionado de manera negativa o baja con la pasión obsesiva y niveles bajos de autodeterminación (Sarrazin et al., 2002; Balaguer et al., 2008; Mageau et al., 2009; Lafenièrre et al., 2011; Parastatidou et al., 2012; Zazo y Moreno-Murcia, 2015).

El conjunto de esta información fue utilizado como base para la elaboración de una intervención en el proceso de enseñanza que favorezca el desarrollo de destrezas psicológicas que impacten positivamente el rendimiento y disfrute de esta disciplina deportiva y artística en la ciudad de Mérida.

La propuesta de intervención es a través de un curso denominado *Pirouette trainer*, que tiene como objetivo mejorar la ejecución de la habilidad compleja conocida como *pirouette*, pero desde un enfoque de enseñanza-aprendizaje que favorece la autonomía de los y las bailarinas.

Entre los estilos de enseñanza-aprendizaje en apoyo a la autonomía de los estudiantes que utilizará este curso se encuentra el: proporcionar fundamentos explicativos, abandonar un lenguaje controlador, adaptarse a los ritmos de aprendizaje e implicar a los estudiantes en la toma de

decisiones (Reeve, 2009), a través de la asignación de tareas, la enseñanza recíproca, la autoevaluación y la inclusión.

Antes de la aplicación de este curso, se analizaron las fortalezas, las oportunidades, las debilidades y las amenazas de dicha intervención. Entre las fortalezas se puede mencionar que la intervención reposa en un fuerte bagaje teórico, que además fue aplicado en un diagnóstico realizado en la ciudad de Mérida, y los resultados de este diagnóstico dieron las bases a la propuesta de intervención.

Entre las oportunidades de esta intervención es que busca mejorar una habilidad del *ballet* de forma integral, mejorando no solo la habilidad motriz de la *pirouette*, realizándolo no solo con la práctica repetitiva de esta habilidad, sino que también a través del estímulo de la autonomía de los estudiantes. Este es un acercamiento que enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje, a través de un enfoque integral y multidisciplinaria.

Pero también el hecho de ser una intervención innovadora es una debilidad ya que no se ha realizado aún y no se tiene experiencia previa. Sobre todo, para anticipar la reacción de los y las bailarinas, que pueden intimidarse por pedir de ellos más autonomía. Esto puede subsanarse con una buena comunicación entre docente y estudiantes para estimularlos a desarrollar esta habilidad psicológica durante el proceso de las sesiones.

Y en el caso de las amenazas, lo que puede desfavorecer la realización de esta intervención es estar limitado a nivel de los recursos, tanto de instalaciones, equipamiento, recursos materiales, financieros y humanos. Igualmente estar limitados por el tiempo de las sesiones y que esto no permita ver un progreso en las habilidades psicomotrices.

AUTODETERMINACION PASIÓN AUTONOMÍA

El curso *Pirouette trainer* evaluará cualitativa y cuantitativamente el progreso de los estudiantes en su autonomía, su autodeterminación y el tipo de pasión con el cual desempeñan las *pirouettes*, así como el desempeño técnico de las mismas. Este curso será un ejemplo de la integración de métodos de enseñanza innovadores que promuevan el desarrollo cultural y artístico del *ballet* en la ciudad de Mérida.

Además, esta intervención reposa en la colaboración multidisciplinaria de diferentes actores implicados en la academia y el desarrollo cultural de esta ciudad. Su éxito y sostenibilidad estará basado en la solidez de estas colaboraciones y en la buena comunicación entre los diferentes actores en todo el proceso de aplicación.

Referencias

- Abós-Catalán, Á., Servil-Serrano, J., Sanz-Remacha, M., García-González, L. (2015). Influential motivational variables in a teaching unit of rugby: the key to improving the educational intervention. *Sportis Scientific Technical Journal*, 1(2), 110–128.
- Acuña, A. (2011). Bases teórico-metodológicas para el estudio semiológico y contextual de la danza folclórica. *Gazeta de Antropología*, 27 (2), 110-128.
- Aguirre-Loaiza, H., Federico-Ayala, C., y Ramos-Bermúdez, S. (2015). La Atención y Concentración En El Deporte De Rendimiento. *Educación Física y Deporte*, 34(2), 409–428. <https://doi.org/10.17533/udea.efyd.v34n2a06>
- Alemaný-Lázaro, M. (2009). *Historia de la danza I*. Recuperado de: <http://pilesmusic.net/images/pilesmusic.net/PDF-Informacion/pil1028.pdf>
- Almagro, B., Sáenz-López, P., y Moreno, J. (2010). Prediction of sport adherence through the influence of autonomy-supportive coaching among spanish adolescent athletes. *Journal of Sports Science and Medicine*, 9(1), 8–14.
- Ames, C. (1984). Competitive, cooperative, and individualistic goal structures: A cognitive motivational analysis. En R. Ames y C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Vol.1. Student motivation* (pp. 177-208). New York: Academic Press.
- Ames, C. (1992). Achievement goals, motivational climate, and motivational processes. *Journal of Educational Psychology*. 90, 145-155.
- Ames, C., y Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Student's learning strategies a motivation process. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.

- Ashworth, S y Mosston, M. (1990) *The Spectrum of Teaching Styles: From Command to Discovery*. Michigan. Longman.
- Aziz, S., Uhrich, B., Wuensch, K. L., y Swords, B. (2013). The Workaholism Analysis Questionnaire: Emphasizing work-life imbalance and addiction in the measurement of workaholism. *Journal of Behavioral and Applied Management*, 14(2), 71-86
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Barrera-Guzmán, M., y Flores Galaz, M. (2015). Construcción de una Escala de Salud Mental Positiva para Adultos en Población Mexicana. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 39(1), 22-33.
- Belanger, J., Pierro, A., Kruglanski, A., Vallerand, R., y Falco, A. (2015). On feeling good at work: the role of regulatory mode and passion in psychological adjustment. *Journal of Applied Social Psychology*, 45, 319-329.
- Beltrán Martínez, A. (1993): *Arte Prehistórico en Aragón*. Zaragoza.
- Bennett, N. (1979). *Estilos de enseñanza y progreso de los alumnos*. Editorial Morata, Madrid.
- Bermejo-Frutos, J. (2009). Revisión del concepto de Técnica Deportiva desde la perspectiva biomecánica del movimiento. *Revista Digital de Educación Física*, 25(25), 45–59.
- Bernabé, M., Lisbona, A., Palací, F., y Martín-Aragón, M (2014). Social Identity, Passion and well-being in university students, the mediating effect of passion. *Spanish Journal of Psychology*, 17(81), 1-8.

- Calais-Germaine, B. (1990). *Anatomía para el movimiento. Introducción al análisis de las técnicas corporales*. Barcelona: Ediciones de la Liebre de Marzo.
- Carpentier, J., Mageau, G. y Vallerand, R. (2012). Ruminations and flow: Why do people with a more harmonious passion experience higher well-being? *Journal of Happiness Studies*, 13, 501-508.doi:10.1007/s10902-011-9276-4
- Carratalá, E. (2004). *Análisis de la teoría de las metas de logro y de la autodeterminación en los planes de especialización deportiva de la Generalitat Valenciana*. Tesis doctoral. Valencia: Universidad de Valencia, Valencia.
- Castro-Campos, P. A. (2015). Estilos de Enseñanza de los Docentes del Área De Didáctica de la Licenciatura en Educación Física, Deportes Y Recreación, *Universidad del Tolima. Universidad del Tolima Facultad de Ciencias De La Educación Maestría En Educacion Ibagué – Tolima*, 151, 121.
- Cecchini, J. A.; González, C., y Montero, J. (2007). Participación en el deporte y fair play. *Psicothema*, 19, 57-64.
- Cecchini, J., González, C., Carmona, Á., Arruza, J., Escartí, A. y Balagué, G. (2001). The influence of the physical education teacher on intrinsic motivation, self-confidence, anxiety, and pre- and post-competition mood states. *European Journal of Sport Science*, 1(4), 1–11. <https://doi.org/10.1080/17461390100071407>
- Cervelló, E., Jiménez, R., Del Villar, F., Ramos, L. y Santos-Rosa, F. (2004). Goal orientations, motivational climate, equality, and discipline of spanish physical education students. *Perceptual and Motor Skills*, 99, 271-283.

- Chamarro, A., Martos, V., Parrado, E., y Oberst, Ú. (2011). Aspectos psicológicos del baile: Una aproximación desde el enfoque de la pasión. *Aloma: Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 29, 341-350.
- Chamarro, A., Penelo, E., Fornieles A., Oberst, U., Vallerand, R. y Fernández-Castro, J. (2015). Propiedades Psicométricas de La Versión Española de La Escala de La Pasión. *Psicothema*, 27 (4): 402–9. <https://doi.org/10.7334/psicothema2015.80>.
- Chantal, Y., Guay, F., Dobрева-Martinova, T., y Vallerand, R. (1996). Motivation and elite performance: An exploratory investigation with Bulgarian athletes. *International Journal of Sport Psychology*, 27, 173-182.
- Chen, X., y Xin, Y. (2011). From autonomy to creativity: A multilevel investigation of the mediating role of harmonious passion. *Journal of Applied Psychology*, 96, 294-309.
- Cox, A., Smith, A. y Williams, L. (2008). Change in physical education motivation and physical activity behavior during middle school. *Journal of Adolescent Health*, 43, 506-513.
- Cuellar, M. (1996). Danza, la gran desconocida: Actividad Física paralela al Deporte. *Boletín SPEE* (13), 89-98.
- Cuenca, M. (2009). *Optimización En Procesos Cognitivos Y Su Repercusión En El Aprendizaje De La Danza*. Recuperado de: <http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/31869/Megias.pdf?sequence=1>.
- Curran, T., Appleton, P., Hill, A. y Hall, H. (2013). The mediating role of psychological need satisfaction in relationships between types of passion for sport and athlete burnout. *Journal of Sports Sciences*, 18(2), 45-63.

- DeCharms, R. (1968). *Personal causation*. New York: Academic Press
- Csikszentmihalyi, M., y Rathunde, K. (1993). The measurement of flow in everyday life: Toward a theory of emergent motivation. En J. Jacobs (Ed.), *Developmental perspectives on motivation* (pp. 57-97). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Deci, E. y Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. y Ryan, R. (1985). The general causality orientations scale: Selfdetermination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19, 109-134.
- Deci, E. y Ryan, R. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. En R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation: Perspectives on motivation, Vol. 38* (pp. 237-288). Lincoln, NE: University Of Nebraska Press.
- Deci, E. y Ryan, R. (2000). “The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior”. *Psychological Inquiry*, 11, 227–268.
- Deci, E. y Ryan, R. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Delgado-Noguera, M. (1991). *Estilos de enseñanza en la educación física. Propuesta para una reforma de la enseñanza*. ICE Universidad de Granada. Granada.
- Delgado-Noguera, M. y Viciano-Ramírez J. (1999). La programación e intervención didáctica en el deporte escolar. *Apuntes: Educación Física y Deportes* (Barcelona) 56:17-24

- Denardi, R. y Correa, U. (2013). Effects of instructional focus on learning a classical ballet movement, the pirouette. *Journal of Dance Medicine & Science*, 17(1), 18–23.
<https://doi.org/10.12678/1089-313X.17.1.18>
- Descartes, R. (1972). Les passions de l'âme [The passions of the soul]. En E. Haldane y G. Ross (Trans.), *The philosophical works of Descartes*. Cambridge, MA: Cambridge University Press. (Original work published 1649).
- Días, A., Hernandez, C, Ramirez, M. y Guillen, J. (2007). *La Danza: Arte Y Disciplina Para El Fortalecimiento Del Desarrollo Integral En El Adolescente*. UNICEF, 1–168.
- Domínguez, H. (2017). Efectos de danzaterapia en atención, control instruccional, psicomotricidad e interacción de internos psiquiátricos. *Revista Latinoamericana de medicina conductual*, 7(2), 110-118.
- Donahue, A., Forest, M., Vallerand, R., Lemyre, C., Crevier-Braud, D y Bergeron, A. (2012). Passion for work and emotional exhaustion: The mediating role of rumination and recovery. *Applied psychology: Health and well-being*, 4(3), 341-368.[doi:10.1111/j.1758-0854.2012.01078.x](https://doi.org/10.1111/j.1758-0854.2012.01078.x)
- Escartí, A., y Brustad, R. (2000). *El estudio de la motivación deportiva desde la perspectiva de la teoría de metas*. Comunicación presentada en el I Congreso Hispano-Portugués de Psicología, Santiago de Compostela. España.
- Escudero, C. (2012). Consideraciones epistemológico-conceptuales para el estudio del cuerpo en la danza. *Revista latinoamericana de metodología de las ciencias sociales*, 2(1), 33-45.

- Escudero, M. (2013). *Cuerpo y danza: Una articulación desde la educación corporal*. Recuperado de: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.894/te.894.pdf>
- Febles, M. y Wong, A. (2002). De la psicología a la danza. Una aproximación a los requerimientos psicológicos para enfrentar las exigencias danzarárias. *Revista Cubana de Psicología*, 19(1), 29-35.
- Fernet, C., Lavigne, G., Vallerand, R., y Austin, S. (2014). Fired up with passion: Investigating how job autonomy and passion predict burnout at career start in teachers. *Work & Stress*, 28(3), 270-288.
- Flanders, N. (1977). *Análisis de la interacción didáctica*. Editorial Anaya. Madrid.
- Fradejas-Medrano, E., Espada-Mateos, M. y Garrido-Martos, R. (2011). La Autoconfianza En El Deporte En Edad Escolar. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 44(2), 158–171. <https://doi.org/10.21865/ridep44.2.13>
- Frederick, C., y Ryan, R. (1995). Self-determination in sport: A review using a cognitive evaluation theory. *International Journal of Sport Psychology*, 26, 5-23.
- Frijda, N., Mesquita, B., Sonnemans, J. y Van-Goozen, S. (1991). The duration of affective phenomena or emotions, sentiments, and passions. *International review of studies on emotion*, 187-225.
- Gagné, M., Ryan, R., y Bargmann, K. (2003). Autonomy Support and Need Satisfaction in the Motivation and Well-Being of Gymnasts. *Journal of Applied Sport Psychology*, 15(4), 372–390. <https://doi.org/10.1080/714044203>

- Galiana, V. (2009). Danza e integración. *Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*. 81(4), 79-96.
- Gallegos, R. (1999). *Educación Holista: Pedagogía del amor universal*. México: Editorial PAX MÉXICO.
- Gander, F., Proyer, R., Ruch, W., y Wyss, T. (2013). Strength-based positive interventions: further evidence for their potential in enhancing well-being and alleviating depression. *Journal of Happiness Studies*, 14(4), 1241-1259. doi:10.1007/s10902-012-9380-0.
- Garcés, E. (2004). *Burnout en deportistas. Propuesta de un sistema de evaluación e intervención integral*. Madrid, Editorial EOS.
- García, E., Rosa, A., & Pérez-Soto, J. J. (2018). *Métodos De Enseñanza En Educación Física: Desde Los Estilos De Enseñanza Hasta Los Modelos Pedagógicos*. Trances, 11(1), 1–30.
- García-Calvo, T. (2004). *La motivación y su importancia en el entrenamiento con jóvenes deportistas*. Memoria de Docencia e Investigación. Cáceres: Facultad de Ciencias del Deporte, Universidad de Extremadura.
- García-Calvo, T., Leo, F., Martín, E., y Sánchez, P. (2008). *El compromiso deportivo y su relación con factores disposicionales y situacionales contextuales de la motivación*. Revista Internacional de Ciencias del Deporte, 12(4), 45-58.
- García-Ruso, H. (1997). *La danza en la escuela*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Gillet, N., y Vallerand, R. (2016). Les effets de la motivation sur la performance sportive au regard de la théorie de l'autodétermination: vers une approche intra-individuelle. *Psychologie Française*, 61(4), 257-271. doi:10.1016/j. psfr.2014.01.001.

- Glasser, W. (1976). *Positive addiction*. New York: Harper y Row.
- Goldberg, C. (1986). The interpersonal aim of creative endeavor. *Journal of Creative Behavior*, 20, 35–48.
- Gómez-Rijo, A., Jiménez-Jiménez, F. y Sánchez-López, C. (2015). Desarrollo de la Autonomía del Alumnado de Primaria en Educación Física a través de un proceso de investigación-acción. *Revista Internacional de Ciencias Del Deporte*, 11(41), 226–244. <https://doi.org/10.5232/ricyde>
- Hadinoto, N., Dewi, R., Akhmad, I., & Melayu, B. K. (2020). Development of Teaching Practice Manual Book Based on Muska Mosston Model in Physical Education Skills Course. 23(UnICoSS 2019), 216–220. <https://doi.org/10.2991/ahsr.k.200305.060>
- Hagger, M. y Chatzisarantis, N. (2008). Self-Determination Theory and the Psychology of Exercise. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 1(1): 79–103. <https://doi.org/10.1080/17509840701827437>.
- Hagger, M., Chatzisarantis, N., Hein, V., Pihu, M., Soós, I., y Karsai, I. (2007). The perceived autonomy support scale for exercise settings (PASSSES): development, validity, and cross cultural invariance in young people. *Psychology of Sport and Exercise*, 8(5), 632-653.
- Hatfield, E. y Walster, G. (1978). *A new look at love*. Reading, MA: Addison Wesley.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., y Baptista-Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a. ed.). México D.F.: McGraw-Hill.

- Hodgins, H. y Knee, R. (2002). The integratings elf and conscious experience. En E. L. Deci y R. M. Ryan (Eds.), *Handbook on self-determination research: Theoretical and applied issues* (pp. 87-100). Rochester, NY: University of Rochester Press
- Howse, J (2002). *Técnica de la danza y prevención de lesiones*. Barcelona: Paidotribo IL: Human Kinetics.
- Kant, I. (1798). *Ensayo sobre las enfermedades de la cabeza*. Madrid. A. Machado Libros.
- Kant, I. (1798). *Antropología en sentido pragmático*. Losada. Buenos Aires.
- Karasek, R. (1985). *Job content questionnaire and user's guide*. Lowell: University of Massachusetts.
- Kasser, T. (2016). Materialistic values and goals. *Annual Review of Psychology*, 67, 489-514. doi: 10.1146/annurev- psych-122414-033344.
- Katz, I., Kaplan, A., y Gueta, G. (2009). Further examining the american dream: Differential correlates of intrinsic and extrinsic goals. *Personality and social Psychology Bulletin*, 22, 280-287.
- Kim, J., Wilson, M., Singhal, K., Gamblin, S., Suh, C., y Kwon, Y. (2014). Generation of vertical angular momentum in single, double, and triple-turn pirouette en dehors in ballet. *Sports Biomechanics*, 13(3), 215–229. <https://doi.org/10.1080/14763141.2014.933580>
- Kinnafi, F., Thogersen-Ntoumani, C., y Duda, J. (2014). Physical activity adoption to adherence, lapse and dropout: A Self-Determination Theory perspective. *Qualitative Health Research*, 24, 706-718. doi: 10.1177/1049732314528811.
- Laban, Rudolf (1978). *Danza educativa moderna*. Barcelona: Paidos.

- Lafrenière, M., Jowett, S., Vallerand, R. J., y Carbonneau, N. (2011). Passion for coaching and the quality of the coach–athlete relationship: The mediating role of coaching behaviors. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 756-767.
- Lee, C., Liao, C., Huang, L., Shen, W., Wu, H., y Liou, C. (2012). The chinese version of the Passion Scale for Sport and Exercise: Revising and structure reexamination. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 34, 249-249.
- Leon-Hamlet, B., Salinas-Flores, O. y Arechiga-Viramontes, J. (2011). Composición de Masas Corporales de Bailarinas de Ballet y Atletas de Elite de Deportes Estéticos de Cuba. *Revista Brasileira de Cineantropometría y Desempeño Humano*, 13(5), 335–40. <https://doi.org/10.5007/1980-0037.2011v13n5p335>.
- López, A., y Moreno, J. (2002). Aprendizaje de hechos y conceptos en educación física. Una propuesta metodológica. *Apuntes. Educación Física Y Deportes*, 63, 16–26.
- Mageau, G., Carpentier, J., y Vallerand, R. (2011). The role of self-esteem contingencies in the distinction between obsessive and harmonious passion. *European Journal of Social Psychology*, 41, 720-729
- Mageau, G., Vallerand, R., Charest, J., Salvy, S., Lacaille, N., Bouffard, T. y Koestner, R. (2009). On the development of harmonious and obsessive passion: The role of autonomy support, activity specialization, and identification with the activity. *Journal of Personality*, 77(3), 601-646. doi: 10.1111/j.14 67-6494.2009.00559.x
- Maltby, J., y Day, L. (2001). The relationship between exercise motives and psychological well-being. *The Journal of Psychology*, 135, 651-660.

- Márquez, C. (2013). Uso de los estilos de enseñanza en educación física: un estudio exploratorio en alumnos de sexto, séptimo y octavo semestre de la EEFYD en la UJED. *Praxis Investigativa ReDIE: Revista Electrónica de La Red Durango de Investigadores Educativos*, 5(9), 43–51.
- Marsh, H., Vallerand, R., Lafrenière, M., Parker, P., Morin, A., Carbonneau, N., ... Paquet, Y. (2013). Passion: Does one scale fit all? Construct validity of Two-Factor Passion Scale and psychometric invariance over different activities and languages. *Psychological Assessment*, 25(3), 796-809. doi:10.1037/a0032573
- Marsh, P. y Collet, P. (1987). Driving passion. *Psychology Today*, 21, 16-24.
- Martín, L. (24 de junio de 2017). *Psicoeducar*. Recuperado de <https://centropsicoeducar.com.ar/psicologia-de-la-danza-alcances-practicos/>
- Martín-Albo, J., Núñez, J. y Navarro, J. (2003). La evolución motivacional como criterio discriminante en los deportes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 35, 1- 23.
- Martinez-Miguélez, M. (2004). *Ciencia y arte de la metodología cualitativa*. Trillas, México: D.F.
- Matamoro, Blas (1998). *El Ballet*. Madrid: Acento Editorial.
- Méndez, A. Cecchini, J. y Fernández, R. (2016). Pasión por el deporte, actividad física vigorosa y satisfacción de la vida. *Revista de Psicología del Deporte*. 25(1), 73-79.
- Méndez-Giménez, A., Cecchini-Estrada, J. y Fernández-Río, J. (2017). Pasión, Motivación Autodeterminada y Autorregulación del Aprendizaje en el Deporte. *Revista Iberoamericana de Psicología del deporte*, 10(2), 87-102.

- Millán-Reyes, A., Grimón-Ulloa, O. y Tamayo-Rodríguez, R. (2017). Danza y Deporte. Reflexión Sobre su Aproximación Motriz. *Revista de la Facultad de Cultura Física de la Universidad de Granma*, 181-190.
- Moreno-Murcia, J., Gómez, A y Cervelló-Gimeno, E. (2010). Un estudio del efecto de la sesión de autonomía en la motivación sobre las clases de educación física. *European Journal of Human Movement*, 24(0), 15–27.
- Moreno-Murcia, J., Hernández, E. y González, L. (2019). Capacidad predictiva del apoyo a la autonomía en clases de educación física sobre el ejercicio físico. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 51(1), 30–37. <https://doi.org/10.14349/rlp.2019.v51.n1.4>
- Mosston, M. (1978). *La enseñanza de la Educación Física*. Buenos Aires: Paidós.
- Mosston, M. y Ashworth, S. (1986). *La enseñanza de la Educación Física*. Barcelona, España: Editorial Hispano-Europea.
- Mosston, M. y Ashworth, S. (1993). *La enseñanza de la Educación Física, la reforma de los estilos de enseñanza*. Barcelona, España: Editorial Hispano-Europea.
- Mosston, Muska y Ashworth, Sara (2008). *Teaching Physical Education*, Nueva York:
- Ng, J., Ntoumanis, N., Thøgersen-Ntoumani, C., Deci, E., Ryan, R., Duda, J. y Williams, G. (2012). Self-Determination Theory Applied to Health Contexts: A Meta-Analysis. *Perspectives on Psychological Science*, 7(4), 325–340. <https://doi.org/10.1177/1745691612447309>
- Nicholls, J. (1992). The general and the specific in the development and expression of achievement motivation. En G.C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp.57-91). Champaign, IL: Human Kinetics.

Ntoumanis, N. (2002). Motivational clusters in a sample of British physical education classes.

Psychology of Sport and Exercise, 3, 177-194.

Orgambídez-Ramos, A., Borrego-Alés, Y., y Gonçalves, G. (2014). Adaptación y validación inicial

de la versión española de la escala de pasión en el trabajo. *REMA: Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 19(2), 25-39.

Pearson Education.

Pelletier, L, Fortier, M, Vallerand, R. y Brière, N. (2001). Associations among perceived autonomy

support, forms of self-regulation, and persistence: A prospective study. *Motivation and Emotion*, 25, 279-306.

Perlman, D. (2015). Help motivate the amotivated by being a supportive teacher. *Physical*

Education and Sport Pedagogy, 20(2), 204-214.

Pineda-Espejel, A., López-Ruiz, D. y Chávez, C. (2016). Propiedades Psicométricas de La Escala

de Motivación En El Deporte Revisada (SMS-II) Adaptada Al Español Hablado En México. *Revista Internacional de Ciencias Del Deporte*, 12(41), 107–20.
<https://doi.org/10.5232/ricyde>.

Rando-Aranda, C. (julio de 2010). *Estilos de enseñanza en Educación Física. Utilización según el*

análisis de aprendizaje y las características de los alumnos. Recuperado de Ef Deportes:
<https://www.efdeportes.com/efd146/estilos-de-ensenanza-en-educacion-fisica.htm>

Real Lengua Española (2020). *Diccionario de la Lengua Española*. Recuperado de:

<http://www.rae.es>.

- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44(3), 159-175.
- Rip, B., Fortin, S. y Vallerand, R. (2006). The relationship between passion and injury in dance students. *Journal of Dance Medicine & Science*, 10, 14-20
- Robinson, J. (1992). *El niño y la danza*. Barcelona: Mirador.
- Rodríguez, R. y Ruano, K. (2009). *Propuesta de estudios superior en danza: una nueva dimensión a la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y Deporte*. Universidad Europea CEES: Madrid, España
- Rodríguez-Abreu, M. (junio de 2010). *El concepto de danza educativa*. Recuperado de <https://www.efdeportes.com/efd145/el-concepto-de-danza-educativa.htm>
- Rodríguez-Allen, A. (2000). *Adolescencia y deporte*. Oviedo: Nobel.
- Rony, J. (1990). *Les passions* [The passions]. Paris: Presses Universitaires de France.
- Rosay, M. (1980). *Diccionario de Ballet*. Rio de Janeiro: Nórdica.
- Ryan, R. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63, 397-427.
- Sánchez-Mateos, R. (2017). *EJERCICIO FÍSICO ACUÁTICO en la motivación y el bienestar (tesis doctoral)*. UNIVERSITATS Miguel Hernandez.
- Sebire, S., Standage, M., y Vansteenkiste, M. (2008). Development and validation of the Goal Content for Exercise Questionnaire. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 30, 353-377.

SEDECULTA. (19 de febrero de 2019). *Juntos transformemos Yucatán*. Recuperado de <http://www.culturayucatan.com/noticia/ver/854>

Seligman, M. (1975). *Helplessness*. San Francisco: Freeman.

Seligman, M. (2008). Positive health. *Applied Psychology: an International Review*, 57, 3-18. doi:10.1111/j.14640597.2008.00351

Seligman, M. y Csikszentmihalyi, M. (2000). *Positive psychology: An introduction*.

Sepúlveda, F. (1971). El ballet. *Aisthesis*, 6(80), 112-123.

Serrano, G. y Carreño, M. (1993). La teoría de Sternberg sobre el Amor. Análisis empírico. *Psicothema*, 5, 151-167.

Sheldon, K., Ryan, R., Deci, E. y Kasser, T. (2004). The independent effects of goal contents and motives on well-being: It's both what you pursue and why you pursue it. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30(4), 475-486.

Shen, B., y Chen, A. (2007). An examination of learning profiles in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 2(26), 145–160.

Sierens, E. Vansteenkiste, M., Goossens, L., Soenens, B., y Dochy, R. (2009). The synergistic relationship of perceived autonomy support and structure in the prediction of self-regulated learning. *British journal of Educational Psychology*, 79,57-68.

Standage, M., Duda, J. y Ntoumanis, N. (2006). Students' motivational processes and their relationship to teacher ratings in school physical education: A self-determination theory approach. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 77, 100-110.

- Standage, M., Duda, L. y Ntoumanis, N. (2005). A Test of Self-Determination Theory in School Physical Education. *British Journal of Educational Psychology*, 75(3), 411–33. <https://doi.org/10.1348/000709904X22359>.
- Strachan, D. (1989). *Música y danza en la condición física*. Málaga: Unisport.
- Tessier, D., Sarrazin, P. y Ntoumanis, N. (2010). The effect of an intervention to improve newly qualified teachers' interpersonal style, students motivation and psychological need satisfaction in sport based physical education. *Contemporary Educational Psychology*, 35(4), 242–253. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.05.005>
- Theodosiou, A., Mantis, K., y Papaioannou, A. (2008). Student self-reports of metacognitive activity in physical education classes. Age-group differences and the effect of goal orientations and perceived motivational climate. *Educational Research and Review*, 3(12), 353-364.
- Torregrosa, M., Cruz, J., Sousa, C., Vildarich, C., Villamarín, F., Garcia-Mas, A. y Palou, P. (2007). La influencia de padres y madres en el compromiso deportivo de futbolistas jóvenes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39, 227-237.
- Uncala, G. (2008). *Los estilos de enseñanza del profesor/a. Experiencias educativas*. FETE-UGT: Sevilla.
- Valdez, M. (2006). Evaluación de proyectos sociales. *tipologías y definición*, 1-13.
- Vallerand, R. (2001). A hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. En G. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 263-320). Champaign, IL: Human Kinetics.

- Vallerand, R. (2003). Les passions de l'âme: on obsessive and harmonious passion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 756-767.
- Vallerand, R. (2007). A hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation for sport and physical activity. En M. S. Hagger y N. L. D. Chatzisarantis (Eds.), *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport* (pp. 255-279). Champaign: Human Kinetics.
- Vallerand, R. (2015). The Psychology of Passion. *In The Psychology of Passion*.
<https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199777600.001.0001>
- Vallerand, R. y Rousseau, F. (2001). Intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise: A review using the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. En R. N. Singer, H. A. Hausenblas y C. M. Janelle (Eds.), *Handbook of Sport Psychology* (pp. 389-416). New York: John Wiley and Sons.
- Vallerand, R. y Verner-Filion, J. (2013). Making people's life most worth living: On the importance of passion for positive psychology. *Terapia psicológica*, 31(1), 35-48.
- Vallerand, R., Blanchard, C., Mageau, G., Koestner, R., Ratelle, C., Léonard, M., ... Marsolais, J. (2003). Les passions de l'âme: On obsessive and harmonious passion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(4), 756-767. doi:10.1037/0022-3514.85.4. 756
- Vallerand, R.J. (2010). On passion for life activities: The Dualistic Model of Passion. En M.P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 97-193). New York: Academic Press.

- Vansteenkiste, M., Lens, W., y Deci. E. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist*, 41, 19-31.
- Vansteenkiste, M., Niemiec, C., y Soenens, B. (2010). The development of the five minitheories of self-determination theory: An historical overview, emerging trends, and future directions. En T. Urdan y S. Karabenick (Eds.), *Advances in motivation and achievement, vol. 16: The decade ahead* (pp.105-166). UK: Emerald Publishing.
- Verner-Filion, J., Vallerand, R., Donahue, E., Moreau, E., Martin, A., y Mageau, G. (2014). Passion, coping, and anxiety in sport: The interplay between key motivational and self-regulatory processes. *International Journal of Sport Psychology*, 45(6).
- Villén, R., y Lopez, C. (2013). Música y programa de danza creativa como herramienta expresión de emociones. *Revista de Psicología del deporte*, 2041, 141–148.
- Weinberg, R., y Gould, D. (2010). *Fundamentos de psicología del deporte y del ejercicio físico* (4ª ed.). Madrid: Panamericana.
- WeinLuckwü, R. y Guzmán, J. (2011). Deportividad en balonmano: un análisis desde la Teoría de la Autodeterminación. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(2), 305-320.
- Williams, J. (1991). *Psicología aplicada al deporte*. Biblioteca Nueva: Madrid.
- Yela, C. (2001). El amor desde la Psicología Social: Ni tan libres, ni tan racionales. *Psicothema*, 13, 335-336.
- Yli-Piipari, S., Chee-Keng J., Timo, J. y Jarmo, L. (2012). Examining the Growth Trajectories of Physical Education Students' Motivation, Enjoyment, and Physical Activity: A Person-

Oriented Approach. *Journal of Applied Sport Psychology*, 24(4), 401–17.
<https://doi.org/10.1080/10413200.2012.677096>.

Yli-Piipari, S., Leskinen, E., Jaakkola, T., y Liukkonen, J. (2012). Predictive role of physical education motivation: the developmental trajectories of physical activity during grades 7-9. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 83(4), 560-569.

Zazo, R. y Moreno-Murcia, J. (2014). Hacia el bienestar psicológico en el ejercicio físico acuático. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*. 10 (1), 33-39.

Apéndices.

Cartas descriptivas

Actividad 1- Bienvenida y presentación de los instructores del taller

Actividad 2-

Nombre: Calentamiento.

Objetivo: preparar al cuerpo para las actividades posteriores y reducir el riesgo de lesión

Duración: 15 minutos

Materiales: opcional. (música, tapetes, ligas etc)

Descripción de la actividad:

Es recomendable que todas las sesiones comiencen con un calentamiento; dado a que estas sesiones solo pueden ser impartidas por un profesional del área de danza dejaremos a criterio del profesor la implementación del calentamiento, surgiendo tener en cuenta un comportamiento inclusivo, reconociendo los sentimientos, asesoría y consideraciones de la perspectiva de los alumnos.

*en la descripción de las sesiones posteriores solo se pondrá la palabra “calentamiento” a manera de recordatorio.

Actividad 3

Nombre: pensamiento-acción

Objetivo: aprender sobre el efecto que produce la una idea en nuestro cuerpo

Duración: 5 minutos

Materiales: ninguno

Descripción de la actividad:

Pedirle a un alumno que les ayude con la actividad.

Se le pedirá al alumno que extienda su brazo firme hacia adelante (como el juramento a la bandera), el profesor le dirá al alumno que contara hasta 3 e intentara bajar su brazo (haciendo la seña de bajar el brazo del alumno, pero sin tocar al alumno) pero el alumno no lo debe permitir. El profesor cuenta hasta 3 y hace como si le fuera a bajar el varazo al alumno, pero nunca lo toca. El 95% de los casos el alumno moverá su brazo hacia arriba sin que el profesor lo haya tocado.

Hacer las siguientes preguntas ¿qué paso? ¿Por qué movió su brazo sin que lo haya tocado?

¡¡¡HA!!! Porque pensó que se lo iba a bajar e hizo una resistencia anticipada.

Esta actividad es un ejemplo para la siguiente explicación:

Cuando tenemos una idea motriz nuestro cuerpo se predispone a cierta tensión muscular, para realizar la acción; por eso, es muy importante tener una idea correcta de la ejecución, buscando que el cuerpo obtenga el tono muscular que requiere la acción; cuando el profesor te dice “empuja el piso con la pierna de base”, “ombliigo pegado a la columna vertebral” “imagina que estas dentro de una piscina” etc. Lo que está buscando es una idea con la cual te puedas ayudar para reconocer la sensación (tensión muscular) que necesita esa postura movimiento específico.

A continuación, realizaremos una actividad utilizando ideas que nos ayuden a tener una postura adecuada para el ballet clásico.

Actividad 4

Nombre: postura

Objetivo: reconocer la verticalidad (eje interno) de la colocación corporal en la pirouette.

Duración: 5 minutos

Materiales: ninguno

Descripción de la actividad:

Haciendo énfasis en la explicación de la idea-motora se les pedirá que visualicen energías que van de arriba hacia abajo y de abajo hacia arriba en su cuerpo; se dará ale ejemplo del abdomen

ya que es muy evidente como la sujeción, hacia arriba o hacia abajo, abdominal es correcta o incorrecta.

Se les pedirá a los alumnos realicen un movimiento abdominal, imaginando que el abdomen va hacia la columna vertebral (adentro) y hacia la boca del estómago (arriba) ¿qué le sucede a las costillas cuando hacemos esto?;Algún alumno responderá que se abren, haciendo hincapié en esa respuesta se les preguntara si es correcto que eso suceda; la respuesta es no, por lo tanto, queda muy claro que es incorrecto hacer todas las tracciones del cuerpo hacia arriba; veamos qué pasa cuando hacemos la sujeción del abdomen hacia adentro y hacia abajo; por lo tanto, esta deberá ser la sujeción que adoptaremos en nuestro cuerpo.

Ahora veremos las partes del cuerpo a tener en cuenta y la dirección en el cuál la sujetaremos:

1. Muslos parte posterior y anterior hacia arriba
2. Abdomen hacia abajo
3. Sacro hacia abajo (glúteos hacia adentro)
4. Pecho hacia arriba
5. Cuello (parte posterior) hacia abajo
6. Orejas hacia arriba y hacia atrás.

Actividad 5

Nombre: spot

Objetivo: coordinar el movimiento de cabeza durante el giro

Duración: 3 minutos

Materiales: ninguno

Descripción de la actividad:

10 giros lentos realizando el movimiento de spot con los pies en sexta posición y demireleve, los brazos pegados al costado del cuerpo. Se repite todo, pero con giros rápidos Se repite 3 veces por lado.

Actividad 6

Nombre: equilibrio en passe

Objetivo: fortalecer la pierna de base

Duración: 7 minutos

Materiales: tabla de giro

Descripción de la actividad:

Sobre la tabla en posición de couded pied y brazos en primera deberán mantenerse 1 minuto, se repite con el otro pie; la serie se repite 3 veces.

Actividad 7

Nombre: promenade

Objetivo: mantener el equilibrio mientras se gira lentamente en posición mono pedal

Duración: 10 minutos

Materiales: tabla de giro

Descripción de la actividad:

En la tabla de giro con posición de pase o couded pied hacer pequeñas rotaciones (endehors) hasta completar una vuelta. Realizar el ejercicio 3 veces por pierna.

Actividad 8

Nombre: preparación

Objetivo: adquirir una posición firme en un solo impulso

Duración: 5 minutos

Materiales: tabla de giro

Descripción de la actividad:

Partiendo de una cuarta cómoda; el peso debe estar distribuido 60% en la pierna de adelante y 40% en la pierna de atrás, deberán trasladarse en un solo impulso a la posición de pase (pirouette) sin girar y mantener el equilibrio por 5 segundos. Realizar este ejercicio 5 veces con una pierna y 5 veces con la otra para completar una serie. Es recomendable hacer 3 series.

Despedida

Sesión 2

Actividad 1

Nombre: calentamiento

Duración: 15 minutos

Actividad 2

Nombre: equilibrio en diferentes posiciones

Objetivo: fortalecer la pierna de base

Duración: 7 minutos

Materiales: tabla de giro

Descripción de la actividad:

Todos los ejercicios se harán sobre la tabla. Los brazos siempre son en primera. Podrán elegir el orden de las siguientes posiciones: couded pied devant, couded pied derriere, passe devant, passe derriere; deberán mantenerse 45 segundos por posición. se repite todo con el otro pie.

Actividad 3

Nombre: spot

Objetivo: coordinar el movimiento de cabeza durante el giro

Duración: 3 minutos

Materiales: ninguno

Descripción de la actividad:

10 giros lentos realizando el movimiento de spot con los pies en sexta posición y demireleve, los brazos pegados al costado del cuerpo. Se repite todo, pero con giros rápidos Se repite 3 veces por lado.

Actividad 4

Nombre: Spot sin giro

Objetivo: fortalecer la dinámica del spot

Duración: 10 minutos

Materiales: tabla de giro

Descripción de la actividad:

En posición de couded pied, sobre la tabla de giro. Mirar hacia un lado, que la barbilla este alineada al hombro, lentamente mirar hacia el otro lado alineando la barbilla al otro hombro. Realizar el ejercicio en de couded pied derriere y devant y en pase derriere y devant, se repite todo con la otra pierna. Cada repetición durara 30 segundos

Actividad 5

Nombre: doble promenade

Objetivo: fortalecer el equilibrio dinámico

Duración: 5 minutos

Materiales: tabla de giro

Descripción de la actividad:

En la tabla de giro con posición de pase o couded pied hacer pequeñas rotaciones (endehors) hasta completar 2 vueltas. Realizar lo anterior con posición pase. Hacerlo con la otra pierna y realizar todo igual, pero con giro endedans.

Actividad 6

Nombre: preparación 1/4 giro

Objetivo: mejorar la transición de cuarta a passe

Duración: 5 minutos

Materiales: tabla de giro

Descripción de la actividad:

Desde cuarta deberán trasladarse en un solo impulso a la posición de pase (pirouette) realizando $\frac{1}{4}$ giro y mantener el equilibrio por 5 segundos en posición estática; no importa si se pasa del $\frac{1}{4}$ giro mientras no sea un giro completo; es aconsejable recordar al alumnado que el ejercicio no está enfocado en girar; sino en la transición de la preparación a pase.

Actividad 7

Nombre: forzando el spot

Objetivo: girar 3 pirouettes con la tabla de giro

Duración: 5 minutos

Materiales: tabla de giro

Descripción de la actividad:

Realizar las piruetas con la tabla de giro forzando el spot, con el propósito de definir el spot. El alumno podrá decidir hacer las pirouettes en coude pied o en pase.

Actividad 8

Nombre: prouettes a passe

Objetivo: hacer giros consecutivos en la tabla

Duración: 10 minutos

Materiales: tabla de giro

Descripción de la actividad:

El profesor dará la siguiente instrucción:

Vamos a hacer pirouettes a pase en la tablita. No importa la cantidad, pueden ser 1,2,3,8 cualquier número de giros es correcto. Es importante aplicar todo lo adquirido en los ejercicios anteriores. Pero no menos importante es y será creer en ti mucho y abalanzarse un poco para ya empezar a romper límites al momento de girar.

Si por alguna razón los giros no te salen; ¡no te desesperes! Y practica los ejercicios anteriores. Por lo general la mayoría de las personas piensa que realizar ejercicios de menor dificultad es síntoma de retroceso o de torpeza y están muy equivocados; retroceder a los ejercicios básicos es síntoma de inteligencia, madurez y entendimiento; significa que has comprendido que de nada ayuda estar practicando como hacerlo mal y es mejor ser humilde y aceptar que necesitas concientizar y fortalecer las bases; esto es, revisar el equilibrio, fuerza, sensación; eje, etc. Valdría la pena invertir el tiempo en lo que necesitas y no en lo que deseas.

Despedida

Sesión 3

Actividad 1

Nombre: calentamiento

Duración: 15 minutos

Actividad 2

Nombre: cambio de posición

Objetivo: fortalecer la pierna de base

Duración: 5 minutos

Materiales: tabla de giro

Descripción de la actividad:

Comenzando desde couded pied. mantenido cada posición por 5 segundos Hacemos: attittitude devant, couded pied, attitude a la seconde, couded pied, attitude derriere, couded pied, attitude a la seconde couded pied. Se repite todo a pase y lo mismo con la otra pierna.

Se recomienda un pequeño descanso de 20 segundos al terminar cada cruz pues el ejercicio es pesado para la pierna de base.

Actividad 3

Nombre: spot sin giro y diferentes posiciones

Objetivo: relacionar la dinámica del spot con diferentes posiciones de giro

Duración: 5 minutos

Materiales: tabla de giro

Descripción de la actividad:

Sobre la tabla de giro. Mirar hacia un lado, que la barbilla este alineada al hombro, lentamente mirar hacia el otro lado alineando la barbilla al otro hombro. El alumno escoge la posición inicial. Ninguna posición podrá tener basculación de cadera (arabesque). Cada 15 segundos, a la señal del maestro o con un beep, el alumno deberá cambiar a otra posición (attitude, pase, coude pied, releve land, etc.) sin dejar de hacer el movimiento de cabeza. Una serie consta de 45 segundos (3 diferentes posiciones) sobre la tabla y 15 segundos de descanso. Alternando piernas realizar 6 series.

Actividad 4

Nombre: preparación 1/4 giro

Objetivo: mejorar la transición de cuarta a passe

Duración: 5 minutos

Materiales: tabla de giro

Descripción de la actividad:

Desde cuarta deberán trasladarse en un solo impulso a la posición de pase (pirouette) realizando $\frac{1}{4}$ giro y mantener el equilibrio por 5 segundos en posición estática; no importa si se pasa del $\frac{1}{4}$ giro mientras no sea un giro completo; es aconsejable recordar al alumnado que el ejercicio no está enfocado en girar; sino en la transición de la preparación a pase.

Actividad 5

Nombre: forzando el spot

Objetivo: girar más de 2 pirouettes con la tabla de giro

Duración: 5 minutos

Materiales: tabla de giro

Descripción de la actividad:

Realizar las piruetas con la tabla de giro forzando el spot, con el propósito de definir el spot. El alumno podrá decidir hacer las pirouettes en coude pied o en pase.

Actividad 6

Nombre: posiciones de brazos

Objetivo: girar con diferentes posiciones de brazos

Duración: 20 minutos

Materiales: tabla de giro

Descripción de la actividad:

Por posición se realizarán 3 series por posición, cada serie consta de 4 repeticiones. La primera serie se realizará en passe, la segunda en couded pied, la tercera el alumno podrá decidir entre couded pied y pase.

Se recomienda que cada vez que cambien de posición tengan un pequeño descanso. pues el vértigo se puede presentar al realizar tantos giros sin pausa.

1. Posiciones:
2. Brazos en la cadera
3. Brazos en los hombros
4. Brazos en 5°

5. Brazos en 4° (derecho e izquierdo)

Despedida 5 min

Sesión 4

Actividad 1

Nombre: calentamiento

Duración: 15 minutos

Actividad 2

Nombre: doble promenade

Objetivo: fortalecer el equilibrio dinámico

Duración: 5 minutos

Materiales: tabla de giro

Descripción de la actividad:

En la tabla de giro con posición de pase o couded pied hacer pequeñas rotaciones (endehors) hasta completar 2 vueltas. Realizar lo anterior con posición pase. Hacerlo con la otra pierna y realizar todo igual, pero con giro endedans.

Actividad 3

Nombre: prouettes a passe o couded pied

Objetivo: obtener sensación de giro

Duración: 5 minutos

Materiales: tabla de giro

Descripción de la actividad:

El profesor dará la siguiente instrucción:

Vamos a hacer pirouettes en la tablita; cada uno decide si hacerlo a passe o couded pied en la tablita. No importa la cantidad, pueden ser 1,2,3,8 cualquier número de giros es correcto.

Actividad 5

Nombre: posiciones de piernas

Objetivo: girar con diferentes posiciones de piernas

Duración: 30 minutos

Materiales: tabla de giro

Descripción de la actividad:

Por posición se realizarán 3 series por posición, cada serie consta de 4 repeticiones. Debido a la dificultad del ejercicio se recomienda que los brazos se mantengan en primera posición. Se recomienda que cada vez que cambien de posición tengan un pequeño descanso.

Ya conocemos la posición passe devant y couded pied devant; ahora veremos:

1. Passe derriere: un pequeño cambio de posición sugiere una nueva sensación para el cuerpo; simplemente por pasar el pie de enfrente de la rodilla a atrás de la rodilla es como si fuese otro giro distinto, pero no lo es; trata de reconocer las similitudes de postura, dinámica, sujeción para ayudarte a recordar que es un ambiente que ya conoces.
2. Couded pied derriere: en esta posición, la cual es muy divertida, se recomienda ejercer una presión gradual, de menos a más, entre el pie que está en couded pied y la pierna de base; es bueno recordar que los glúteos deben estar bien apretados.
3. Attitude devant: para equilibrar el peso se sugiere que el torso esté ligeramente atrás para hacer contrapeso a la pierna que está en l'air y devant. Es un error que el torso se encuentre hacia adelante.
4. Seconde: si los brazos en vez de ayudar estorban sugerimos poner las manos en la cadera de la pierna de base o utilizar brazos a la seconde.

5. Attitude derriere: en este giro se necesita mucha fuerza en la pierna de apoyo y la espalda. Para este giro el attitude debe ser corto, de lo contrario el peso de la pierna hará que nos caigamos.
6. Arabesque: la pierna de arabeque debe ser bajita pero no tanto, aproximada mente unos 35°; mientras más alta la pierna requeriremos mayor fuerza y control de la espalda.

Despedida

Sesión 5

Actividad 1

Escalas: 10 min

Actividad 2

Nombre: calentamiento

Duración: 15 minutos

Actividad 3

Nombre: preparación y movimiento del spot

Objetivo: adquirir una posición firme en un solo impulso

Duración: 5 minutos

Materiales: tabla de giro

Descripción de la actividad:

Partiendo de una cuarta cómoda; el peso debe estar distribuido 60% en la pierna de adelante y 40% en la pierna de atrás, deberán trasladarse en un solo impulso a la posición de pase (pirouette) sin girar y mantener el equilibrio por 3 segundos; a continuación, sin bajarse de la tabla, realizarán el movimiento del spot 4 veces, sin giro, alineando la barbilla a un hombro y luego al otro. Realizar este ejercicio 5 veces con una pierna y 5 veces con la otra para completar una serie. Es recomendable hacer 3 series.

Actividad 4

Nombre: dinámica de giro

Objetivo: girar 2 pirouettes con la tabla de giro

Duración: 10 minutos

Materiales: tabla de giro

Descripción de la actividad:

Realizar la pirouette, con la tablita, a una velocidad cómoda, ni muy lento ni muy rápido, cuidando de mantener el spot. Si el giro no sale el alumno tendrá la opción de escoger alguno de los ejercicios previos el cual realizara 3 veces; ya sea el ejercicio de preparación, spot, promenade o equilibrio; luego, intentar la pierouette, si el giro no sale es beneficioso realizar el mismo u otro ejercicio previo 3 veces y luego intentar la pirouette. Cada alumno es responsable de decidir qué ejercicio previo realizar; en las indicaciones es importante recalcar (no dudes, fortalecer las bases es esencial para evitar posteriores desajustes a la hora de: subir al pase, coordinación del spot, posición de los brazos, sentir verticalidad o eje interior (postura).

Jueces

Despedida

Sesión 6

Actividad 1

Nombre: calentamiento

Duración: 15 minutos

Actividad 2

Nombre: preparación 1/4 giro con promenade

Objetivo: mejorar el equilibrio

Duración: 5 minutos

Materiales: tabla de giro

Descripción de la actividad:

Desde cuarta deberán trasladarse en un solo impulso a cualquiera de las posiciones vistas con anterioridad; realizando $\frac{1}{4}$ giro y mantener el equilibrio por 5 segundos en posición estática; pasados los 5 segundos continuarán con la promenade hasta completar dos vueltas.

Actividad 3

Nombre: prouettes a passe o couded pied

Objetivo: hacer giros consecutivos en la tabla

Duración: 10 minutos

Materiales: tabla de giro

Descripción de la actividad:

El profesor dará la siguiente instrucción:

Vamos a hacer pirouettes en la tablita; cada uno decide si hacerlo a passe o couded pied en la tablita. No importa la cantidad, pueden ser 1,2,3,8 cualquier número de giros es correcto. Se podrá practicar ejercicios previos si así lo requiere.

Actividad 4

Nombre: enseñanza reciproca

Objetivo: que los alumnos mejoren su capacidad de reflexión

Duración: 15 minutos

Materiales: tabla de giro, ficha de criterio # 1

Descripción de la actividad:

Por parejas. Uno será el ejecutante y el otro el observador.

Realizar 3 veces la pirouette con la tabla de giro y el observador evaluara los aspectos correspondientes en la ficha de criterio # 1.

Finalizados los 3 intentos el observador comentara con el ejecutante sobre la evaluación. Después intercambiaran papeles. Esta actividad la realizaran 3 veces con la misma pareja

Actividad 5

Nombre: recordatorio de las posiciones de brazos

Objetivo: practicar las diferentes posiciones de brazos

Duración: 20 minutos

Materiales: tabla de giro

Descripción de la actividad:

Contaran con 3 minutos por posición y 1 minuto de descanso. Cada uno decide el orden de las posiciones.

1. Posiciones:
2. Brazos en la cadera
3. Brazos en los hombros
4. Brazos en 5ª
5. Brazos en 4ª (derecho e izquierdo)

Despedida

Sesión 7

Actividad 1

Nombre: calentamiento

Duración: 15 minutos

Actividad 2

Nombre: preparación y movimiento del spot

Objetivo: adquirir una posición firme en un solo impulso

Duración: 5 minutos

Materiales: tabla de giro

Descripción de la actividad:

Partiendo de una cuarta cómoda; el peso debe estar distribuido 60% en la pierna de adelante y 40% en la pierna de atrás, deberán trasladarse en un solo impulso a la posición de pase (pirouette) sin girar y mantener el equilibrio por 3 segundos; a continuación, sin bajarse de la tabla, realizarán el movimiento del spot 4 veces, sin giro, alineando la barbilla a un hombro y luego al otro. Realizar este ejercicio 5 veces con una pierna y 5 veces con la otra para completar una serie. Es recomendable hacer 3 series.

Actividad 3

Nombre: autoevaluación de la postura

Objetivo: analizar los aspectos que se necesitan para adquirir una posición firme en un solo impulso

Duración: 5 minutos

Materiales: tabla de giro, hoja de autoevaluación # 1.

Descripción de la actividad:

Realizar 3 veces la postura de pirouette con la tabla de giro. Seguido, el alumno llenará los aspectos correspondientes en la hoja de autoevaluación # 1.

Finalizados los 3 intentos el observador comentará con el ejecutante sobre la evaluación.

Actividad 4

Nombre: recordatorio, posiciones de piernas

Objetivo: practicar diferentes posiciones de piernas

Duración: 25 minutos

Materiales: tabla de giro

Descripción de la actividad:

De las 6 posiciones con las que contamos escogerán solo 4 para practicar. Contaran con 3 minutos por posición y 1 minuto de descanso. Cada uno decide el orden de las posiciones.

Posiciones:

1. Passe derriere
2. Couded pied derriere
3. Attitude devant
4. Seconde
5. Attitude derriere
6. Arabesque

Despedida

Sesión 8

Actividad 1

Nombre: calentamiento

Duración: 15 minutos

Actividad 2

Nombre: prouettes a passe o couded pied

Objetivo: hacer giros consecutivos en la tabla

Duración: 10 minutos

Materiales: tabla de giro

Descripción de la actividad:

El profesor dará la siguiente instrucción:

Vamos a hacer pirouettes en la tablita; cada uno decide si hacerlo a passe o couded pioed en la tablita. No importa la cantidad, pueden ser 1,2,3,8 cualquier número de giros es correcto. Se podrá practicar ejercicios previos si así lo requiere. Si es necesario hacer los ejercicios preparatorios son completamente libres de realizarlos.

Actividad 3

Nombre: con ayuda de un amigo

Objetivo: desarrollar criterio para la evaluar la ejecucion

Duración: 20 minutos

Materiales: tabla de giro, fichas de criterio # 2 y #3.

Descripción de la actividad:

Por parejas. Uno será el ejecutante y el otro el observador.

Realizar 3 veces la pirouette con la tabla de giro y el observador evaluara los aspectos correspondientes en las fichas de criterio # 2 y #3.

Finalizados los 3 intentos el observador comentara con el ejecutante sobre la evaluación. Después intercambiaran papeles. Esta actividad la realizaran veces con la misma pareja

Actividad 5

Nombre: combinaciones de brazos

Objetivo: mantener la dinámica del giro mientras se hace adecuaciones con los brazos.

Duración: 30 minutos

Materiales: tabla de giro

Descripción de la actividad:

Cada combinación tendrá 3 minutos de ejecución y 1 minuto de descanso.

La indicación es la siguiente:

A continuación, vamos a experimentar diferentes combinaciones simples (2 posiciones) que podemos realizar con los brazos. Podemos hacer una posición por cada pirouette o una posición por cada doble pirouette; en realidad el número de giros no es importante, lo que es importante es reconocer la transición de una posición a otra; realicen el número de giros por posición que crean conveniente.

1. Combinaciones:
2. Cadera- hombro
3. Hombro-cadera
4. Preparatoria-5^a
5. Preparatoria-4^a (derecho e izquierdo)
6. 4^a-4^a

Despedida

Sesión 9

Actividad 1

Escalas: 10 min

Nombre: calentamiento

Duración: 15 minutos

Actividad 2

Nombre: preparación y movimiento del spot

Objetivo: adquirir una posición firme en un solo impulso

Duración: 5 minutos

Materiales: tabla de giro

Descripción de la actividad:

Partiendo de una cuarta cómoda; el peso debe estar distribuido 60% en la pierna de adelante y 40% en la pierna de atrás, deberán trasladarse en un solo impulso a la posición de pase (pirouette) sin girar y mantener el equilibrio por 3 segundos; a continuación, sin bajarse de la tabla, realizarán el movimiento del spot 4 veces, sin giro, alineando la barbilla a un hombro y luego al otro. Realizar este ejercicio 5 veces con una pierna y 5 veces con la otra para completar una serie. Es recomendable hacer 3 series.

Actividad 3

Nombre: dinámica de giro

Objetivo: girar 2 pirouettes con la tabla de giro

Duración: 10 minutos

Materiales: tabla de giro

Descripción de la actividad:

Realizar la pirouette, con la tablita, a una velocidad cómoda, ni muy lento ni muy rápido, cuidando de mantener el spot. Si el giro no sale el alumno tendrá la opción de escoger alguno de los ejercicios previos el cual realizara 3 veces; ya sea el ejercicio de preparación, spot, promenade o equilibrio; luego, intentar la pierouette, si el giro no sale es beneficioso realizar el mismo u otro ejercicio previo 3 veces y luego intentar la pirouette. Cada alumno es responsable de decidir qué ejercicio previo realizar; en las indicaciones es importante recalcar (no dudes, fortalecer las bases es esencial para evitar posteriores desajustes a la hora de: subir al pase, coordinación del spot, posición de los brazos, sentir verticalidad o eje interior (postura).

Jueces

Despedida

Sesión 10

Actividad 1

Nombre: calentamiento

Duración: 15 minutos

Actividad 2

Nombre: prouettes a passe o couded pied

Objetivo: hacer giros consecutivos en la tabla

Duración: 10 minutos

Materiales: tabla de giro

Descripción de la actividad:

El profesor dará la siguiente instrucción:

Vamos a hacer pirouettes en la tablita; cada uno decide si hacerlo a passe o couded pied en la tablita. No importa la cantidad, pueden ser 1,2,3,8 cualquier número de giros es correcto. Se podrá practicar ejercicios previos si así lo requiere. Si es necesario hacer los ejercicios preparatorios son completamente libres de realizarlos.

Actividad 3

Nombre: autoevaluación de la pirouette

Objetivo: analizar los aspectos que se necesitan para mejorar la ejecución del giro

Duración: 10 minutos

Materiales: tabla de giro, hoja de autoevaluación # 2 y #3

Descripción de la actividad:

Realizar 3 veces la pirouette con la tabla de giro. Seguido, el alumno llenará los aspectos correspondientes en la hoja de autoevaluación # 2.

Realizar 3 veces la pirouette con la tabla de giro. Seguido, el alumno llenará los aspectos correspondientes en la hoja de autoevaluación # 3.

Finalizados los 3 intentos el observador comentara con el ejecutante sobre la evaluación.

Actividad 4

Nombre: combinaciones de pierna

Objetivo: mantener la dinámica del giro mientras se hace adecuaciones con la pierna.

Duración: 25 minutos

Materiales: tabla de giro

Descripción de la actividad:

Cada combinación tendrá 3 minutos de ejecución y 1 minuto de descanso.

La indicación es la siguiente:

A continuación, vamos a experimentar diferentes combinaciones simples (2 posiciones) que podemos realizar con el pie.

Podemos hacer una posición por cada pirouette o una posición por cada doble pirouette; en realidad el número de giros no es importante, lo que es importante es reconocer la transición de una posición a otra; realicen el número de giros por posición que crean conveniente.

Combinaciones:

1. Passe – couded pied
2. Pied pied – pase
3. A la seconde – attitude devant
4. A la seconde – attitude derriere
5. A la seconde.-. arabesque
6. A la seconde.-.passe

Despedida

Sesión 11

Actividad 1

Nombre: calentamiento

Duración: 10 minutos

Actividad 2

Nombre: prouettes a passe o couded pied

Objetivo: hacer giros consecutivos en la tabla

Duración: 10 minutos

Materiales: tabla de giro

Descripción de la actividad:

El profesor dará la siguiente instrucción:

Vamos a hacer pirouettes en la tablita; cada uno decide si hacerlo a passe o couded pied en la tablita. No importa la cantidad, pueden ser 1,2,3,8 cualquier número de giros es correcto. Se podrá practicar ejercicios previos si así lo requiere. Si es necesario hacer los ejercicios preparatorios son completamente libres de realizarlos.

Actividad 3

Nombre: lo que puedo hacer

Objetivo: decidir el nivel de ejecución

Duración: 20 minutos

Materiales: tabla de giro, programa individualizado #1 y # 2 (ver anexo)

Descripción de la actividad:

El profesor indicará al alumno el rol que les corresponde a los alumnos, que lleva a:

1. Examinar las distintas opciones.
2. Seleccionar un nivel inicial de ejecución.
3. Ejecutar la tarea.
4. Valorar la propia ejecución según los criterios establecidos.

5. Decidir si hayo no otro nivel deseado o adecuado.
6. El profesor hará hincapié en que el responderá las preguntas del alumno; además, irá pasando para ayudar.

La instrucción por parte del profesor es:

La tarea para ejecutar es “la preparación”, la cual parte de una cuarta posición de pies. deberán trasladarse en un solo impulso a la posición descrita en el programa y mantener el equilibrio, en posición, por los segundos que hayan marcado con anterioridad; mientras más tiempo tarden en la posición más difícil será el nivel.

Antes de comenzar, favor de poner su nombre y leer las instrucciones del “programa individualizado”

En este momento, la clase ya puede dispersarse y empezar con los roles individuales y la ejecución de las tareas.

El profesor observará la clase, antes de empezar a moverse para contactar con cada alumno y ofrecer feedback relacionado con la participación en el rol. El principio de la comunicación verbal es verificar (no aprobar) si el alumno ha seleccionado el nivel apropiado. Una vez el alumno puede verbal izar lo que está haciendo, el profesor puede verificarlo reconociendo la ejecución con una afirmación de valor. Si el alumno se atasca en el proceso y no puede identificar o corregir el error, el rol del profesor consiste en decírselo.

Se realizará de igual manera, pero con la pirouette como actividad y usando el programa individualizado #2.

Nota: Tener cuidado en no incrementar la frustración del alumno haciéndole preguntas que no sabe responder, o privándole de feedback. En este caso se requiere una decisión de ajuste, ya que los sentimientos del alumno son más importantes Que la estructura del estilo. Se debe pasar momentáneamente al estilo “asignación de tareas “y ofrecer feedback al alumno de acuerdo con su ejecución de la tarea.

Actividad 4

Nombre: crea tu combinación

Objetivo: desarrollar pirouettes con 2 o más combinaciones

Duración: 15 minutos

Materiales: tabla de giro

Descripción de la actividad:

Se les mostrara una lista, con posiciones de brazos y piernas. Ellos podrán crear una secuencia utilizando estas posiciones. Son libres de ponerlas en el orden que quieran y el número de giros que deseen.

Posiciones:

1. Brazos
2. Brazos en la cadera
3. Brazos en los hombros
4. Brazos en 5°
5. Brazos en 4

Piernas

1. Passe derriere
2. Couded pied derriere
3. Attitude devant
4. Seconde
5. Attitude derriere
6. Arabesque

A manera de ejemplo se mostrarán unas combinaciones utilizando 3 posiciones

1. A la seconde – passe – coueded pied

2. A passe con brazos en 5° - brazos en los hombros - attituder devant.

¡Es tu turno! Recuerda que eres libre de crear la combinación que desees.

Despedida

Sesión 12

Actividad 1

Nombre: calentamiento

Duración: 10 minutos

Actividad 2

Nombre: prouettes a passe o couded pied

Objetivo: hacer giros consecutivos en la tabla

Duración: 5 minutos

Materiales: tabla de giro

Descripción de la actividad:

El profesor dará la siguiente instrucción:

Vamos a hacer pirouettes en la tablita; cada uno decide si hacerlo a passe o couded pied en la tablita. No importa la cantidad, pueden ser 1,2,3,8 cualquier número de giros es correcto. Se podrá practicar ejercicios previos si así lo requiere. Si es necesario hacer los ejercicios preparatorios son completamente libres de realizarlos.

Actividad 3

Nombre: lo que puedo hacer (segunda parte)

Objetivo: decidir el nivel de ejecución

Duración: 20 minutos

Materiales: tabla de giro, programa individualizado #3 (ver anexo)

Descripción de la actividad:

El profesor indicará al alumno el rol que les corresponde a los alumnos, que lleva a:

1. Examinar las distintas opciones.
2. Seleccionar un nivel inicial de ejecución.
3. Ejecutar la tarea.
4. Valorar la propia ejecución según los criterios establecidos.
5. Decidir si hayo no otro nivel deseado o adecuado.
6. El profesor hará hincapié en que el responderá las preguntas del alumno; además, irá pasando para ayudar.

La instrucción por parte del profesor es:

La tarea para ejecutar es realizar pirouettes con combinaciones de brazos.

Antes de comenzar, favor de poner su nombre y leer las instrucciones del “programa individualizado #3”

En este momento, la clase ya puede dispersarse y empezar con los roles individuales y la ejecución de las tareas.

El profesor observará la clase, antes de empezar a moverse para contactar con cada alumno y ofrecer feedback relacionado con la participación en el rol. El principio de la comunicación verbal es verificar (no aprobar) si el alumno ha seleccionado el nivel apropiado. Una vez el alumno puede verbalizar lo que está haciendo, el profesor puede verificarlo reconociendo la ejecución con una afirmación de valor. Si el alumno se atasca en el proceso y no puede identificar o corregir el error, el rol del profesor consiste en decírselo.

Se realizará de igual manera, pero con “combinaciones de pie” como actividad y usando el programa individualizado #2.

Nota: Tener cuidado en no incrementar la frustración del alumno haciéndole preguntas que no sabe responder, o privándole de feedback. En este caso se requiere una decisión de ajuste, ya que los sentimientos del alumno son más importantes Que la estructura del estilo. Se debe pasar

momentáneamente al estilo “asignación de tareas “y ofrecer feedback al alumno de acuerdo con su ejecución de la tarea.

Actividad 4

Nombre: giros de fantasía

Objetivo: desarrollar la sensación del giro

Duración: 20 minutos

Materiales: tabla de giro

Descripción de la actividad:

Hasta ahora, hemos trabajado ejercicios con posiciones propias de la técnica del ballet como los el passe, attitude, 5° de brazos etc. Los cuales son utilizados en los grandes repertorios del ballet; sin embargo, la evolución de la danza ha desarrollado nuevas formas de interpretación según el estilo, y la pirouette no es la excepción.

En este tipo de giros la búsqueda de una estética diferente va más allá de la técnica, tanto para desarrollar dramatismos como ilusiones ópticas.

A continuación, veremos unos ejemplos y te invitamos a que lo intentes.

1. El violín
2. Batería
3. Patinadores de hielo
4. El intrépido volador

*los nombres de estos giros son creados por el primer bailarín Lester Diaz.

Ahora Es el momento de utilizar la creatividad y desarrollar tus propios giros de fantasía; puedes iniciar en una posición estática o en movimiento y realizar los giros que desees. Desarrolla la idea pensando que lo pudieses hacer en una variación o coreografía para un solo, etc. ¡ánimo y lúcete!

Fichas de Criterio

Para las fichas de criterio se utilizará el mismo formato con diferente instrucción en la actividad.

Ficha de criterio 1: Ejercicio de preparación; de 4ª retire pase y mantener 5 segundos de postura estática.

Ficha de criterio 2: Con ayuda de la tabla de giro. Realizar pirouettes lo mejor posible.

Ficha de criterio 3: Realizar pirouettes lo mejor posible (sin tabla)

Ejecutante:									
Observador:									
Actividad:	intentos								
	1			2			3		
Serie 1	D	S	B	D	S	B	D	S	B
Equilibrio en pase									
Firmeza de la postura									
Altura del retire pase									
Altura de brazos									
verticalidad									
Serie 2	D	S	B	D	S	B	D	S	B
Equilibrio en pase									
Firmeza de la postura									
Altura del retire pase									
Altura de brazos									
verticalidad									
Serie 3	D	S	B	D	S	B	D	S	B
Equilibrio en pase									
Firmeza de la postura									
Altura del retire pase									
Altura de brazos									
verticalidad									

Calidad: D (deficiente) S (satisfactorio) B (bueno)

Ficha de autoevaluación

Para las fichas de autoevaluación se utilizará el mismo formato con diferente instrucción en la actividad.

Ficha de autoevaluación 1: Realiza el ejercicio de preparación de la pirouetta y anota lo que necesitas mejorar de los siguientes elementos.

Ficha de autoevaluación 2: Realizar pirouettes con la tabla de giro y apunta lo que necesitas mejorar de los siguientes elementos.

Ficha de autoevaluación 3: Realizar pirouettes sin la tabla de giro y apunta lo que necesitas mejorar de los siguientes elementos.

Ejecutante:		
Actividad: Realizar el ejercicio de preparación y apunta lo que necesitas mejorar de los siguientes elementos.		
Video 1		Video 2
Equilibrio		
Spot		
retire pase		
brazos		

AUTODETERMINACION PASIÓN AUTONOMÍA

verticalidad		
Coordinación del spot		
Numero de pirouettes		

Fichas para el programa individualizado

programa individualizado 1

Nombre:						
Actividad: Marca con un círculo el nivel y/o la cantidad de segundos que crees poder aguantar la posición (sin giro). Inicia la tarea. Pon en la columna “ejecución real” lo que realmente has ejecutado hoy.						
tarea	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4	Nivel 5	Ejecución real
Passe, brazos 1 ^a	30-45	46-60	61-75	76-90	91-105	
Couded pied, brazos 1 ^a	30-45	46-60	61-75	76-90	91-105	
Attitude devant	30-45	46-60	61-75	76-90	91-105	
Passe derriere	30-45	46-60	61-75	76-90	91-105	
Couded pied derriere	30-45	46-60	61-75	76-90	91-105	
Brazos en 5 ^a posición	30-45	46-60	61-75	76-90	91-105	
Pierna a la seconde	30-45	46-60	61-75	76-90	91-105	

programa individualizado 2

Nombre:													
Actividad: Marca con una X, por anticipado, la cantidad de giros que crees poder hacer. apunta la cantidad de giros realizados en la columna “ejecución real” y si hay diferencia indícala con una señal.													
tarea	Grado de dificultad (# de giros)												Ejecución real
Passe, brazos 1 ^a	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
Couded pied, brazos 1 ^a	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
Attitude devant	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	

AUTODETERMINACION PASIÓN AUTONOMÍA

Passe derriere	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
Couded pied derriere	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
Brazos en 5ª posición	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
Pierna a la seconde	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	

programa individualizado 3

Nombre:							
Actividad: Marca con una X, por anticipado, la cantidad de giros y combinaciones que crees poder hacer. apunta la cantidad de giros realizados en la columna “ejecución real” y si hay diferencia indícala con una señal.							
Tarea (Solo brazos)	·Grado de dificultad (# de combinaciones con brazos)						Ejecución real
	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4	Nivel 5	Nivel	
Brazos 1º- cadera	1 giro 2 comb	2 giros 2 comb	3 giros 2 comb	4 giros 3 comb	5 giros 3 comb	6 giros 4 comb	
Cadera- hombros	1 giro 2 comb	2 giros 2 comb	3 giros 2 comb	4 giros 3 comb	5 giros 3 comb	6 giros 4 comb	
De 4ta a 4ta	1 giro 2 comb	2 giros 2 comb	3 giros 2 comb	4 giros 3 comb	5 giros 3 comb	6 giros 4 comb	
De 1ra a 5ta	1 giro 2 comb	2 giros 2 comb	3 giros 2 comb	4 giros 3 comb	5 giros 3 comb	6 giros 4 comb	
De 2da a 5ta	1 giro 2 comb	2 giros 2 comb	3 giros 2 comb	4 giros 3 comb	5 giros 3 comb	6 giros 4 comb	
De 2da a 4ta	1 giro 2 comb	2 giros 2 comb	3 giros 2 comb	4 giros 3 comb	5 giros 3 comb	6 giros 4 comb	
De 2da a prepa	1 giro 2 comb	2 giros 2 comb	3 giros 2 comb	4 giros 3 comb	5 giros 3 comb	6 giros 4 comb	

programa individualizado 4

Nombre:							
Actividad: Marca con una X, por anticipado, la cantidad de giros y combinaciones que crees poder hacer. apunta la cantidad de giros realizados en la columna “ejecución real” y si hay diferencia indícala con una señal.							
Tarea (Solo pie)	·Grado de dificultad (# de combinaciones con pie)						Ejecución real
	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4	Nivel 5	Nivel	

AUTODETERMINACION PASIÓN AUTONOMÍA

Passe- couded pied	1 giro 2 comb	2 giros 2 comb	3 giros 2 comb	4 giros 3 comb	5 giros 3 comb	6 giros 4 comb	
Attitude devant- attitude a la seconde	1 giro 2 comb	2 giros 2 comb	3 giros 2 comb	4 giros 3 comb	5 giros 3 comb	6 giros 4 comb	
Passe derriere- passe devant	1 giro 2 comb	2 giros 2 comb	3 giros 2 comb	4 giros 3 comb	5 giros 3 comb	6 giros 4 comb	
Coudedpide derriere- coudedpied devant	1 giro 2 comb	2 giros 2 comb	3 giros 2 comb	4 giros 3 comb	5 giros 3 comb	6 giros 4 comb	
Passe derriere – coudedpied derriere	1 giro 2 comb	2 giros 2 comb	3 giros 2 comb	4 giros 3 comb	5 giros 3 comb	6 giros 4 comb	
A la seconde - passe	1 giro 2 comb	2 giros 2 comb	3 giros 2 comb	4 giros 3 comb	5 giros 3 comb	6 giros 4 comb	

Videos

Se cuentan con tres videos, uno por cada fase del proyecto.

Autoría: Lester Díaz Torres y Uri Campos Ruiz.

Edición y producción: Uri Campos Ruiz.

Ejecutante: Lester Diaz Torres.

Escalas

Escala de pasión de (Marsh et al., 2013; Vallerand et al., 2003), validada al castellano por Chamarro et al. (2015).

INSTRUCCIONES: En cada uno de los siguientes enunciados marca con una cruz (X) la opción con la que más te identifiques.

PIENSA EN TU ACTIVIDAD E INDICA TU NIVEL DE ACUERDO CON CADA ÍTEM...	PARA NADA DE ACUERDO	MUY POCO DE ACUERDO	POCO DE ACUERDO	MODERADAMENTE DE ACUERDO	BASTANTE DE ACUERDO	FRECUENTEMENTE DE ACUERDO	TOTALMENTE DE ACUERDO
1. EL BALLESTÁ EN ARMONÍA CON LAS OTRAS ACTIVIDADES DE MI VIDA	1	2	3	4	5	6	7
2. TENGO DIFICULTADES PARA CONTROLAR MIS GANAS DE HACER BALLEST	1	2	3	4	5	6	7
3. LAS COSAS NUEVAS QUE DESCUBRO CON EL BALLEST ME PERMITE APRECIARLO AUN MÁS	1	2	3	4	5	6	7
11. EL BALLEST ES TAN EXCITANTE QUE ALGUNAS VECES PIERDO EL CONTROL SOBRE ELLA	1	2	3	4	5	6	7
12. TENGO LA IMPRESIÓN DE QUE EL BALLEST ME CONTROLA (O ME PUEDE CONTROLAR)	1	2	3	4	5	6	7

Escala de motivación deportiva (SMS 2) de Pelletier et al. (2013), validada a la población mexicana por Pineda-Espejel et al. (2016).

INSTRUCCIONES: indica el nivel de acuerdo o desacuerdo con cada una de las siguientes afirmaciones.

¿POR QUÉ PARTICIPAS EN BALLEST (danza clásica)?	Totalmente en desacuerdo		Indiferente			Totalmente de acuerdo	
	1	2	3	4	5	6	7
1. Porque me sentiría mal conmigo mismo si no me tomo el tiempo para hacerlo.	1	2	3	4	5	6	7
2. Solía tener buenas razones para practicar este deporte, pero actualmente me pregunto si debería continuar haciéndolo.	1	2	3	4	5	6	7

AUTODETERMINACION PASIÓN AUTONOMÍA

6. Porque me pareció que es una buena forma para desarrollar los aspectos que valoro de mi mismo.	1	2	3	4	5	6	7
9. Porque me resulta agradable descubrir nuevas estrategias de entrenamiento	1	2	3	4	5	6	7
18. Porque es una de las mejores formas que he elegido para desarrollar otros aspectos de mí mismo.	1	2	3	4	5	6	7

Escala de satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en la Educación Física (ESNPB-EF). de Standage et al. (2005); validada a la población mexicana por Zamarripa et al. (2017).

INSTRUCCIONES: En cada uno de los siguientes enunciados marca con una cruz (X) la opción con la que más te identifiques.	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Medianamente de acuerdo	Parcialmente de acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. En esta clase de ballet puedo decidir qué actividades quiero hacer.							
2. En esta clase de ballet mi opinión cuenta en cuanto a qué actividades quiero practicar.							
19. En esta clase de ballet creo que soy bastante bueno/a.							
11. En esta clase de ballet no soy bueno.							
15. Con los otros estudiantes en mi clase de ballet yo me siento valorado/a.							