

**MÁSTER UNIVERSITARIO EN PSICOPEDAGOGÍA POR  
LA UNIVERSIDAD EUROPEA DE VALENCIA**

**ALCANCES Y LIMITACIONES  
DE LA ORIENTACIÓN EN UN  
CONSERVATORIO DE DANZA  
Y PRINCIPALES  
PROBLEMÁTICAS QUE  
PRESENTA EL ALUMNADO**

PRESENTADO POR:

**LIDYA GÓMEZ DE SEGURA VICENTE**

DIRIGIDO POR:

**MÓNICA VILLAR HERRERO**

1. Índice	
2. Introducción .....	6
3. Objetivos .....	8
4. Marco teórico.....	9
4.1 Organización y estructura de los Conservatorios de Danza.....	9
4.2 Principales problemáticas que presentan los alumnos en un conservatorio de danza ....	10
4.3 La estética de la danza .....	11
4.4 Principales problemáticas .....	12
4.5 Autoestima y autoconcepto negativo .....	13
4.6 Imagen corporal negativa.....	16
4.7 Distorsión de la imagen corporal y Trastornos de la Conducta Alimentaria .....	20
4.8 Ansiedad y depresión .....	24
4.9 Futuro profesional.....	29
5. Metodología .....	30
6. Fortalezas y barreras de la orientación en un Conservatorio Profesional de Danza. ....	31
6.1 Perfil académico y laboral de Valentín Lacalle Pedreira: .....	31
6.2 Entrevista a Valentín Lacalle .....	31
6.3 Conclusiones de la entrevista realizada .....	34
6.3.1 Diferencias entre un centro educativo ordinario y un centro educativo de enseñanzas artísticas.....	35
6.3.2 Limitaciones a los que se enfrenta un orientador en un Conservatorio de Danza. ....	36
6.3.4 Problemáticas más comunes en el alumnado.....	37
6.3.5 Herramientas del aula potencialmente nocivas.....	37
6.3.6 M.ª Ángeles Sánchez Martín .....	38
7. Propuesta de programa metodológico preventivo.....	40
7.1 Justificación .....	40
7.2 Contextualización .....	40
7.3 Objetivos .....	41
7.4 Temporalización y secuenciación.....	41
7.5 Metodología .....	43
7.5.1 Enseñanzas Elementales (EE) .....	43
7.5.2 Enseñanzas Profesionales (EP) .....	45
7.6 Estrategias complementarias .....	48
7.7 Recursos humanos y materiales.....	49

7.8 Evaluación del proyecto .....	50
7.9 Resultados esperados .....	52
8. Conclusiones.....	53
9. Bibliografía .....	55
10. Anexos.....	63

## **Resumen**

En el presente trabajo se explora la necesidad de analizar cuáles son las barreras y las limitaciones existentes, a las que se enfrentan los orientadores en un Conservatorio Profesional de Danza.

Descubriremos a través de la experiencia de un profesional psicopedagogo, que ha trabajado como orientador en un conservatorio de danza, que en este contexto existen grandes diferencias con respecto a los centros educativos de enseñanza obligatoria.

Además, esbozaremos un marco teórico de las principales problemáticas que presenta el alumnado de los Conservatorios y veremos que existe una tendencia real a desarrollar ciertas problemáticas a nivel psicológico, físico y emocional, que pueden llegar a perjudicar a gran parte del alumnado, ya de por sí, sujeto a múltiples influencias externas durante las diferentes fases de su desarrollo.

Finalmente, descubriremos que hay factores y elementos del entorno educativo del alumnado, que pueden ser potencialmente, desencadenantes de las patologías que sufren los educandos. Y por ello realizaremos una propuesta de un programa metodológico preventivo, con el fin de ofrecer a la comunidad educativa una fórmula para la disminución de estas problemáticas.

## **Palabras clave**

Conservatorio de danza, orientación, patologías, espejo, desórdenes emocionales.

## **Abstract**

This paper explores the need to analyze the existing barriers and limitations faced by counselors in a Professional Dance Conservatory.

We will discover through the experience of a professional educational psychologist, who has worked as a counselor in a dance conservatory, that in this context there are great differences from compulsory education centers.

In addition, we will outline a theoretical framework of the main problems presented by the students of the Conservatories and we will see that there is a real tendency to develop certain psychological, physical and emotional problems, which can harm a large part of the students, already subject to multiple external influences during the different phases of their development.

Finally, we will discover that there are factors and elements of the students' educational environment that can potentially trigger the pathologies suffered by the students. And therefore, we will make a preventive methodological program proposal, in order to offer the educational community a formula to reduce these problems.

### **Key words**

Dance conservatory, orientation, pathologies, mirror, emotional disorders.

### **Agradecimientos,**

En primer lugar, me gustaría agradecer a la Universidad Europea de Valencia por darnos la oportunidad de poder realizar este trabajo de fin de máster, así como agradecer a mi tutora, Mónica Villar Herrero, por su dedicación y experiencia.

Por último, dar las gracias a Valentín Lacalle Pedreira, por acceder a formar parte del trabajo, por sus palabras y conocimientos.

## 2. Introducción

La presente investigación trata sobre las limitaciones y barreras que se presentan en un Conservatorio de Danza, en cuanto a la figura del orientador y el gabinete, alumnado y al propio centro; y trataremos también las problemáticas y acepciones más comunes que sufren los alumnos y que por lo tanto competen al órgano orientativo.

Dicha investigación surge de la necesidad de esclarecer cómo es la orientación en un Conservatorio de Danza, ya que, en mis prácticas para la universidad junto a un Orientador profesional, me han llevado a cuestionarme cuales son las limitaciones a las que se enfrenta un orientador en el ámbito artístico de la danza (ya que hemos observado que es muy diferente a un centro ordinario). También hemos observado que hay problemáticas que se reiteran en todos los cursos y edades, por lo que nos vemos en la necesidad de investigar y dejar reflejado todo en referencia a lo descrito.

El trabajo constará de las siguientes fases:

Una primera parte, que constará de un planteamiento teórico sobre las problemáticas más candentes que sufren los alumnos en un conservatorio de danza.

En la segunda parte, recogeremos las perspectivas, ante las problemáticas que plantearemos, de un orientador que tenga experiencia en un Conservatorio de Danza, las cuales serán planteadas como base teórica y explícita para a cerciorar que existen barreras que limitan el trabajo de orientación en estos centros públicos.

Por último, realizaremos una propuesta metodológica de mejora para eliminar las barreras existentes en relación con la orientación dentro del contexto académico de la danza; y para tratar de prevenir las carencias que existen en dichos contextos, que hacen que los alumnos sufran problemáticas encadenadas por la danza.

El trabajo surge de la necesidad de dejar constancia sobre las dificultades candentes en los departamentos de orientación de los Conservatorios de Danza, ya que, tras la realización de las prácticas junto a un orientador en un Conservatorio público, nos hizo cuestionarnos cuales son las dificultades a las que se presentan los orientadores en el día a día. Y por otro lado la necesidad imperiosa de ofrecer al alumnado herramientas de prevención en su vida académica dancística.

El método de la investigación se basará en una metodología cualitativa. Cabe la importancia de destacar, que no hemos encontrado investigaciones anteriores ante

estas temáticas, sobre todo sobre las barreras que enfrenta la orientación en estos ámbitos académicos, por lo que todo estará basado en la experiencia de profesionales voluntarios. Por otro lado, si encontramos información en referencia a las acepciones en bailarines, ya que existen numerosas investigaciones a nivel físico, emocional y psicológico, aunque no directamente relacionadas con la orientación.

### 3. Objetivos

#### Objetivo general:

- Nombrar y explicar las barreras que se presentan en un departamento de orientación dentro de un Conservatorio Profesional de Danza, e identificar las problemáticas más comunes del alumnado.
- 

#### Objetivos específicos:

- Analizar la experiencia de un profesional de la orientación que ha trabajado en un Conservatorio de Danza, con el fin de estudiar la orientación en el ámbito de la danza.
- Investigar las principales problemáticas que sufre el alumnado que se enfrenta a las enseñanzas profesionales de danza.
- Realizar una propuesta de mejora en cuanto a las barreras en orientación y para la disminución de las problemáticas más comunes que reúne el alumnado.

## **4. Marco teórico**

### **4.1 Organización y estructura de los Conservatorios de Danza**

El trabajo se va a basar en los alcances y limitaciones de la orientación en un Conservatorio Profesional de Danza y las problemáticas más usuales que sufren los alumnos en este ámbito educativo.

Por lo tanto, es preciso indicar cómo es la organización de un centro educativo de esta índole, sus especialidades, cursos y disciplinas; y para ello nos centraremos en la organización y estructura de los mismos, tomando como base los reglamentos y bases establecidos por la Comunidad de Madrid, que están reguladas por los siguientes decretos:

- Decreto 8/2014, de 30 de enero, del Consejo de Gobierno, por el que se establece el currículo y la organización de las enseñanzas elementales de danza en la Comunidad de Madrid. (BOCAM de 30 de enero de 2014).
- Decreto 29/2007, de 14 de junio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de las enseñanzas Profesionales de danza. (BOCAM de 14 de junio de 2007).

Se trata de unas enseñanzas artísticas regladas no obligatorias, dónde los alumnos aprenden diferentes disciplinas artísticas a través de una sólida y rigurosa formación técnica.

Se dividen en Enseñanzas Elementales (E.E.) y Enseñanzas Profesionales (E.P.).

La Enseñanzas Elementales discurren a lo largo de 4 años, y en los casos más “extremos” la duración puede ser de 5 años. Comienzan alrededor del segundo y tercer ciclo de educación primaria, pero no es obligatorio iniciarse estrictamente a partir de esa edad, por ejemplo, en un mismo curso podemos encontrar alumnado de 7 años junto a alumnado de 15.

En E.E. encontramos las asignaturas de Danza Clásica, Danza Española (en la que se realiza Escuela Bolera, Flamenco y Folklore) y Música.

El alumnado comienza realizando 3 horas semanales y finaliza las enseñanzas con 7 horas semanales, es decir, conforme van pasando los cursos la implicación horaria es mayor.

Las Enseñanzas Profesionales (E.P.) tienen una duración de 6 años y hay tres especialidades: Danza Clásica, Danza Española y Danza Contemporánea.

Todo el alumnado, desde 1º de Profesional hasta 6º, tienen los mismos horarios, los cuales están comprendidos desde las nueve de la mañana hasta las tres de la tarde.

Cada especialidad trata diferentes disciplinas, en el caso de la Danza Clásica, por ejemplo, encontramos asignaturas como Paso a Dos; en Danza Española, la Danza Estilizada; o en Danza Contemporánea, la Improvisación, pero tienen asignaturas conjuntas como son Música, y en cursos avanzados Anatomía aplicada a la Danza.

#### **4.2 Principales problemáticas que presentan los alumnos en un conservatorio de danza**

Tomaremos como principales problemáticas aquellas que han sido objeto de continuas consultas por parte del alumnado del Conservatorio, dónde trabajó Valentín Lacalle (orientador al que entrevistamos) y dónde pude ser observadora gracias a las prácticas que realicé junto a él en el Conservatorio Profesional de Danza Carmen Amaya.

Más adelante en el apartado de Metodología, y alcances y limitaciones de la orientación en un conservatorio de danza, trataremos de dónde nacen estas problemáticas en el alumnado y hablaremos de la entrevista realizada al profesional psicopedagogo.

Otra fuente teórica que encontramos dónde se recogen las principales problemáticas por las que los bailarines requieren apoyos psicológicos, emocionales y físicos, es en la Tesis Doctoral realizada por Montse Sanahuja-Maymó (2008) titulada “Bailarines lesionados: respuestas emocionales y estrategias de afrontamiento”, dónde la investigadora indica que estas acepciones abarcan desde dificultades de adaptación, abandono, autoexigencia, comparaciones negativas, trastornos clínicos como los TCA, dismorfia corporal o insatisfacción de la imagen corporal; conflictos con docentes, perfeccionismo extremo y dificultad en la gestión emocional de una lesión física, entre otras muchas problemáticas (p.37-46).

Es por todo ello, que nos vemos en la necesidad de estudiar y unificar las siguientes acepciones:

- Autoestima y autoconcepto negativo.
- Imagen corporal negativa.

- Distorsión de la imagen corporal y Trastornos de la Conducta Alimentaria (TCA).
- Ansiedad y depresión.
- Futuro profesional.

Para comenzar a tratar las principales problemáticas que sufre el alumnado en un conservatorio de danza profesional, es importante hablar de los precedentes estéticos de la danza, y más específicamente de la danza clásica, ya que es un factor desencadenante de muchas de las dificultades a las que se presentan los alumnos.

### **4.3 La estética de la danza**

La danza a nivel profesional es una disciplina artística cuyos practicantes se ven sometidos consciente e inconscientemente a diversos factores. Uno de ellos es la rigurosidad técnica, especialmente si nos referimos al ámbito profesionalizador. Independientemente del nivel técnico que presente el grupo o el alumno en cuestión, éste se exige así mismo y le es exigido trabajar al máximo de su potencial físico y técnico. Esta autoexigencia se desarrolla gracias a la disciplina y educación que lleva implícitas la danza, en la que el maestro debe fomentar en el alumnado, además del respeto, la dedicación, la precisión, el gusto y la satisfacción por lo que hacen.

Tanto en las características corporales que se exigen en los/as aspirantes a bailarina o bailarín, como en las características específicas de los movimientos que elabora la técnica del ballet, está presente un modelo de belleza que puede rastrearse hasta la antigüedad clásica: “los rasgos característicos del canon ideal de belleza corporal instalado en la danza por el neoclasicismo francés del siglo XVII estaban constituidos por un cuerpo perfectamente acabado, severamente delimitado, joven, visto desde el exterior, individual, una imagen sin falla, un cuerpo de donde se eliminaban todas las expresiones de su vida interna” (2). Luego, en el siglo XIX, bajo la influencia del romanticismo, a esta noción se le suma un ideal de belleza que se considera directamente proporcional a su liviandad, a su condición etérea, a su desmaterialización, bajo la creencia de que la belleza es expresión de la belleza del alma. Existe una idealización de los cuerpos, vinculada con la intención de combatir la gravedad, la animalidad, la materialidad y la realidad del cuerpo. (Mora, 2008, p.3)

Por otra parte, encontramos en la danza clásica una corporeidad bastante específica: la búsqueda de la armonía ideal en las líneas, el en-dehors, las amplias extensiones, y que cada posición o movimiento ejecutado sea perfecto.

Hoy en día en la danza existe un canon de belleza que se corresponde con un cuerpo delgado, armoniosas líneas de piernas y grandes extensiones articulares, pero que posea la potencia y la resistencia necesarias para afrontar el arduo esfuerzo que supone la técnica.

Hay que puntualizar que la estética de la danza ha ido cambiando a lo largo de la historia: “Los cuerpos, las identidades y las subjetividades particulares de los sujetos que bailan, a su vez, están en relación con las visiones de mundo de la época de constitución de cada danza particular” (Mora, 2008). Es decir, que la danza ha estado sujeta desde sus inicios a los cánones estéticos impuestos por la sociedad y viceversa, siendo la danza el modelo estético femenino en ciertas épocas. Por lo tanto, en la historia encontramos bailarines con físicos totalmente contrapuestos a los que hoy en día se exigen. Un periodo en el que el ideal corpóreo era claramente diferente al actual es el Romanticismo, y lo podemos observar en litografías como las de la bailarina María Taglioni.

Actualmente, la demanda de la danza ha crecido por lo que es más difícil acceder a las grandes compañías de danza si no se cumple con sus requisitos físico-estéticos (donde se acentúa todavía más lo descrito anteriormente). Sí hay que recalcar, que existen ciertas compañías cuyo repertorio no es exclusivamente clásico, sino que está abierto al contemporáneo y al neoclásico, en las que el físico exigido no es tan específico, dada la versatilidad estilística y técnica que se espera de los bailarines.

Por ello es importante formar alumnos con destrezas en diferentes disciplinas y estilos dancísticos, con el fin de hacerles crecer como bailarines profesionales versátiles con mayores y más amplias posibilidades en su futura vida laboral.

#### **4.4 Principales problemáticas**

Como hemos podido observar, la estética, la disciplina y el ambiente, son factores importantes para tener en cuenta en la vida educativa de un alumno, pues hay que fomentar un trabajo sano de prevención para que no se generen problemáticas que

afecten al educando a nivel psicológico, físico y emocional. Es por ello por lo que, en el presente trabajo detallaremos cada una de ellas, los autores y las fuentes dónde encontraremos la información necesaria para vislumbrar el tema.

#### **4.5 Autoestima y autoconcepto negativo**

Para iniciar este punto es menester aludir al origen y significado de la palabra Psique proveniente del griego psyché y cuyo término significa según la RAE (2020) “alma” o “principio de la vida”.

Sigmund Freud fue uno de los grandes estudiosos de las teorías de la personalidad, que defendía la existencia del Consciente, que está ligado a la memoria y a la voluntad, y el Inconsciente, formado por recuerdos, ideas e impulsos involuntarios. Estructuró la personalidad en: el Ello siendo “la representación psíquica de lo biológico”, el Yo “el consciente, que está agarrado a la realidad a través de los sentidos” y el Superyo que “representaría la sociedad” (Boeree, 2020). Pero para el fundador del Psicoanálisis, la psique humana ve empobrecidas las posibilidades de desarrollo de lo que hoy consideramos Autoestima o estima de Sí-mismo. Sin embargo, uno de sus discípulos Carl Jung, sí desarrolló importantes teorías sobre la autoestima y su crucial papel en el equilibrio del ser humano. A partir de ahí, otros conceptos, como la Autoconciencia o el Autoconcepto, surgirán para definir las complejas relaciones del ser humano consigo mismo y con lo que él considera su “realidad personal”.

Por lo tanto, analizaremos la forma en que afecta la autoestima, el autoconcepto y la autoconciencia en la mente del estudiante que se adentra en el mundo de la danza clásica y que experimenta cuantiosas emociones y experiencias a lo largo de su trayectoria.

La **autoestima** es fundamental en el crecimiento del individuo y sobre todo en las edades que nos atañen, ya que se encuentra en un proceso de desarrollo y consolidación y que, según Estévez, Branden (1997) afirma: “es esencial para el ser humano e imprescindible para que éste pueda funcionar y comportarse de forma adaptada y equilibrada” (Estévez, 2012, p.92).

Para el mismo autor (2012, p.88) “(...) la autoestima se revela como una conclusión final del proceso de autoevaluación”. “Es decir, la autoestima es el grado de satisfacción personal del individuo consigo mismo, la eficacia de su propio funcionamiento y una actitud evaluativa de aprobación” (Musitu y García, 2001, p. 10).

Además, afirma que la autoestima global se subdivide jerárquicamente en diferentes sectores como el académico, el social, emocional y físico, y que al mismo tiempo estas áreas se ramifican en ideas más específicas cada vez, “de manera que conforme vamos descendiendo en esta organización jerárquica, nos encontramos con percepciones más específicas” (Ortega, 2010, p. 66).

Asimismo, la autoestima se desarrolla en relación a las experiencias sociales, es decir, como explica Estévez (2012) nadie nace con una autoestima alta o baja, sino que son los individuos que lo rodean, ya bien sean padres, profesores, familiares, amigos, etc., de los que aprende el niño y adolescente (sobre todo el desarrollo en estas etapas).

La **autoconciencia** es el estado en el cual el individuo comienza a focalizar su atención en el self, es decir en partes de sí mismo. “Se considera a la autoconciencia, además de un estado transitorio inducido por estímulos concretos -espejos, propia voz, video...-, como un rasgo o disposición que denota tendencias individuales en el grado de autoconciencia” (Jiménez, 2001, p.6). Por lo tanto, como podemos observar, el alumno de danza está rodeado de elementos que le llevan a ser, en gran medida, más conscientes de su cuerpo ya que focalizan en él toda su atención, ya sea a través de los docentes, compañeros o de sí mismos (a través del espejo).

Como afirma Jiménez (2001) la autoconciencia está directamente ligada a la depresión, el neuroticismo, la ansiedad y otros síntomas somáticos, pero también alude a la relación con el nivel de autoestima del individuo. Dejando saber que los estudios realizados con anterioridad eran contrarios en sus resultados, realizó una investigación basada en la Teoría de la Autoconciencia objetiva donde incorporaría variables como la autoestima implícita, la autoestima corporal y la autoestima global. Participaron 136 individuos, hombres y mujeres estudiantes de Psicología. Los dividieron al azar tras evaluar la autoconciencia privada rasgo junto a variables estables de la personalidad por medio de un cuestionario que formaría parte de la primera fase, con el fin de formar dos grupos de manera que unos tendrían un condicionante de autofocalización por medio del espejo y otros no-focalización. La segunda fase consistía en la realización de un cuestionario sobre el autoconcepto real, la autoestima corporal y la global, en cabinas que tenían o no espejo dependiendo del grupo asignado. Y en la última y tercera fase se examinó el autoconcepto ideal.

Los resultados concluyeron que un alto autoconcepto afecta significativamente a la autoestima global del individuo produciendo la disminución de la autoestima implícita.

En relación con la autoestima física, puede considerarse que los sujetos con una alta autorreflexión (i.e., que focalizan situacional y momentáneamente la atención sobre sí mismo, y/o tienen mayor tendencia a la autofocalización) se sienten menos atractivos, tienen menos satisfacción o estima de sus características físicas, que los que tienen menor autoconciencia. Además, la condición donde más deteriorada se ve la autoestima física es en la autoconciencia rasgo alta (APR) y autoenfoco (ESPEJO), con lo que aquella parece un factor de vulnerabilidad para los efectos de ésta sobre dicha autoestima física (EAC). (Jiménez, 2001, p.13)

El **autoconcepto** se define como “el conocimiento y las creencias que el sujeto tiene de él mismo en todas las dimensiones y aspectos que lo configuran como persona (corporal, psicológico, emocional, social, etc.)” (Estévez, 2012, p.98). En algunas ocasiones cuando en el individuo se crea una contradicción entre la imagen que percibe y la ideal, produce niveles de ansiedad que pueden desembocar en un autoconcepto negativo y depresión; es decir, cuando la persona busca tener un cuerpo idealizado que no concuerda con el suyo propio tiende a disminuir el autoconcepto.

El autoconcepto en la infancia y adolescencia puede estar especialmente condicionado por la imagen corporal (autoconcepto corporal). Si la imagen corporal es importante, el constructo autoconcepto incluye: ideas, imágenes y creencias que uno tiene de sí mismo, imágenes que los demás tienen del individuo, imágenes de cómo el sujeto cree que debería ser, imágenes que al sujeto le gustaría tener de sí mismo. (Estévez, 2012, p.101)

En el estudio de Murgui, C. García, A. García, y F. García (2012), se midió el autoconcepto mediante una propuesta pentadimensional entre estudiantes de danza de conservatorios de Valencia y Madrid y no estudiantes. Como resultado se observó la existencia de un mayor autoconcepto en los practicantes de danza que en los no practicantes a nivel físico, social, familiar y profesional, concluyendo que la actividad física mejora el autoconcepto en estos ámbitos.

Como vemos, es muy importante que cada individuo se acepte realmente como es y que sea capaz de reflexionar sobre sus cualidades y valores. Debe adquirir seguridad en su imagen física y personal para no desarrollar problemas de autoestima, ansiedad o depresión.

La autoestima, la autoconciencia y el autoconcepto van a ser elementos muy importantes a la hora de establecer la imagen corporal de cada individuo y, como

hemos podido observar, es en estas etapas del desarrollo que dichos conceptos tienen gran cabida y merecen una especial atención, ya que dependerá de diversos factores que se establezcan pautas erróneas a nivel psicológico, emocional y físico. Además, gracias al estudio de Jiménez (2001) podemos considerar el espejo como un acrecentador negativo ante lo descrito y trasladado al aula de danza, podemos prever que éste tendrá en ocasiones un efecto nocivo en los estudiantes de danza clásica.

#### **4.6 Imagen corporal negativa**

Para introducir este apartado sobre la Imagen Corporal (IC), es necesario concretar una definición, ya que según la disciplina desde la que se trate, adquiere un matiz conceptual diferente.

Para ello y tras examinar diferentes acepciones, utilizaremos dos definiciones:

1. Desde el enfoque filosófico, en la que imagen corporal consiste:

(...) en un conjunto de estados intencionales, percepciones, representaciones mentales, creencias y actitudes, en los que el objeto intencional es nuestro propio cuerpo. Esta imagen corporal lleva en sí una especie de intencionalidad reflexiva. Son tres clases de intencionalidades las que se podrían distinguir, a saber: i) aquella de la experiencia perceptual del cuerpo propio, ii) la del entendimiento conceptual, y iii) aquella propia de la actitud emocional de los sujetos. (Rodríguez, 2010, p. 31-32)

2. Desde la psiquiatría y la psicología, Gracia parafrasea a Fisher y Cleveland (1968) secundando a Schluder (1950), quienes sostienen que “la salud de la que goza la imagen corporal de un individuo está directamente relacionada con su capacidad para las relaciones sirviéndole para establecer y definir su sentido de identidad en el mundo” (2010, p. 119).

Por lo tanto, consideraremos como imagen corporal aquello que perciben las personas sobre sí mismas, la emoción que sienten sobre su cuerpo y todo ello dentro de una interacción social.

- **Factores de influencia sobre la imagen corporal**

Como bien sabemos, una persona puede poseer una imagen corporal positiva o una negativa. En la formación de la IC influyen múltiples factores, tanto personales como externos a la persona.

Según Salaberria, Rodríguez y Cruz (2007) los factores que predisponen una mala imagen corporal son:

1. Los sociales y culturales: la presión ejercida por los ideales nos hace estar inmersos en una sociedad manipuladora, donde la belleza se corresponde con la delgadez en la mujer, mientras que el hombre se encuentra en una constante búsqueda de la exaltación de la musculatura.
2. Los modelos basados en familiares y amigos: la crítica constante de los entornos más cercanos hacia el cuerpo del niño, pueden provocar el desarrollo de una imagen corporal negativa y una mayor vulnerabilidad personal.
3. Las características personales: si un niño sufre de baja autoestima y se siente incapaz, se refugiará en la construcción de su imagen externa.
4. El desarrollo físico: existen elementos de mayor fragilidad como la pubertad, el IMC (índice de masa corporal) o las proporciones corporales.
5. Otros factores como enfermedades, obesidad, traumas infantiles, grandes decepciones, etc., hacen que la persona tenga más presente su aspecto y desarrolle una extrema vulnerabilidad.

Por lo tanto, una mala imagen corporal será el resultado de un conjunto de factores tanto personales como externos al individuo.

Algunas investigaciones desvelan que en las aulas de danza existe una herramienta que se usa de forma diaria en sus lecciones que puede ser causa de una mala imagen corporal: el espejo.

Por ejemplo, el estudio de Radell, Adame y Steven (2004) "El impacto de los espejos en la imagen corporal y el rendimiento en el aula en bailarinas de ballet universitarias", que consistió en dos grupos de alumnas de ballet con un nivel inicial, uno trabajando con espejo y el otro grupo en un aula sin espejo, compuestos por quince alumnas cada uno y con un mismo maestro ambos grupos, cuyo objetivo era realizar los mismos ejercicios y observar las diferencias en el desarrollo de la satisfacción corporal y el rendimiento. Para ello se aplicó el "Cuestionario

multidimensional de la autorrelación corporal” (MBSRQ) el cual rellenarían durante la primera semana y en la última correspondiente con la semana 14.

Los resultados dieron lugar a una mayor satisfacción de las áreas del cuerpo en los estudiantes que realizaban la clase sin espejo, y lo contrario sucedió con los recibían clase en el aula con espejo. Por lo tanto, podemos concluir que el espejo puede influir directamente en el alumno de danza y su imagen corporal.

En este mismo documento encontramos ejemplos de otros autores e investigadores de esta misma relación causal, donde descubrimos resultados similares. Por ejemplo, Bettel, N., Bettel, O., Neumärker, U. y Neumärker, K.J., en su investigación “Imagen corporal y autoestima en bailarines de ballet adolescentes. Habilidades perceptivas y motoras” (2001), hallaron que las bailarinas de ballet adolescentes tienen una mayor insatisfacción sobre su atractivo físico y su personalidad, que adolescentes de población normal.

Existen diferencias dentro de la danza clásica entre los niños que trabajan dirigiéndose a una meta más profesional y con un mayor conocimiento sobre dicha disciplina, a aquellos que empiezan en el mundo de la danza o se limitan a practicarla como una actividad complementaria y que no tienen tantos conocimientos al respecto.

En el estudio de Radell “Imagen corporal y uso del espejo en la clase de Ballet” (2012), se evaluó a dos grupos heterogéneos en cuanto a nivel técnico, en los que encontramos mujeres con profundos conocimientos de danza clásica y otras que tenían un nivel inicial. Estos dos grupos se dividieron en un aula con espejo y otra sin espejo, con el fin de valorar y evaluar cómo se ve afectada la imagen corporal, además de otros aspectos que comentaremos más adelante. Los resultados concluyeron que los bailarines de alto rendimiento que se hallaban en la clase sin espejo mejoraron su imagen corporal, al contrario que los que se encontraban en el aula con espejo. Pero para su sorpresa, y discutiendo trabajos anteriormente realizados, observaron que los alumnos de bajo rendimiento del aula con espejo comenzaron a preocuparse menos por el estado físico de sus cuerpos, a la vez que los alumnos sin espejo experimentaron un aumento de su preocupación corporal. Explican este fenómeno, como la consecuencia de focalizar su atención en la captación de los ejercicios y no en la preocupación y la correcta ejecución de la técnica de la danza clásica.

Otro estudio que confirma la premisa anterior y realizado por Brooks-Gunn y Warren “Los efectos de la menarquía atrasada en diferentes contextos: estudiantes de danza y no danza” (1985), concluye con diferencias en la puntuación de la imagen

corporal entre niñas procedentes de escuelas de compañía profesional y niñas de escuelas privadas, existiendo una mayor satisfacción en las que no estaban enfocadas profesionalmente.

Analizando esta idea en el estudio de Radell y cols., podemos ver en la alusión a otra investigación realizada previamente que “Pierce y Daleng, Druss y Silverman corroboraron la incidencia de la distorsión de la imagen corporal entre bailarines de ballet centrados profesionalmente” (2004, p. 47).

Cabe destacar que no todos los alumnos, ya sean profesionales o de bajo rendimiento, van a sufrir obligatoriamente de este tipo de trastorno, ya que a cada individuo le corresponde una personalidad, entorno y biología diferentes.

En la investigación realizada por Kathleen, Jung y Gauvin (2003) se reunió a 58 mujeres que no hacían ejercicio, con una edad media de 20,8 años y a quienes separaron en dos grupos con el fin de hacer ejercicio con y sin espejo. Concluyeron que las mujeres que se exponían a la realización del ejercicio frente al espejo desarrollaban su imagen negativamente, porque comenzaban a ser más conscientes de sí mismas y de su cuerpo.

En la investigación de Radell, Adame y Steven de 2004, unen el estudio anterior con la concepción de Duval y Wicklund (1972) sobre la autoconciencia objetiva, la cual deriva directa e inconscientemente en la comparación con los cánones estéticos de la sociedad, concluyendo que en la clase de ballet, el alumnado pueda sentir que no encaja en estos ideales estéticos pudiendo desarrollar una autoevaluación negativa y una distorsión de la propia imagen corporal.

Aunque la mayoría de las investigaciones se centran en el sexo femenino, dentro de este ámbito encontramos también estudios que evalúan la figura del hombre y su imagen corporal. Uno de ellos es el de Gómez-Mármol, Sánchez-Alcaraz y Mahedero en “Insatisfacción y distorsión de la imagen corporal en adolescentes de doce a diecisiete años de edad” (2013) donde afirman que los varones más jóvenes sienten una mayor insatisfacción corporal y distorsión de la realidad, pero aluden a que conforme van creciendo en edad, la distorsión comienza a mermar. Y aunque no esté directamente dirigido a la danza, podemos suponer que si un niño de población normal, que no tiene una exposición habitual a factores como el espejo, la autoconciencia física o el un autoconcepto desarrollado, puede encontrarse en riesgo de desarrollar una imagen corporal negativa, el niño que además de estar en la misma condición, se encuentra en un ambiente más propicio para su distorsión, tenderá en mayor medida a desarrollar una mala imagen corporal.

Por lo tanto, y como ya se ha comentado anteriormente, existe en el mundo de la danza un canon de belleza muy concreto, y sobre todo en los ambientes profesionalizadores y profesionales se exige mayormente que los cuerpos de los aspirantes se ciñan lo más cerca posible a ese canon. Todo ello, unido al factor espejo, a la confrontación de una imagen que se puede ver distorsionada y a los múltiples factores que propician la autoimagen negativa, se pueden llegar a crear problemas de salud tanto mental, física como emocional en los alumnos que se encuentran en un momento clave en cuanto a la construcción de su personalidad.

Pero cabe destacar que este hecho no tiende a ser una regla y tener una imagen corporal negativa no siempre impide a la persona realizarse como tal. Sino que como bien señala Seijo: “Una imagen corporal puede ser negativa en un grado en que a la persona no la perjudique, sino que incluso aporte el recurso de tomar conciencia de cuidarse y mantener hábitos saludables. La imagen corporal negativa que presenta problemas es aquella que tiene repercusiones negativas en la vida de la persona” (2016, p. 7).

#### **4.7 Distorsión de la imagen corporal y Trastornos de la Conducta Alimentaria**

Como ya hemos mencionado en el apartado anterior, la persona que se adentra en el mundo de la danza clásica profesional se enfrenta a unos factores muy influyentes que pueden provocar el desarrollo de una mala imagen corporal.

Pero las consecuencias no se limitan únicamente a la decepción por la propia corporeidad, sino que, en algunos casos, dependiendo de las premisas mencionadas y del grado de insatisfacción de cada persona, puede derivar en una distorsión de su propia imagen corporal, incluso generando un Trastorno Dismórfico Corporal o Dismorfofobia. Esta patología, según Estévez (2012), se define como una excesiva preocupación por determinada imperfección corporal, pudiendo ser verídica o producto de su imaginación:

La dismorfofobia es un trastorno mental que genera una imagen distorsionada del propio cuerpo. Se les diagnostica a aquellas personas que son extremadamente críticas de su físico o imagen corporal a pesar del hecho de no tener un defecto o deformación que lo justifique. Los que padecen de dismorfofobia frecuentemente evitan el contacto social e incluso mirarse en el espejo por miedo a

ser rechazados por su fealdad. O pudieran hacer lo contrario, mirarse excesivamente en el espejo y criticar sus defectos. (Estévez, 2012, p. 45)

Esta distorsión provoca que el individuo no acepte su cuerpo y cree una barrera entre la realidad y su propia ficción, induciendo al sujeto a tergiversar su autopercepción.

La causa principal de la distorsión de la imagen corporal es la continua búsqueda de la aceptación social. Ejemplificando este concepto en el mundo de la danza, la presión que puede ejercer el canon de belleza establecido, el profesorado y sobre todo la propia autopercepción corporal y la autocorrección continua, deriva en muchos casos y a diferentes niveles, en una distorsión de la imagen corporal. Y es que:

El Ballet es una práctica que tiene un efecto en el cuerpo de la mujer debido a las exigencias que componen este estilo de vida (Bedoya y Marín, 2010) y se hace evidente la importancia de cumplir con estos requisitos, lo cual puede llegar a generar presión a nivel psicológico y físico. El Ballet, una danza que existe posiblemente desde antes de 1581 (Chaimovich, 2016), atiene a sus bailarines a excesiva delgadez, y por ende estos muestran una imagen corporal más negativa y comportamientos alimenticios insanos, en comparación de los no-bailarines (Nerini, 2015). (En Saravia y Noguera, 2017, p.7)

En la mayoría de las ocasiones los profesores no son conscientes de que el espejo puede estar ejerciendo en el alumno la presión suficiente para desarrollar una insatisfacción corporal y que ésta derive en patologías y trastornos obsesivos relacionados con el cuerpo, como la dismorfofobia o ciertos trastornos de la conducta alimentaria (TCA). Se desarrollan como consecuencia de una baja autoestima, de la desmotivación, de desórdenes emocionales y, como afirman diferentes estudios: "(...) entre más se identificara la persona con el Ballet, menor era su autoestima. (...) En comparación con no-bailarines, los bailarines de Ballet eran más sensibles a las críticas y con menor autoestima" (Clabaugh y Morling, 2004, en Saravia y Noguera, 2017, p.21).

En definitiva, es necesario detectar en el aula las cogniciones de imagen corporal del alumnado de preocupación por la figura o de autodesvalorización, para actuar cuanto antes y evitar posibles consecuencias indeseadas. El docente debe ser un ejemplo ante la clase a través de su conducta, y enseñar a valorar a cada alumno por sí mismo, alejándose de todo tipo de comparaciones.

Los posibles efectos patológicos derivados del aprendizaje de la danza que se ven afectados por las condiciones de dicha disciplina, pueden ser el resultado de factores como una baja autoestima, consecuencia del desarrollo de una imagen corporal negativa, de una personalidad con tendencia a problemas emocionales o el acrecentamiento de un perfeccionismo obsesivo hacia el cuerpo y su imagen, que pueden dar lugar a patologías como los TCA:

Los trastornos alimentarios pueden entenderse como aquellos trastornos psiquiátricos en los que la persecución de la delgadez y el miedo a engordar, junto con la alteración de la percepción de la silueta y la dependencia de la opinión ajena, provocan alteraciones graves de la conducta alimentaria y del estado psíquico de la persona. Ésta, esperando obtener una mayor seguridad, intenta establecer una identidad personal vinculada a la apariencia estética corporal. Como resultado, toda su vida y el control de la misma giran en torno al control alimentario. Desde el momento en que este proceso se declara, podemos hablar de la aparición de un trastorno de la conducta alimentaria (TCA). (De Casto, 2018, p. 15)

Los TCA, según Peláez, Labrador y Raich (2004), han aumentado en los últimos años por la aparición de un mayor número de casos. Además, se ha empezado a prestar una considerable atención a estas patologías, por el peligro que supone padecer este tipo de enfermedades crónicas y por la negación del problema por parte de los pacientes.

A continuación, presentaremos los TCA relacionados con el tema que nos ocupa y para ello tomaremos las definiciones que utiliza De Castro en *Los trastornos de la conducta alimentaria, nuevas perspectivas desde la danza clásica* (2018). Existen muchos tipos de patologías alimentarias, pero solo nos centraremos en aquellas que estén relacionadas a las posibles consecuencias de una baja autoestima, la preocupación por el físico y la imagen externa. Y aunque no son una consecuencia directa de la danza, pueden estar ligadas de forma indirecta y ser el detonante del desarrollo de trastornos como:

### **1. Bulimia Nerviosa (BN)**

Según Turón (1999) la BN es un “Trastorno de la conducta alimentaria caracterizada esencialmente por la pérdida del control (...), en forma de episodios de ingesta voraz. Tras estos episodios, denominados atracones, aparecen en ocasiones

conductas compensatorias inapropiadas con el objetivo de evitar el incremento de peso” (De Castro, 2018, p. 48).

## **2. Trastorno por Atracones (TA)**

Sobre ingesta alimentaria durante un periodo de tiempo, que lleva consigo la falta de control de la misma y se diferencia de la bulimia nerviosa ya que no aparece la conducta de compensación o purgación (De Castro, 2018).

## **3. Anorexia Nerviosa (AN)**

Parafraseando a Echeburúa y Marañón (2001):

El enfermo sufre una considerable y progresiva pérdida de peso, mediante la reducción drástica y voluntaria de la ingesta. Además de la restricción extrema, este rechazo puede manifestarse en forma de ejercicio físico desmesurado, configurando la anorexia de subtipo restrictivo (ANR), o bien, la denominada Anorexia Nerviosa Purgativa (ANP), caracterizada por atracones y/o conductas de purga como el vómito autoinducido y el abuso de laxantes y diuréticos. (De Castro, 2018, p. 74-75).

## **4. Vigorexia**

Preocupación obsesiva por el físico y distorsión del esquema corporal, acompañados de una adicción a la actividad física con el fin de lograr un desarrollo muscular mayor de lo normal, ya que los pacientes, comúnmente de sexo masculino, se sienten débiles y pequeños. (De Castro, 2018, p. 124)

Estas patologías crean en el enfermo problemas psicológicos, como pueden ser:

- Alteraciones en la imagen corporal.
- Alteraciones en las señales internas que envía el propio cuerpo, como son la sensación de hambre, la saciedad, la fatiga o la debilidad física.
- Trastornos de ansiedad y en concreto fobias varias, relacionadas con el miedo a ganar peso y con ciertos aspectos de su cuerpo.
- Rasgos obsesivo-compulsivos.
- Trastornos depresivos.
- Falta de conciencia de enfermedad.

- Tendencia a la manipulación, engaño y mentiras a la familia y amigos con el fin de encubrir las alteraciones conductuales descritas anteriormente.
- Riesgo de suicidio y conductas autolesivas.
- Disminución de la atención concentración y consecuentemente del rendimiento.

(De Castro, 2018, p. 159)

#### **4.8 Ansiedad y depresión**

El ambiente social en el que se encuentre el alumno es determinante: “hemos de tener en cuenta el gran peso del aprendizaje durante años de socialización en una familia, un sistema educativo y una estructura social concretas” (Palomero, 2009, p. 147). Perinat (1998) afirma la importancia que tiene el apartado social en la edificación de su identidad ya que nos encontramos sumergidos en ella y “Por lo tanto, a lo largo de su vida estará formándose en diferentes entornos donde se le permita ser reconocido, empezando por el familiar (En Saravia y Noguera, 2017, p.13).

Si el niño se encuentra en un ambiente familiar no favorable, donde se puede sufrir presión a nivel emocional, será vulnerable ante los aspectos que se le puedan presentar, ya que la familia en la vida del individuo es, crucial en su desarrollo:

Perinat (1998) alude a la teoría sistémica cuando plantea que las significaciones que un adulto modela, no se reproducen como “fotocopias” en la mente del niño; primero se aprende la forma (por ejemplo, una acción) y después su contenido (el sentido). Esta interacción entre adulto y niño/niña permite que ambos se vean implicados en una intersubjetividad en donde nace el significado que el niño aprenderá. Inicialmente, es por medio de las acciones de los adultos, y las “ideas” o “representaciones” que éstas generan en los niños, que empiezan a surgir los primeros significados; y de igual manera, una sucesión de movimientos que están orientados hacia una acción particular, también logran entenderla como parte del objetivo del adulto (Perinat, 1998). (En Saravia y Noguera (2017, p.15)

El profesor de danza desempeña un papel esencial en la vida del alumno, pasando con él la mayoría de las horas del día, incluso más que con la propia familia. Por ello el maestro debe tener especial cuidado y debe ser sensible a las diferentes capacidades del alumno, así como a su situación específica, ya que:

Como señalan Marina y Bernabeu (2007), la inteligencia intrapersonal y la inteligencia interpersonal descritas por Howard Gardner se mueven en un nivel más fundamental que otras inteligencias, como la lingüística o la lógico-matemática. Esto hace que el desarrollo de las competencias sociales y emocionales tenga un mayor nivel de complejidad. (Palomero, 2009, p. 148)

Y en determinadas situaciones, como refleja la investigación de Saravia y Noguera (2017, p. 23), existen bailarines que crean su identidad en base a sus docentes que se convierten en sustitutorios parentales, lo que las autoras denominan “Infantilización” en la construcción del Yo.

En algunas ocasiones algunos docentes no dejan que los alumnos expresen sus emociones. Muchas veces se viven escenas donde el alumno “se rompe” por la presión que se vive dentro del aula, y no se le permite reflejarlo. Y en lugar de crear ese vínculo alumno-profesor donde se trasladen las problemáticas, se crea una barrera. Por ello es muy importante el desarrollo de la relación profesor-alumno a través de la tutoría, más allá del aula.

Así como con los profesores, los alumnos viven todas estas horas junto a sus compañeros, por lo que también serán susceptibles de ejercer y recibir diferentes influencias entre ellos, siendo de vital importancia establecer un buen clima de trabajo. Como afirma Estévez (2012, p. 42), en la adolescencia se otorga una considerable importancia a la forma en que reciben los compañeros a un individuo, de hecho “(...) algunos harían cualquier cosa para formar parte del grupo y no ser excluidos, situación la cual les genera estrés, frustración y tristeza”. La aceptación entre pares así como la apariencia corporal son esenciales en la adolescencia y se relacionan directamente con el buen desarrollo de la autoestima.

Las comparaciones juegan un papel negativo para el individuo, y la danza pasa a ser aquello que facilita este tipo de comportamientos. La comparación puede provenir desde el maestro, de los compañeros o de la propia persona, afectando directamente a cada uno y propiciando desórdenes emocionales; y es que en la formación de las identidades personales existe:

(...) una reflexión sobre la unicidad. Es decir, describirse a sí mismo, comparándose con los demás, e incluso revelando aspectos del sí que se diferencian de lo que los otros creen que es, y de lo que debe ser. En ese mismo sentido, la construcción del Yo es un asunto público, no solo en cuanto a las

interacciones con los otros, sino por lo que implica tener a la mano los relatos culturales para procurar hacerlos parte de la identidad (Bruner, 2003). (En Saravia y Noguera, 2017, p.12)

En cuanto a las comparaciones, otro foco problemático son las redes sociales y la publicidad. Son espacios nocivos para los niños y adolescentes ya que crecen en torno a personalidades ideales, estéticamente “perfectas” y se hallan en la búsqueda constante de llegar a ese ideal, además de la necesidad de aprobación de su entorno a través de los medios de comunicación. Es decir, hoy en día se tiene acceso a prácticamente todo, y especialmente dentro de las redes sociales como Instagram o Facebook, en las cuales es fácil encontrar fantásticos bailarines que cumplen todos los cánones estéticos descritos anteriormente requeridos por la danza clásica, e incluso es posible tener acceso a informaciones erróneas sobre conductas alimentarias o técnicas de adelgazamiento peligrosas. Y todo ello puede inducir al individuo a crear desórdenes emocionales, problemas de imagen corporal, depresión, ansiedad, etc.

Por consiguiente y además de todo lo descrito, la danza clásica es un arte donde se expresa y se vive con las emociones a flor de piel, por lo que en el aula se encontrarán alumnos muy diferentes que se exponen a distintas influencias negativas. La exposición a su imagen, la continua comparación, la presión del entorno, etc., pueden llegar a causar en el alumno de danza clásica, entre otras patologías, ansiedad y depresión “(...) dos de los desórdenes psicológicos de mayor registro en los centros de salud, en población general” (Agudelo, Casadiegos y Sánchez, 2008, p. 34).

En el estudio que realizó Valle (2014) se analizaron las diferencias entre el nivel de **ansiedad** en alumnos de danza clásica y contemporánea, profesionales y *amateurs*, y como afirma “Las emociones negativas surgen cuando en las apreciaciones del sujeto aparecen señales amenazadoras, conflictos o frustraciones; mientras más intensos sean estos elementos valorativos, más fuertes son regularmente las reacciones emocionales” (citando a García, 1997). Por lo tanto, la presión que ejercen los alumnos sobre su propia imagen, los docentes, la estética y el espejo del aula, y la repercusión que puede tener a nivel emocional, hacen que se vean involucrados en el desarrollo de patologías como la ansiedad o la depresión.

En esta misma investigación se revela que “La ansiedad, considerada como una emoción negativa, a larga repercute significativamente en el desempeño de cualquier deportista o persona dedicada a la actividad física, como es el caso de los bailarines de ballet y de danza contemporánea” (Valle, 2014, p.140), además:

(...) los bailarines podrían estar presentando ciertos niveles de ansiedad ante la incertidumbre del éxito o fracaso de sus ejecuciones o ante el apremio mismo de su entrenamiento y profesión en sí. Esta ansiedad experimentada puede ser un rasgo del propio bailarín (ansiedad rasgo) o puede aparecer según la situación a la cual se enfrente (un examen, competencia, actuaciones, entre otros). (Taylor & Taylor, 2008) (En Valle, 2014, pp. 140-141)

Otra variante es el estudio sobre el Trastorno de Ansiedad Generalizada que se define como “Tener una preocupación y ansiedad excesivas (expectativa aprensiva o aprensión ansiosa), persistentes (más de la mitad de los días durante al menos 6 meses) y difíciles de controlar sobre un número de acontecimientos o actividades tales como el rendimiento laboral o escolar” (Bados, 2005, p. 2). Y es que en la danza existen actitudes muy similares a este concepto en torno a la búsqueda de la perfección técnica y corporal, y como podemos ver en los niños con este tipo de trastornos se evidencian comportamientos “(...) conformistas, perfeccionistas, inseguros de sí mismos e inclinados a repetir sus trabajos debido a una insatisfacción excesiva con resultados que no son perfectos” (Bados, 2005, p. 2), premisas que hemos visto que derivan en patologías como las explicadas en el presente trabajo.

La **depresión** en los alumnos de danza es muy común, se debe a lesiones, a la presión ante la que se someten y es un desencadenante de la ansiedad, por lo que es primordial investigar que lo provoca, en estudios como:

- *“Bailarines lesionados: respuestas emocionales y estrategias de afrontamiento”* Sanahuja, M (2008).
- *“Evaluación del perfil de estados de ánimo en bailarines de danza española y flamenco”* Palomo, M (2020).

Los síntomas de la depresión son, según San Molina y Arranz (2010), la tristeza, la falta de interés o anhedonia, la ansiedad, el vacío emocional, la negativización

sistemática, dificultad en la concentración, problemas de memoria, desvaríos, ideaciones suicidas, insomnio, ralenti mental y físico, mayor o menor apetito o, incremento del peso o descenso del mismo.

Los desórdenes emocionales presentan un probado riesgo de provocar ansiedad y depresión. Además, encontramos numerosos estudios que revelan la existencia de una correlación directa entre la insatisfacción del individuo y una mala imagen corporal con estados depresivos, y que a su vez todo ello puede ser relacionado con los Trastornos de la Conducta Alimentaria:

(...) los TCA han sido patologías relacionadas con la depresión; de hecho, estudios sobre marcadores biológicos han demostrado una sorprendente similitud entre depresión y los TCA (Chinchilla, 2005); sin embargo, aún a pesar de la asociación encontrada en este estudio entre estos factores, la naturaleza de dicha asociación es controvertida debido a la comorbilidad frecuente y al hecho de que éste y otros estudios han sido de corte trasversal. Adicionalmente, es preciso anotar que aunque que si bien la mayor parte de la población tiene algún nivel de riesgo de padecer TCA y éste parece estar asociado con la depresión, un grupo numeroso de ellos no tienen síntomas depresivos importantes; por ello no es posible concluir que siempre que hay alto riesgo de TCA exista depresión y viceversa. Podría pensarse que la depresión es un factor que puede agudizar algunos síntomas de TCA como: baja autoestima, aislamiento social, distorsión de la imagen corporal; y a su vez, los TCA pueden tener un efecto similar sobre la depresión en los mismos síntomas. (Hernandez-Cortés y Londoño 2013, p.757)

Existen otras investigaciones como la de Ravaldi et al. (2006), para la cual se constituyeron dos grupos, uno con estudiantes de danza clásica y danza moderna, y otro con estudiantes no relacionados con ningún tipo de actividad física, hallando una diferencia significativa entre estudiantes de danza y no estudiantes en cuanto a desórdenes alimentarios, percepción de la imagen corporal y depresión.

Por lo tanto, como vemos, la depresión puede ser una consecuencia directa de una mala imagen corporal, de una dismorfia corporal y estar directamente relacionada con los TCA. Y no sólo eso, sino que centrándonos en las edades sobre las que se basa este trabajo, encontramos el estudio de Veytia, González-Arratia, Andrade y Oudhof (2012) en el que hallaron que el 15.6% de los adolescentes participantes en el estudio padecían síntomas de depresión, lo que indica la alta prevalencia de la depresión en la adolescencia.

#### **4.9 Futuro profesional**

Otra de las acepciones por las que los alumnos recurren a la ayuda de los orientadores es por la indecisión de cómo afrontar su futuro profesional, ya que como hemos hablado anteriormente, actualmente existe una gran demanda escénica y es más difícil acceder al mundo profesional.

En la entrevista con Valentín Lacalle, el orientador del conservatorio que hemos citado con anterioridad indicaba que, tras realizar unas encuestas de respuesta abierta al alumnado del conservatorio, sobre motivación en el aula, para con los docentes, motivación intrínseca y sobre motivación profesional, indicaban, sobre todo en los cursos como 5º y 6º de Profesional, que para ellos su futuro estaba representado como “una ventana en blanco”. Es decir, el alumnado explicaba abiertamente en dichas encuestas, anónimas, que no tenían una idea futura y fija sobre que hacer al año o años siguientes tras finalizar los estudios.

Valentín indicaba que se debía a muchos factores: miedo al fracaso, miedo escénico, desconocimiento sobre las compañías a las que podían acceder, inseguridades físicas y técnicas y por barreras estéticas, entre otras.

A todo esto, cabe destacar, aunque más adelante hablemos de ello más extensamente, que dentro del conservatorio se realizaron talleres y cursos que impartían bailarines profesionales, con el fin de dar al alumnado más información y herramientas para encontrar su futuro profesional. Además, los propios docentes (aunque no todos) ofrecían ayuda e información sobre cómo audicionar, a qué compañías podían acceder según sus posibilidades y realizaban también excursiones a los Conservatorios Superiores.

Aún de todo lo descrito, los alumnos en dichas entrevistas y en las consultas al gabinete de orientación, indicaban sus miedos, inseguridades y problemáticas para encontrar su lugar en el mundo profesional dancístico.

## 5. Metodología

La investigación se hará en relación a Conservatorios Profesionales de Danza o Academias artísticas de alto rendimiento que tengan la figura de Orientador en su centro.

El enfoque del proyecto será a través del método cualitativo, ya que haremos un estudio de caso, una revisión teórica y una propuesta de intervención metodológica. La investigación acerca de la temática tratada lo requiere.

En cuanto a la metodología que utilizaremos, estará compuesta de:

- Una entrevista a un profesional de orientación voluntario, que acceda a participar en una “semientrevista” acerca de su experiencia como orientador en un Conservatorio de danza.
- Realizaremos una propuesta teórica, fundamentada en las entrevistas e información que encontremos conforme a las limitaciones a las que se expone un orientador en un Conservatorio de Danza.
- Marco teórico acerca de las problemáticas que plantearemos, que afectan al alumnado del Conservatorio de danza.
- Y analizaremos qué componentes acrecentan estas problemáticas, o que elementos pueden ser los desencadenantes de que los alumnos desarrollen ciertas patologías.

En primer lugar, trataremos y organizaremos las ideas propuestas y expuestas por el orientador experimentado en Danza acerca de las limitaciones, las barreras y los puntos fuertes que consideren importantes en el curso académico de la danza.

En segundo lugar, realizaremos un análisis de las principales problemáticas que sufre el alumnado que se enfrenta a las enseñanzas profesionales de danza en un Conservatorio Profesional de Danza a todos los niveles (emocionales, físicos y psicológicos) y estableceremos un marco teórico de cada una de las acepciones fundado en investigaciones realizadas por académicos experimentados.

Y por último esbozaremos una propuesta metodológica para el departamento, de prevención y mejora, para todas las casuísticas que encontraremos a lo largo del trabajo.

## **6. Fortalezas y barreras de la orientación en un Conservatorio Profesional de Danza.**

No hemos conseguido encontrar suficientes bases teóricas en referencia a este tema, ya que, en España, la orientación en los Conservatorios de Danza se inició hace menos de 10 años, y no está estipulado que exista un orientador de forma obligatoria en dichos centros.

Es por ello, que nos centraremos en la información obtenida de la experiencia de Valentín Lacalle Pedreira, la cual recogimos en una entrevista (Anexo 2) y el libro publicado por M<sup>a</sup> Ángeles Sánchez Martín, titulado “Una experiencia de orientación educativa en Conservatorios de Danza de la Comunidad de Madrid durante el curso escolar 2014/2015” (2016).

### **6.1 Perfil académico y laboral de Valentín Lacalle Pedreira:**

Estudió Psicología en la Universidad de Sevilla, realizó un Máster de Intervención psicológica y un Máster de Psicoterapia en Madrid.

Ha trabajado en contextos en riesgo de exclusión social con diferentes asociaciones y entidades, realizando formaciones, orientación laboral y acompañamiento psicológico.

Desde 2015 trabaja como orientador en diferentes centros públicos situados en Vallecas, Getafe y Aranjuez, entre otros. Trabajó durante dos años como orientador en el Conservatorio Profesional de Danza Carmen Amaya.

Y actualmente trabaja en Vallecas en un Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica.

### **6.2 Entrevista a Valentín Lacalle**

La entrevista se organizó de tal forma que condujera y se trataran, los puntos primordiales a estudiar en dicho trabajo, a través de preguntas cerradas y abiertas con el fin de que hubiera un hilo conductor, y él pudiera expresarse con total libertad.

Los objetivos de la entrevista eran los siguientes:

- Esclarecer las barreras con las que se ha topado el profesional durante sus años como orientador en el Conservatorio de Danza Carmen Amaya,

- Conocer los puntos positivos de asentar un trabajo, en un ambiente artístico tan amplio como es la danza.
- Descubrir cuáles eran las problemáticas más recurrentes por las que el alumnado acudía al gabinete de orientación.

A continuación, detallaremos las preguntas y objetivos de cada una de ellas, así como el resumen de la información recogida y descrita por Valentín.

**Tabla 1.**

Preguntas	Objetivos
1. ¿De dónde nació la idea de formar parte de un gabinete psicopedagógico de un Conservatorio de danza?	Conocer qué motiva al profesional para formar parte de un Conservatorio de Danza.
2. ¿Tenías algún prejuicio” idea preconcebida antes de iniciar el trabajo?	Entender desde qué ideas parte el orientador, ya que este mundo artístico no es abiertamente conocido de forma general.
3. ¿Como fue el inicio? ¿Notaste diferencias entre un centro ordinario y un conservatorio? ¿alumnos, docentes?	Comprender la experiencia vivida en comparación con un centro ordinario de enseñanzas obligatorias.
4. ¿Cómo definirías las relaciones que se establecen entre alumno-profesor en el centro? ¿Y entre docentes? ¿Crees que las relaciones entre los docentes afectan al alumnado?	Conocer cómo son las relaciones que se establecen entre los diferentes componentes de la comunidad educativa alrededor del conservatorio.

<p>5. ¿Crees que existen barreras en la orientación en ese ámbito tan específico? ¿Cuáles?</p>	<p>Descubrir cuales son las barreras a las que se ha enfrentado a lo largo de su intervención en el centro.</p>
<p>6. ¿Qué cualidades positivas tiene ser orientador en un Conservatorio de danza?</p>	<p>Saber qué puntos positivos existen en la labor del orientador en un conservatorio de danza.</p>
<p>7. ¿Crees que hay problemáticas comunes en los alumnos? ¿A qué influencias crees que se deben? (Especificarlas).</p>	<p>Conocer que problemáticas han sido más recurrentes en el gabinete de orientación por las que acudían los alumnos para solicitar apoyo.</p>
<p>8. ¿Para ti, los docentes de danza pueden ser una fuente donde crecen los miedos y problemáticas de los alumnos? Tanto por la utilización del lenguaje, los tipos de refuerzo... ¿Y la estética de la danza? ¿Y la continua exposición del alumno a los espejos y su imagen durante horas?</p>	<p>Reflexionar sobre los elementos que son posibles potenciadores de las problemáticas que más afectan al alumnado, definir cuáles son, y, si según su experiencia, conforman parte de un problema que habría que solucionar con el fin de mejorar la calidad de vida del alumnado en el conservatorio.</p>
<p>9. ¿Ha habido algún caso o casos que te hayan marcado más? ¿Nos podrías explicar el caso?</p>	<p>Indagar sobre los casos más extremos a los que se ha enfrentado como orientador en el centro.</p>
<p>10. ¿Podrías hacer intervenciones con el alumnado, familias y entorno? ¿Podrías realizar informes psicopedagógicos? Si la respuesta es no, ¿Es porque no está delimitado por la ley? ¿Existe algún</p>	<p>Saber sobre las limitaciones a nivel institucional.</p>

decreto/ley que limita al departamento de orientación en los conservatorios?	
11. ¿La figura del orientador en los Conservatorios de danza públicos es obligatoria? Si la respuesta es no, ¿consideras que debería ser obligatoria la figura del orientador?	Averiguar la perspectiva que tiene el orientador, tras su experiencia en un conservatorio de danza, sobre la necesidad de la figura de los orientadores en esta educación artística tan específica.
12. Te incorporaste al centro sin ser conocedor del panorama dancístico y sus grandes recovecos, ¿fue para ti difícil? ¿Porqué? ¿Sentiste que tenías toda la información? ¿tus compañeros docentes te ayudaron en este sentido? ¿te topaste con barreras en este sentido?	Averiguar si fue para él, cómo orientador, difícil integrarse en dicho mundo artístico, encontrar si hubo limitaciones en este sentido y conocer si los docentes del centro le ofrecieron una correcta integración.
13. ¿Algo más que te gustara remarcar sobre la orientación en danza?	Dejar que el profesional pueda añadir información, opinar y desarrollar nuevas ideas ante la temática propuesta a lo largo de toda la entrevista.

*Fuente: Elaboración propia.*

### **6.3 Conclusiones de la entrevista realizada**

A continuación, detallaremos los aspectos más importantes a destacar en la entrevista a Valentín Lacalle, con el fin de realizar un estudio de caso, sobre la experiencia laboral del orientador en el Conservatorio Profesional de Danza Carmen Amaya.

### **6.3.1 Diferencias entre un centro educativo ordinario y un centro educativo de enseñanzas artísticas**

Para comenzar explicaremos las diferencias existentes, según el psicopedagogo Valentín, entre el ámbito y la comunidad educativa de un centro de enseñanzas obligatorias y un centro de enseñanzas regladas no obligatorias, como son los Conservatorios públicos.

La primera diferencia, la encontramos en el tipo de profesorado que forma parte del centro. Para Valentín la implicación que tienen los profesores de danza es mucho mayor que la de los docentes en un centro ordinario (aunque indica que estos también lo hacen, pero no de la misma forma).

Indica que los profesores de danza “han hecho de su pasión y de su carrera luego una profesión, ellos han sido alumnos, han sido bailarines y ahora son profesores”; añade también que en muchas ocasiones no encuentra diferencias entre la pasión que tienen por la danza y la profesión.

Y es algo que para él es muy distintivo, se crean vínculos muy intensos entre ellos. La referencia que supone el o la maestra para sus alumnos, marca en gran medida las vidas educativas del educando a todos los niveles, indica Valentín, desde el plano más académico, al plano emocional, o incluso en ocasiones al plano psicológico, e inclusive es importante para el alumnado hasta cómo sus profesores les perciben estéticamente.

Es importante destacar que el alumnado que encontramos en estos centros artísticos acude a estas enseñanzas de forma voluntaria, ya que, como hemos visto anteriormente, se trata de enseñanzas no obligatorias. Esto hace que los alumnos tengan una predisposición mayor durante su vida educativa en el centro. Según nos indicaba Valentín “la gente está por vocación, y además hacen un sacrificio muy importante, porque son muchas horas las que pasan fuera de casa, los desplazamientos a veces son enormes, algunos ni siquiera son de aquí, o sea que son de otras regiones u otras comunidades, etc. Tienen que abandonar a su familia, en fin, no tienen tiempo para nada, sacrifican sus tardes, sus fines de semana muchas veces, etcétera”.

### **6.3.2 Limitaciones a las que se enfrenta un orientador en un Conservatorio de Danza.**

Una de las cuestiones por las que elegimos este tema para nuestro trabajo, fue debido a la observación durante las prácticas que realicé en el Conservatorio mencionado, ya que fui testigo de las limitaciones a las que están expuestos los orientadores.

Es por ello por lo que las delimitaremos junto a Valentín.

En primer lugar, nos encontramos con la desinformación sobre todo lo que significa la cultura educativa de la danza por parte del orientador. Hasta el punto, como era el caso de el orientador entrevistado, de no conocer la existencia de estas enseñanzas. Según Valentín para él fue una limitación, ya que tuvo que informarse y apoyarse mucho en los compañeros para poder ponerse en marcha en ese entorno educativo.

Este mismo concepto de desinformación sobre la danza, hacía que, para el orientador, fuera muy complicada la competencia de orientación profesional. La danza es un mundo muy amplio, tiene muchas salidas, a las cuales los alumnos pueden acceder (aunque estén sujetos a diferentes condiciones), y de forma general, la población no conoce cuán extenso es el mundo de la danza.

Otra de las barreras que encontró el orientador consistía en que existía una línea confusa sobre sus funciones. Es decir, él indica que muchos de los alumnos sufrían problemáticas de tipo psicológico, y realmente el orientador indica que “no es tu función hacer terapia, puedes acompañar en ciertos aspectos psicológicos, puedes ayudar a la convivencia, puedes trabajar sólo lo que haría un orientador, ese acompañamiento psicológico debe ser externo”.

Nos encontramos también una limitación, para con los alumnos, ya que en ellos encontraba el orientador inseguridad sobre la libertad con la que contaban los alumnos para expresarse libremente ante él. Indica Valentín que temían represalias por parte de los docentes, ya que veían el departamento de orientación al mismo nivel que a sus otros docentes, y sentían que la información podría de alguna forma filtrarse y perjudicarles.

Por último, es menester aludir a que, dentro de la población del alumnado no existen alumnos que presenten diversidad funcional de tipo físico o sensorial, según explicaba el orientador (ya que para acceder a estas enseñanzas es necesario pasar por unas pruebas de acceso), por lo que no daba lugar a realizar evaluaciones psicopedagógicas ya que no existen figuras como el PT o el AL. Indica que el sentido

que tiene realizar estas intervenciones e informes psicopedagógicos es para dar “una respuesta a una adaptación curricular o de acceso del tipo que necesite el alumno”.

### **6.3.3 Cualidades positivas de ser orientador en un Conservatorio de danza.**

Para Valentín, existen muchas partes de su trabajo en el Conservatorio de Danza como estar en continuo contacto con el arte, “pasear por un pasillo y estar viendo alumnos bailando, escuchar tocar un piano en directo, o escuchar un cuadro de acompañamiento flamenco, o ver un ensayo de contemporáneo o actuaciones en directo”, etc. que significaban una parte muy positiva y bonita en su día a día en el centro.

Además, indica que en su tiempo en el Conservatorio aprendió muchas cosas de la cultura de la danza, de sus diferentes disciplinas, las relaciones que se establecen entre la comunidad educativa y también sobre la pasión que desde pequeños los humanos podemos llegar a sentir con el arte.

### **6.3.4 Problemáticas más comunes en el alumnado.**

Como ya hemos detallado anteriormente, existen problemas a nivel psicológico, emocional y físico que presenta el alumnado y que son recurrentes.

Como han sido tratadas con anterioridad, pasaremos a nombrar las diferentes problemáticas que más ha encontrado este orientador en este centro específicamente:

- Autoestima y autoconcepto negativo.
- Imagen corporal negativa.
- Distorsión de la imagen corporal y Trastornos de la Conducta Alimentaria (TCA).
- Ansiedad y depresión.
- Futuro profesional.

### **6.3.5 Herramientas del aula potencialmente nocivas.**

Una de las conclusiones, de las cuales hablaremos más adelante, sobre toda la revisión teórica ante las problemáticas más recurrentes de los alumnos de danza y bailarines, es que existen componentes comunes a todos los alumnos, que pueden ser potenciadores y creadores de las patologías y problemáticas anteriormente

descritas. Estos son los docentes, la estética de la danza y sus cánones de belleza y el espejo en las aulas (al que como hemos señalado con anterioridad, se enfrentan durante, horas y horas).

Es por ello por lo que decidimos plantear a Valentín el análisis de estas herramientas.

Como conclusión indicaba que, potencialmente los docentes pueden ser nocivos tratándose del tipo de lenguaje que utilicen y también por la importancia que tienen sobre los alumnos. Pero cabe destacar que cada vez los docentes son más conscientes de cómo pueden influir en el alumnado y trabajan para que esto no sea un conflicto.

Por otro lado, para él como orientador y como observador en el centro, alude a que sí en la danza existe una gran fijación por la apariencia física, y que esto desemboca en muchas problemáticas (aunque la disciplina estética es muy diferente para cada especialidad).

Y por último, tras analizar lo qué puede significar la exposición tan constante al espejo, concluimos que sí, puede ser un elemento que fomente en el alumno el desarrollo de ciertas patologías. Además, él mismo pudo concluir en su estancia en el centro, que el alumnado tiene una relación obsesiva con el espejo, hasta el punto de no poder dejar de mirarlo en sus variaciones. Expuso un ejemplo, que para él fue muy destacable: “les pedía que bailarían libremente y me daba cuenta de que les costaba mucho, y que se miraban al espejo y ya era como un vicio, no podían evitarlo. Y precisamente lo que yo pretendía era que se soltaran, se olvidarán de la técnica y del espejo y de la corrección, y me di cuenta de que claro, se habían acostumbrado tanto a eso que se sentían inseguro sin él”.

### **6.3.6 M.<sup>a</sup> Ángeles Sánchez Martín**

Una de las únicas referencias teóricas que se ha logrado encontrar en referencia a la orientación y la danza, es el libro escrito por M.<sup>a</sup> Ángeles Sánchez Martín, “Una experiencia de orientación educativa en Conservatorios de Danza de la Comunidad de Madrid durante el curso escolar 2014/2015” publicado en 2016.

En él, la autora aborda temas como, cómo articular el departamento de orientación en un conservatorio de danza y sobre el desarrollo del plan de acción tutorial en este ámbito tan específico, entre otras muchas temáticas.

Aun de toda la información descrita en el documento, nos centraremos en el apartado de “el apoyo psicológico a los jóvenes bailarines”; y es que en él no trata concretamente de los temas descritos anteriormente conforme a las problemáticas que presenta el alumnado, pero sí nos indica que anterior a la figura de la orientación, el centro donde ella tuvo el placer de trabajar, el Conservatorio Profesional de Danza Comandante Fortea, existía el apoyo de un psicólogo externo al centro que atendía una vez a la semana. E indicaba M<sup>o</sup> Ángeles que esta costumbre junto a las necesidades del alumnado, hacían que trabajara rozando el apoyo psicológico, es decir, que la figura como orientador no estaba clara, ni delimitada.

Entre los síntomas que pudo observar en el alumnado, se encuentra el fracaso, el desequilibrio, la frustración y la tristeza.

Este libro, es más bien una guía para el orientador, sobre cómo ejercer de orientador en un conservatorio de danza, más que estar dirigido al alumnado y sus problemáticas; y además hace un recorrido de cómo se estructura un conservatorio, que actividades hace el alumnado y elementos importantes a tener en cuenta como orientadores desconocedores de la danza.

Y finalmente, otra parte de su trabajo se centra en la implementación del mindfulness dentro de las clases y horarios lectivos del alumnado, como método de prevención ante los miedos, la ansiedad y el estrés.

## **7. Propuesta de programa metodológico preventivo**

### **7.1 Justificación**

Tras el caso analizado y expuesto anteriormente, se manifiesta la necesidad de optimizar la metodología actual en cuanto a la disposición y uso del espejo (debido a las problemáticas que pueden surgir por un uso indebido del mismo), las relaciones entre alumnos y profesores, y la estética y los cánones tan rigurosos que se ciñen a la danza. Es por esta razón que presentamos una propuesta que tiene en cuenta las dificultades a las que se enfrenta el alumno de danza clásica, así como la necesidad de mejorar la salud psicológica, emocional y física de cada individuo. Es importante que desde la figura de psicopedagogos, analicemos la función de aquellos elementos de la vida educativa del alumnado, que corresponden a posibles influencias negativas y les ofrezcamos una respuesta concreta en la utilización de los mismos, para que se conviertan en un apoyo educativo y no signifiquen una barrera para el alumnado.

Para ello estableceremos los puntos de partida y los objetivos a conseguir. Para la consecución de dichos objetivos, definiremos qué tipo de metodología utilizaremos, estipulando cuál será el uso del espejo en cada uno de los diferentes cursos, complementándolo con actividades detalladas.

Por último, este planteamiento requerirá una evaluación ad hoc con el fin de verificar la consecución de las metas propuestas.

### **7.2 Contextualización**

Implementaremos el proyecto en un Conservatorio de Danza público, donde se imparten las asignaturas propias del estilo de danza clásica, aunque la misma especialidad pueda cursar materias de otra índole como serían danza española en el caso de Enseñanzas Elementales (EE), o danza contemporánea en Enseñanzas Profesionales (EP), siendo en ambos casos disciplinas que también suelen incluir en su didáctica el uso constante del espejo.

Formarán parte del proyecto el alumnado del conservatorio, del cual para cada curso existirá un grupo de control (grupo A), que trabajará con la metodología habitual y el usual enfoque hacia el espejo, y un grupo experimental (grupo B), que implementará la metodología que se expondrá a continuación, con el fin de observar los posibles cambios y mejoras del alumnado en todos los aspectos: técnico, artístico, físico, mental y emocional.

Los destinatarios de esta propuesta es el propio alumnado, el cual se iniciará en una nueva propuesta metodológica, así como los docentes, quienes tienen la

oportunidad de trabajar con una nueva herramienta con la que poder formar al alumnado de una forma más saludable a todos los niveles.

### **7.3 Objetivos**

#### **Objetivo General:**

- Desarrollar un programa que vele por la salud psicológica, emocional y física del alumnado con el fin de implementar el uso del espejo como una herramienta de ayuda para el alumnado.

#### **Objetivos específicos:**

- Mejorar la autopercepción y las sensaciones corporales.
- Temporalizar y secuenciar la utilización del espejo en las enseñanzas elementales y profesionales de un conservatorio de danza.
- Ofrecer y desarrollar en el alumno una perspectiva sana del cuerpo.
- Presentar opciones y herramientas alternativas para la adquisición del conocimiento dentro del ámbito de la enseñanza de la danza.

### **7.4 Temporalización y secuenciación**

La propuesta se desarrollará a lo largo de un curso académico en un conservatorio Profesional de Danza, dividido en tres trimestres. En un conservatorio de esta índole se divide la docencia en cuatro cursos para las Enseñanzas Elementales y seis para las Enseñanzas Profesionales. En la siguiente tabla se reflejan las horas de estudio semanales, así como las horas correspondientes a las asignaturas de técnica de danza clásica y aquellas horas que corresponden a otras asignaturas en las que también se implica el uso del espejo, como danza española, danza contemporánea o danzas de carácter:

**Tabla 2.***Horas de estudio semanales en EE.*

Enseñanzas Elementales	Danza Clásica	Otras Asignaturas
<b>Primero</b>	3 h	2 h
<b>Segundo</b>	5 h	3 h
<b>Tercero</b>	6 h	3 h
<b>Cuarto</b>	7 h	4 h

*Fuente: Elaboración propia***Tabla 3.***Horas de estudio semanales en EP.*

Enseñanzas Profesionales	Danza Clásica	Otras Asignaturas
<b>Primero</b>	13 h	3 h
<b>Segundo</b>	13 h	4 h 30'
<b>Tercero</b>	16 h 30'	3 h
<b>Cuarto</b>	16 h 30'	3 h
<b>Quinto</b>	19 h 30'	3 h 30'
<b>Sexto</b>	19 h 30'	3 h 30'

*Fuente: Elaboración propia.*

Así mismo, nos basaremos en un calendario escolar de 34 semanas lectivas, tomando como referencia el curso académico 2021-2022. Así podremos considerar el número exacto de horas que supondrá el proyecto y la temporalización de la implementación de nuestra metodología y de las actividades previstas para ello.

## **7.5 Metodología**

En este apartado desarrollaremos cómo de una forma gradual y a través de diferentes actividades, llegaremos a la consecución de los objetivos establecidos previamente. Cabe especificar, que esta modalidad metodológica estará dirigida al alumnado del grupo experimental (grupo B). Para ello dividiremos las enseñanzas en los siguientes bloques:

### **7.5.1 Enseñanzas Elementales (EE)**

Como ya hemos indicado anteriormente, enseñanzas abarcan las edades comprendidas desde los 8 hasta los 12 años, aproximadamente, correspondientes a la “etapa de operaciones concretas”, como plantea Piaget (1980), en la cual “El niño/a entiende o aplica operaciones o principios lógicos para interpretar las experiencias en forma objetiva y racional. Su pensamiento se encuentra limitado por lo que puede, ver, oír, y experimentar personalmente”. Esto quiere decir, que, durante este periodo, el niño todavía no puede trabajar cognitivamente con imágenes y conceptos abstractos, presentando dificultades para identificar y expresar lo que siente, y más aún para compararlo o asemejarlo con representaciones no concretas y externas a él.

Para Piaget el niño llega a la asimilación de su esquema corporal cuando es capaz de hacerse representaciones mentales, imágenes que puedan ser evocadas, desligándose de la acción inmediata. La última consecuencia de este progreso es lograr visualizarse a sí mismo en un espacio, actuando en un tiempo. Gracias a la imitación (que se interioriza en la representación), el niño es capaz de figurarse su propio cuerpo por analogía con el de otro. Se ponen en juego factores perceptivos, de orden sensorial y cinestésico. También factores práxicos, ya que la iniciación, el desarrollo y la consecuencia del gesto representan una secuencia motriz que se organiza en el tiempo y en el espacio. (Megías Cuenca, 2009).

Por ello, el uso del espejo es tan importante en los primeros años; durante esta etapa recurriremos más al uso del espejo como herramienta en el aprendizaje de los pasos, porque además el lenguaje de la Danza Clásica es totalmente nuevo para el

alumno, tanto desde el punto de vista verbal (terminológico) como corporal (técnica dancística).

El tiempo de exposición frente al espejo será menor en estos 4 cursos respecto a lo acostumbrado, por lo que las repercusiones negativas (autoestima y/o autoconceptos negativos, imagen corporal tergiversada, débil autopercepción, etc.) deberían ser proporcionalmente menores, aunque no debemos olvidar que los detonantes de ciertas problemáticas vienen acompañados de otros factores adyacentes, como ya se ha explicado a lo largo de este trabajo.

En consecuencia de lo anteriormente descrito, detallaremos los tiempos, ejercicios y tareas donde se hará uso del espejo y aquellos momentos donde se obviará o se le dará un uso diferente.

1) De forma general, durante los primeros trimestres de cada curso dejaremos la focalización del frente de la clase hacia el espejo, de forma que los alumnos puedan retomar la técnica, la concentración y la concienciación corporal más fácilmente tras los periodos de vacaciones.

2) El primer curso se trabajará mayormente frente al espejo ya que, como hemos explicado, los pasos de danza son nuevos para el alumnado y requieren mucho tiempo de estudio y observación para su correcto aprendizaje.

3) Así mismo los ejercicios de dinámicas que se introducen en primero y segundo curso, se realizarán gradualmente sin espejo. Una vez aprendido el ejercicio y cuando los alumnos ya lo hayan interiorizado, cubriremos el espejo para su realización. De esta manera se trabaja también la memoria, ya que con el uso reiterado del espejo es muy probable que algunos de los niños, en lugar de aprender el ejercicio, utilicen el mecanismo de copiar al resto de compañeros cuya imagen ven reflejada en el espejo. Paralelamente, estaremos trabajando la autonomía frente a la dependencia, la cual no solo ralentiza el desarrollo técnico y artístico del alumno, sino que puede llegar a limitar su autoestima y minar su autoconcepto.

4) En el segundo curso, una vez que los niños se hayan familiarizado con estos elementos, se comenzarán a enseñar los ejercicios de dinámica más complejos directamente sin el espejo, observando así la capacidad del alumnado en el montaje y aprendizaje de un ejercicio sin él. En este punto es crucial que el docente transmita muy bien cada paso, con calidad y musicalidad, para que el niño, que ya conoce los pasos individuales de las dinámicas, pueda conseguir la consecución de este trabajo sin ningún problema.

5) A partir de tercero y cuarto curso, los ejercicios de estiramiento y la barra al suelo se trabajarán sin el espejo, con el fin de comenzar a tener mayor conciencia corporal en la medida de lo posible y además, para preparar los futuros ejercicios sin ayuda del espejo.

6) En el cuarto curso y de forma gradual, las actividades de montaje de coreografías para el espectáculo de fin de curso, deberán desarrollarse de igual forma que los ejercicios de dinámicas. Es decir, comenzar el aprendizaje de fragmentos de la coreografía utilizando el espejo, y continuar en días sucesivos alternando el aprendizaje con y sin él. A medida que vayan avanzando los ensayos, se eliminará el espejo cada vez más a menudo con el fin de trabajar la memoria, la espacialización y la propiocepción, asegurando así el aprendizaje de la coreografía en condiciones más reales, ya que en la actuación el espejo, como recurso, no existirá.

### **7.5.2 Enseñanzas Profesionales (EP)**

En este caso dividiremos los 6 cursos de las Enseñanzas Profesionales de danza clásica en dos bloques, en base a criterios de nivel técnico. Estableceremos el punto de división en 4º curso, momento en el que la mayoría de los pasos técnicos ya han sido aprendidos, y por lo que los siguientes, 5º y 6º cursos, supondrán una mejora en la calidad, la velocidad y la dificultad de la ejecución técnica, entre otros aspectos. Así, denominaremos Nivel medio el bloque de 1º a 4º curso de EP, y Nivel avanzado el bloque de 5º y 6º curso de EP.

#### **Nivel medio**

Comprende el periodo desde los 12-13 años a los 15-16 años, de manera que el alumnado habrá iniciado la etapa Operacional Formal, según Piaget (1980), que abarca desde los 12 años hasta la adultez, en la cual “El adolescente y adulto son capaces de pensar acerca de abstracciones y conceptos hipotéticos y razonar en forma analítica y no solo emocionalmente. Puede incluso pensar en forma lógica ante hechos que nunca experimentaron” (en Jaramillo y Puga, 2016, p. 50). De tal forma que a partir de 1º de EP ya se pueden implementar ideas y conceptos abstractos en las explicaciones técnicas,

como imágenes o símiles para comprender las sensaciones, etc. Por otro lado, el autoconocimiento corporal y el control del mismo se ven acrecentados durante este periodo, por lo que podremos utilizar todo ello como herramientas para el trabajo y la transmisión de elementos y conceptos, sin la necesidad de apoyarse en el espejo y aprender por pura imitación.

Además, es durante la pubertad que se producen la mayoría de los cambios corporales y psicológicos relativos a la maduración sexual y cognitiva, por lo que como docentes deberemos prestar especial atención a la utilización del espejo para el aprendizaje.

1) Al igual que hemos estipulado para las Enseñanzas Elementales, al comienzo de cada curso escolar utilizaremos el espejo en la clase, ya que el alumnado retorna de un periodo vacacional y el espejo es un buen aliado para ayudar a recolocar el cuerpo y activar la mente.

2) Pautaremos como norma general en estos cursos que siempre que se vayan a enseñar nuevos pasos se realice de frente al espejo, de manera que el alumnado tenga una visión completa del paso mostrado por el docente, pero además habrá que completar la explicación con imágenes, sensaciones u onomatopeyas con el fin de que se vaya familiarizando con este tipo de aprendizaje. Una vez el paso esté asimilado por el alumno, se podrá realizar la clase sin el espejo, con el fin de desarrollar la parte de la propiocepción y autopercepción corporal que implica dicho paso sin la ayuda visual del propio reflejo. De esta forma se fomentará la concienciación corporal desde otro punto totalmente diferente a como habitualmente se trabaja en las aulas de danza, con el propósito de preparar al alumno de forma íntegra.

3) Pero este “sin espejo” a partir del tercer curso, no significara la ausencia del mismo cubriéndolo con una cortina, sino que, en estos dos cursos consiguientes, enfocaremos la clase de espaldas al espejo. De modo que en determinadas ocasiones se pueda utilizar en las correcciones sobre los pasos estudiados previamente, es decir, únicamente como un apoyo técnico y no fundamental, con el objeto de ofrecer al alumnado diferentes perspectivas (como sucederá en la etapa profesional) y además como profundización del trabajo de autopercepción corporal que los bailarines tanto necesitan.

4) Por otro lado, en asignaturas como Repertorio o Talleres para el estudio de piezas coreográficas para muestras y espectáculos, se trabajará de la siguiente forma:

- a. En primer lugar, se estudiará la coreografía frente al espejo, para el aprendizaje de los pasos, la musicalidad y el estilo de cada pieza o variación.
- b. Una vez se haya memorizado, cambiaremos el foco y se situarán de espaldas al espejo para ensayos y correcciones.
- c. En el último nivel cubriremos el espejo con el telón, de manera que el único apoyo sea el docente, las imágenes propuestas y la propia autopercepción del alumno. Y en base a todo ello, trabajar a fondo en la calidad técnica y artística además de la resistencia.

### **Nivel avanzado**

Como hemos visto, cuando los alumnos llegan a 5º y 6º curso de EP de danza ya conocen la gran mayoría de elementos técnicos y los han trabajado de forma práctica, por lo que la implicación del espejo en el aprendizaje diario ya no es fundamental; además, dada su edad y su nivel de desarrollo cognitivo, el alumnado en estos niveles posee una mayor capacidad de captación a través de explicaciones verbales, más aún si se ha implementado la metodología que estamos exponiendo.

En estos cursos ya se trabajan ejercicios que conllevan muchos cambios de direcciones, de planos y de niveles verticales, y que por lo tanto ya estaremos trabajando la espacialización y las diferentes orientaciones.

Como ya ha habido un proceso evolutivo de las diferentes formas de utilizar el espejo y de la disposición en el aula, cuando el alumno llegue a estos cursos su cuerpo ya conocerá lo que significa bailar sin un espejo, y se espera que domine el trabajo espacial y propioceptivo.

Por esta razón, dividiremos las sesiones semanales de clase de técnicas de danza clásica de la siguiente forma:

- 1) El primer día, lunes, toda la clase se realizará con espejo, para poder tomar conciencia del estado del propio cuerpo tras la pausa del fin de semana.
- 2) Los tres días siguientes, martes, miércoles y jueves, las clases se realizarán con ausencia del espejo. De modo que los alumnos trabajen su propiocepción a través de las sensaciones corporales internalizadas, además de evitar comparaciones con el resto de los compañeros.

3) Y el último día de la semana, viernes, la clase se realizará con el espejo, para que puedan ver los aspectos que han sufrido mejoría, aunque sean discretos, en comparación con el primer día de la semana. En resumen, para que puedan evaluarse y ver su propia evolución paso a paso.

### **7.6 Estrategias complementarias**

A través de diferentes actividades didácticas ofreceremos al alumnado del grupo experimental herramientas con las que puedan optimizar el trabajo en el aula.

Una de ellas, que se implementará desde el tercer curso de forma ocasional, será la utilización del vídeo como medio de instrucción, es decir, se grabará la ejecución de ciertos ejercicios o clases enteras, de manera que luego ellos mismos puedan observar su propio trabajo y corregir errores con la ayuda del profesor. Hay que recordar que el espejo nos ofrece una visión y una perspectiva que difieren de la realidad. La imagen bidimensional, en cierto modo falseada, que devuelve el espejo, no es comparable con la que capta la grabación audiovisual; ésta permite reproducir con mayor fidelidad y desde otras perspectivas el desempeño del alumno, además de servir para incrementar su motivación hacia la correcta ejecución.

Desde el primer curso de EE, y de forma progresiva, se trabajarán los ejercicios de centro cambiando el frente al menos una vez a la semana, con el fin de optimizar la orientación del alumnado e incrementar la interiorización de sus sensaciones en el espacio. Igualmente, esta estrategia está enfocada a facilitar la necesaria adaptación del futuro bailarín a escenarios y espacios muy variados.

A partir de 1er curso de EP, se utilizará el espejo en la barra y en el centro de forma mucho más dirigida que usualmente. El profesor guiará al alumnado (individual o colectivamente) en el trabajo y el uso específico y focalizado del espejo hacia una de las partes del cuerpo (durante este ejercicio vamos a mirar solo los pies, los brazos, la colocación de nuestra espalda, pelvis, etc.). De este modo, su uso es controlado y justificado por el docente, evitando la dispersión y el uso erróneo o poco efectivo de esta herramienta por el alumno.

El espejo debe ser un apoyo, una herramienta de trabajo tanto para el alumno como para el docente. Éste deberá minimizar su uso, especialmente a la hora de marcar, fortaleciendo la relación profesor-alumno, y evitando una paulatina sustitución por la propia imagen reflejada en el espejo o la de los compañeros.

Potenciar, especialmente en los cursos de EE, el trabajo por parejas, ayudando al compañero a conseguir la posición o ejecución correcta del paso, y no dejando que el espejo se convierta en un factor indispensable en su aprendizaje. Además, el trabajo por pares y colaborativo presenta enormes ventajas pedagógicas a todos los niveles.

Se organizarán sesiones donde se mostrarán al alumnado vídeos de danza, siendo el objetivo principal ofrecerle al alumno una visión muy amplia sobre el tema del físico del bailarín. Es decir, que se presentarán bailarines profesionales de todo tipo de técnicas que no se atengan a los cánones estéticos que, como hemos visto, se suelen imponer desde la danza clásica, mostrando así las inmensas posibilidades que ofrece la corporeidad en todas sus variedades morfológicas. Mientras el cuerpo esté sano, la apariencia es lo que menos debe importar y debemos fomentar que los alumnos se acepten tal como son, tanto a ellos mismos como al resto de sus compañeros.

En definitiva, esta actividad se propone con el fin de eliminar los estereotipos, evitar un desarrollo desadaptativo de la imagen corporal del alumnado, trabajar aspectos estéticos más amplios y fomentar la tolerancia. Unos de estos ejemplos podrían ser bailarinas como Misty Copland o compañías como Stopgap Dance Company. Si alguna de estas compañías o bailarines realizaran alguna representación a la que la institución podría acceder, se plantearía la posibilidad de proponerla como actividad complementaria.

## **7.7 Recursos humanos y materiales**

### **Recursos humanos**

Además del personal requerido para el buen funcionamiento del centro, contaremos con un docente especializado en Danza Clásica para cada clase y curso.

Impartirán las asignaturas de técnicas y llevarán a cabo el cometido específico de cada curso. Se requerirá igualmente un pianista acompañante.

### **Recursos materiales**

Para desarrollar la propuesta es necesario contar con los mismos recursos que para cualquier otra clase de danza: aulas suficientes para cada curso y grupo, que deberán estar acondicionadas con suelos de linóleo adaptados para la danza clásica. Cada aula contará con un espejo que cubra una de las paredes, así como un telón o cortina que permita cubrir el espejo rápidamente. También serán necesarias en todas las aulas barras fijas y móviles.

Así mismo se necesitará un piano en cada aula, un equipo de música, instrumentos de percusión por si el docente quisiera utilizarlos para marcar el ritmo y acompañar determinados ejercicios en su clase y un monitor para visualizar el material audiovisual.

### **7.8 Evaluación del proyecto**

Para la evaluación del grado de consecución de los objetivos se establecerán los siguientes elementos:

Por una parte, se propone una evaluación propia del diseño de investigación cuasiexperimental, concretamente un diseño pre-post con grupo de control no equivalente. Se aplicará una batería de cuestionarios tanto al grupo de control como al grupo experimental. En el caso de los niños más pequeños (EE) esta parte de la evaluación se puede realizar a través de tutorías.

Las variables a medir serán: la percepción, el esquema corporal, la motivación, la autoestima y la memoria. Para ello se aplicarán los siguientes tests:

- Test del Esquema Corporal (TEC) (Daurat-Hmeljak, Stambak, y Bergés, 1966).

Este test sirve para apreciar el conocimiento del esquema corporal a nivel representativo.

- Test de Memoria de Yuste Hernanz (Yuste Herranz, 1998). Evalúa la memoria de trabajo o memoria operativa.

- Test de Copia y de Reproducción de Memoria de Figuras Geométricas Complejas (Rey, 2003). Es utilizado para conocer la actividad perceptiva del sujeto. La reproducción efectuada después de retirado el modelo informa sobre el grado y la fidelidad de su memoria visual que, de este modo, se puede comparar con un modo de percepción definido.

- Escala de Motivación Deportiva (SMS/EMD) (Balaguer, Castillo, & Duda, 2003). Adaptación a la práctica de la Danza por De Castro (2017).

- Evaluación de la Autoestima (A-EP) (Ramos et al., 2006). Evalúa la autoestima en alumnos de 8 a 12 años.

- LAEA. Listado de Adjetivos para la Evaluación del Autoconcepto (Garaigordobil Landazabal, 2011). Proporciona una medida del autoconcepto global de la persona y contiene elementos referentes a características físico-corporales, intelectuales, sociales y emocionales. Edad: de 12 en adelante.

- Escala de Autoestima de Rosenberg (RSE) (Rosenberg, 1965; Versión española de Atienza, Balaguer, & Moreno, 2000).

Esta batería de tests se aplicarán al principio del curso y al final del mismo a ambos grupos, con el fin de comprobar si existen diferencias de base y si ha habido cambios en los aspectos tratados, a través de la comparación de los resultados obtenidos en ambas sesiones.

Por otro lado, se realizarán Registros de observación. En la medida de lo posible (con un Consentimiento informado firmado por los padres de los menores), se realizarán grabaciones de las sesiones de clase, con el fin de registrar a posteriori las ejecuciones de cada alumno a lo largo del curso. Para cuantificar los datos obtenidos de las observaciones será necesario adjudicar valores numéricos (del 1 al 10) correspondientes a la calidad de la ejecución. Los elementos a observar y registrar serán:

1. Colocación: alineación general. Espalda, caderas, rodillas y apoyos.
2. En dehors: capacidad, conciencia y control.
3. Brazos: colocación y control espacial y musical del port de bras.
4. Cabeza: colocación y control del port de tête.
5. Mirada: correcta proyección y coordinación con el port de tête.
6. Memorización: capacidad de retención de pasos, ejercicios y correcciones.
7. Calidad del movimiento, fluidez, control.
8. Capacidad técnica: nivel de control técnico adquirido.

Otro método de evaluación del proyecto será la tutoría individualizada. No solo será útil para evaluar el rendimiento y la salud física y psicológica del alumnado, sino que proporcionará un apoyo emocional para los estudiantes. Además, se les cuestionará sobre la metodología implementada, cómo se han sentido de forma general, si consideran que han aprendido más o mejor, etc.

Finalmente se establecerán baremos comparativos entre el resultado obtenido de los cuestionarios, el registro observacional y el feedback que hayan recibido los docentes sobre el alumnado a través de las tutorías, con el propósito de evaluar si se

han conseguido mejorar los aspectos deseados y en qué medida lo ha hecho cada grupo.

### **7.9 Resultados esperados**

En primer lugar, se parte de la base que el alumnado pueda desarrollarse en un ambiente sano y sin elementos externos que puedan influenciar negativamente en dicho desarrollo.

Con esta propuesta, se pretende mejorar la autoestima del alumnado, adquirir una autoconciencia y un autoconcepto que no estén ligados al desarrollo de patologías de tipo psicológico, es decir, que el ser más consciente de sí mismo no conlleve un desequilibrio interno; que el alumno no se cree una mala imagen corporal, ni existan distorsiones en la misma que puedan desembocar en peligrosas patologías. Se espera que el desarrollo emocional evolucione positivamente y que el rendimiento físico del alumno sea óptimo.

Se quiere conseguir, además, un buen desarrollo de la autopercepción corporal del alumno con el fin de proporcionarle herramientas que le ayuden en una posible etapa profesional posterior y establecer una mejora en sus capacidades artísticas, técnicas y personales.

Y finalmente esperamos que exista realmente una diferencia entre el grupo de control y el experimental que confirme la eficacia de esta propuesta metodológica, y de esta forma ofrecer una solución a los problemas que pueden derivar de un uso excesivo o poco consciente del espejo en el aula de Danza Clásica.

## 8. Conclusiones

Ante el objetivo general que se había planteado de nombrar y explicar las barreras que se presentan en un departamento de orientación dentro de un Conservatorio Profesional de Danza, e identificar las problemáticas más comunes del alumnado; hemos podido constatar que existen grandes barreras a las que se enfrentan los orientadores, que forman parte de la comunidad educativa profesional de la danza.

Estas barreras, debidas tanto a la inexperiencia del orientador sobre la cultura y el mundo de la danza, la cual supone una barrera a la hora de la orientación profesional; las diferencias abismales entre un centro ordinario y un conservatorio, la inexperiencia sobre el conocimiento de las funciones del orientador por parte de la comunidad educativa (que se extrapolan hasta confundirlo con un psicólogo) y el miedo por parte del alumnado a expresarse sin tapujos al orientador por represalias futuras por parte de los docentes (miedo a la divulgación de sus problemáticas), suponen la necesidad de trabajar, indagar y ofrecer más información en todas las vertientes existentes entre la relación del psicopedagogo en contextos educativos artísticos; respondiendo, también al análisis de la experiencia profesional de un orientador que haya trabajado en el ámbito de la danza.

Respondiendo al objetivo que se indicaba sobre investigar las principales problemáticas que sufre el alumnado que se enfrenta a las enseñanzas profesionales de danza, también hemos podido analizar las diferentes influencias que, junto a otros factores externos, pueden provocar que el alumno de danza no optimice al cien por cien su trabajo en el aula.

De igual forma, todos los factores a los que se encuentran expuestos los individuos en edades tan frágiles como la niñez y la adolescencia, son posibles detonadores de problemáticas futuras que pueden hacer que el rendimiento del alumno no sea el esperado, que no se establezcan relaciones sanas dentro del aula o el propio alumno consigo mismo, de la instauración de una mala imagen corporal, de múltiples desórdenes emocionales y, en definitiva, cualquiera de las serias consecuencias que se han tratado a lo largo de este trabajo.

Existen estudios que analizan directamente dichas la influencias en el alumnado de danza. En ellos encontramos la relación con la imagen y la satisfacción corporal, la distorsión de dicha imagen y la autoconciencia, pero no hemos encontrado más investigaciones sobre esta problemática tan específica.

En definitiva, los docentes deben ser conscientes de las consecuencias que puede provocar la utilización poco consciente de ciertos elementos en el aula de Danza Clásica, ya sean herramientas didácticas como el espejo, ciertas expresiones verbales o corporales y, por supuesto, el clima creado en la clase y la estética y rigurosidad de la danza. Fomentando una educación para la salud corporal en el aula, se contribuirá a aumentar la autoestima del alumnado y a evitar posibles patologías derivadas.

En cuanto a las limitaciones encontradas a lo largo del trabajo, destaca la falta de fuentes teóricas abundantes que asienten las bases en relación a la orientación y la danza. Otra de las barreras encontradas es, la necesidad de contar con más estudios que profundicen realmente en el tema y que examinen cómo afectan al alumnado que se inicia en la disciplina dancística, ya que actualmente existe una carencia teórica sobre el problema que tratamos.

Y además, subrayamos que no hemos podido ponernos en contacto con más profesionales psicopedagogos que hayan trabajado dentro de la orientación en danza, ya bien fuera por que no logramos una comunicación directa, o no recibimos respuestas.

Una de las futuras investigaciones a plantear sería la configuración y el asentamiento de una educación a desarrollar y ofrecer, a los psicopedagogos que deseen o vayan a ser partícipes de la vida educativa de alumnos pertenecientes a conservatorios profesionales de danza o ambientes profesionalizadores.

Por otro lado, como futura psicopedagoga y como pedagoga de la Danza Clásica, plantearía una investigación a gran escala con la que poder desarrollar una nueva metodología enfocada a la práctica sana de la danza y al buen desarrollo técnico y emocional del alumno. Para ello, como perspectiva a largo plazo, sería deseable implementar nuestra propuesta metodológica en 1er curso de EE, y continuar con el proyecto de forma gradual hasta 6º curso de EP, como un medio para identificar las posibles diferencias entre el alumnado al que se le haya aplicado la nueva propuesta y el que haya recibido una docencia más convencional, para poder contemplar y analizar como psicopedagogos como evoluciona el alumnado a lo largo de los años, ver si estas problemáticas se reducen y poder acompañar al alumnado en este proceso educativo tan complejo al que se enfrentan cuando entran en el mundo profesional de la danza.

## 9. Bibliografía

Afemefa, R. (2018). *Efectos físicos de la ansiedad*. Recuperado el 15 de septiembre de 2022 de <https://afemefa.com/efectos-fisicos-de-la-ansiedad/>

Agudelo, D. M., Casadiegos, C. P., y Sánchez, D. L. (2008). Características de ansiedad y depresión en estudiantes universitarios. *International Journal of Psychological Research*, 1, 34-39.

Bados, A. (2005). *Trastorno de Ansiedad Generalizada*. Recuperado el 24 de septiembre de 2022 de <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/357/1/116.pdf>

Balaguer, I., Castillo, I., & Duda, J.L. (2003). La Escala de Motivación Deportiva: una nueva medida de la motivación intrínseca, motivación extrínseca y no motivación. Análisis psicométrico de la versión española. En *Libro de resúmenes del II Congreso Internacional de Psicología aplicada al Deporte*, p.165. Madrid: Dykinson, S.L.

Bettle, N., Bettle, O., Neümarker, U., y Neümarker, K. (2001). Body image and self-esteem in adolescent ballet dancers. *Perceptual and Motor Skills*, 93, 297-310.

Boeree, G. C. (2020). *Teorías de personalidad en psicología: Sigmund Freud*. Recuperado 15 de septiembre de 2022 de <https://www.psicologia-online.com/teorias-de-personalidad-en-psicologia-sigmund-freud-1104.html>

Bonillo, M. (2018). *Dismorfofobia o Síndrome del Espejo: Cuando al mirarme mi cerebro transforma lo que veo* [Mensaje en un blog]. Área Humana. Recuperado el 5 de septiembre de 2022 de <https://www.areahumana.es/?s=Dismorfofobia>

Brooks-Gunw, J., y Warren, M. P. (1985). The Effects of Delayed Menarche in Different Contexts: Dance and Nondance Students. *Journal of Youth and Adolescence*, 14(4), 285-300.

Cejas, M.D. (2019) *TCA: Trastornos de la Conducta Alimentaria* (TFG). Universidad de la Laguna, Santa Cruz de Tenerife.

Daurat-Hmeljak, C. Stambak, M., y Bergés, J. (1966). *Test del Esquema Corporal (TEC)*. París: Centro de Psicología Aplicada.

De Castro, P. (2018). *Los trastornos de la conducta alimentaria. Nuevas perspectivas desde la danza clásica*. Santiago de Compostela: Andavira Editora.

*Decreto 8/2014, de 30 de enero, del Consejo de Gobierno, por el que se establece el currículo y la organización de las enseñanzas elementales de danza en la Comunidad de Madrid*. Comunidad de Madrid - madrid.org. Madrid.org. Recuperado el

7 de diciembre de 2022, de

[http://www.madrid.org/wleg\\_pub/secure/normativas/contenidoNormativa.jsf?opcion=VerHtml&nmnorma=8431&eli=true](http://www.madrid.org/wleg_pub/secure/normativas/contenidoNormativa.jsf?opcion=VerHtml&nmnorma=8431&eli=true)

*Decreto 29/2007, de 14 de junio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de las enseñanzas profesionales de danza.* Comunidad de Madrid - madrid.org. Madrid.org. Recuperado el 7 de diciembre de 2022, de

[http://www.madrid.org/wleg\\_pub/secure/normativas/contenidoNormativa.jsf?opcion=VerHtml&nmnorma=8431&eli=true](http://www.madrid.org/wleg_pub/secure/normativas/contenidoNormativa.jsf?opcion=VerHtml&nmnorma=8431&eli=true)

Estévez, M. (2012). *Relación entre la insatisfacción con la imagen corporal, autoestima, autoconcepto físico y la composición corporal en el alumnado de segundo ciclo de educación secundaria de la ciudad de Alicante.* (Tesis doctoral). Recuperado el 2 de noviembre de 2022 de <https://hera.ugr.es/tesisugr/21453743.pdf>

Feist, J., Feist, G. J., y Roberts, T. A. (2013). *Teorías de la personalidad (8ª ed.)*. Recuperado el 15 de noviembre de 2022 de [https://www.academia.edu/39637779/Teor%C3%ADas\\_de\\_la\\_Teor%C3%ADas\\_de\\_la\\_PERSONALIDAD\\_OCTAVA\\_EDICI%C3%93N\\_OCTAVA\\_EDICI%C3%93N](https://www.academia.edu/39637779/Teor%C3%ADas_de_la_Teor%C3%ADas_de_la_PERSONALIDAD_OCTAVA_EDICI%C3%93N_OCTAVA_EDICI%C3%93N)

Garaigordobil, M. (2011). *LAEA, Listado de Adjetivos para la Evaluación del Autoconcepto en Adolescentes y en Adultos.* Madrid: TEA Ediciones.

García, P. (2010). Imagen corporal. Revisión teórica del término para una investigación más eficaz en torno al cuerpo y la danza. En *La investigación en danza en España (2ª ed., pp. 116-130)*. Madrid: Ediciones Mahali.

García, F., y Musitu, G. (2014). *AF-5. Autoconcepto forma 5 (4ª ed.)*. Madrid, España: TEA Ediciones. Recuperado el 6 de septiembre de 2022 de [http://www.web.teaediciones.com/Ejemplos/AF-5\\_Manual\\_2014\\_extracto.pdf](http://www.web.teaediciones.com/Ejemplos/AF-5_Manual_2014_extracto.pdf)

Gómez-Marmol, A., Sánchez-Alcaraz, B. J., y Mahedero, M. P. (2013). Insatisfacción y distorsión de la imagen corporal en adolescentes de doce a diecisiete años de edad. *Ágora para el educación física y el deporte*, 15(1), 54-63. Recuperado el 12 de noviembre de 2022 de [http://agora-revista.blogs.uva.es/files/2013/07/agora\\_15\\_1d\\_gomez\\_et\\_al.pdf](http://agora-revista.blogs.uva.es/files/2013/07/agora_15_1d_gomez_et_al.pdf)

Güemes-Hidalgo, M., Ceñal González-Fierro, M. J., e Hidalgo Vicario, M.I. (2017). Pubertad y adolescencia. *Adolescere*, 5(1). Recuperado el 18 de octubre de 2022 de

<https://www.adolescenciasema.org/ficheros/REVISTA%20ADOLESCERE/vol5num1-2017/07-22%20Pubertad%20y%20adolescencia.pdf>

Hernández-Cortés, L. M., y C. Londoño. (2013). Imagen corporal, IMC, afrontamiento, depresión y riesgo de TCA en jóvenes universitarios. *Anales de Psicología*, 29(3). Recuperado el 20 de octubre de 2022 de [http://scielo.isciii.es/pdf/ap/v29n3/psicologia\\_clinica4.pdf](http://scielo.isciii.es/pdf/ap/v29n3/psicologia_clinica4.pdf)

Jaramillo, L. M., y Puga, L. A. (2016). El pensamiento lógico-abstracto como sustento para potenciar los procesos cognitivos en la educación. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 21. Recuperado el 25 de octubre de 2022 de <https://revistas.ups.edu.ec/index.php/sophia/article/view/21.2016.01>

Jiménez, J. A. (2001). Influencia de la autoconciencia estado y rasgo sobre la autoestima. *Revista de Psicología Gral. y Aplic.*, 54(1), 5-16.

Lapierre, A. (1985). El concepto de psicomotricidad y su evolución. *Revista de Educación Física. Renovación de teoría y práctica*, 6, 5-10.

Le Boulch, J. (1969). *Educación por el movimiento*. Buenos Aires: Paidós.

Martin Ginis, K. A., Jung, M. E., y Gauvin, L. (2003). To see or not to see: Effects of exercising in mirrored environments on sedentary women's feeling states and self-efficacy. *Health Psychology*, 22(4), 354-361. Recuperado el 16 de septiembre de 2022 de [https://www.researchgate.net/publication/10597060\\_To\\_see\\_or\\_not\\_to\\_see\\_Effects\\_of\\_exercising\\_in\\_mirrored\\_environments\\_on\\_sedentary\\_women's\\_feeling\\_states\\_and\\_self-efficacy](https://www.researchgate.net/publication/10597060_To_see_or_not_to_see_Effects_of_exercising_in_mirrored_environments_on_sedentary_women's_feeling_states_and_self-efficacy)

Maureira, F. (2008). Ser humano emociones y lenguaje. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 11(2), 83-96.

Maureira, F., y Sánchez, C. (2011). Emociones biológicas y sociales. *Gaceta de Psiquiatría Universitaria*, 7(2), 183-189. Recuperado el 6 de octubre de 2022 de [https://www.researchgate.net/publication/271328581\\_Emociones\\_biologicas\\_y\\_sociales](https://www.researchgate.net/publication/271328581_Emociones_biologicas_y_sociales)

Megías Cuenca, M. I. (2009). *Optimización en procesos cognitivos y su repercusión en el aprendizaje de la danza*. (Tesis doctoral). Universidad de Valencia: Servei de Publicacions.

Mora, A. S. (2008). *Cuerpo, sujeto y subjetividad en la danza clásica*. *Question*, (1)17, Recuperado 15 de noviembre de 2022, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5702192>

Morán, R. E. (2006). *Educandos con desórdenes emocionales y conductuales*. Recuperado de San Juan, Puerto Rico: La Editorial UPR.

Moreno, M. (1995). La determinación genética del comportamiento humano. Una revisión crítica desde la filosofía y la genética de la conducta. *Gazeta de Antropología*, 11(6). Recuperado el 14 de noviembre de 2022 de <http://www.gazeta-antropologia.es/?p=3590>

Muñoz, R., y Martínez, A. (2007). *Ortorexia y Vigorexia: ¿Nuevos Trastornos de la Conducta Alimentaria?* (TFM). Recuperado el 1 de noviembre de 2022 de [https://www.tcasevilla.com/archivos/ortorexia\\_y\\_vigorexia.pdf](https://www.tcasevilla.com/archivos/ortorexia_y_vigorexia.pdf)

Murgui, S., García, C., García, A., y García, F. (2012). Autoconcepto en jóvenes practicantes de danza y no practicantes: Análisis factorial confirmatorio de la escala AF5. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(2). Recuperado el 15 de noviembre de 2022 de <https://www.redalyc.org/pdf/2351/235126897006.pdf>

Nieto, M. P. (2020). *Evaluación del perfil de estados de ánimo en bailarines de danza española y flamenco*. Dialnet. Recuperado el 20 de noviembre de 2022 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7571291>

Organización Mundial de la Salud (2020), *Desarrollo en la adolescencia*. Recuperado el 1 de noviembre de 2022 de [https://www.who.int/maternal\\_child\\_adolescent/topics/adolescence/dev/es/](https://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/es/)

Ortega, M.A. (2010) *Relación entre la insatisfacción con la imagen corporal, autoestima, autoconcepto físico y la composición corporal en el alumnado de primer ciclo de educación secundaria de la ciudad de Jaén* (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada. Recuperado el 4 de noviembre de 2022 de <https://hera.ugr.es/tesisugr/18947761.pdf>

Palmero, F. (1996). Aproximación biológica al estudio de la emoción. *Anales de Psicología*, 12(1), 61-86. Recuperado el 15 de noviembre de 2022 de [https://www.um.es/analesps/v12/v12\\_1/05-12-1.pdf](https://www.um.es/analesps/v12/v12_1/05-12-1.pdf)

Palomero, P. (2009). Desarrollo de la competencia social y emocional del profesorado: una aproximación desde la psicología humanista. *Revista*

*Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12(2) ,145-153.

Recuperado el 29 de septiembre de 2022 de

[https://www.researchgate.net/publication/28319309\\_Desarrollo\\_de\\_la\\_competencia\\_social\\_y\\_emocional\\_del\\_profesorado\\_una\\_aproximacion\\_desde\\_la\\_psicologia\\_humani](https://www.researchgate.net/publication/28319309_Desarrollo_de_la_competencia_social_y_emocional_del_profesorado_una_aproximacion_desde_la_psicologia_humani)  
sta

Pedreira J. L. y Martín Álvarez L. (2000). *Desarrollo psicosocial de la adolescencia: bases para una comprensión actualizada*. Recuperado 26 de septiembre de 2022, de [https://www.academia.edu/26158606/BASES\\_PARA\\_UNA\\_COMPRENSI%C3%93N\\_ACTUALIZADA\\_DS](https://www.academia.edu/26158606/BASES_PARA_UNA_COMPRENSI%C3%93N_ACTUALIZADA_DS)

Peláez, M. A., Labrador, F. J., y Raich, R. M. (2004). Epidemiología de los trastornos de la conducta alimentaria en España: revisión y estado de la cuestión. *Cuadernos de Medicina psicosomática y psiquiátrica de enlace*, 71/72, 33-41.

Pérez, J., y Gardey, A. (2017). *Definición de espejo*. Recuperado 13 de octubre de 2022, de <https://definicion.de/espejo/>

Piaget, J. (1980). *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Editorial Ariel.

Prieto, M. A. (2011). La percepción corporal y espacial. *Innovación y Experiencias Educativas*, 38. Recuperado el 24 de octubre de 2022 de [http://ocw.uniovi.es/pluginfile.php/5876/mod\\_resource/content/1/esquema%20corporal%20y%20estructuracio%CC%81n%20espacial.pdf](http://ocw.uniovi.es/pluginfile.php/5876/mod_resource/content/1/esquema%20corporal%20y%20estructuracio%CC%81n%20espacial.pdf)

Radell, S. A. (2012). Body Image and Mirror Use in the Ballet Class. *The IADMS Bulletin for teachers*, 4(1). Recuperado el 24 de octubre de 2022 de [https://cdn.ymaws.com/www.iadms.org/resource/resmgr/Public/Bull\\_4-1\\_pp10-13\\_Radell.pdf](https://cdn.ymaws.com/www.iadms.org/resource/resmgr/Public/Bull_4-1_pp10-13_Radell.pdf)

Radell, S. A., Adame, D. D., y Cole, S. P. (2004). The Impact of Mirrors on Body Image and Classroom Performance in Female College Ballet Dancers. *Journal of Dance Medicine and Science*, 8(2), 10-13. Recuperado el 29 de octubre de 2022 de [https://www.researchgate.net/publication/233668162\\_The\\_Impact\\_of\\_Mirrors\\_on\\_Body\\_Image\\_and\\_Classroom\\_Performance\\_in\\_Female\\_College\\_Ballet\\_Dancers](https://www.researchgate.net/publication/233668162_The_Impact_of_Mirrors_on_Body_Image_and_Classroom_Performance_in_Female_College_Ballet_Dancers)

Ramos, P. et al. (2006). *Evaluación de la Autoestima en Educación Primaria (A-EP)*. Madrid: TEA Ediciones.

Ravaldi, C., Vannacci, A., Bolognesi, E., Mancini, S., Faravelli, C., y Ricca, V. (2006). Gender role, eating disorder symptoms, and body image concern in ballet

dancers. *Journal of Psychosomatic Research*, 61. Recuperado el 15 de octubre de 2022 de <https://www.sciencedirect.com>

Real Academia Española. (s.f.). Psique. En *Diccionario de la lengua española*, 23ª ed. Recuperado el 15 de noviembre de 2022, de <https://dle.rae.es>

Rey, A. (2003). *Test de copia y de reproducción de memoria de figuras geométricas complejas*. Madrid: TEA Ediciones.

Rodríguez, H. M. (2010). La conciencia de lo corporal: una visión fenomenológica-cognitiva. *Ideas y Valores*, 142, 25-47. Recuperado el 19 de noviembre de 2022 de [https://www.researchgate.net/publication/45428849\\_Bodily\\_Awareness\\_A\\_Phenomenological-Cognitive\\_Approach](https://www.researchgate.net/publication/45428849_Bodily_Awareness_A_Phenomenological-Cognitive_Approach)

Rodríguez Molina, J. M. (2007). Vigorexia: adicción, obsesión o dismorfia; un intento de aproximación. *Salud y Drogas*, 7(2), 289-308. Recuperado el 2 de noviembre de 2022 de [https://www.researchgate.net/publication/28309920\\_Vigorexia\\_Adiccion\\_obsesion\\_o\\_dismorfia\\_un\\_intento\\_de\\_aproximacion](https://www.researchgate.net/publication/28309920_Vigorexia_Adiccion_obsesion_o_dismorfia_un_intento_de_aproximacion)

Rosenberg, M. (1965). *Escala de Autoestima de Rosenberg (RSE)*. Society and the Adolescent Self-Image. Middletown, CT: Wesleyan University Press.

Salaberria, K., Cruz, S., y Rodríguez, S. (2007). Percepción de la imagen corporal. *Osasunaz*, 8, 171-183. Recuperado el 25 de octubre de 2022, de <https://pdfs.semanticscholar.org/5e70/0ee4786285dfe07680592b67dfdab1ffcbab.pdf>

Sanahuja-Maymó, M. (2008). *Bailarines lesionados: respuestas emocionales y estrategias de afrontamiento*. Recuperado el 1 de noviembre de 2022 de <https://www.tdx.cat/handle/10803/9264#page=8>

San Molina, L., y Arranz, B. (2010). *Comprender la depresión*. Recuperado el 15 de octubre de 2022 de [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=yC\\_1xY4jzNUC&oi=fnd&pg=PA7&dq=depresion&ots=nJmNQhQSCQ&sig=pJyNxo2I4B7zkPhn3QVhpFDiZOo#v=onepage&q=depresion&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=yC_1xY4jzNUC&oi=fnd&pg=PA7&dq=depresion&ots=nJmNQhQSCQ&sig=pJyNxo2I4B7zkPhn3QVhpFDiZOo#v=onepage&q=depresion&f=false)

Sánchez Martín, M<sup>a</sup>. A. (2016). *Una experiencia de orientación educativa en conservatorios de danza de la comunidad de Madrid durante el curso escolar 2014/2015*. Bubok publishing.

Saravia, A. L., y Noguera, L. (2017). *Influencia del Ballet en la construcción del Yo y la imagen corporal* (TFG). Recuperado el 18 de octubre de 2022 de

<https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/22159/Influencia%20del%20Ballet%20en%20la%20construcci%C3%B3n%20del%20Yo%20y%20la%20imagen%20corporal.pdf?sequence=6&isAllowed=y>

Seijo, N. (2016). El yo rechazado: cómo trabajar con la distorsión de la imagen corporal en los trastornos alimentarios. *ESTD Newsletter*, 5(4), 5-14. Recuperado el 19 de octubre de 2022 de <https://www.nataliaseijo.com/pdf/Articulos/yorechazado.pdf>

Silvia, P. J., y Duval, T. S. (2001). Objective self-awareness theory: Recent progress and enduring problems. *Personality and Social Psychology Review*, 5, 230-241. Recuperado el 25 de septiembre de 2022 de [https://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/P\\_Silvia\\_Objective\\_2001.pdf](https://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/P_Silvia_Objective_2001.pdf)

Thompson, J. K. (1990). *Body image disturbance: Assessment and treatment*. Obtenido de APA PsycNet. Recuperado el 29 de septiembre de 2022 de <https://psycnet.apa.org/record/1990-97598-000>

Todd, R. M., Ehlers, M. R., Muller, D. J., Robertson, A., Palombo, D. J., Freeman, N., B. Levine y Anderson, A. K. (2015). Neurogenetic Variations in Norepinephrine Availability Enhance Perceptual Vividness. *Journal of Neuroscience*, 35(16), 6506-6516. Recuperado el 8 de octubre de 2022 <https://doi.org/10.1523/jneurosci.4489-14.2015>

University of British Columbia. (2015). How your brain reacts to emotional information is influenced by your genes. *ScienceDaily*. Recuperado el 6 de noviembre de 2022 de [www.sciencedaily.com/releases/2015/05/150507135919.htm](http://www.sciencedaily.com/releases/2015/05/150507135919.htm)

Valle, M. L. (2014). Ansiedad estado y ansiedad rasgo en bailarines según el tipo de danza que practican y su condición como bailarín. *Persona*, (17), 139-158.

Velasco, A. R. (2014). Definición de patología y su campo de estudio. En J.A. Pedro Francisco Valencia Mayoral y J. Áncer Rodríguez, *Patología*. McGraw-Hill Interamericana de España.

Veytia, M., González-Arratia, N. I., Andrade, P., y Oudhof, H. (2012). Depresión en adolescentes: El papel de los sucesos vitales estresantes. *Salud Mental*, 35(1). Recuperado el 20 de noviembre de 2022 de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-33252012000100006](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-33252012000100006)

Yuste Hernanz, C. (1998). *Test de Memoria*. Madrid: TEA Ediciones.

Zahonero, M. (2020). *Genética y conducta: ¿los genes deciden cómo actuamos?*  
Recuperado el 14 de noviembre de 2022 de  
<https://psicologiaymente.com/neurociencias/genetica-conducta>

## **10. Anexos**

### **1. Tablas del trabajo**

Tabla 1. Preguntas de la entrevista a Valentín Lacalle P. ....p. 32-34

Tabla 2. Horas de estudio semanales en EE..... p. 42

Tabla 3. Horas de estudio semanales en EP..... p. 42

### **2. Entrevista a Valentín Lacalle Pedreira**

#### **1. ¿De dónde nació la idea de formar parte de un gabinete psicopedagógico de un Conservatorio de danza?**

Todos los años tenemos que hacer, que le llaman así un poco popularmente, “el concursillo” es en mayo-junio, tú tienes que hacer una petición de centro, pero en realidad no sabes las vacantes que va a haber el curso próximo depende de en qué puesto de la lista esté situado, etcétera. Pero tú te coges el listado de centros de toda la Comunidad de Madrid y tienes hasta 200 Casillas digamos que tienes que ordenar en orden de preferencia. Puedes pedir centros específicos, o puedes pedir una población entera o un distrito de Madrid capital, o una edad, es decir, la edad capital, la edad norte, la sur, etcétera. Y bueno pues te organizas según lo que te interesa, lo que te viene bien. Y bueno, yo en esas peticiones si es verdad que ponía los conservatorios, pero sinceramente fue suerte, porque yo no me di cuenta de que había conservatorios de danza. De hecho, o sea me vas a matar como bailarina, pero yo pensaba que solo había conservatorios música, y escuelas de danza pero que era como una formación no tan reglada. Cuál fue mi sorpresa cuando me llamaron de repente, te hacen un llamamiento para el 1 de septiembre y te dan una asignación para el próximo curso, y cuando vi, conservatorio de danza, pues la verdad es que me llevé una alegría, una sorpresa porque no me acordaba. Pero yo siempre ponía los conservatorios porque a mí siempre me ha interesado el arte, o sea bueno por mi familia, por mi padre, sobre todo también tuve una pareja muchos años que era actriz y es un mundo que he conocido, que me ha gustado siempre toda la cultura ya sea de arquitectura, música, danza, cine, teatro... Me interesa, me gusta. De hecho yo había tenido incluso personalmente la idea de conectar la psicología y por ejemplo la interpretación, no a la hora de preparar personajes, pero eran proyectos que nunca había plasmado, con lo cual bueno pues al final se dio así y entre la sorpresa, y la alegría pues ahí empecé en el Carmen Amaya.

## **2. ¿Tenías algún prejuicio” idea preconcebida antes de iniciar el trabajo?**

A ver, yo de la danza tenía poco conocimiento, aun interesándome las artes en general, como te digo, era quizá de las artes, de la que tenía menos conocimiento.

Pues por la experiencia que he tenido de alguna amiga bailarina profesional, pero no, no era un mundo que yo conociera. Pero bueno que al final no tenía una referencia tan clara sobre ese mundo y es claro. Mi poco conocimiento era de la pocas personas que había conocido que se dedicaban a eso, de los pocos espectáculos que había visto y de las películas, ¿sobre todo también no? Un poco de ese imaginario colectivo que tenemos todos de un mundo exigente, de la disciplina, de la competitividad, etcétera. Entonces un poco era la imagen. Pero bueno yo tiendo a ser por mi carácter abierto, intento no tener muchos prejuicios sobre las cosas, y sobre todo mi actitud, o sea fue de alegría, de o sea también era un poco de miedo, miedo en el sentido de que es algo desconocido y no sabía qué me iba a encontrar, pero bueno, no quería ir con prejuicios, tenía esa esa referencia. Por otro lado, porque me parecía que yo era un mundo en el que podía encajar, porque tengo esa sensibilidad hacia el arte, y esa inquietud, así que bueno, así fue un poco como aterrice.

## **3. ¿Como fue el inicio? ¿Notaste diferencias entre un centro ordinario y un conservatorio? ¿alumnos, docentes?**

Yo cuando supe que mi destino era ese, lo primero que hice fue meterme en la web del centro y enterarme bien un poco dónde estaba, que se hacía, qué enseñanza se daba en qué etapa, en todo ese tipo de cosas. Vi unos vídeos muy bonitos que tienen en la web del conservatorio, claro con niños pequeñitos, con sus mallitas, con sus tutus y eso, y claro digo, esto va a ser un cambio.

Yo venía de Institutos de barrios duros, de zonas duras, de otro mundo totalmente, y entonces pensé que podía ser una experiencia muy bonita, estar en contacto con el arte, con la formación de lo que es un artista, un bailarín, o sea la sensación fue buena.

Luego llegué allí, me pilló justo que el equipo directivo cambiaba, o sea estaba empezando, era nuevo. Con lo cual empezamos todos juntos, y al principio había un poco pues de caos, hasta que todo el mundo nos situamos un poco, pero la verdad es

que encontré un equipo directivo, una directora que era un encanto, que sigue siéndolo: Marisa.

Yo no sabía muy bien cómo moverme al principio no tenía muy claro ni siquiera qué es lo que tenía que hacer en un conservatorio, porque cambiaba totalmente con lo que yo había hecho con mi experiencia, y supongo que los profesores también me acogieron bien, pero tenían también como un poco su reserva, o su miedo, sus no sé, como diciendo bueno a ver este como viene, quien es, que quiere, etcétera.

Y luego el alumnado pues claro diferente a lo que yo me había visto porque cuando trabaja, como yo había trabajado en la enseñanza obligatoria, tú estás con todo tipo de alumnado, en el sentido de que son niños y niñas que tienen que cumplir con eso simplemente, y de repente en el conservatorio pues la gente está por vocación y además hacen un sacrificio muy importante, porque son muchas horas las que pasan fuera de casa, los desplazamientos a veces son enormes, algunos ni siquiera son de aquí, o sea que son de otras regiones u otras comunidades, etc. Tienen que abandonar a su familia, en fin no tienen tiempo para nada, sacrifican sus tardes, sus fines de semana muchas veces, etcétera., y al mismo tiempo les apasiona, les encanta lo que hacen, entonces claro fue una población totalmente diferente a lo que yo me había encontrado, y bueno pues un poco esa fue la sensación al principio.

#### **4. ¿Cómo definirías las relaciones que se establecen entre alumno-profesor en el centro? ¿Y entre docentes? ¿Crees que las relaciones entre los docentes afectan al alumnado?**

Las relaciones entre alumnos y docentes creo que son especiales, son diferentes a las que se pueden dar, o sea tienen unos elementos en común con los que existen normalmente entre un docente y un alumno en cualquier contexto, pero aquí se intensifica.

Principalmente el vínculo es más intenso y creo, o sea estoy hablando un poco en términos generales, porque luego cada caso es diferente y demás, pero creo que la referencia que supone la maestra, el maestro en la danza marca muchísimo a los alumnos, supone una referencia a todos los niveles, desde la cuestión física, una cuestión de admiración, si les parece guapa o guapo, si les gusta como baila, les importa mucho la opinión que tengan de ellos, o sea hay una influencia brutal, diría que es muy grande. Es algo que yo percibí, que marca una diferencia, porque instituto, el cole, no es tan así.

A ver yo creo que en general, había colaboración, había trabajo en equipo, pero es verdad que a veces también surgían roces y conflictos. Por ejemplo, entre departamentos, porque un departamento puede sentirse perjudicado respecto a otro, o porque se puede por ejemplo, cuando hay un alumno brillante, digamos que los departamentos quieren conseguir a esos alumnos de alguna forma para ellos, y a veces si yo creo que hay un elemento de competitividad de rivalidad, aunque las relaciones en general eran, creo que buenas, y como en todas partes, pues hay gente que se lleva mejor, gente que se lleva peor... Sí que es verdad que creo que también la implicación de los profesores es, no digo que los centros ordinarios no se impliquen, porque de hecho se implican mucho, como todo hay gente que no se implica, pero en el conservatorio creo que hay una diferencia. O sea que los profesores han hecho de su pasión y de su carrera luego una profesión, y ellos han sido alumnos, han sido bailarines y ahora son profesores, muchos de ellos se conocen también desde hace muchos años, los profesores han sido compañeros de estudios, compañeros de trabajo, etcétera. Entonces bueno, todas esas cosas hacen que la bueno que el ambiente sea diferente, y que las relaciones sean muy intensas, porque la dedicación es muy intensa, y porque es su pasión es su trabajo, y a veces creo que no hay mucha separación entre lo que es pasión y profesión, y todo se lleva también a un punto muy pasional, emocional, bueno a veces eso beneficia porque hay mucha implicación y otras veces creo que puede ser perjudicial, porque bueno pues a veces quizá hay que tener la cabeza más fría y llevarla a un terreno más profesional.

##### **5. ¿Crees que existen barreras en la orientación en ese ámbito tan específico? ¿Cuáles?**

Sí, o sea creo que hay ciertas limitaciones. Una es que claro el orientador en este caso era yo, no deja de ser una persona que no es bailarín, con lo cual, o sea lo que es la parte de orientación profesional, tú te ves un poco corto de recursos porque sí que conoces, que son estudios oficiales, pero nada más allá del conservatorio. Vas conociendo cosas con la experiencia, porque vas investigando y te van contando, etcétera. Pero claro, no es tu mundo, entonces claro ahí te ves un poco limitado, es verdad que esa labor la suplen los tutores y las tutoras, porque ellos sí tienen ese conocimiento. Y bueno pues creo, que es preparar una audición, o enfocar como un poco lo que va a ser tu carrera profesional, que siguiente paso vas a dar etcétera. Lo he trabajado también desde las tutorías con ellos, preparándome con anterioridad, pero si que como orientador es diferente a lo que hacen por ejemplo en la eso o en un

bachillerato, que tú si sabes las salidas académicas y profesionales y puedes orientarlos de otra forma.

Y luego hay otra limitación que yo veo y es que el estar metido dentro de la estructura del conservatorio, es bueno y al mismo tiempo puede no ser bueno porque por ejemplo hay una parte que creo que eso, sí es un problema a la hora de trabajar, que muchas de las problemáticas que tienen los alumnos, son de tipo psicológico, por ejemplo inseguridades, miedos... y a veces se dan conflictos también con los profesores y entonces ahí pues estas en una posición complicada, porque al formar parte de la estructura del centro, no eres un docente, pero eres educador, y eso muchas veces los alumnos lo confunden y piensan que para ellos va a haber filtraciones en la comunicación conmigo, y luego de mí a los docentes que puede perjudicarles.

Y además, pasa también que no estás allí como psicólogo realmente no es tu función hacer terapia, puedes acompañar en ciertos aspectos psicológicos, puedes ayudarla a convivencia, puedes trabajar sólo, lo que haría un orientador; pero no eres un psicólogo, y los alumnos y docentes acuden en muchas ocasiones para recibir ese "servicio", y ese acompañamiento psicológico debe ser externo cuando ya son cuestiones más personales más profundas, etcétera. De hecho, se derivaba alumnos a recursos externos.

Creo que es necesario en los conservatorios igual que en los centros ordinarios, debería ser una figura, a mi modo de ver, externa para que los alumnos, por ejemplo, no te relacionen con el centro, es decir, por ejemplo, tampoco un alumno se va a sentir con la misma confianza a la hora de contarte ciertas cosas, porque puede pensar que tú puedes contárselo a un profesor, porque tú de alguna forma eres parte de ese centro, con lo cual no te lo va a decir con la misma libertad.

Entonces yo creo que se debería delimitar claramente esa función de que es un orientador y que un psicólogo y quizá pues colocar la figura del psicólogo de una manera más independiente, eso es lo que yo he vivido un poco a través de mi experiencia, lo que he sacado como fruto de la reflexión por la experiencia que he tenido.

## **6. ¿Qué cualidades positivas tiene ser orientador en un Conservatorio de danza?**

Lo positivo de este trabajo es, bueno pues estar en un ambiente muy bonito, o sea estás en contacto con el arte, no es lo mismo estar en el instituto, en un cole que es muy bonito también, pero es diferente a pasear por un pasillo y estar viendo alumnos y alumnas bailando y escuchar tocar un piano en directo o escuchar un cuadro de acompañamiento flamenco o ver un ensayo de contemporáneo o actuaciones en directo”, además ver a los alumnos cómo se preparan para eso y luego ver el resultado que dan, la tensión que les supone al mismo tiempo, la ilusión que ponen en ello y lo bien que lo hacen, te hace sentir tan bien, es muy gratificante, es muy bonito verlos encima de un escenario cómo cambian cómo se crecen.

Luego también las relaciones personales que se dan, pues son diferentes, son gente, también los profesores, que han sido bailarines profesionales y bailarinas profesionales por lo cual tienen un bagaje personal y profesional, o es muy interesante porque han bailado en compañías, han hecho giras, viajaban, han conocido gente, n ha vivido todo tipo de situaciones, etcétera, y eso enriquece mucho también, deja una visión de la vida diferente totalmente.

## **7. ¿Crees que hay problemáticas comunes en los alumnos? ¿A qué influencias crees que se deben? (Especificarlas).**

Sí claro, hay cierta casuística, ciertos tipos de problemas que se repiten, o de motivos por los que acuden a ti, o te los derivan. Creo que hay un perfil de alumnado en la danza que normalmente es un perfil de persona, un perfil psicológico de alumno exigente consigo mismo, que se retroalimenta con la propia danza, que también es un arte, una disciplina en la que se busca la excelencia, la perfección, el detalle, en el que todo se puede mejorar se observa cualquier detallito, sea la forma en la que mueves el brazo, la flexibilidad, la rapidez, o la perfección técnica. Son un montón de cosas, entonces a veces ese mix de alumno exigente, disciplina exigente y a veces los profesores, que creo que las cosas han cambiado mucho, por suerte, por lo que me cuentan los propios profesores, porque ellos mismos han sido alumnos y han pasado por ciertas cosas, que no quieren repetir, pero al mismo tiempo tienen también su poso que es trabajo, o sea es una cuestión cultural, de cientos de años, que a veces ese punto de exigencia, de perfeccionismo, pues tampoco lo pueden controlar y entonces a veces esa mezcla, hace que, bueno pues se den a veces perfiles de cuadros de perfeccionismo de ansiedad, la comparación continua también con el compañero, el

mirarse el propio cuerpo, y la propia ejecución y la propia habilidad técnica, constantemente en un espejo el ser juzgado continuamente.

Resumiendo lo que más he podido ver en estos dos años es ansiedad, depresión, baja autoestima, desmotivación, alumnos que tienen problemas con su imagen corporal, o la distorsionan, también ha habido casos de TCA, o sea no es solo, el tema del conservatorio, o sea también hay circunstancias familiares, externas, sociales y económicas de todo tipo, que al final también afectan.

A bueno y también, lo que comentábamos antes ¿no? Había mucho miedo a las salidas que tenían una vez acabado el conservatorio. De hecho, pasé unas encuestas sobre motivación para que se expresaran abiertamente y donde se medía la motivación en el aula, para con los docentes, motivación intrínseca y sobre motivación profesional. En las respuestas encontrábamos frases que decían como modo resumen que su futuro era “una ventana en blanco”. Y aunque los profesores les asesoraran y se hicieran talleres con bailarines para que tuvieran más herramientas, seguían presentando esos miedos, que se debían a al fracaso, miedo escénico, desconocimiento sobre las compañías a las que podían acceder, inseguridades físicas y técnicas y por barreras estéticas.

**8. ¿Para ti, los docentes de danza pueden ser una fuente donde crecen los miedos y problemáticas de los alumnos? Tanto por la utilización del lenguaje, los tipos de refuerzo... ¿Y la estética de la danza? ¿Y la continua exposición del alumno a los espejos y su imagen durante horas?**

Pueden serlo, cada vez son más conscientes de eso, como ya hemos hablado, y cada vez lo cuidan más pero claro potencialmente pueden serlo y desde luego que sí porque como decíamos la referencia para el alumno es muy grande, y el poder y la responsabilidad que tienen sobre el alumno, es muy grande, también usar una palabra u otra palabra diferente pueden tener mucha influencia en un momento dado, a un alumno le puede hacer mucho daño. Tienen una edad complicada, son niños o adolescentes y están muy expuestos, les importa mucho lo que opinen, están sacrificando mucho y quieren conseguir el éxito académico. En fin, son una serie de circunstancias, que por supuesto que tienen muchísima importancia.

La estética de la danza, sí o sea es verdad que hay como una especie de canon de lo que debe ser el cuerpo de un bailarín o una bailarina. Aunque es verdad que a lo

mejor en cada disciplina son diferentes, en algunas hay una horquilla, un margen más amplio para distintos tipos de cuerpo, y creo que sí en danza clásica parece que hay un canon mucho más rígido del cuerpo, de cómo debe ser el cuerpo, hay que estar más delgado y también, por otro lado, se entienden un poco, por las exigencias de la propia disciplina.

Yo no soy un especialista, porque yo no soy profesor, pero desde donde yo lo veo, porque claro a mí ya me han llegado alumnos con problemas al respecto, y también por lo que me han comentado los profesores en alguna ocasión, creo que sí, porque claro estás mirando el cuerpo y examinándote el cuerpo, y los movimientos continuamente, y comparándote con el de al lado, pues llega un momento que, si lo haces 5 o 6 horas al día, pues no debe de ser bueno.

También hay muchos que trabajan sin espejo. Porque luego una cosa de la que me di cuenta, yo a veces intervenía en los grupos, y les hacía alguna dinámica, juegos, alguna cosa así más de autoconocimiento, etcétera y cuando les pedía que bailarían libremente, me daba cuenta de que les costaba mucho, y que se miraban al espejo. Ya era como un vicio, no podían evitarlo. Y precisamente lo yo pretendía era que se soltaran se olvidarán de la técnica del espejo, y de la corrección, y me di cuenta de que claro, se habían acostumbrado tanto a eso, que se sentían inseguros sin él, o sea que sí, creo que el espejo es una herramienta necesaria pero que también hay que cuidarlo y también que enseñarle un poco a veces trabajar sin él para que aprendan un poco también a confiar en sus propias sensaciones y en sí mismos.

**9. ¿Ha habido algún caso o casos que te hayan marcado más?  
¿Nos podrías explicar el caso?**

A ver hubo el año pasado, un caso de un trastorno en la alimentación y ese fue el que más me marco por diferentes casuísticas, que por protección de datos no puedo contar. Pero bueno son situaciones complicadas porque a veces te sientes impotente.

**10. ¿Podías hacer intervenciones con el alumnado, familias y entorno? ¿Podías realizar informes psicopedagógicos? Si la respuesta es no, ¿Es porque no está delimitado por la ley? ¿Existe algún decreto/ley que limita al departamento de orientación en los conservatorios?**

Sí, con algunas familias trabaje y con el alumnado por supuesto, dependía mucho de la predisposición de cada familia.

En cuanto a los informes, estamos hablando de enseñanzas que no son obligatorias, con lo cual el tema de las adaptaciones curriculares, si no es por una cuestión, así como una discapacidad física, sensorial, etcétera, no tiene cabida. Un informe, una evaluación psicopedagógica, el sentido que tiene es para dar una respuesta a una adaptación curricular o de acceso del tipo que necesite el alumno, con lo cual no tiene lugar, no se da porque el alumnado que hay no tiene necesidades educativas especiales.

Estamos en enseñanzas que no son obligatorias, por ejemplo, yo estaba en un centro de adultos, que era a partir de 18 años y allí tampoco se daban las evaluaciones psicopedagógicas, porque ya en una enseñanza obligatoria el desfase curricular no se contempla, o sea tú puedes tener una adaptación de tiempo en un examen, por ejemplo, porque tiene una déficit visual o auditivo, o lo que sea, se te pueden hacer unas adaptaciones, pero tú no tienes un apoyo de un PT o un AL.

**11. ¿La figura del orientador en los Conservatorios de danza públicos es obligatoria? Si la respuesta es no, ¿consideras que debería ser obligatoria la figura del orientador?**

Lo han peleado durante años, los conservatorios, pero no es obligatoria, aunque sí existe. Aunque ya sabes que en dos de ellos el orientador está a media jornada.

Creo que sí es importante que existan orientadores en estos centros, porque pueden aportar cosas. Creo que habría que establecer y delimitar muy bien las funciones, por el tema de que se confunda a veces lo que es un psicólogo clínico.

**12. Te incorporaste al centro sin ser conocedor del panorama dancístico y sus grandes recovecos, ¿fue para ti difícil? ¿Porqué? ¿Sentiste que tenías toda la información? ¿tus compañeros docentes te ayudaron en este sentido? ¿te topaste con barreras en este sentido?**

La danza es especial, que tiene en su bagaje cultural, tiene sus formas de cultura, su cultura de la danza, su tradición a sus formas, y luego la propia cultura del centro, etcétera. La verdad es que yo fui bien acogido, y creo que encaje bien desde bastante pronto, desde el principio. Me ayudaban, ellos me contaban y yo no tenía reparo en

preguntar, en aprender, al contrario, o sea que creo que fui respetuoso cuando entré en ese mundo, y creo que eso también se percibió de alguna forma.

Yo creo que tienes que aprender a moverte porque, por ejemplo, a veces pues hay cierta rivalidad entre los departamentos, o hay cierta rivalidad entre los departamentos, cada uno quiere defender lo suyo, o piensa que lo suyo es más importante y a veces eso perjudica a lo que lo que importa, que al final es un centro educativo y hay que colaborar y si nos va bien a todos, repercute positivamente en los alumnos, en los profesores. Y al final hay que colaborar, o sea para que las cosas salgan adelante, eso a veces no es fácil en el conservatorio, y entonces aprender a moverte y entender esas dinámicas que a veces están instauradas, es quizá lo que más me costó y sentir que a veces eso pues como que tu figura parece que no, pero la gente está pendiente de ti, y tienes que tener mucho cuidado de ser ecuánime, de que la gente no piense, que tenga claro que tú no tienes preferencia por un departamento o por otro, que a ti lo que te interesa es el bienestar del centro, la mejora de la calidad de la educación, de la convivencia y que las cosas salgan adelante y que todo vaya a mejor. Yo quiero que las cosas vayan bien, que haya buen ambiente y que el centro mejore.

### **13. ¿Algo más que te gustara remarcar sobre la orientación en danza?**

Sí, la entrevista ha sido muy completa, yo creo que hemos ido repasando todos los elementos y todos los aspectos así que implica lo que es la orientación y la danza, y lo que lo que representa como orientador también en los aspectos profesionales y personales, o sea de lo complejo que es a veces, y también pues todo eso, lo gratificante, lo especial, lo diferente que es ¿no? lo bonito que es vivir esa experiencia, así que yo creo que es fundamental eso, porque hay que seguir evolucionando, porque la danza va evolucionando.

¡Ah sí! Mira, hay una cosa que me parece interesante es que muchos profesores en privado de confesaban y te decían que a veces, se sentían limitados por la propia cultura de la danza, por el propio ambiente de la danza, ellos querrían ser más innovadores, arriesgar más, cambiar ciertas cosas, pero que esa cultura a veces les pesaba, esas dinámicas les pesaban, y entonces como que se sentían un poco bloqueados a la hora de hacer esos cambios.

Y que la danza es muy contra cultural, porque la sociedad cada vez quiere cosas más inmediatas, y la danza es todo lo contrario, la danza es marcarte un objetivo a

largo plazo, esforzarte mucho, dedicarle mucho tiempo, los avances a veces son mínimos para el alumno, y tolerar esa frustración, esa incertidumbre, no es fácil.

Creo que la danza tiene cosas muy buenas, que aporta y que puede seguir aportando y al mismo tiempo creo que es algo tan natural al ser humano, moverse a través del cuerpo y de la música.