



UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA

**Programa de intervención grupal sobre variables psicosociales en jóvenes
practicantes de danza**

**Group intervention program on psychosocial variables in dance practicing
youngsters**

Trabajo Fin de Máster. Máster en Psicología General Sanitaria

Autora: Marta Cano Calzado

Tutora: Bárbara Luque Salas

Modalidad: Programa de intervención

Córdoba, julio de 2022

Índice

Resumen.....	2
Abstract.....	3
Marco teórico.....	4
Adolescencia.....	4
Danza.....	6
Trastornos de la Conducta Alimentaria en la Danza.....	9
Autoconcepto.....	10
Autoestima.....	11
Imagen corporal.....	13
Perfeccionismo.....	17
Justificación.....	21
Objetivos.....	22
Método.....	22
Participantes.....	22
Contextualización: Conservatorio Profesional de Danza de Córdoba “Luís del Río”.....	23
Instrumentos.....	24
Procedimiento.....	28
Resultados.....	40
Discusión.....	45
Conclusiones.....	50
Referencias bibliográficas.....	51
Apéndices.....	63

Resumen

Introducción: el alumnado de los conservatorios profesionales de danza está sometido desde edades muy tempranas a elevadas exigencias y presiones comparativas, lo cual influye en la formación del autoconcepto, la autoestima, el perfeccionismo y la imagen corporal de las bailarinas y los bailarines. **Método:** por lo tanto, en el presente trabajo se desarrolla un programa de intervención en formato grupal con los cursos de cuarto y sexto de las especialidades de danza clásica, española y baile flamenco del Conservatorio Profesional de Danza de Córdoba “Luís del Río”. El objetivo de dicha intervención consiste en generar cambios en el alumnado en las variables estudiadas, aumentando su autoconocimiento, autoestima, tomando conciencia de la influencia del contexto, ajustando el grado de autoexigencia y promoviendo una imagen corporal más saludable. **Resultados:** Tras la aplicación del programa, se observa que se produce cierta mejoría en algunas variables al comparar las evaluaciones inicial y final. **Conclusiones:** En esta línea, sería necesario continuar implementando intervenciones psicológicas en este campo, así como resaltar la necesidad de la figura de un/a profesional de la psicología en los conservatorios de danza.

Palabras clave: danza, adolescencia, autoestima, perfeccionismo, imagen corporal.

Abstract

Introduction: students at professional dance conservatories are subjected from a very early age to high demands and comparative pressures, which influence the formation of self-concept, self-esteem, perfectionism and body image of dancers. **Method:** therefore, in the present work an intervention program is developed in group format with the fourth and sixth grades of the classical, spanish and flamenco dance specialties of the Professional Dance Conservatory of Córdoba "Luís del Río". The objective of this intervention is to generate changes in the students in the variables studied, increasing their self-knowledge, self-esteem, becoming aware of the influence of the context, adjusting the degree of self-demand and promoting a healthier body image. **Results:** After the application of the program, it is observed that there is some improvement in some variables when comparing the initial and final evaluations. **Conclusions:** In this line, it would be necessary to continue implementing psychological interventions in this field, as well as highlighting the need for the figure of a professional psychologist in dance conservatories.

Key words: dance, adolescence, self-esteem, perfectionism, body image.

Marco teórico

Adolescencia

La adolescencia es uno de los períodos en el que se generan más cambios en el ser humano desde un punto de vista biopsicosocial. Se dan cambios hormonales y morfoestructurales que condicionan a la persona a desarrollar nuevas relaciones sociales que ponen en tensión su identidad, la aceptación propia y la de los otros (Iglesias, 2013). Es un periodo clave en la búsqueda de la identidad, en la cual se da una gran influencia por parte del entorno, la familia y el grupo de iguales.

La adolescencia temprana, etapa situada entre los once y los catorce años aproximadamente, ofrece oportunidades para el crecimiento en diversos ámbitos, donde se dan las dimensiones físicas, la competencia cognitiva y social, autonomía, autoestima, e intimidad. Esta gran cantidad de cambios pueden ocasionar problemas en algunos y algunas jóvenes para manejarlos con éxito, por lo que es posible que necesiten ayuda para superar los riesgos que se presenten a lo largo del camino (Papalia, 2009). Los cambios emocionales están muy presentes en esta etapa, y se ven influidos por diversos factores, tanto internos como externos. Algunas investigaciones atribuyen este aumento de emocionalidad y cambios de estado de ánimo en la adolescencia temprana al desarrollo hormonal correspondiente a este periodo del desarrollo (Papalia, 2009). De hecho, según Susman y Rogol (2004), las emociones desagradables, como la angustia y la hostilidad, aumentan a medida que progresa la pubertad, al igual que sucede con los síntomas de depresión en las niñas. Sin embargo, hay otros factores que ayudan a moderar, o incluso anular, estas influencias hormonales (Buchanan, Eccles y Becker, 1992).

A nivel cognitivo, según Piaget, en la adolescencia se desarrolla la capacidad de pensamiento abstracto. Este hito proporciona una manera más flexible de manipular la información, lo que permite la adquisición de la capacidad de razonar de manera más compleja

sobre temas morales. Los y las adolescentes son capaces de asumir la perspectiva de otra persona, resolver problemas sociales, lidiar con relaciones interpersonales y verse a sí mismos como seres sociales (Papalia, 2009).

Otro factor protagonista en esta etapa del desarrollo es la búsqueda de la identidad. Según Erikson (1968), la identidad se forma a medida que los y las jóvenes resuelven tres cuestiones principales: la elección de una ocupación, la adopción de sus valores y el desarrollo de una identidad sexual satisfactoria. Marcia (1980) definió relaciones entre el estado de identidad y variables tales como la ansiedad, autoestima, razonamiento moral y patrones de comportamiento (Papalia, 2009).

Según el psicólogo David Elkin (1998), muchos adolescentes se enfrentan a una adultez prematura, debido a que carecen del tiempo suficiente y de oportunidades para desarrollar un yo estable y dirigido hacia el interior. En la actualidad, los y las jóvenes están creciendo en un entorno donde la precariedad laboral y las altas expectativas y exigencias cobran protagonismo. En los últimos años, el aumento de los trastornos de la salud mental, sobre todo a raíz de la crisis provocada por la COVID-19, ha dejado al descubierto la relación entre la precariedad laboral y el crecimiento exponencial de los problemas relacionados con la salud mental (Docampo, 2022). La juventud se siente insegura ante su futuro; esta percepción afecta a su salud física y mental, condiciona su rendimiento profesional y determina otras decisiones vitales (Duque, 2022).

Diversos estudios muestran que la autoestima disminuye de forma general durante la adolescencia, siendo mayor este descenso en el caso de las niñas que de los niños, y posteriormente vuelve a aumentar de manera gradual durante el paso hacia la etapa adulta. Una gran cantidad de factores pueden influir en este fenómeno, como el papel de la imagen corporal durante la pubertad y otras fuentes de ansiedad presentes en esta etapa, como las transiciones a la educación media (Robins y Trzesniewski, 2005). Además, otro factor de gran influencia

en la formación de la autoestima en la adolescencia es la socialización de género, donde la autoestima masculina parece relacionarse con los esfuerzos por los logros individuales, mientras que la femenina depende más de los vínculos con los demás (Thorne y Michaelieu, 1996).

Danza

En su libro, “Los elementos de la danza”, Alberto Dallal (2020) expone la siguiente definición sobre la danza: “el arte de la danza consiste en mover el cuerpo dominando y guardando una relación consciente con el espacio e impregnando de significación el acto o la acción que los movimientos desatan”. Por otro lado, Sousa (1980) entiende la danza como medio de expresión y comunicación de ideas, sentimientos y sensaciones. La danza puede ser entendida desde diferentes perspectivas: reglada o académica, artística o escénica, mística, creativo-educativa, terapéutica o lúdica (Castañer, 2000); así como desde diferentes vertientes (Ñeco, 2014).

Desde la vertiente artística, la danza se convierte en una técnica y expresión artística, donde la bailarina y el bailarín muestran ante un público sus capacidades interpretativas y habilidades técnicas aprendidas y perfeccionadas, desde muy temprana edad, durante años de entrenamiento (De Alva, 2016). El fin de la danza artística es el reconocimiento del público y la puesta en escena, donde la búsqueda de una estética es un factor primordial en su ejecución (Jacob, 2001, citado en De Alva, 2016).

Un concepto fundamental dentro de la danza es el de la expresión corporal, la cual se define como un área de conocimiento en la que se potencia la interacción del cuerpo con el medio que le rodea, a través de la utilización de gestos, miradas y posturas corporales (Riveiro y Shinca, 1995, citado en Esteve, 2013), con el fin de crear y comunicar a través del

movimiento, transmitiendo sentimientos, pensamientos y actitudes por medio del cuerpo (Rueda, 1995, citado en Esteve, 2013).

Según la normativa que rige las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Danza en Andalucía (Decreto 258/2011, de 26 de julio), se distinguen cuatro estilos diferentes: la Danza Clásica, la Danza Española, el Baile Flamenco y la Danza Contemporánea. Citado en De Alba (2016), se definen los cuatro estilos acorde a la Orden 24 de Junio por la que se desarrolla el currículo de las enseñanzas elementales de danza:

- La Danza Clásica se considera la disciplina universal que toda bailarina y bailarín debe adquirir para realizar cualquier tipo de danza escénica. En ella, deben desarrollar movimientos de la forma más perfecta, elegante y depurada (Orden 24 de junio de 2009, anexo I). En la Danza Clásica es necesaria la presencia de ciertas condiciones físicas, una serie de características y disposiciones anatómicas que forman un cuerpo-base, el cual percibe como necesario para el aprendizaje total de la técnica específica de esta especialidad. Las y los jóvenes que practican esta clase de danza incorporan concepciones sobre el cuerpo y el movimiento, lo válido o valorado estéticamente, y sobre la adecuación o no de sus propios cuerpos (Mora, 2008). Todo esto puede traer consigo graves consecuencias en el bienestar de las bailarinas y los bailarines relacionado con la imagen corporal, tema que será desarrollado con mayor detenimiento en el presente trabajo.
- Por otra parte, el Baile Flamenco es una manifestación muy antigua circunscrita al ámbito andaluz. Sus raíces son inciertas y se dan tres periodos diferenciados: configuración del flamenco, difusión y periodo escénico (Orden 24 de junio de 2009, anexo I). Cuando nace a mediados del siglo XIX, el Flamenco establece sus paradigmas estéticos en base a tres categorías interrelacionadas: género, etnicidad y clase social (Cruces, 2015). A nivel profesional, precisa una actividad física vigorosa que exige una

preparación física adecuada, con énfasis en el trabajo muscular y de estiramiento (Nakamura et al., 2012).

- La Danza Española es definida por la Orden de 24 de junio como “la síntesis del folclore, la escuela bolera, el flamenco y la danza estilizada”. En este estilo, los principios del ballet clásico están presentes en la ejecución de este género y, aunque se caracterice por una estética diferente en las líneas del torso, brazos y cabeza, emplea los fundamentos clásicos para la realización de los movimientos en los que intervienen las piernas (Peralbo, 2008).
- Por último, la Danza Contemporánea se define como “la libertad de movimiento, a través del control corporal, la búsqueda personal de la energía y el espíritu de investigación que domina nuestro tiempo, llevándonos a desarrollar diferentes lenguajes artísticos” (Orden 24 de junio de 2009, anexo I). De Alva (2016) añade que “se caracteriza por abogar por la libertad, la comunicación y la expresión de sentimientos, ideas y emociones, sin importar lo bello, lo feo, lo bueno o lo malo”.

Cada estilo de danza se construye a través de rutas corporales establecidas como normatividades, presentando un lenguaje propio expresado a través del cuerpo (Cruces, 2015).

Por otro lado, el papel del género en la danza cobra una gran importancia. Según la distribución porcentual del alumnado matriculado en las enseñanzas de danza según sexo y enseñanza obtenemos los siguientes porcentajes (Estadísticas de Educación. EDUCAbase, 2021)

- EE. Elementales de Danza: 92,5% mujeres, 7,5% hombres.
- EE. Profesional de Danza: 89,8% mujeres, 10,4% hombres.
- EE. Superiores de Danza: 83,3% mujeres, 16,7% hombres.
- EE. No regladas de Danza: 93,5% mujeres, 6,5% hombres.

Por lo que podemos concluir que el porcentaje de mujeres en el mundo de la danza es mucho más representativo que el de los hombres, en lo cual influyen una gran cantidad de factores ambientales y culturales.

En el mundo de la danza, la autoestima es un factor fundamental vinculada con la autoimagen corporal debido al trabajo de una estética determinada y el esfuerzo constante con el cuerpo como herramienta de trabajo (Supacela, 2021). Según Ocampo et al. (1999), en el ámbito de la danza el cuerpo se convierte en la herramienta central para el adolescente, adquiere tal nivel de importancia que puede llegar a sufrir alteraciones en la percepción de su figura, pudiendo generarse problemáticas relacionadas con los trastornos de la conducta alimentaria.

Trastornos de la Conducta Alimentaria en la Danza

Existe notable evidencia que indica que las personas que se dedican al mundo de la danza, o se están formando para ello, presentan una alta vulnerabilidad para desarrollar trastornos de la conducta alimentaria (TCA) (García, 2014).

Según Fairburn y Walsh (2002) “en los Trastornos de la Conducta Alimentaria se da una alteración de los hábitos alimentarios y de las conductas del control de peso que dañan significativamente la salud o el funcionamiento psicosocial de la persona, y no son secundarios a ningún trastorno mental o médico”. Los TCA agrupan un conjunto de problemas caracterizados por comportamientos, creencias y emociones anómalos sobre la alimentación, el peso y la forma corporal (Fairburn y Walsh, 2002).

Las posibles causas de los TCA agrupan una serie de factores que incluyen la interacción entre aspectos socioculturales que fomentan la insatisfacción corporal, variables familiares y factores de riesgo individuales (como rasgos de personalidad rígidos) (Celis y Roca, 2011). Fairburn, Cooper y Shafran (2003) denominan la sobrevaloración de la importancia de la figura, del peso y de su control como el núcleo del mantenimiento del

problema en este tipo de trastornos. Por ende, se trata de un sistema disfuncional de autoevaluación (Celis y Roca, 2011). Según la visión transdiagnóstica de los Trastornos de la Conducta Alimentaria, los cuatro mecanismos adicionales y mantenedores consisten en: el perfeccionismo clínico, la baja autoestima, la intolerancia a los cambios en el estado de ánimo y las dificultades interpersonales (Fairburn et al., 2003).

A continuación, se procede a profundizar teóricamente sobre las variables psicológicas en el presente Programa de Intervención, así como la relación existente entre la adolescencia, la danza y cada una de ellas: autoconcepto, autoestima, perfeccionismo e imagen corporal.

Autoconcepto

Durante la búsqueda de identidad, tan presente en la adolescencia, se ve condicionado el autoconcepto, el cual constituye un marco de referencia desde el que interpretar la realidad y las experiencias que influyen en las expectativas de la persona y su salud (Salmon y Ayala, 2021). El autoconcepto es el resultado de un conjunto de percepciones parciales del yo, que se organizan acorde a un conjunto de creencias que la persona considera verdaderas respecto a sí misma, siendo éstas el resultado de un proceso de análisis y valoración de la información que el individuo recibe de su propia experiencia y su relación con los demás (González y Núñez, 1997). Dentro del constructo del autoconcepto podemos diferenciarlo en diferentes ámbitos, entre los que se encuentran los componentes físicos, académico, personal y social (Gutiérrez y Martín, 2021).

Durante la etapa adolescente, la importancia del autoconcepto cobra protagonismo por el impacto que tiene en el bienestar de la persona (Anta, 2008). Además, una autopercepción satisfactoria influye de manera favorable en la forma que un adolescente se vincula con las demás personas y consigo mismo (Casullo, 1990).

El autoconcepto y la autoestima son dos conceptos altamente relacionados entre sí, los cuales son componentes esenciales de la personalidad. De forma sintética, la diferencia entre ambos radica en que el autoconcepto se refiere al conocimiento que tiene una persona sobre sí misma, mientras que la autoestima se trata del valor que esa persona se atribuye (Sebastián, 2012).

Autoestima

Rosenberg (1965) define la autoestima como el sentimiento de valía personal y de respeto hacia la propia persona en función de la evaluación positiva o negativa del yo. Ésta se divide en cuatro áreas acorde a un análisis multidimensional: personal, académica, familiar y social (Coopersmith, 1967).

Según Baldwin y Hoffmann (2002), la autoestima no es un rasgo estático, sino dinámico y sujeto a cambios; por ende, se puede trabajar en ella y generar cambios en el individuo. Dispone de dos fuentes; una interna, donde se dan los propios logros, y una externa, donde están implicadas las afirmaciones de los otros (Cerviño, 2008). Branden (1994) citado en Sebastián (2012), sostiene que la autoestima tiene implicaciones para la realización personal y la adaptación social.

Asimismo, Branden (1993) afirma que la autoestima es una parte esencial para el desarrollo sano de una persona. Un o una adolescente que tenga una buena autoestima sólida y desarrollada será un predisponente para que pase a la adultez con buenos cimientos y para poder desenvolverse satisfactoriamente en los diferentes aspectos de su vida (Supacela, 2021). Sin embargo, una baja autoestima puede repercutir gravemente en el bienestar de una persona. Durante la adolescencia, los y las jóvenes con una autoestima baja son muy propensos a recoger y retener información negativa de sí mismos o de sí mismas (Bonet, 1997). Por otro lado, Dumont y Provost (1999) afirmaron que una autoestima más alta en adolescentes se asocia con

una percepción menos negativa del estrés cotidiano, debido a que los menores con una autoestima elevada disfrutaban de más experiencias positivas y son a su vez más eficaces en el afrontamiento de experiencias negativas, generando respuestas más adaptativas tras un fracaso (Dodgson y Wood, 1998; Tashakkori, Thompson, Wade y Valente, 1990, citado en Naranjo y González, 2012). Así, los y las jóvenes con una menor autoestima tienden a sobregeneralizar los fracasos (Kernis, Brockner y Frankel, 1989) y sus conductas son dirigidas a evitar las emociones negativas que éstos les producen (Park y Maner, 2009). Estas respuestas de evitación son aprendidas desde edades tempranas, lo que a la larga puede provocar dificultades para afrontar eficazmente este tipo de situaciones, retroalimentando de este modo una baja autoestima (Crocker y Wolfe, 2001).

Por otro lado, las redes sociales pueden tener una gran influencia en la autoestima de los y las jóvenes, puesto que el uso continuado de estas redes permite una continua comparación social, con los efectos inevitables que esta característica tiene sobre el estado emocional y la autoevaluación (Vogel et al., 2015).

Autoestima y Danza

En el mundo de la danza, las bailarinas y los bailarines suelen comenzar sus estudios desde muy temprana edad, por lo que la formación de su autoconcepto, así como de su autoestima, dependerán en gran medida de las experiencias vividas en las clases del conservatorio (De Alva, 2016).

Algunos autores consideran que el desarrollo del autoconcepto por medio de la danza trae consigo mejoras en el individuo (Murgui et al., 2012). Así, South (2006) determina que la danza favorece una mejora de la autoestima y la confianza (citado en Supacela, 2021). Sin embargo, es importante destacar el factor competitividad en estos ambientes. En la investigación realizada por Rokka et al., (2019), los niños, niñas y adolescentes conciben la

danza exenta de carácter competitivo, lo que se asocia con una participación libre y espontánea que produce una sensación de placer y libertad en los y las estudiantes, lo cual favorece la motivación. Sin embargo, según afirman Cascales y Prieto (2019), no toda actividad física favorece la estimulación del autoconcepto positivo y la autoestima, ya que hay que prestar atención a los niveles de competitividad (Vilchez et al., 2021).

El nivel de autoestima que presentan las personas también ejerce un rol muy importante sobre la imagen corporal (Kazarez, Vaquero y Esparza, 2018). La importancia de la imagen corporal en el autoconcepto de las y los adolescentes está bien respaldada por estudios transversales que encuentran una fuerte relación entre la satisfacción corporal y la autoestima (Harter, 1998).

Imagen corporal

Slade (1988) define la imagen corporal como la representación mental que tenemos del tamaño, figura y forma de nuestros cuerpos y de las partes que los componen, es decir, la forma en que vemos nuestro cuerpo y la forma en que creemos que los demás nos ven. Por otro lado, Baile Ayensa (2003) propone una definición integradora de la imagen corporal: “es un constructo psicológico complejo, que se refiere a cómo la autopercepción del cuerpo/apariencia genera una representación mental, compuesta por un esquema corporal perceptivo y así como las emociones, pensamientos y conductas asociadas”.

En nuestra sociedad, son frecuentes las alteraciones de la imagen corporal, sobre todo en la etapa adolescente (Behar, 2010), debido a que durante la pubertad el cuerpo sufre grandes cambios que chocan con el ideal de belleza existente en nuestra sociedad. Las normas sociales y culturales, reforzadas por los mensajes de los medios de comunicación, sitúan la cuestión del peso corporal entre los factores que determinan el atractivo de la apariencia (Caglar et al., 2010). El concepto de belleza, construido culturalmente y dinámico a lo largo de la historia,

termina incidiendo de manera directa en la manera en que las personas perciben su imagen corporal (Vaquero-Cristóbal et al., 2013). El entorno familiar, social y los medios influyen notablemente en la formación de unos estereotipos ideales (Van den Berg et al., 2002, citado en Kazarez, Vaquero y Esparza, 2018).

Existe una diferenciación significativa en lo relativo al género, donde los mensajes relacionados con la belleza son mucho más exigentes e irreales en lo referente al género femenino. La insatisfacción corporal de las niñas con sus cuerpos aumenta durante el curso de la adolescencia temprana a media, debido en parte, a que las menores presentan un aumento de la grasa corporal durante la pubertad (Susman y Rogol, 2004). Esto, añadido a los mandatos de género referentes a la belleza femenina, hace que las chicas quieran copiar o parecerse a las modelos irrealmente delgadas que ven en las redes sociales y los medios de comunicación, y por ende desarrollen una preocupación excesiva por el peso (Striegel-Moore y Bulik, 2007 citado en Papalia, 2009). Esta internalización por tener una silueta delgada termina incidiendo en la satisfacción corporal, siendo un factor de riesgo de diversos TCA (Stice y Whitenton, 2002, citado en Kazarez, Vaquero y Esparza, 2018). Por otro lado, cabe destacar la también creciente presión social existente sobre el género masculino, donde el objetivo principal es alcanzar una notable masa muscular, cumpliendo con los estándares de cuerpos musculosos (Sáez y Mateo, 2002), asociados más a síntomas de dismorfia muscular y estrés por discrepancia masculina (Grunewald, Kinkel-Ram y Smith, 2022).

Una vez más, la influencia de las redes sociales en la formación de la autoimagen, asocia la exposición continua a estas redes con efectos negativos de la imagen corporal y conductas alimentarias. En un estudio de Rounsefell et al. (2020) se muestra que el consumo constante de este tipo de contenido en las redes sociales se asocia con mayor insatisfacción corporal, dieta, restricción de alimentos, comer en exceso o elegir únicamente alimentos saludables. Además, el uso de las redes sociales a modo de comparación con los y las demás

está relacionado con problemas en la alimentación, en la imagen corporal y la autoestima (Ragatt et al, 2020). Con el auge de las redes sociales en edades cada vez más tempranas, la dictadura de la imagen aumenta la presión estética, especialmente en las mujeres jóvenes y adolescentes (Duque, 2022). Algunos estudios relacionan directamente el uso de redes sociales y aplicaciones de retoque fotográfico (como filtros) con la predisposición a la cirugía estética (Chen et al., 2019).

La socióloga Esther Pineda habla de esta presión social como violencia estética, la cual define como la exigencia estética y la obsesión por la belleza que la sociedad ejerce reforzando la idea de parecer siempre jóvenes, siguiendo un canon de belleza determinado y aplaudiendo la delgadez (Duque, 2022). Como dice Pineda (2014): “Esta violencia es de orden psicológico, pero tendrá efectos en el aspecto físico de las mujeres, es decir, impacta en su subjetividad, pero también en sus cuerpos. En una sociedad que establece la belleza como elemento constitutivo de la identidad y la valoración femenina”.

Además, sentirse insatisfecho con la imagen corporal puede ser causa de problemas emocionales durante la etapa adolescente y primera juventud (Trejo et al., 2010). La baja satisfacción con la propia apariencia física va asociada a una baja autoestima, sentimientos de ineficacia, inseguridad, sintomatología depresiva, ansiosa e incomodidad interpersonal y, en general, con una autoevaluación negativa (Raich, 2001). Es por ello que, con el avance de este tipo de problemáticas, se puede llegar a desarrollar síntomas de trastornos alimentarios (Sáez y Mateo, 2002).

Imagen Corporal y Danza

Los TCA afectan mayormente a mujeres adolescentes (Striegel-Moore y Bulik, 2007) y son especialmente comunes en niñas presionadas a tener éxito en el ballet, gimnasia y otras competencias deportivas (Skolnick, 1993).

Dado que la danza es una disciplina artístico-deportiva donde la composición corporal y el peso cobran una gran importancia, las bailarinas en edad de formación presentan elevados riesgos de sufrir trastornos de la imagen corporal por su edad, sexo y disciplina deportiva (Zoletić y Duraković-Belko, 2009). Concretamente, las estudiantes de ballet tienen un alto riesgo de desarrollar este tipo de trastornos (Toro et al., 2009). En el estudio realizado por Zoletić y Duraković-Belko (2009), se demostró que las bailarinas de ballet y modelos presentan una peor imagen corporal y una mayor distorsión, comparado con el grupo control formado por chicas estudiantes, así como síntomas de trastorno alimentario más enfatizados.

Este mayor riesgo se ha atribuido principalmente a la alta prevalencia en estudiantes jóvenes de danza clásica con rasgos de personalidad como el perfeccionismo, presentándose junto a otros factores de riesgo como el ejercicio físico intenso y un modelo de forma corporal muy delgado y estilizado (Thomas, Keel, y Heatherton, 2005; Sundgot-Borgen, 2004). En el estudio realizado por Toro et al. (2009), se encontraron relaciones significativas entre situaciones específicas de la escuela de danza y la presencia de TCA, o síntomas de éstos, en mujeres jóvenes y adolescentes.

Así mismo, las bailarinas y bailarines pasan innumerables horas practicando frente a espejos donde sus cuerpos son examinados de cerca por ellas y ellos mismas y por los demás. A esto se le suman los altos niveles de perfeccionismo en la danza y la forma corporal, por lo que la combinación de la presión sociocultural por la delgadez inherente en la profesión de la danza, junto con las altas expectativas de rendimiento producen el clima social ideal para el desarrollo de TCA (Garner y Garfinkel, 1980) en (Penniment y Egan, 2012).

Por otro lado, la ansiedad físico social juega un papel importante en todo esto. Leary (1992) define la ansiedad físico social como la respuesta afectiva que refleja la preocupación por la forma en que el propio cuerpo es juzgado por los y las demás. Este tipo de preocupaciones sobre la apariencia física y otras características corporales son muy importantes

para el sentido de autoestima de los y las adolescentes y tienen el potencial de afectar el bienestar general de los y las jóvenes (Caglar et al., 2010).

Algunos autores han determinado que la ansiedad físico social se asocia con bajo y excesivo ejercicio, perfeccionismo negativo y perfeccionismo socialmente prescrito (Haase et al., 2002).

Perfeccionismo

El perfeccionismo es un rasgo de la personalidad caracterizada por esfuerzos de impecabilidad, establecimiento de altos estándares de rendimiento y una tendencia a excesivas evaluaciones críticas (Stoeber y Childs, 2011). Esta disposición se da en diferentes ámbitos de la vida, como el particular, laboral, escolar y social (Stoeber y Stoeber, 2009). Einstein, Lovibond y Gaston (2000) diferencian el perfeccionismo en dos dimensiones: la dimensión de esfuerzos perfeccionistas, donde se dan estándares personales perfeccionistas o perfeccionismo auto-orientado, y la dimensión de preocupaciones perfeccionistas, donde se encuentran las preocupaciones por los errores, dudas acerca de las acciones, preocupación por la evaluación de los y las demás, y sentimientos de discrepancia entre las expectativas y el rendimiento (Méndez et al., 2015). En la adolescencia, las preocupaciones perfeccionistas se asocian con mayores niveles de miedo al fracaso, estrés, depresión ansiedad, bajos niveles de confianza y satisfacción vital (Stoeber y Rambow, 2007). Méndez et al. (2015) informan de que una fuerte presión externa percibida para alcanzar la excelencia, con mayor probabilidad, pone en riesgo a los y las adolescentes de padecer síntomas emocionales severos.

Por otro lado, Hamachek (1978) distingue este rasgo entre perfeccionismo normal y neurótico. El primero se caracteriza por el establecimiento de estándares personales elevados, pero sin llegar al punto de la insatisfacción de los individuos con su propio rendimiento, el cual se ha asociado con conductas clínicas y educativas adaptativas y asociadas a logros en el

deporte. Por otro lado, el perfeccionismo neurótico se ha asociado a conductas más desadaptativas, estableciendo estándares de rendimiento personal excesivamente elevados; no se permiten de igual modo la posibilidad de cometer errores durante el proceso de aprendizaje, y como consecuencia, no suelen estar satisfechos consigo mismos, por lo que los errores son considerados como una amenaza para la autoestima (Carr y Wyon, 2003).

Un metaanálisis de 2019 muestra cómo los niveles de perfeccionismo no paran de aumentar entre la juventud, encontrando mayores tasas en las mujeres, educadas según unos mandatos de responsabilidad y autocrítica (Curran y Hill, 2019 citado en Duque, 2022). Por otro lado, cabe destacar la evidencia existente sobre las diferencias en el nivel de perfeccionismo entre hombres y mujeres, mostrando niveles significativamente más elevados en las mujeres (Flett et al., 1994).

Perfeccionismo y Danza

Según Gould, Dieffenbach y Moffett (2002) el perfeccionismo es una característica común en los deportistas de alto rendimiento. De hecho, se ha descubierto que el perfeccionismo juega un papel importante en el deporte y la danza (Hill, 2016). Algunos autores difieren en cuanto al papel que juega el perfeccionismo en el rendimiento en ciertas disciplinas deportivas. Gould, Dieffenbach y Moffett (2002) ven el perfeccionismo como un rasgo adaptativo para la obtención de un rendimiento mejorado, mientras que otros argumentan la deficiente adaptación de éste porque perjudica al rendimiento (Flett y Hewitt, 2005).

En el caso de las y los estudiantes de danza, están continuamente sometidas a presiones comparativas, altas exigencias físicas y psíquicas, así como estéticas, lo cual que repercute en su salud mental (Fuentes, 2007 citado en De Alva, 2016).

En su investigación, Penniment y Egan (2012) encontraron resultados que apoyaron la hipótesis de que la relación entre perfeccionismo y síntomas de trastornos alimentarios estaba

parcialmente mediada por los aprendizajes en relación con la delgadez. En 2009, Annus y Smith propusieron que el perfeccionismo puede afectar a las percepciones de mensajes relativos a la delgadez y el peso en las clases de danza. Las bailarinas con un elevado grado de perfeccionismo son más proclives a atribuir un mayor énfasis a la delgadez durante las clases de danza y esperar mejores resultados cuando logran un peso corporal más bajo. Así mismo, es posible que la sintomatología de los TCA se vea influida tanto por el nivel de perfeccionismo individual, como por la presión de factores externos (Annus y Smith, 2009).

Varios estudios han encontrado que mujeres estudiantes de danza, o que previamente han estudiado en un nivel recreativo o de élite, puntúan más alto en la subescala de Perfeccionismo del Inventario de Trastornos de la Conducta Alimentaria (EDI) comparado con el grupo control formado por adolescentes ajenos al mundo de la danza (Neumärker et al., 2000). Además, se encontró una relación significativa entre el deseo de delgadez y el perfeccionismo en bailarinas (Anshel, 2004 citado en Penniment y Egan, 2012). De igual modo, también se han encontrado resultados donde las bailarinas pueden llegar a desarrollar un mayor nivel de perfeccionismo como resultados de entornos de danza que enfatizan una mayor delgadez (Penniment y Egan, 2012).

Se dan diversos aspectos contextuales que están presentes en el mundo de la danza y en ambientes profesionales con altas exigencias artísticas (García, 2014). Dentro de estos aspectos, cobra gran importancia el rol del profesorado y el grado de exigencia y disciplina requerido en este tipo de contextos educativos. En un artículo de Mathias et al. (2016) se analizan los criterios de selección en el acceso a los estudios oficiales de danza en los conservatorios de la Comunidad de Andalucía. Se hallaron resultados que muestran diferencias estadísticamente significativas en los cuales el profesorado de danza clásica suele priorizar calificaciones en el ítem peso/talla, morfología del pie y extensión de piernas, mientras los y las docentes de danza española y flamenco atribuyen mayor importancia a la evaluación de la

morfología de las piernas y aspectos de ritmo y expresión. El profesorado de la especialidad de contemporáneo destaca las calificaciones de morfología de la columna y la pelvis.

Así mismo, García (2014) resalta los factores de riesgo que influyen en la satisfacción corporal del alumnado de diversos conservatorios de danza, donde los y las bailarinas destacan el efecto perjudicial que desempeñan los comentarios y las actuaciones de parte del profesorado, el uso constante de maillots y medias y la utilización sistemática de los espejos como herramienta de trabajo.

En una investigación llevada a cabo por Requena, Martín y Lago (2015), se analizaron las implicaciones de la imagen corporal, la motivación y la autoestima en el rendimiento académico de las y los estudiantes del Conservatorio Profesional de Danza de Córdoba, donde posteriormente se implementó un programa de educación emocional para mejorar las necesidades identificadas. Los resultados que se obtuvieron mostraron la gran influencia de la autoestima y la motivación en el rendimiento, así como la importancia de intervenir en autoestima para trabajar una imagen corporal adecuada, la necesidad de una educación emocional adecuada y, por último, el uso sistemático de herramientas de diagnóstico para prevenir la incidencia de los TCA en este contexto.

Justificación

En los estudios profesionales de danza, el desarrollo del autoconcepto de las alumnas y los alumnos se ve condicionado por un ambiente caracterizado por altos niveles de exigencia y presiones comparativas, lo cual tiene efectos sobre la salud mental de los y las bailarinas desde edades tempranas. De manera específica, algunos estudios destacan (Zoletić y Duraković-Belko, 2009; Hill, 2016; Supacela, 2021) que se ven afectadas la autoestima, los rasgos perfeccionistas y la imagen corporal que el alumnado se forma desde sus inicios en el mundo de la danza.

Un gran número de estudios demuestran la relación entre este tipo de contextos con la presentación de trastornos de la conducta alimentaria (TCA). Penniment y Egan (2012) concluyeron en su investigación que los bailarines y las bailarinas que muestran altos niveles de perfeccionismo y que, consecuentemente, se sitúan en entornos competitivos, pueden presentar un riesgo significativamente elevado de desarrollar un TCA. Wilksch et al. (2008) propusieron la utilidad de involucrar a bailarinas jóvenes con un nivel de perfeccionismo elevado en programas de prevención, con el objetivo de examinar su eficacia, ya que los resultados preliminares son positivos en cuanto a la capacidad de los programas dirigidos al perfeccionismo para reducir el riesgo de TCA en adolescentes.

Por todo lo expuesto anteriormente, se evidencia la necesidad existente en el contexto educativo y profesional de la danza de intervenir en las variables psicológicas ya mencionadas. Para ello, en el presente trabajo se expone un programa de intervención grupal en variables psicosociales en jóvenes practicantes de danza clásica, española y baile flamenco.

Objetivos

Por todo lo expuesto anteriormente, en el presente trabajo se persiguen los siguientes objetivos:

Objetivo general: Desarrollar una intervención grupal sobre variables psicosociales en jóvenes practicantes de danza clásica, española y baile flamenco.

Objetivo 1. Explorar el conocimiento sobre algunas de las variables en las que se intervendrá posteriormente: autoconcepto, autoestima, autoexigencia e imagen corporal.

Objetivo 2. Mejorar el autoconcepto, la autoestima y aumentar el autoconocimiento en jóvenes practicantes de danza.

Objetivo 3. Tomar conciencia de la influencia del entorno y ajustar el grado de autoexigencia en jóvenes practicantes de danza.

Objetivo 4. Promover una imagen corporal más saludable en jóvenes practicantes de danza.

Método

Participantes

El grupo de participantes está formado por 34 estudiantes de enseñanzas profesionales de danza del Conservatorio Profesional de Danza de Córdoba “Luís del Río”, pertenecientes a los grupos de cuarto y sexto curso de danza, incluyendo las especialidades de Danza Clásica, Baile Flamenco y Danza Española. Las edades de las y los participantes se encuentran comprendidas entre los 15 y 21 años.

El alumnado de las diferentes especialidades se agrupa en dos turnos:

Tabla 1

Grupos y especialidades

	Danza Clásica	Baile Flamenco	Danza Española
Grupo 6º. Turno de mañana 17 – 21 años	7 chicas 1 chico	4 chicas 2 chicos	3 chicas -
Grupo 4º. Turno de tarde 15 – 17 años	7 chicas -	6 chicas 1 chico	3 chicas -

Con respecto al perfil global del alumnado del Conservatorio “Luís del Río”, se encuentra compuesto por un 90% de mujeres y un 10% de hombres. La mayor tendencia a la matriculación de varones se da en la especialidad de Baile Flamenco. Por otro lado, el nivel socioeconómico y cultural del alumnado del centro es muy heterogéneo (Plan de Centro, 2022).

Contextualización: Conservatorio Profesional de Danza de Córdoba “Luís del Río”

El Conservatorio Profesional de Danza “Luís del Río” se encuentra ubicado en el casco histórico de la ciudad de Córdoba (España), junto a la judería. Las instalaciones cuentan con 17 aulas de Danza, una biblioteca, dos aulas de Bachillerato y música, un aula de asignaturas teóricas, aseos y vestuarios, una conserjería y administración, secretaría, despacho de secretaría y jefatura de estudios, despacho de dirección, sala de profesorado, sala de AMPA y un espacio escénico Teatro “Duque de Rivas” (Plan de Centro, 2022).

Como se indica en el Proyecto Educativo del Plan de Centro (2022), la oferta educativa se divide en:

- *Enseñanzas Básicas de Danza*. Se organizan en dos grados de dos cursos de duración cada uno, siendo un total de cuatro cursos académicos. Estas enseñanzas tienen como finalidad proporcionar al alumnado una formación artística de calidad y garantizar el conocimiento básico, prestando especial atención a la educación musical temprana y al disfrute de la práctica dancística, así como de la apreciación de la danza como arte. Poseen un carácter formativo y preparatorio para estudios posteriores. Para el acceso al primer curso de las enseñanzas básicas, las niñas y niños han de tener mínimo ocho años y superar una prueba de aptitud.
- *Enseñanzas Profesionales de Danza*. Se organizan en un solo grado de seis cursos de duración. Pretenden proporcionar a aquel alumnado que posee aptitudes específicas y voluntad para dedicarse a ello, el nivel de expresión artística propio de unos estudios especializados, combinando de forma equilibrada el conocimiento teórico de las técnicas de interpretación con los principios estéticos-artísticos. Paralelamente, suponen una formación previa para acceder a los estudios de las enseñanzas artísticas superiores. Para el acceso a estas enseñanzas, tanto a primer curso como al resto, se debe superar una prueba específica. El conservatorio cuenta con cuatro especialidades:
 - Enseñanzas Profesionales de Baile Flamenco (1º a 6º curso)
 - Enseñanzas Profesionales de Danza Clásica (1º a 6º curso)
 - Enseñanzas Profesionales de Danza Española (1º a 6º curso)
 - Enseñanzas Profesionales de Danza Contemporánea (su implantación finaliza en el curso 2023-2024).

Instrumentos

Para evaluar la utilidad del programa se contaron con una serie de instrumentos que, a nivel exploratorio y descriptivo, pretenden evaluar una posible mejora en las variables estudiadas. Para ello, se administraron una serie de instrumentos en formato online, a través de

un formulario de Google. Se llevó a cabo una evaluación inicial y final para comprobar si se cumplen los objetivos propuestos.

Los instrumentos administrados fueron los siguientes:

Escala de Autoestima de Rosenberg - versión para adolescentes españoles (Rosenberg, 1965) (Atienza, Moreno y Balaguer, 2000) (Apéndice A)

La Escala de Autoestima de Rosenberg (1965) evalúa la autoestima global a través de 10 ítems que reflejan sentimientos generales sobre el self. Para Rosenberg, la autoestima refleja la actitud global que una persona tiene con respecto a su valía e importancia.

La escala utilizada en el presente programa de intervención se trata de la versión para adolescentes españoles traducida y validada por Atienza, Moreno y Balaguer (2000). Esta escala consta de 10 ítems puntuados con escala de respuesta tipo Likert de 4 puntos, donde: 1 (Muy en desacuerdo), 2 (En desacuerdo), 3 (De acuerdo) y 4 (Muy de acuerdo). Desde un modelo unifactorial, los ítems 1, 3, 4, 6 y 7 están valorados en positivo, mientras que los ítems 2, 5, 8, 9 y 10 están puntuados en negativo, siendo necesario invertir la puntuación de estos últimos para conseguir la puntuación correspondiente a la autoestima global. Por otro lado, desde un modelo bifactorial, los ítems 1, 3, 4, 6 y 7 miden la autoestima positiva, mientras que los ítems 2, 5, 8, 9 y 10 miden la autoestima negativa.

Según la interpretación de los resultados de Rosenberg (1965):

- De 30 a 40 puntos: Autoestima elevada. Considerada como autoestima normal.
- De 26 a 29 puntos: Autoestima media. No presenta problemas de autoestima graves, pero es conveniente mejorarla.
- Menos de 25 puntos: Autoestima baja. Existen problemas significativos de autoestima.

Propiedades psicométricas de la escala de Autoestima de Rosenberg: la escala ha sido traducida y validada en castellano. La consistencia interna de la escala se encuentra entre 0,76 y 0,87. La fiabilidad es de 0,80. En el trabajo de Atienza et al. (2000) se analiza la dimensionalidad y fiabilidad de la Escala de Autoestima de Rosenberg en una muestra de 488 estudiantes de la Comunidad Valenciana (210 valores y 278 mujeres), con una media de 15,82 años y una desviación típica de ,75 años.

Escala Multidimensional de Perfeccionismo (MPS) (Frost et al., 1990) (Carrasco et al., 2009) (Apéndice B)

La Escala Multidimensional de Perfeccionismo (MPS), traducción al castellano de la *Multidimensional Perfectionism Scale* de Frost et al. (1990), se trata de un cuestionario compuesto por 35 ítems con una escala de respuesta tipo Likert entre el 1 (en total desacuerdo) y el 5 (completamente de acuerdo). Está compuesta por seis subescalas correspondientes a las dimensiones del perfeccionismo (Carrasco et al., 2009):

- Exigencias personales: Tendencia a marcarse uno mismo metas excesivamente elevadas y dar un peso excesivo a las mismas en la autoevaluación. Subescala compuesta por los ítems 4, 6, 12, 16 y 19.
- Preocupación por los errores: Preocupación excesiva por el fracaso en diferentes áreas de la vida. Subescala compuesta por los ítems 9, 10, 13, 14, 18, 21, 23 y 34.
- Dudas sobre acciones: Tendencia a dudar excesivamente sobre la calidad de la propia ejecución. Subescala compuesta por los ítems 17, 32 y 33.
- Expectativas paternas: Percepción de que los propios padres tienen expectativas elevadas sobre uno. Subescala compuesta por los ítems 1, 11, 15, 20 y 26.
- Críticas paternas: Percepción de los propios padres como abiertamente críticos. Subescala compuesta por los ítems 5, 22 y 35.

- Organización: Refiere un énfasis en la importancia del orden y la organización. Subescala compuesta por los ítems 2, 7, 8, 27, 29 y 31.

En cuanto a las puntuaciones obtenidas, se puntúa cada dimensión por separado, así como una puntuación global de perfeccionismo obtenida sumando la puntuación total de respuestas; cuando mayor sea la puntuación obtenida, mayor será el grado de perfeccionismo.

La escala utilizada en el presente programa de intervención se trata de la versión traducida al español y validada por Carrasco, Belloch y Perpiñá (2009). Para ello, los autores utilizaron dos muestras en dos fases consecutivas. La primera formada por 100 estudiantes de la licenciatura de Psicología de la Universidad de Valencia (80% mujeres), con una edad media de 21 años). La segunda muestra estaba formada por 334 personas: estudiantes universitarios, familiares y conocidos (254 mujeres y 80 hombres), con una edad media de 23,38 años y una desviación típica de 3,89.

Escala de Ansiedad Físico-Social (SPAS-7) (Motl y Conroy, 2000, 2001) (Sáenz-Álvarez et al., 2013) (Apéndice C)

La Escala de Ansiedad Físico-Social (SPAS-7), traducción al castellano del modelo de Motl y Conroy (2000, 2001) de la Social Physique Anxiety Scale, se trata de un cuestionario compuesto por 7 ítems puntuados con una escala de respuesta tipo Likert entre el 1 (Nunca) y el 5 (Siempre). Los ítems 1, 2, 3, 4, 6 y 7 están valorados en positivo, mientras que el ítem 5 está en negativo, siendo necesario invertir la puntuación de este único ítem para calcular la puntuación global de Ansiedad Físico-Social. Esta escala mide el nivel de ansiedad que las personas experimentan en relación a la evaluación de su figura corporal y lo que las personas que le rodean puedan estar pensando sobre ella.

En el estudio de Sáenz-Álvarez, Sicilia, González-Cutre y Ferriz (2013) se llevó a cabo la validación de la versión española del SPAS-7. Para ello, se utilizó una muestra de 298

estudiantes de secundaria y se examinaron las propiedades psicométricas del SPAS-7 a través de diferentes análisis.

Procedimiento

Por todo lo expuesto anteriormente, el presente trabajo se centra en la necesidad existente de abordaje sobre distintas variables psicológicas en estudiantes de enseñanzas profesionales de danza.

En primer lugar, se estableció contacto con el Conservatorio Profesional de Danza de Córdoba “Luís del Río”. Se concretó una reunión con la dirección y jefatura de estudios del centro, en la cual se expuso resumidamente el programa y los objetivos que persigue, así como los beneficios que puede aportar al alumnado del conservatorio. Para participar en el presente programa de intervención ha sido necesario contar con el consentimiento informado (Apéndice D) por parte de las madres y padres de las participantes menores de edad, así como el consentimiento de cada participante para la evaluación inicial y la participación en la intervención.

Con respecto a la temporalización, el programa se desarrolló en seis sesiones de intervención (una por mes), más la cumplimentación online de las evaluaciones inicial y final, adaptándose a la disponibilidad del centro durante el curso escolar. Las sesiones se centran en el conocimiento y trabajo del autoconcepto, autoestima, autoexigencia (dos sesiones) e imagen corporal, por medio de psicoeducación y diferentes dinámicas.

El programa debe ser impartido por una o un profesional de la psicología sanitaria, teniendo los conocimientos necesarios para poder profundizar sobre las diferentes temáticas abordadas, así como poseer la capacidad de empatizar con los y las alumnas, creando un clima distendido que favorezca la confianza y expresión de diferentes opiniones.

A continuación, se presentan el cronograma del programa (Tabla 1), así como las diferentes sesiones con sus objetivos:

Tabla 1*Cronograma*

Sesiones	Temporalización	Objetivos
Evaluación inicial	Online	Evaluar las variables: Autoestima, Perfeccionismo y Ansiedad Físico-Social antes de la aplicación del programa
Sesión 1. Autoconcepto	1h 30 min	<ul style="list-style-type: none"> - Mejorar el conocimiento del autoconcepto - Promover el autoconocimiento - Fomentar la aceptación de las diferentes emociones - Crear cohesión de grupo
Sesión 2. Autoestima	1h 30 min	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer el concepto de autoestima y los factores que influyen en ella - Compresión de la influencia de las relaciones interpersonales en la formación de nuestra autoestima - Promover la acción de autovalorarse ante los demás compañeros/as - Mejorar la confianza y la comunicación del grupo - Aprender a observar y valorar cualidades positivas de otras personas - Aprender a dar y recibir elogios
Sesión 3. Autoexigencia Parte I	1h 30 min	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer el concepto de autoexigencia y los factores que influyen en ella - Compresión de la influencia del perfeccionismo sobre la formación de la autoestima - Compresión de la relación entre una elevada autoexigencia y el miedo a cometer errores

		<ul style="list-style-type: none"> - Conocer la relación de la influencia de mensajes exigentes provenientes de diferentes entornos con los mensajes dirigidos a una misma/o - Ser conscientes de la importancia del autocuidado y la autovaloración positiva
Sesión 4. Autoexigencia Parte II	1h 30 min	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer las diferentes distorsiones cognitivas - Aprender a visibilizar el papel de las distorsiones cognitivas en el perfeccionismo - Conocer las emociones relacionadas con la autoexigencia - Ser conscientes de la importancia del autocuidado y la autovaloración positiva - Tomar conciencia de la influencia de los mandatos de género en la autoexigencia
Sesión 5. Imagen Corporal	1h 30 min	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer el concepto de imagen corporal y los factores que influyen en ella - Comprender la influencia de la autoestima sobre la imagen corporal (y viceversa) - Concepción del yo como conjunto más allá de un cuerpo - Promover la aceptación del propio cuerpo - Aprender que todas y todos tenemos inseguridades promoviendo la aceptación - Aprender la influencia de la comparación (con otros y nuestro yo ideal) sobre la propia autoestima - Conocer la influencia de mensajes sobre nuestro cuerpo en nuestra imagen corporal
Sesión 6. Contexto, RRSS y cierre	1h 30 min	<ul style="list-style-type: none"> - Detectar situaciones exigentes en el contexto de la danza profesional - Reflexionar conjuntamente sobre la influencia del contexto de la danza sobre los aspectos tratados en las sesiones anteriores - Visualizar la importancia de la autoaceptación sobre la autoestima - Conocer la influencia de las redes sociales sobre nuestro autoconcepto, imagen corporal, autoestima y autoexigencia - Promover un algoritmo de Instagram formado por contenido más sano y ajustado a la realidad

		<ul style="list-style-type: none">- Reflexionar conjuntamente sobre lo aprendido- Resolver dudas sobre los conceptos tratados en las sesiones anteriores
Evaluación final	Online	Evaluar las variables: Autoestima, Perfeccionismo y Ansiedad Físico-Social después de la aplicación del programa

Sesiones

Para acceder al contenido desarrollado de las sesiones contactar con martaccpsicologia@gmail.com

Sesión 1. Autoconcepto	
Objetivos:	<ul style="list-style-type: none"> - Mejorar el conocimiento del autoconcepto - Promover el autoconocimiento - Fomentar la aceptación de las diferentes emociones - Crear cohesión de grupo
Actividades:	<ul style="list-style-type: none"> - Explicación del taller - Presentación: dinámica del espejo - ¿Cómo me siento? - Definición del autoconcepto: lluvia de ideas - Dinámica “La máscara y el ojo” - Estereotipos de género - Feedback final
Materiales:	<ul style="list-style-type: none"> - Clase de danza para poder sentarse en círculo - Pizarra - Folios - Bolígrafos/rotuladores - Pósts
Tiempo:	1 hora y 30 minutos.

Sesión 2. Autoestima	
Objetivos:	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer el concepto de autoestima y los factores que influyen en ella - Comprensión de la influencia de las relaciones interpersonales en la formación de nuestra autoestima - Promover la acción de autovalorarse ante los demás compañeros/as - Mejorar la confianza y la comunicación del grupo - Aprender a observar y valorar cualidades positivas de otras personas - Aprender a dar y recibir elogios
Actividades:	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo me siento? - Definición de la autoestima: lluvia de ideas - Dinámica “rueda de la autoestima” - Dinámica “los diferentes roles” - Dinámica “el árbol de la autoestima” - Dinámica “el círculo” - Feedback final
Materiales:	<ul style="list-style-type: none"> - Clase de danza para poder sentarse en círculo - Folios - Bolígrafos/rotuladores - Pósts
Tiempo:	1 hora y 30 minutos.

Sesión 3. Autoexigencia parte I

Objetivos:	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer el concepto de autoexigencia y los factores que influyen en ella - Comprensión de la influencia del perfeccionismo sobre la formación de la autoestima - Comprensión de la relación entre una elevada autoexigencia y el miedo a cometer errores - Tomar conciencia del nivel elevado de exigencia proveniente del contexto familiar y académico - Conocer la relación de la influencia de mensajes exigentes provenientes de diferentes entornos con los mensajes dirigidos a una misma/o - Ser conscientes de la importancia del autocuidado y la autovaloración positiva
Actividades:	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo me siento? - Definición de la autoexigencia y el perfeccionismo: lluvia de ideas - Factores internos y externos que influyen en la autoexigencia - Dinámica “dibujo de un paisaje natural” - Dinámica “mensajes exigentes de diferentes contextos” - Dinámica “¿debo, quiero o necesito?” - ¿Cómo me voy? Feedback final
Materiales:	<ul style="list-style-type: none"> - Clase de danza para poder sentarse en círculo - Folios - Rotuladores, ceras de colores

	<ul style="list-style-type: none"> - Altavoz de música - Pósts de cuatro colores diferentes
Tiempo:	1 hora y 30 minutos.

Sesión 4. Autoexigencia parte II

Objetivos:	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer las diferentes distorsiones cognitivas - Aprender a visibilizar el papel de las distorsiones cognitivas en el perfeccionismo - Conocer las emociones relacionadas con la autoexigencia - Ser conscientes de la importancia del autocuidado y la autovaloración positiva - Tomar conciencia de la influencia de los mandatos de género en la autoexigencia
Actividades:	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo me siento? - Dinámica “hoja de las distorsiones cognitivas” - Dinámica “el juicio de los pensamientos” - Dinámica “sobre la culpa” - ¿Cómo me voy? Feedback final
Materiales:	<ul style="list-style-type: none"> - Clase de danza para poder sentarse en círculo - Hoja explicativa de las diferentes distorsiones cognitivas - Texto “sobre la culpa” - Folios - Bolígrafos/rotuladores

	- Pósts
Tiempo:	1 hora y 30 minutos.

Sesión 5. Imagen Corporal

Objetivos:	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer el concepto de imagen corporal y los factores que influyen en ella - Comprender la influencia de la autoestima sobre la imagen corporal (y viceversa) - Concepción del yo como conjunto más allá de un cuerpo - Promover la aceptación del propio cuerpo - Aprender que todas y todos tenemos inseguridades promoviendo la aceptación - Aprender la influencia de la comparación (con otros y nuestro yo ideal) sobre la propia autoestima - Conocer la influencia de mensajes sobre nuestro cuerpo en nuestra imagen corporal
Actividades:	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo me siento? - Definición de Imagen Corporal: lluvia de ideas - Dinámica “la flor y sus pétalos” - Visionado vídeos “¿qué cambiarías de tu cuerpo?” y “si hay algo de tu físico que no te gusta ¡abre los ojos!” - Dinámica “la silueta conjunta” - Reflexión sobre diversas preguntas

	- ¿Cómo me voy? Feedback final
Materiales:	<ul style="list-style-type: none"> - Clase de danza para poder sentarse en círculo - Folios - Rotuladores, lápices - Ordenador portátil y proyector - Rollo grande de papel continuo - Pósts
Tiempo:	1 hora y 30 minutos.

Sesión 6. Contexto, RRSS y cierre

Objetivos:	<ul style="list-style-type: none"> - Detectar situaciones exigentes en el contexto de la danza profesional - Reflexionar conjuntamente sobre la influencia del contexto de la danza sobre los aspectos tratados en las sesiones anteriores - Visualizar la importancia de la autoaceptación sobre la autoestima - Conocer la influencia de las redes sociales sobre nuestro autoconcepto, imagen corporal, autoestima y autoexigencia - Promover un algoritmo de Instagram formado por contenido más sano y ajustado a la realidad - Reflexionar conjuntamente sobre lo aprendido - Resolver dudas sobre los conceptos tratados en las sesiones anteriores
Actividades:	- ¿Cómo me siento?

	<ul style="list-style-type: none">- Visionado escenas de la película “Las niñas de cristal”- Visionado escena “autoaceptación” de la serie “My mad fat diary”- Dinámica “el algoritmo sano de Instagram”- Dudas y cuestiones- Feedback final- ¿Cómo me voy? Cierre
Materiales:	<ul style="list-style-type: none">- Clase de danza para poder sentarse en círculo- Folios- Bolígrafos/rotuladores- Ordenador portátil y proyector- Imágenes impresas: posts de Instagram- Papel: cuentas sanas de Instagram
Tiempo:	1 hora y 30 minutos.

Resultados

Los cuestionarios utilizados, tanto en la evaluación inicial como la evaluación final, consistieron en la Escala de Autoestima de Rosenberg (versión para adolescentes) (Rosenberg, 1965; Atienza, Moreno y Balaguer, 2000), la Escala Multidimensional de Perfeccionismo (Frost et al., 1990) y la Escala de Ansiedad Físico-Social (Motl y Conroy, 2000, 2001).

En el caso de la evaluación inicial, las escalas utilizadas fueron contestadas en formato online por 34 participantes, de las cuales el 50% pertenecen a cuarto curso y el otro 50% a sexto curso. Con respecto a las especialidades, el 44,1% pertenece a Danza Clásica, el 38,2% pertenece a Baile Flamenco y el 17,6% pertenece a Danza Española.

En el caso de la evaluación final, las escalas utilizadas fueron contestadas en formato online por 17 participantes, de las cuales el 82,4% pertenecen a cuarto curso y el 17,6% a sexto curso. Con respecto a las especialidades, el 52,9% pertenece a Baile Flamenco y el 47,1 pertenece a Danza Clásica.

Los datos han sido analizados mediante el programa SPSS IBM Statistics (Versión 25). Se han obtenido los estadísticos descriptivos de cada una de las variables medidas en el proceso de evaluación, con el objetivo de obtener la media (M) y desviación típica (dt) de las mismas. Éstas servirán para observar si se dan cambios tras la implementación del programa y en qué momento las puntuaciones son mayores o menores. Además, estos valores permiten obtener información relacionada con si una posible mejoría en las y los participantes.

Al comparar los resultados de ambas evaluaciones se observa que se produce cierta mejoría en algunas variables tras la aplicación del programa de intervención. A continuación, se compara cada variable medida antes y después de la intervención:

Con respecto a los valores obtenidos en la *variable autoestima*, los cuales se pueden ver en la Tabla 3, en la evaluación inicial se obtuvo una media de 27,382 ($dt = 5,1999$), lo que

quiere decir, según la corrección del cuestionario, que el grupo presenta una *autoestima media* (de 26 a 29 puntos), no presentando problemas de autoestima graves, pero siendo conveniente mejorarla (Rosenberg, 1965). Por otro lado, tras la implementación del programa, la media obtenida en la variable autoestima es 29,706 ($dt = 5,205$), lo que corresponde a una *autoestima elevada* (de 30 a 40 puntos), entrando en los valores considerados como una autoestima normal (Rosenberg, 1965). Esto quiere decir que la autoestima general del grupo ha aumentado, reflejando cierta mejoría en las y los alumnos tras la participación en el programa de intervención.

Tabla 3

Estadísticos descriptivos de la variable autoestima

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Autoestima inicial	34	17,00	36,00	27,3824	5,19915
Autoestima final	17	21,00	38,00	29,7059	5,20534

Respecto a la *variable perfeccionismo* (Tabla 4), en la evaluación inicial las y los participantes obtuvieron una media de 100,059 ($dt = 19,152$), lo cual representa un grado de perfeccionismo y autoexigencia elevados con respecto a la media (87,5). Tras la implementación del programa, aunque la puntuación obtenida sigue mostrando un alto grado de perfeccionismo, se observa una disminución de la media a 96,059 ($dt = 18,233$).

Más concretamente, cabe destacar algunas puntuaciones obtenidas en las *dimensiones del perfeccionismo* medidas por en el cuestionario MPS. En la Tabla 5 se reflejan las puntuaciones referidas a estas seis dimensiones. Las medias que más han disminuido tras la aplicación del programa son las correspondientes a las dimensiones *preocupación por los errores* (de 19,265 a 16,765) y *exigencias personales* (de 18,765 a 16,647), las cuales hacen

referencia a la competitividad y la comparación con el rendimiento ajeno a la hora de evaluar el propio (Carrasco et al., 2009). Sin embargo, las puntuaciones que han aumentado en la evaluación final son las correspondientes a las dimensiones *críticas paternas* (de 4,735 a 5,236) y *expectativas paternas* (11,059 a 11,824), referentes a los estándares familiares en la génesis del perfeccionismo (Carrasco et al., 2009), lo cual puede deberse a una mayor conciencia tras la participación en el programa sobre las altas exigencias provenientes de su entorno familiar.

Tabla 4

Estadísticos descriptivos de la variable perfeccionismo

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Perfeccionismo inicial	34	70,00	148,00	100,0588	19,15161
Perfeccionismo final	17	71,00	133,00	96,0588	18,23277

Tabla 5

Estadísticos descriptivos de las dimensiones del perfeccionismo

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Preocupación por los errores inicial	34	8,00	35,00	19,2647	8,17724
Preocupación por los errores final	17	8,00	29,00	16,7647	6,74101
Organización inicial	34	12,00	30,00	23,9706	4,93279
Organización final	17	12,00	30,00	23,8824	5,85109
Críticas paternas inicial	34	3,00	11,00	4,7353	2,06425
Críticas paternas final	17	3,00	9,00	5,2353	1,92124
Dudas sobre las acciones inicial	34	4,00	15,00	9,1176	3,02279
Dudas sobre las acciones final	17	5,00	13,00	9,0588	2,53650
Exigencias personales inicial	34	11,00	25,00	18,7647	3,66853
Exigencias personales final	17	9,00	24,00	16,6471	3,53449
Expectativas paternas inicial	34	5,00	20,00	11,0588	4,56562

Expectativas paternas final	17	5,00	19,00	11,8235	4,39083
-----------------------------	----	------	-------	---------	---------

Por último, en la Tabla 6 se pueden observar las puntuaciones obtenidas en la escala de *ansiedad físico-social*. Tras comparar las puntuaciones obtenidas en la evaluación inicial ($M = 20,647$, $dt = 8,570$) y final ($M = 19,059$, $dt = 8,303$), se refleja una disminución de 1,5 en la media de ansiedad físico-social del grupo. Esto quiere decir que el estado de nerviosismo asociado a la preocupación por la forma en que el propio cuerpo es juzgado por los y las demás (Leary, 1992) ha disminuido su intensidad.

Tabla 6

Estadísticos descriptivos de la variable ansiedad físico-social

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
AFS inicial	34	7,00	35,00	20,6471	8,57015
AFS final	17	8,00	34,00	19,0588	8,30264

Respecto a la **encuesta de satisfacción** administrada en la evaluación final, se muestran a continuación las puntuaciones obtenidas a las siguientes preguntas o afirmaciones:

- “Creo que las temáticas psicológicas impartidas durante las diferentes sesiones son relevantes/importantes en el mundo de la danza” el **87,6%** de las y los participantes se mostraron de acuerdo con esta afirmación.
- “Creo que la realización de las diferentes dinámicas y actividades me ha ayudado a conocerme más a mí misma” el **93,8%** de las y los participantes se mostraron de acuerdo con esta afirmación.

- *“Me he sentido identificada/o con el resto de mis compañeras/os en varios aspectos de los que antes no era consciente”* el **93,8%** de las y los participantes se mostraron de acuerdo con esta afirmación.
- *“Creo que la asistencia a las sesiones me ha ayudado a ser más consciente de la importancia de mis emociones en la manera que me veo a mí misma/o”* el **93,8%** de las y los participantes se mostraron de acuerdo con esta afirmación.
- *“Creo que he mejorado en aspectos de mí misma relacionados con los temas tratados en las sesiones”* el **81,3%** de las y los participantes se mostraron de acuerdo con esta afirmación.
- *“Considero útil la asistencia a los talleres”* el **87,5%** de las y los participantes se mostraron de acuerdo con esta afirmación.
- *“Considero necesaria la figura de un/a psicólogo/a en los conservatorios de danza”* el **100%** de las y los participantes se mostraron de acuerdo con esta afirmación.
- *“Grado de satisfacción general con los talleres”* el **93,8%** de las y los participantes se mostraron muy satisfechas/os.

Respecto a los resultados cualitativos, algunas de las respuestas escritas por las y los participantes con respecto a la satisfacción general del taller, fueron las siguientes:

- *“Una psicóloga en el Conservatorio nos ayudaría mucho”*
- *“Podría asistir a más talleres como este”*
- *“Espero que lo pongan fijo para siempre, ya que es algo necesario y que ayuda”*

Por otro lado, en relación con el aprendizaje y feedback final de la intervención, algunas de las respuestas redactadas por el alumnado se muestran en el Apéndice S.

Discusión

En el presente trabajo se ha desarrollado un programa de intervención grupal en variables psicosociales en adolescentes estudiantes del Conservatorio Profesional de Danza de Córdoba “Luís del Río”, con el objetivo de generar cambios en la autoestima, el perfeccionismo y la imagen corporal del alumnado. Para conocer la mejora o cambio en el alumnado se pasó un breve cuestionario con la evaluación de algunas variables. A continuación, y de modo descriptivo, paso a discutir algunos de los resultados que nos indican cambios en las variables estudiadas.

En el caso de la variable **autoestima**, en la evaluación inicial se obtiene una *autoestima media* en el grupo, lo que quiere decir que no presentan graves problemas de autoestima, pero que puede ser conveniente trabajarla (Rosenberg, 1965). Relacionando esto con la teoría, según afirman varios autores, la formación del autoconcepto, y consigo la formación de una autoestima sana, se ve influida por los niveles de competitividad y exigencia a los que se ven sometidos los y las deportistas (Vilchez et al., 2021). En el contexto de los conservatorios de danza, el elevado grado de exigencia existente influye notablemente en el alumnado. Como menciona Fuentes (2007), en el caso de las y los estudiantes de danza, las presiones comparativas a las que están sometidas continuamente repercuten en la salud mental de los y las bailarinas.

Respecto al grado de **perfeccionismo**, los resultados obtenidos se corresponden con los encontrados en la literatura previa. El alumnado obtuvo en la Escala Multidimensional de Perfeccionismo (MPS) una puntuación notablemente elevada respecto a la media, lo cual refleja altos estándares y exigencias personales. Como refleja Hill (2016), el perfeccionismo juega un papel muy importante en la danza. En un estudio de Pennument y Egan (2012) se han encontrado resultados que muestran cómo las bailarinas pueden llegar a desarrollar un elevado

grado de perfeccionismo como resultado de contextos de danza que enfatizan una mayor delgadez.

Concretamente, destacan las puntuaciones obtenidas en las dimensiones del perfeccionismo evaluadas con el MPS, donde se observa en el alumnado una notable preocupación por cometer errores, organización, dudas sobre las acciones y exigencias personales, más relacionadas con rasgos autoexigentes. Además, se obtienen puntuaciones elevadas en las dimensiones *críticas paternas* y *expectativas paternas*, referentes a los estándares familiares. Tras la participación en el programa de intervención, como se comenta en el apartado de resultados, el aumento de las puntuaciones referentes a los estándares familiares puede deberse a una mayor concienciación del contexto exigente que rodea a las y los participantes en su día a día; objetivo trabajado en la dinámica “*mensajes exigentes de diferentes contextos*”. Por otro lado, las puntuaciones que más han disminuido tras la participación en el programa corresponden a las dimensiones *preocupación por los errores* y *exigencias personales*, referentes a la comparación y competitividad (Carrasco et al., 2009). Las subescalas *exigencias personales*, *preocupación por los errores* y *dudas sobre las acciones* tienen una asociación más fuerte con la sintomatología de los TCA, siendo las más cercanas a una definición clínica del perfeccionismo (Shafran et al., 2002).

En lo que respecta a la variable **imagen corporal**, los resultados obtenidos en la evaluación inicial de la escala de ansiedad físico-social muestran preocupación por parte de los y las alumnas relacionada con la evaluación de la propia figura corporal y lo que las personas que les rodean puedan pensar sobre ella. La literatura existente resalta que, aquellas personas con tendencia a comparar su apariencia corporal experimentan mayor descontento físico, lo que lleva a desarrollar patrones de funcionamiento desadaptativos (Lirola et al., 2019). En el mundo de la danza profesional, las bailarinas en edad de formación presentan altos riesgos de sufrir un TCA, demostrando que las bailarinas de danza clásica presentan una mayor distorsión

de la propia imagen corporal, presentando síntomas de TCA más enfatizados (Zoletić y Duraković-Belko, 2009). En un estudio de Toro et al., (2009), se encontraron relaciones significativas entre la presencia de TCA y situaciones concretas de las escuelas de danza. Respecto a la evaluación final de la Escala de Ansiedad Físico-Social, se observa una disminución de la puntuación del grupo respecto a la evaluación inicial.

En lo referido a las limitaciones, cabe destacar la efectividad del programa de intervención en relación con los cursos a los que ha sido aplicado; resultando más efectivo en el cuarto curso, comparado con sexto. Esto se ha visto reflejado en la implicación del alumnado durante la participación en las sesiones, así como en la cumplimentación de la evaluación final (el 82,4% perteneciente a cuarto y el 17,6% a sexto). Además, según mi perspectiva a lo largo de la impartición de las sesiones, considero que el alumnado de cuarto curso ha sido más receptivo en el aprendizaje adquirido en los temas tratados durante la intervención, en comparación con el alumnado de sexto curso. Aunque, por un lado, el alumnado de sexto ha podido profundizar más en el aprendizaje, considero que el alumnado de cuarto se ha mostrado más motivado e implicado en durante la participación en las diferentes sesiones.

Por otro lado, en el caso del alumnado de sexto, tratándose del último curso, considero mucho más afianzados ciertos rasgos, como el perfeccionismo, y aprendizajes referentes al mundo de la danza. En una investigación de Kazarez, Vaquero y Esparza (2018), en la que analizaron la percepción y distorsión de la imagen corporal en bailarinas en función del curso académico y la edad, se encontró que las bailarinas de menor edad y curso académico presentaban un mayor grado de alteración respecto a la imagen autopercebida que las de edad y curso académico mayor; es decir, se aprecia una mayor alteración de la imagen corporal en la adolescencia temprana. Según Annus y Smith (2009), esto podría deberse a que las alumnas de mayor edad llevan más tiempo inmersas en el mundo de la danza y, por tanto, han podido incorporar mayores conocimientos sobre cuál es su físico real y también el físico esperado

como bailarinas. Por otro lado, las bailarinas y los bailarines de cursos superiores están sometidos a mayores niveles de presión por alcanzar el profesionalismo, lo cual influye en los niveles de estrés que podría favorecer un desarrollo elevado de perfeccionismo y exigencia, favoreciendo la aparición de TCA (Zoletić y Duraković-Belko, 2009).

Con relación a la literatura anteriormente expuesta y con un objetivo dirigido a la prevención, considero recomendable la aplicación del presente programa de intervención en cursos académicos menores, preferiblemente entre los cursos de tercero y cuarto de danza, donde se dan edades comprendidas entre los 14 y los 17 años.

Como aportaciones y fortalezas del programa, cabe destacar el feedback positivo obtenido en la encuesta de satisfacción por parte del alumnado. El 93,8% de las y los participantes se mostraron muy satisfechas/os con el desempeño general de la intervención. Así, el 93,8% del alumnado opina que la realización de las diferentes dinámicas y actividades les ha ayudado a conocerse más a ellos y ellas mismas, han podido sentirse identificadas/os con el resto de compañeras/os en varios de los aspectos tratados y consideran que la asistencia a las sesiones les ha ayudado a ser más conscientes de la importancia de las emociones en la manera que se ven a sí mismas/os. Se pueden leer más opiniones por parte del alumnado en el Apéndice S.

Por todo lo planteado anteriormente, considero importante destacar la necesidad de la presencia de un/a profesional de la psicología en los conservatorios de danza. Como sugiere Díaz de Blas (2020), sería recomendable la presencia de un psicólogo/a en las escuelas de danza y en las compañías profesionales, pudiendo servir como prevención de ciertas patologías, como los TCA, además de suponer un apoyo y ayuda para el bailarín o bailarina. De hecho, como se comenta en el apartado de resultados, el 100% del alumnado partícipe del programa se mostró totalmente de acuerdo con la afirmación “*considero necesaria la figura de un/a psicólogo/a en los conservatorios de danza*”. Sumado a esto, durante la impartición de las sesiones, esta idea

fue expresada por el alumnado en numerosas ocasiones. Como profesional, percibí una gran necesidad por parte de los y las participantes de sentirse escuchadas, comprendidas y validadas. Además, fue notable el nivel de estrés tan elevado al que están sometidas día a día, producto de un entorno académico y familiar notablemente exigente en la mayoría de los casos, al tener que simultanear sus estudios de danza con los estudios académicos reglados. Un ejemplo de esto se vio reflejado cuando varias alumnas de cuarto curso relataban cómo no encontraban tiempo para descansar y disfrutar de tiempo de ocio con sus familiares y amistades, ya que durante las mañanas debían acudir al instituto y por las tardes al conservatorio de danza, teniendo que dedicar el poco tiempo restante y los fines de semana al estudio.

Como propuestas alternativas, sería interesante la aplicación del programa en otros cursos académicos. En el estudio de Kazarez, Vaquero y Esparza (2018), se menciona la importancia de educar desde edades tempranas a las bailarinas y los bailarines sobre cuál es la imagen corporal apropiada para maximizar su rendimiento sin tener que perjudicar su salud, y que a su vez sea compatible con lo establecido dentro de la exigencia profesional. Además, si se cuenta con una disponibilidad mayor del centro, podría proponerse la ampliación del número de sesiones, con la finalidad de profundizar más en las temáticas tratadas.

Del mismo modo, sería recomendable la implementación de un programa de intervención con el personal docente, para dotarlo de conocimientos sobre las variables estudiadas en el presente trabajo y así, fomentar un ambiente de comprensión mayor en lo referente al alumnado. Como afirman Kazarez, Vaquero y Esparza (2018), en los centros de formación de danza es sumamente importante instruir adecuadamente al personal docente; así, citan a Torres-McGehee et al. (2011), quienes encontraron que el profesorado de dichos centros suele presentar un nivel de conocimiento insuficiente para poder identificar de forma anticipada los TCA en el alumnado.

Por último, me gustaría plasmar brevemente mi experiencia personal y profesional durante la realización de este trabajo y la impartición de las diferentes sesiones junto a las chicas y los chicos del conservatorio de danza. Gracias a la oportunidad que me ha brindado el Conservatorio Profesional de Danza “Luís del Río” para poder aplicar mi programa, he podido observar desde cerca al alumnado y comprender, a través de su punto de vista, la necesidad existente en este tipo de contextos. Las chicas y los chicos han podido expresar sus inquietudes y preocupaciones durante las diferentes sesiones, así como debatir y compartir diferentes puntos de vista, brindando comprensión y apoyo mutuo. Además, desde la experiencia personal, he tenido la oportunidad de poner en práctica habilidades que me han hecho crecer como profesional y me han ayudado a ganar confianza a la hora de impartir una intervención grupal, proceso del que he disfrutado mucho aprendiendo.

Conclusiones

El alumnado de los conservatorios profesionales de danza está sometido desde edades muy tempranas a elevadas exigencias y presiones comparativas, las cuales influyen en la salud mental de los y las bailarinas. Concretamente, condicionan la formación del autoconcepto, la autoestima, el perfeccionismo y la imagen corporal del alumnado desde que se inician en el mundo de la danza. El presente programa pretende intervenir sobre las variables mencionadas para perseguir una mejora en la salud mental del alumnado y prevenir diversas problemáticas, como los TCA, relacionadas con este tipo de contextos. Sería necesario continuar investigando, diseñando e implementando intervenciones psicológicas en este campo, así como la figura de un/a profesional de la psicología en los conservatorios de danza.

Referencias bibliográficas

- Annus, A., & Smith, G. T. (2009). Learning experiences in dance class predict adult eating disturbance. *European Eating Disorders Review: The Professional Journal of the Eating Disorders Association*, 17(1), 50-60. <https://doi.org/10.1002/erv.899>
- Anta, D. (2008). Autoconcepto y rendimiento académico. Una investigación en adolescentes. Tesis de Maestría inédita. Universidad Nacional de Tucumán, Tucumán, Argentina.
- Baile Ayensa, J. I. (2003). ¿Qué es la imagen corporal? *Cuadernos del Marqués de San Adrián: revista de humanidades*, (2), 53-70.
- Behar, R. (2010). La construcción cultural del cuerpo: El paradigma de los trastornos de la conducta alimentaria. *Revista chilena de neuro-psiquiatría*, 48(4), 319-334. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-92272010000500007>
- Bonet, V. (1997). “Sé amigo de ti mismo” – Manual de Autoestima. Editorial SAL TERRAE.
- Buchanan, C. M., Eccles, J. S., & Becker, J. B. (1992). Are adolescents the victims of raging hormones? Evidence for activational effects of hormones on moods and behavior at adolescence. *Psychological Bulletin*, 111(1), 62-107. <https://doi.apa.org/doi/10.1037/0033-2909.111.1.62>
- Caglar, E., Bilgili, N., Karaca, A., Ayaz, S., & Aşçi, F. H. (2010). The psychological characteristics and health related behavior of adolescents: The possible roles of social physique anxiety and gender. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(2), 741-750. <https://doi.org/10.1017/S1138741600002407>

- Carr, S., & Wyon, M. (2003). The impact of motivational climate on dance students' achievement goals, trait anxiety, and perfectionism. *Journal of Dance Medicine & Science*, 7(4), 105-114.
- Carrasco, Á., Belloch, A., & Perpiñá, C. (2009). La evaluación del perfeccionismo: utilidad de la Escala Multidimensional de Perfeccionismo en población española. *Análisis y modificación de Conducta*, 35(152). <http://dx.doi.org/10.33776/amc.v35i152.1225>
- Cascales, J. Á. M., & Prieto, M. J. R. (2019). Incidencia de la práctica de actividad física y deportiva como reguladora de la violencia escolar. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (35), 54-60.
- Castañer, M. (2000). *Expresión corporal y danza*. Barcelona: Inde.
- Castillo Mayén, M.R. (2020). *Tema 1. Conceptos básicos. Género y diversidad sexual en la Psicología General Sanitaria* [PowerPoint presentation]. En <https://moodle.uco.es/m2021/course/view.php?id=3575>.
- Casullo, M. (1990). *El autoconcepto: técnicas de evaluación*. Buenos Aires: Psicoteca Editorial.
- Celis Ekstrand, A., & Roca Villanueva, E. (2011). *Terapia cognitivo-conductual para los trastornos de la conducta alimentaria según la visión transdiagnóstica*. <https://doi.org/10.5944/ap.8.1.198>
- Cerviño, C. (2008). *Autoestima y desarrollo: desarrollo humano del profesorado*. Módulo de trabajo. Lima- Perú.
- Chen, J., Ishii, M., Bater, K. L., Darrach, H., Liao, D., Huynh, P. P., & Ishii, L. E. (2019). Association between the use of social media and photograph editing applications, self-

esteem, and cosmetic surgery acceptance. *JAMA facial plastic surgery*, 21(5), 361-367.

<https://doi.org/10.1001/jamafacial.2019.0328>

Conservatorio Profesional De Danza Luis Del Rio. (2022, 13 enero). *Proyecto educativo*.

<https://cpdanzacordoba.com/proyecto-educativo/#>

Coopersmith, S. (1967). *Parental characteristics related to self-esteem. The antecedents of self-esteem*. W. H. Freeman & Co. <https://doi.org/10.1002/bs.3830150212>

Crocker, J. y Wolfe, C. (2001). Contingencies of self-worth. *Psychological Review*, 108, 593-623.

Cruces Roldán, C. (2015). Género y bailes. Geografías corporales en los orígenes del flamenco. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 10, 75-86.

Dallal, A. (2020). *Los elementos de la danza*. UNAM, Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial.

De Alva Cobos, E. (2016). Motivación, pasión y autoestima en la danza: el caso del alumnado del conservatorio superior de danza de Málaga (Doctoral dissertation, Universidad de Málaga).

DE, P. Atendiendo al DECRETO 258/2011, de 26 de julio, por el que se establecen las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Danza en Andalucía (Boja nº 164 de 22 de agosto de 2011) desde el centro se concretan los siguientes descriptores.

Díaz de Blas, C. (2020). Perfil psicológico de bailarines de ballet. Una revisión narrativa.

Docampo Iglesia, V. (2022). El incremento de la precariedad laboral de los jóvenes y su influencia en el aumento de los problemas de salud mental.

- Dodgson PG y Wood JV (1998). Self-esteem and the cognitive accessibility of strengths and weaknesses after failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 178-197. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.75.1.178>
- Dumont M y Provost M (1999). Resilience in adolescents: Protective role of social support, coping strategies, self-esteem, and social activities on experience of stress and depression. *Journal of Youth and Adolescence*, 28, 343-363.
- Duque, I. (2022). *Acercarse a la generación Z: Una guía práctica para entender a la juventud actual sin prejuicios (Superfamilias)*. Zenith.
- Elkind, D. (1998). *Teenagers in crisis: All grown up and no place to go*. Reading, MA: Perseus Books.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.
- Estadísticas de Educación. EDUCAbase*. (2021). Estadísticas de las Enseñanzas no Universitarias. Alumnado matriculado. MEFP. <http://estadisticas.mecd.gob.es/EducaDynPx/educabase/index.htm?type=pcaxis&path=/no-universitaria/alumnado/matriculado/2019-2020-rd/esp-danza&file=pcaxis&l=s0>
- Esteve García, A. I. (2013). La expresión corporal y la danza en Educación Infantil.
- Fairburn, C. G., & Walsh, B. T. (2002). Atypical eating disorders (eating disorder not otherwise specified). *Eating disorders and obesity: A comprehensive handbook*, 2, 171-177.
- Fairburn, C. G., Cooper, Z., & Shafran, R. (2003). Cognitive behaviour therapy for eating disorders: A “transdiagnostic” theory and treatment. *Behaviour research and therapy*, 41(5), 509-528. [https://doi.org/10.1016/S0005-7967\(02\)00088-8](https://doi.org/10.1016/S0005-7967(02)00088-8)

- Flett, G. L., & Hewitt, P. L. (2005). The perils of perfectionism in sports and exercise. *Current Directions in Psychological Science*, 14, 14-18. <https://doi.org/10.1111%2Fj.0963-7214.2005.00326.x>
- Flett, G. L., Hewitt, P. L., Blankstein, K. R., & Dynin, C. B. (1994). Dimensions of perfectionism and type A behaviour. *Personality and Individual Differences*, 16, 477-485. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(94\)90073-6](https://doi.org/10.1016/0191-8869(94)90073-6)
- García Dantas, A. (2014). Factores que influyen en la satisfacción corporal del alumnado de conservatorios de danza.
- González, J., & Núñez, C. (1997). Autoconcepto, Autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9(2), 271-289.
- Gould, D., Dieffenbach, K., & Moffett, A. (2002). Psychological characteristics and their development in Olympic champions. *Journal of Applied Sport Psychology*, 14, 172-204. <https://doi.org/10.1080/10413200290103482>
- Grunewald, W., Kinkel-Ram, S. S., & Smith, A. R. (2022). Conformity to masculine norms, masculine discrepancy stress, and changes in muscle dysmorphia symptoms. *Body Image*, 40, 237-248. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2022.01.001>
- Gutiérrez, P. y Martín, J.L. (2021). Implicaciones de la autoestima y el autoconcepto en el bienestar psicológico de los adolescentes españoles. *MLS Psychology Research* 4 (2), 53-69. <https://doi.org/10.33000/mlspr.v4i2.668>
- Haase, A. M., Prapavessis, H., & Owens, R. G. (2002). Perfectionism, social physique anxiety and disordered eating: a comparison of male and female elite athletes. *Psychology of Sport and Exercise*, 3, 209-222. [https://doi.org/10.1016/S1469-0292\(01\)00018-8](https://doi.org/10.1016/S1469-0292(01)00018-8)

- Hamachek, D. E. (1978). Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism. *Psychology*, *15*, 27-33.
- Harter, S. (1998). The development of self-representations. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development*, 553-600. New York: Wiley.
- Hill, A. (Ed.). (2016). *The psychology of perfectionism in sport, dance and exercise*. Routledge.
- Iglesias Diz, J. (2013). Desarrollo del adolescente: Aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Pediatría Integral*, *17*(2), 88–93.
- Kazarez, M., Vaquero-Cristóbal, R., & Esparza-Ros, F. (2018). Percepción y distorsión de la imagen corporal en bailarinas españolas en función del curso académico y de la edad. *Nutrición hospitalaria*, *35*(3), 661-668. <https://dx.doi.org/10.20960/nh.1388>
- Kernis, M., Brockner, J. y Frankel, B. (1989). Self-esteem and reactions to failure: The mediating role of overgeneralization. *Journal of Personality and Social Psychology*, *57*, 707-714. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.57.4.707>
- Lirola, M. J., Burgueño, R., & Sánchez-Gallardo, I. (2019). Comparación física y ansiedad físico social: Diferencias en función del género.
- Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. In J. Adelson (Ed.), *Handbook of adolescent psychology*. New York: Wiley.
- Mathias, V. P., Romero, J. C. G., Sanchez, M. J. C., & Cruz, J. R. A. (2016). Análisis de los criterios de selección en el acceso a estudios oficiales de Danza. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (29), 79-85.

- Méndez-Giménez, A., Cecchini-Estrada, J. A., & Fernández-Río, J. (2015). Perfeccionismo, afectividad y satisfacción con la vida en educación física. [Perfectionism, affectivity and life satisfaction in physical education]. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 11(41), 297-304. <http://dx.doi.org/10.5232/ricyde2015.04107>
- Mora, A. S. (2008). Cuerpo, sujeto y subjetividad en la danza clásica. *Questión*, 1.
- Motl, R. W., & Conroy, D. E. (2000). Validity and factorial invariance of the Social Physique Anxiety Scale. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 5, 1007–1017. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1097/00005768-200005000-00020>
- Motl, R. W., & Conroy, D. E. (2001). The Social Physique Anxiety Scale: Cross validation, factorial invariance, and latent mean structure. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 5, 81-95. https://doi.org/10.1207/S15327841MPEE0502_2
- Murgui, S., García, C., García, A., & 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), 263-269.
- Nakamura, I. S., Juzwiak, C. R., de Almeida, D. H., & Montesano, F. T. (2012). Antropometría, imagen corporal, autoestima y calidad de la dieta de brasileñas practicantes de baile flamenco. *Revista del Centro de Investigación Flamenco Telethusa*, 5(5), 22-30.
- Naranjo, M. D. C. R., & González, A. C. (2012). Autoestima en la adolescencia: análisis y estrategias de intervención. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 12(3), 389-404.

- Neumärker, K. J., Bettle, N., Neumärker, U., & Bettle, O. (2000). Age-and gender-related psychological characteristics of adolescent ballet dancers. *Psychopathology*, *33*(3), 137-142. <https://doi.org/10.1159/000029135>
- Ñeco, L. (2014). *Programa de optimización del movimiento (pro-M): Compañía Cienfuegos Danza*. (tesis doctoral). Universidad de Valencia, Valencia.
- Ocampo, T-G. T., López, A. X., Álvarez, R. G. y Mancilla, D. J. M. (1999). Percepción de la imagen corporal en estudiantes de danza clásica con y sin trastorno alimentario. En S. F. Peña y R. R. Ramos, (eds.), *Estudios de Antropología Biológica*, *IX*, 521-535.
- Orden del 24 de junio de 2015, por la que se modifica la de 18 de abril de 2012, por la que se regulan las pruebas de acceso a las enseñanzas artísticas superiores y la admisión del alumnado en los centros públicos que imparten estas enseñanzas. *Boletín oficial de la Junta de Andalucía, del 14 de julio*. España.
- Papalia, D. E. (2009). Psicología del desarrollo: de la infancia a la adolescencia.
- Park, L., y Maner, J. (2009). Does self-threat promote social connection? The role of self-esteem and contingencies of self-worth. *Journal of Personality and Social Psychology*, *96*, 203-217. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0013933>
- Penniment, K. J., & Egan, S. J. (2012). Perfectionism and learning experiences in dance class as risk factors for eating disorders in dancers. *European Eating Disorders Review*, *20*(1), 13-22. <https://doi.org/10.1002/erv.1089>
- Peralbo, M. J. B. (2008). Presencia e influencia de la técnica clásica en otros estilos dancísticos: La Danza Contemporánea y la Danza Española. *Danzaratte: Revista del Conservatorio Superior de Danza de Málaga*, (4), 46-49.

- Pineda, E. (2014). Bellas para morir. El establecimiento del canon de belleza femenina como una nueva forma de misoginia. *Acercándonos*.
- Raich, R. M. (2001). Imagen corporal. Conocer y valorar el propio cuerpo. *Madrid: Ediciones Pirámide*.
- Requena-Pérez, C. M., Martín-Cuadrado, A. M., & Lago-Marín, B. S. (2015). Imagen corporal, autoestima, motivación y rendimiento en practicantes de danza. *Revista de psicología del deporte, 24(1)*, 37-44.
- Robins, R. W., & Trzesniewski, K. H. (2005). Self-esteem development across the life span. *Current Directions in Psychological Science, 14(3)*, 158-162.
<https://doi.org/10.1111%2Fj.0963-7214.2005.00353.x>
- Rokka, S., Kouli, O., Bebetos, E., Goulimaris, D., & Mavridis, G. (2019). Effect of Dance Aerobic Programs on Intrinsic Motivation and Perceived Task Climate in Secondary School Students. *International Journal of Instruction, 12(1)*, 641-654.
<https://doi.org/10.29333/iji.2019.12141a>
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the Adolescent Self-Image*. Princeton: University Press.
- Rounsefell, K., Gibson, S., McLean, S., Blair, M., Molenaar, A., Brennan, L. y McCaffrey, T. A. (2020). Social media, body image and food choices in healthy young adults: A mixed methods systematic review. *Nutrition & Dietetics, 77(1)*, 19-40.
<https://doi.org/10.1111/1747-0080.12581>
- Sáez, M. S. C., & Mateo, C. M. (2002). Índice de masa corporal, preocupación por la delgadez y satisfacción corporal en adolescentes. *Revista de psicología general y aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología, 55(3)*, 455-474.

- Salmon, P. G., & Ayala, J. L. M. (2021). Implicaciones de la autoestima y el autoconcepto en el bienestar psicológico de los adolescentes españoles. *MLS Psychology Research*, 4(2). <https://doi.org/10.33000/mlspr.v4i2.668>
- Sebastián, V. H. (2012). Autoestima y autoconcepto docente. *Phainomenon*, 11(1), 23-34. <https://doi.org/10.33539/phai.v11i1.226>
- Shafran, R., Cooper, Z., & Fairburn, C. G. (2002). Clinical perfectionism: A cognitive-behavioural analysis. *Behaviour Research and Therapy*, 40, 773–791. [https://doi.org/10.1016/S0005-7967\(01\)00059-6](https://doi.org/10.1016/S0005-7967(01)00059-6)
- Skolnick, A. A. (1993). “Female athlete triad” risk for women. *Journal of the American Medical Association*, 270, 921-923. doi:10.1001/jama.1993.03510080021007
- Slade, P.D. (1988). Body image un anorexia nerviosa. *British Journal of Psychiatry*, 153 (Suppl.2), 20-22. <https://doi.org/10.1192/S0007125000298930>
- Sousa, A.B. (1980): A Danza Educativa na Escola: Movimento Educativo- Expresión Corporal-Danza creativa. Vol. II. Tomo I. Lisboa: Básica.
- Stoeber, J., & Childs, J. H. (2011). Perfectionism.
- Stoeber, J., & Rambow, A. (2007). Perfectionism in adolescent school students: Relations with motivation, achievement, and well-being. *Personality and individual differences*, 42(7), 1379-1389. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.10.015>
- Stoeber, J., & Stoeber, F.S. (2009). Domains of perfectionism: Prevalence and relationships with perfectionism, gender, age, and satisfaction with life. *Personality and Individual Differences*, 46, 530-535. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.12.006>

- Striegel-Moore, R. H., & Bulik, C. M. (2007). Risk factors for eating disorders. *American Psychologist*, *62*, 181-198.
- Sundgot-Borgen, J. (2004). Prevalence of eating disorders in elite athletes is higher than in general population. *Clinical Journal of Sport Medicine*, *14*, 25–32.
- Supacela, J. F. Y. (2021). *Desarrollo del autoconcepto y la autoestima a través de la danza. Revisión bibliográfica* (Doctoral dissertation, UNIVERSIDAD DE CUENCA).
- Susman, E. J., & Rogol, A. (2004). Puberty and psychological development. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (2nd ed., pp. 15-44). Hoboken, NJ: Wiley.
- Thomas, J. J., Keel, P. K., & Heatherton, T. F. (2005). Disordered eating attitudes and behaviours in ballet students: Examination of environmental and individual risk factors. *International Journal of Eating Disorders*, *38*, 263–268.
<https://doi.org/10.1002/eat.20185>
- Thorne, A., & Michaelieu, Q. (1996). Situating adolescent gender and self-esteem with personal memories. *Child Development*, *67*, 1374-1390. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1996.tb01802.x>
- Toro, J., Guerrero, M., Sentis, J., Castro, J., & Puértolas, C. (2009). Eating disorders in ballet dancing students: Problems and risk factors. *European Eating Disorders Review: The Professional Journal of the Eating Disorders Association*, *17*(1), 40-49.
<https://doi.org/10.1002/erv.888>
- Torres-McGehee, T. M., Leaver-Dunn, D., Green, J. M., Bishop, P. A., Leeper, J. D., & Richardson, M. T. (2011). Knowledge of eating disorders among collegiate

administrators, coaches, and auxiliary dancers. *Perceptual and motor skills*, 112(3), 951-958. <https://doi.org/10.2466%2F02.13.PMS.112.3.951-958>

Trejo Ortiz, P. M., Castro Veloz, D., Facio Solís, A., Mollinedo Montano, F. E., & Valdez Esparza, G. (2010). Insatisfacción con la imagen corporal asociada al Índice de Masa Corporal en adolescentes. *Revista cubana de enfermería*, 26(3), 150-160.

Vaquero-Cristóbal, R., Alacid, F., Muyor, J. M., & López-Miñarro, P. Á. (2013). Imagen corporal: revisión bibliográfica. *Nutrición hospitalaria*, 28(1), 27-35. <https://dx.doi.org/10.3305/nh.2013.28.1.6016>

Vilchez, N. V., Sandoval, A. F., Chacana, H. G., Fuentes, C. C., Yañez, S. M., Gálvez, C. P., & Aro, C. P. (2021). Efecto de la danza en la mejora de la autoestima y el autoconcepto en niños, niñas y adolescentes: Una revisión. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (40), 6.

Vogel, E. A., Rose, J. P., Okdie, B. M., Eckles, K., y Franz, B. (2015). Who compares and despairs? The effect of social comparison orientation on social media use and its outcomes. *Personality and Individual Differences*, 86, 249-256. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.06.026>

Wilksch, S. M., Durbridge, M. R., & Wade, T. D. (2008). A preliminary controlled comparison of programs designed to reduce risk of eating disorders targeting perfectionism and media literacy. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 47(8), 939-947. <https://doi.org/10.1097/CHI.0b013e3181799f4a>

Zoletić, E., & Duraković-Belko, E. (2009). Body image distortion, perfectionism and eating disorder symptoms in risk group of female ballet dancers and models and in control group of female students. *Psychiatria Danubina*, 21(3), 302-309.

Apéndices

Apéndice A. Escala de Autoestima de Rosenberg (Rosenberg, 1965) versión para adolescentes españoles (Atienza, Moreno y Balaguer, 2000).

ESCALA DE AUTOESTIMA DE ROSENBERG (RSE)
(Rosenberg, 1965; Atienza, Balaguer, & Moreno, 2000)

Por favor, lee las frases que figuran a continuación y señala el nivel de acuerdo o desacuerdo que tienes con cada una de ellas, marcando con un aspa la alternativa elegida.

		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
1	Me siento una persona tan valiosa como las otras	1	2	3	4
2	Generalmente me inclino a pensar que soy un fracaso	1	2	3	4
3	Creo que tengo algunas cualidades buenas	1	2	3	4
4	Soy capaz de hacer las cosas tan bien como los demás	1	2	3	4
5	Creo que no tengo mucho de lo que estar orgulloso	1	2	3	4
6	Tengo una actitud positiva hacia mí mismo	1	2	3	4
7	En general me siento satisfecho conmigo mismo	1	2	3	4
8	Me gustaría tener más respeto por mí mismo	1	2	3	4
9	Realmente me siento inútil en algunas ocasiones	1	2	3	4
10	A veces pienso que no sirvo para nada	1	2	3	4

Apéndice B. Escala Multidimensional de Perfeccionismo (MPS) (Frost et al., 1990) versión en español (Carrasco et al., 2009).

Por favor, lee las frases que figuran a continuación y señala el nivel de acuerdo o desacuerdo que tienes con cada una de ellas, donde 1 (en total desacuerdo) y 5 (completamente de acuerdo):

1. Mis padres me pusieron metas muy altas
2. Para mí, es muy importante que todo este organizado
3. De niño me castigaban por no hacer las cosas perfectas
4. Si no me pongo las metas más altas, seguramente acabaré siendo un segundón
5. Mis padres nunca intentaron entender mis errores
6. Para mí es importante ser muy competente en todo lo que hago
7. Soy una persona cuidadosa
8. Intento ser organizado
9. Si fracaso en el trabajo/estudios, soy un fracasado
10. Debería sentirme mal si cometo un error
11. Mis padres querían que fuera el mejor en todo
12. Me pongo metas más altas a mí mismo que la mayoría de la gente
13. Si alguien hace una tarea en el colegio/trabajo mejor que yo, siento como si hubiera fracasado totalmente en esa tarea
14. Fracasar en parte es tan malo como fracasar en todo
15. En mi familia solo se acepta un rendimiento sobresaliente
16. Se me da muy bien concentrar mis esfuerzos en alcanzar una meta
17. Incluso cuando hago algo con mucho cuidado, a menudo me parece que no está bien del todo
18. Odio no llegar a ser el mejor en todo lo que hago
19. Tengo metas extremadamente altas

20. Mis padres esperaban de mi la excelencia, lo mejor
21. Seguramente la gente me apreciara menos si cometo un error
22. Nunca me he sentido capaz de lograr lo que mis padres esperaban de mí
23. Si no hago las cosas tan bien como los demás, significa que soy un ser humano inferior
24. Los demás parecen conformarse con metas más bajas que las mías
25. Si no hago las cosas siempre bien, la gente no me respetará
26. Mis padres siempre han tenido expectativas más altas sobre mi futuro que yo mismo
27. Intento ser una persona cuidadosa
28. Normalmente tengo dudas sobre las pequeñas cosas que hago cada día
29. La pulcritud es muy importante para mí
30. Espero rendir mejor en mis tareas diarias que la mayoría de la gente
31. Soy una persona organizada
32. Tiendo a retrasarme en mi trabajo porque repito las cosas una y otra vez
33. Me cuesta mucho tiempo hacer algo “bien”
34. Cuantos menos errores cometa, más gustaré a los demás
35. Nunca me he sentido capaz de llegar a alcanzar el nivel de mis padres

**Apéndice C. Escala de Ansiedad Físico-Social (SPAS-7) (Motl y Conroy, 2000, 2001)
versión en español (Sáenz-Álvarez et al., 2013).**

Escala de Ansiedad Físico-Social (SPAS-7) Motl y Conroy (2000, 2001)

	Nunca					Siempre				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Me gustaría no estar tan nervioso/a sobre mi imagen física	1	2	3	4	5					
2. Hay ocasiones en que estoy molesto/a porque pienso que otros están evaluando mi peso o forma física negativamente	1	2	3	4	5					
3. En ciertas situaciones sociales las características poco atractivas de mi físico me ponen nervioso/a	1	2	3	4	5					
4. Cuando hay otros me siento inquieto por mi físico o por mi figura corporal	1	2	3	4	5					
5. Me siento a gusto de cómo los demás aprecian la forma de mi cuerpo	1	2	3	4	5					
6. Me sentiría incómodo/a si supiera que otros están evaluando mi físico	1	2	3	4	5					
7. Cuando mi físico o figura corporal se expone a los demás me siento intimidado/a	1	2	3	4	5					

Apéndice D. Consentimiento informado para las madres y los padres del alumnado.

Buenos días,

Soy Marta Cano Calzado, psicóloga actualmente finalizando el Máster de Psicología General Sanitaria en la Universidad de Córdoba.

Estamos realizando una serie de talleres con temas relacionados con el autoconcepto, la autoexigencia y la imagen corporal, entre otros temas, dirigidos para trabajar con el alumnado del Conservatorio Profesional de Danza 'Luís del Río' de Córdoba.

Para sacar el máximo partido a los talleres y poder evaluar su efectividad, necesitamos que sus hijas e hijos respondan a una serie de preguntas que les facilitamos en el siguiente [enlace](#). Estos resultados serán totalmente anónimos y se tratarán de manera confidencial con el único fin de adaptar los talleres a sus necesidades.

Muchas gracias por su colaboración.

Enlace a las preguntas:

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeIAeynKym0MqUyey6mixaXEol06oOrSEd8qQVEIK2ayZAITg/viewform>