



TRABAJO FIN DE GRADO

Investigación teórica

Doble grado en Educación Primaria y Educación Infantil

Alumna: Ariadna N. Posadas Cantera

Director: Juan Tomás Asenjo Gómez

Curso: 4º

Fecha: 31 de mayo de 2023

**Pasión educativa en el siglo XXI: Desafíos, incertidumbre y
el valor de la música**

*A Juan Tomás, por confiar en este proyecto apasionante y a Leonor, quien ha creído en mí
en todo momento, regalándome su ilusión.*

*A Torá. Nunca habría imaginado que la broma iniciada en su clase de Armonía sobre un
profesor quemado con el sistema, pero con pasión “comedida”, fuera a llegar hasta aquí.*

*A Lucía, Miguel y en especial a Juan Carlos, con quienes cualquier logro es y será siempre
compartido. Gracias por tanto.*

*A mi familia, el mayor ejemplo de cariño y apoyo incondicional. Por transmitirnos el disfrute
de aprender por y con pasión, sin tener la carrera de magisterio.*

ÍNDICE

RESUMEN	5
ABSTRACT	6
1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO	8
2. MARCO TEÓRICO	8
2.1 La pasión educativa y su importancia	13
2.2 La pasión educativa en tiempos de incertidumbre	18
3. OBJETIVOS, ESTRUCTURA DEL TRABAJO Y METODOLOGÍA	23
4. RESULTADOS	25
4. 1 Perspectiva psicológica y educativa de la pasión	25
4.2 La pasión docente frente el síndrome de <i>burnout</i>	37
4. 3 La pasión discente frente al abandono y el fracaso escolar.....	46
4.3 La pasión musical, una metodología atemporal.....	52
5. CONCLUSIONES	58
6. REFERENCIAS	65

RESUMEN

El presente Trabajo Fin de Grado constituye una revisión teórica de la literatura focalizada en la relevancia del concepto de pasión educativa en el siglo XXI y el valor de la música, ante los desafíos del síndrome de *burnout*, el abandono y el fracaso escolar. El estudio analiza las fuentes bibliográficas históricas, hasta los hallazgos más recientes en psicología, educación y música. Este se realiza ante la necesidad de aportar respuestas, por parte del sector educativo para fomentar la pasión armoniosa en el contexto educativo. Para contribuir al conocimiento disponible, se ha realizado una revisión literaria, junto con una investigación científica, centrada en publicaciones de los últimos diez años. El análisis de la bibliografía ha permitido identificar algunos de los hallazgos destacados, por los que se resalta la necesidad de contemplar los beneficios de la fuerza motivacional que conduce a la pasión armoniosa, conduciendo a que docentes y alumnos mantengan un intercambio positivo y sano con la enseñanza y el aprendizaje. Desde el ámbito musical puede comprenderse mejor esta relación, por lo que el estudio avala el valor de su aprendizaje.

Palabras clave: pasión, educación, *burnout*, fracaso escolar, música.

ABSTRACT

This Final Degree Project constitutes a theoretical review of the literature focused on the relevance of the concept of educational passion in the 21st century and the value of music, in the face of the challenges of *burnout* syndrome and academic failure. The study analyses the historical bibliographical sources, up to the most recent findings in psychology, education and music. This is done due to the need of providing answers, by the educational sector in order to promote harmonious passion in the educational context. To contribute to the available knowledge, a literary review has been carried out, together with a scientific investigation, focused on publications from the past ten years. The analysis of the bibliography has made it possible to identify some of the outstanding findings, which highlight the need to contemplate the benefits of the motivational force that leads to harmonious passion, leading teachers and students to maintain a positive and healthy exchange with the teaching and learning. From the musical field, this relationship can be better understood, and the study supports the value of its learning.

Key words: passion, burnout, academic failure, music, education.

ABREVIATURAS:

PA: Pasión armoniosa

PAP: Pasión armoniosa pura

NP: No pasión

PM: Pasión mixta

PO: Pasión obsesiva

POP: Pasión obsesiva pura

MDP: Modelo Dualista de la Pasión

TAD: Teoría de la autodeterminación

INCISO:

En la redacción del documento, se emplea el género masculino para hacer referencia a ambos sexos (como: alumno, profesor y niño) con el fin de agilizar la lectura.

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO

Una frase “*Por la construcción continuada de nuevos momentos de humanidad*” y un libro del autor Stefan Zweig (1881-1942), “*Momentos estelares de la humanidad. Catorce miniaturas históricas*”, acompañados del agradecimiento por todo lo recibido en el ámbito académico, musical y personal, fueron los detonantes de la elección temática del trabajo.

En la obra referida, el escritor austríaco aboga por los momentos sublimes, inolvidables, inspiradores y raros que suceden en todos los ámbitos de la vida y el arte, producidos con el nacimiento de un solo genio. Entre otros millones de personas y tras una inmensidad de horas inútiles, estos instantes logran “brillar sobre la noche de lo efímero” (Zweig, 2002) perdurando a lo largo del tiempo y tornándose en verdaderos *momentos estelares* para la humanidad (p. 9-10).

Ya en el prólogo, el autor alude la irrevocabilidad de esos destellos que pueden no llegar a producirse debido a una respuesta afirmativa o negativa, determinada por la estimación de una acción como *demasiado temprana* o *tardía*. Si se enfoca desde otra dimensión interpretativa, parece un tanto desesperanzador el pensar que esos momentos estelares solo quedan reservados para unos pocos genios. En el ámbito educativo, el objetivo principal no es el de esperar que el alumnado llegue a cambiar el transcurso de la historia, descubriendo el océano Pacífico, componiendo como Händel o escribiendo como Goethe - si se destacan algunos de los acontecimientos descritos (Zweig, 2002, p. 67-168).

Es en este punto en el que parece echarse en falta una visión que contemple, no tanto los *Momentos estelares de la humanidad*, como los *Momentos de humanidad*, en la vida y en lo que al ámbito académico respecta. La ausencia del artículo “la” es lo que va a matizar una apreciación distinta a la de Zweig. Así, la comprensión de lo que significa *educar*, en este contexto se entiende de la siguiente manera:

[...] Es creer y confiar en el ser humano, y estar dispuestos, permanentemente, a engrandecer en todos, y en cada uno de nuestros alumnos, la globalidad de sus posibilidades; es decir, a engrandecer en ellos el potencial de inteligencia, de sensibilidad y de solidaridad [...] que late en su humanidad [...].

La educación, en el fondo, no es más que eso: “una tarea humanizadora” [...].

Si educar es humanizar [...], los educadores somos, en realidad, creadores de humanidad” (Bazarra et al. 2020, p. 13).

Sin embargo, a veces esa humanidad llega a echarse en falta por parte tanto de los docentes, como de los alumnos. Quizá, en este punto, sea de ayuda dirigir una mirada más empática hacia las personas que lo han intentado hasta agotarse o fracasar, cuya autopercepción se basa en un negativismo sumido en un absoluto desamparo. Por ello, un profesor quemado con su profesión o un alumno que lleva a cuestas la etiqueta del *fracaso*, a veces no esperan ningún *momento estelar de humanidad* que les ayude a solventarlo.

Si el docente no confía en el estudiante que cree vivir en la penumbra y las demás personas del entorno también lo ven así, ¿cómo va a poder abrir los ojos, *motu proprio*, si él mismo está convencido de ser ciego? Del mismo modo, los alumnos a veces no llegan a imaginar lo que está pasando ese profesor amargado o exhausto, que semana tras semana pide silencio, pero a gritos. No hay duda de que a edades tempranas no es exigible corresponder de una forma completamente empática ante el malestar del otro. Sin embargo, la situación cambia cuando el discente, contando con la capacidad de ser consciente del daño de sus actos, prosigue de la misma manera y sin ver más allá. Este último ejemplo señala un doble fracaso. En primer lugar, el de un profesor que paga sus problemas con los estudiantes, los cuales no siempre tienen el sentido de educación y humanidad tan desarrollado como debieran. Y, en segundo lugar, el de un contexto socioeducativo en el que la ética, los valores, el cuidado personal, la autoconsciencia y la organización del sistema en su conjunto, no están funcionando.

A nivel antitético, como estudiantes o educadores casi siempre contamos con algún referente con el que nos hemos identificado en un punto u otro de nuestra vida y en quien vemos algo especial, algo que nos lleva a seguir manteniendo el espíritu de aprender o a preparar con más esmero la siguiente clase. Sin ir más lejos, en uno de los clásicos de la pedagogía, *Mal de Escuela* (Pennac, 2008), se relata cómo la presencia de cuatro profesores en la vida de Penacchi convierten el caso de este alumno fracasado en un reconocido apasionado de la educación. Según el autor

“Algunos chicos se persuaden muy pronto de que las cosas son así, y si no encuentran a nadie que los desengañe, como no pueden vivir sin pasión, desarrollan, a falta de algo mejor, la pasión del fracaso” (Pennac, 2008, p. 50). De ahí la importancia del salvador rol del docente, como actor de cambio en la perspectiva del estudiante. La cuestión de la pasión va a ser, por tanto, un tema verdaderamente complejo en el que interactúan múltiples variables. En ocasiones, a pesar de que el docente sea un apasionado de la enseñanza, existe un espacio vacío entre aquello que le mueve a seguir progresando y disfrutando con lo que hace y el fotograma capturado por el alumno en función de cómo procesa en su cabeza la supuesta pasión recibida.

Actualmente, en la era de la inmediatez resulta cada vez más difícil captar la atención de los estudiantes. Su pasividad se incrementa, en parte, debido a la atractiva y casi inevitable pantalla que tienen delante, también en el aula, cuyas pestañas se ocultan cada vez que el docente avanza al fondo de la clase. Y es que, en esta situación, lo único que quizá pueda llenar ese abismo motivacional es la actitud con la que se afronte la docencia, pero también el aprendizaje.

Quizá observando el ámbito educativo musical, podría verse reflejada una relación profesor-alumno algo diferente a la observada en el entorno académico convencional, pero cuya esencia podría ser imitada. Los instrumentistas necesitan dedicar un alto porcentaje de su tiempo al estudio. Con independencia de si se hallan más o menos orientados hacia un desarrollo *amateur* o profesional, los propios intérpretes deciden, se consideran y aceptan la condición de *eternos aprendices*, pues abandonar el estudio supone dejar de lado la calidad en la ejecución musical. Estos transmiten el saber de generación en generación, a la vez que continúan incorporando elementos de su estudio individual y llenándose de la energía e ilusión de las nuevas generaciones en las que ven reflejado su recuerdo. Gracias a los alumnos que pasan por sus manos, los profesores tienen acceso no solo a la posible herencia interpretativa de los estudiantes y sus respectivos docentes anteriores, sino también a nuevas formas de afrontar el proceso educativo y creativo musical.

Al impartir la docencia, deben procesar las acciones de los alumnos, devolviendo un *feedback* casi inmediato, si se compara con el de otros contextos de aprendizaje como el escolar. Para ello, indagan en la manera personalizada que tiene

cada estudiante de asimilar la información, para que pueda desarrollar las destrezas necesarias. Solo este proceso metacognitivo durante la enseñanza permite ayudar a los intérpretes profesionales a adquirir habilidades de aprendizaje que también pueden ser útiles para su propio estudio individual, creciendo simultáneamente como profesionales, docentes y aprendices en constante formación. El discente, por su parte, realiza un proceso paralelo. Debe entrenar la manera en que procesa su propio *feedback* instantáneo a lo largo de los prolongados tiempos de práctica, siendo inconscientemente su mejor docente.

Especialmente durante la formación es preciso mantener la humildad. Sin un guía con el que contar, llega un punto en el que el avance interpretativo queda estancado durante el proceso de estudio, por lo que se vuelve a requerir la ayuda del profesor. A pesar de que la meta final resida en la independencia del intérprete con respecto a la figura de su mentor, el desarraigo se va produciendo paulatinamente hasta que la persona cuenta con un dominio técnico y una musicalidad propia e identitaria. Así, pasa a abandonar el estilo propio de la imitación, logrando una práctica autónoma del instrumento.

En este campo, el tiempo que se pasa con un mismo profesor es acotado, precisamente por las ventajas que supone el recibir nuevas influencias y seguir regenerándose. Al final, cuando ya no se reciben más clases de perfeccionamiento, en la técnica y el sonido del músico pueden reflejarse las manos que le han estado enseñando a adquirir su propia identidad sonora, un reconocimiento difícil de olvidar para quien ha alcanzado la meta deseada. Por ello, la apreciación de quien transmite el conocimiento en la educación interpretativa tendría más que ver con la colaboración y la valoración, que con la barrera presente en la mayoría de las aulas escolares y formativas. Los propios estudiantes conocen el privilegio que supone el que un buen intérprete o compositor apruebe su admisión en las clases, quien se acuerda de las dificultades e incertidumbres vividas por el joven músico que fue años atrás.

Desde una experiencia próxima, siempre he sentido una gran curiosidad por entender el funcionamiento de la motivación en el ámbito musical. A partir de la misma, al principio no llegaba a entender cómo podía ser que ciertos docentes apasionados por su ámbito de referencia, pero no por su enseñanza, logran que sus alumnos siempre se quedaran con ganas de más. El interés no finalizaba con lo preestablecido

en las clases, hasta el punto de que los adolescentes preferían renunciar a su descanso para seguir aprendiendo sobre Bach.

¿Cuál era su secreto, si además eran músicos a los que no les gustaba particularmente dar clase? ¿Qué patrones se repetían en las prácticas de quienes se sorprendían, de pronto, disfrutando con un grupo apasionado, a pesar de estar quemados con el sistema y la docencia? ¿De qué dependía el impulso que llevaba a los alumnos a ilusionarse y profundizar en su tiempo libre en composiciones de referencia propias de los siglos XX y XXI? Las cuales son incluso rechazadas por la mayor parte del sector conservador y pedagógico de la música clásica.

Lo que sí parecía claro, era que el intercambio resultaba positivo, tanto para el docente y como para el alumno, pero lamentablemente esto no sucede siempre así. Si un profesor no se apasiona por dar clase o el tipo de pasión que experimenta le causa malestar, tal como indican las aportaciones de Vallerand et al. (2003), Fernet et al. (2014) y Schellenberg et al. (2019a) ¿entonces cómo va a conseguir que sus alumnos sientan la fuerza motivacional característica de un aprendizaje significativo y apasionado? Lo más probable sería que el *feedback* de los estudiantes tras este tipo de práctica docente siguiera provocando insatisfacción y concatenando en un círculo vicioso el modelo de pasión de unos y otros.

Por ello, es el momento de comprender de una forma más científica, por qué un sector educativo, que sostenga una visión emprendedora de la pasión, podría beneficiarse del conocimiento de su influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el objetivo de proporcionar los más altos niveles de bienestar, compromiso con la tarea, satisfacción y significación.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 LA PASIÓN EDUCATIVA Y SU IMPORTANCIA

En este apartado vamos a exponer el tema de la pasión desde el momento en que se establece su vinculación con su actividad en el campo de la psicología; las dos clasificaciones de la pasión de tipo armonioso y obsesivo, propuestas según el *Modelo Dualista de la Pasión* (Vallerand et al, 2003), junto con sus cuatro subtipos correspondientes según el *Enfoque cuadripartito* (Schellenberg et al., 2019); el nexo compartido con la *Teoría de la Autodeterminación* (Deci y Ryan, 2000) y la importancia del mismo en el ámbito de la educación y la investigación.

Vallerand y Verner Fillion (2013) destacan la realización de trabajos empíricos en relación con los efectos de la pasión en el ámbito empresarial y en las relaciones de pareja, señalando no contar con demasiadas aportaciones que estudien el aspecto motivacional (p. 36). De hecho, van a ser Vallerand y su equipo quienes se ocupen inicialmente de la asociación y vinculación de la pasión con una actividad determinada (Vallerand et al., 2003). Por ello, en 2003 la situación cambia, en gran medida, al comenzar a publicarse los primeros escritos que siguen esta tendencia. Seguidamente, la Figura 1 muestra un ejemplo que recoge una serie de actividades importantes en las vidas de los participantes, previamente codificadas según su tipología. Realizadas de forma individual o bien junto con otras personas, el requisito impuesto en el estudio de la pasión es el de haber dedicado un promedio de tiempo prefijado, prolongado y estable a la actividad (Vallerand et al., 2003, Estudio 1).

Figura 1

Types of Passionate Activities and the Percentage of People Engaging in Each One

Activities	Types of activities	% of participants
Individual sports/physical activity	Cycling, jogging, swimming	34.85
Team sports	Playing basketball, hockey, football	25.54
Passive leisure	Listening to music, watching movies	15.05
Active music	Playing the guitar, playing the piano	10.01
Reading	Reading a novel, reading poetry	4.95
Active arts	Painting, photography	3.96
Work/education	Part-time work, reading in one's area of studies	3.56
Interpersonal relationships	Being with friends or family	1.98

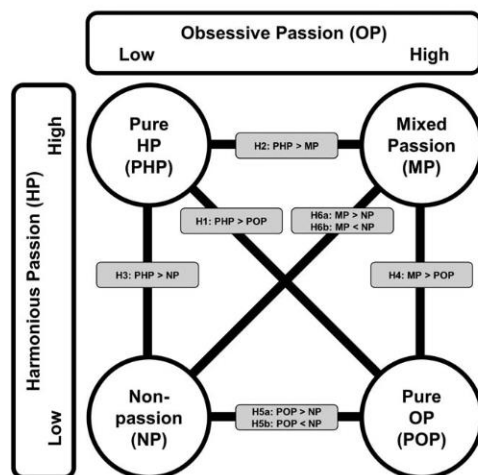
Nota. Adaptado de “Les Passions de l’âme: On Obsessive and harmonious Passion” (p. 759), por R. J. Vallerand et al., 2003, *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(4).

Así, Vallerand et al. (2003) van a definir la pasión como “una fuerte inclinación de las personas hacia una actividad que les gusta, en la que invierten tiempo y energía” (p. 757). Dependiendo del tipo de pasión que se tenga, se producen diferentes consecuencias en la cognición, el afecto, el comportamiento, las relaciones, e incluso la actuación o *performance* (Vallerand, 2008). En función de la manera en que la actividad se interioriza con la identidad de quien la desempeña, el proceso de asimilación de la misma va a depender de dos tipos de pasión: armoniosa (PA) y obsesiva (PO) (Vallerand et al., 2003).

Schellenberg et al. (2019a) refieren que, aunque ambos tipos de pasión tengan muchas características conceptuales comunes, la pasión armoniosa y obsesiva no comparten la misma calidad en la motivación que se sustenta al realizar la actividad. Por ello, dan un paso más allá, extendiendo el Modelo Dualista de la Pasión (MDP: Vallerand et al., 2003) al Enfoque cuadripartito. En él van a diferenciar cuatro subtipos a partir de diferentes combinaciones en función de los niveles de pasión armoniosa y obsesiva. Distinguen así la pasión armoniosa pura (PAP), la pasión mixta (PM), la no pasión (NP) y la pasión obsesiva pura (POP).

Figura 2.

Figura del Enfoque cuadripartito de la pasión



Nota. Adaptado de la *Figura 1*, de Schellenberg et al., 2019a¹.

¹ Según Schellenberg et al. (2019a) la figura muestra una representación visual de los cuatro subtipos de pasión, correspondiéndose la PHP con la pasión armoniosa pura; la MP con la pasión mixta; la NP con la no pasión y la POP con la pasión obsesiva pura. Las seis hipótesis (HP) estudiadas mediante el enfoque cuadripartito, se plantean en función de niveles de adaptación mayores (>) o menores (<).

Si bien es cierto que el enfoque cuadripartito expande el Modelo Dualista de la Pasión (Vallerand et al., 2003), tal y como refieren Schellenberg et al. (2019a), esto va a generar un cierto desconcierto. Tras el planteamiento de sus hipótesis, (Schellenberg et al., 2019a) encuentran mayores niveles de bienestar en casos en los que también está presente la pasión obsesiva baja, resaltando la utilidad de futuras investigaciones que partan de este modelo. Las atribuciones de la pasión de tipo armonioso y obsesivo con resultados positivos o negativos, respectivamente, que habían planteado hasta el momento autores como Mageau (2011) o Vallerand y Verner-Fillion (2013), en este punto precisan nuevas vías de exploración.

Si bien es cierto que la propuesta se ha utilizado posteriormente también en el ámbito educativo en investigaciones con estudiantes apasionados (Schellenberg et al., 2019b) y en estudios que consideran problemáticas como el *burnout* en el entorno de trabajo (Schellenberg et al. 2022), no queda claro cuál es el criterio actual exacto de su uso, en relación con el Modelo Dualista de la Pasión de Vallerand (2003). Recientemente, se ha estudiado la pasión tras las consecuencias de la COVID-19 junto con el bienestar de las personas (Paquette et al., 2023), el burnout del profesorado (Kasprzak y Mudło-Głagolska, 2022; Zhou y Zhou, 2022) y la conducta de estudiantes apasionados ante el fracaso académico (Schellenberg et al., 2019b). Sin embargo, unas veces se emplea el Modelo Dualista de la Pasión y otras el Enfoque cuadripartito. Por ello, comprender el motivo por el que los métodos para medir la pasión oscilan y dar un argumento específico que justifique el criterio de su utilización concretamente en el contexto educativo, parece pertinente de cara a investigaciones futuras.

Asimismo, cabe mencionar la importancia dada a constructos teóricos clásicos como la teoría de la autodeterminación (TAD; Deci y Ryan, 2000) por los investigadores de la pasión, como queda reflejado en Curran et al. (2015), Vallerand (2021) y Houlfort (2019). También esta teoría es destacada en escritos relacionados con los procesos motivacionales de estudiantes y profesores, como realizan Franco et al. (2019), y ante problemáticas como el burnout docente, tal y como refieren Coterón López y Franco Álvarez (2019). Comprender e vigor y la utilidad de teorías como la mencionada en el contexto educativo a día de hoy, quizá pueda ayudar a afrontar situaciones no deseables tanto para los alumnos, como para los

profesionales del sector que nos concierne, incluso a un nivel más práctico que pueda llevarse a las aulas.

En el ámbito educativo se estudia el tema de la pasión en profundidad. James K. Wangberg (1996) describe el incremento de la pasión de los profesores cuando aumenta el entusiasmo de los estudiantes, las percepciones del alumnado que fomentan su pasión por aprender o la absorción del profesorado desapasionado. Por su parte, obras como la de Christopher Day (2006) aluden la importancia de la pasión docente en el incremento del rendimiento y el interés de los estudiantes, aportando claves para su mantenimiento por parte de los docentes a lo largo del tiempo. Incluso en lo relativo a la eficacia en la enseñanza, el autor destaca el aspecto de la pasión como un elemento fundamental:

Los docentes eficaces tienen pasión por su asignatura, pasión por sus alumnos y la creencia apasionada en que su yo y su forma de enseñar pueden influir positivamente en la vida de sus alumnos, tanto en el momento de la enseñanza como en días, semanas, meses e, incluso, años más tarde. La pasión se relaciona con el entusiasmo, la preocupación, el compromiso y la esperanza, que son características clave de la eficacia en la enseñanza. Para los maestros que se preocupan, el estudiante como persona es tan importante como el estudiante en cuanto aprendiz (Day, 2006, p. 18).

Se ha demostrado que la manera en que actúan los docentes influye en las percepciones de los propios estudiantes, por lo que investigaciones como la de Ruíz-Alfonso y León (2017) indagan en aquellas prácticas que aumentan la motivación, el interés por la asignatura y la pasión de los alumnos. También se vinculan los efectos positivos de la pasión armoniosa, por parte de los estudiantes, con la perseverancia (Bonneville-Roussy et al., 2013), la actuación o *performance* en el ámbito académico (Vallerand et al., 2007), el bienestar y la satisfacción por la vida (Vallerand et al. 2007; Bonneville-Roussy et al., 2013) así como con las estrategias de aprendizaje profundo y la calidad de la enseñanza (Ruíz-Alfonso et al., 2018).

Sin embargo, las investigaciones parecen centrarse reiteradamente en aquello que aumenta o disminuye la pasión de los estudiantes y profesores de forma independiente. Se estudian las maneras de incrementar la motivación de los primeros,

tal y como refieren Ruíz-Alfonso et al. (2018) o de los segundos, como en Coterón López y Franco Álvarez (2019); se conocen los beneficios de los tipos de pasión en el desempeño académico (Vallerand et al., 2007), en el bienestar y el descenso de los niveles del burnout (Schellenberg et al., 2019a) y en los diversos aspectos mencionados anteriormente. Se indagan las consecuencias de problemáticas que hacen que docentes (Kasprzak y Mudło-Głagolska, 2022; Zhou y Zhou, 2022) y estudiantes (Schellenberg et al., 2019b) presenten unos niveles de pasión u otros, pero no se mide cómo influye la pasión en la relación profesor-alumno.

Por ello, sería importante identificar si existen investigaciones actuales que estudien y midan la pasión desde un marco que comprenda la globalidad del constructo de enseñanza aprendizaje, esto es, las figuras del profesor y del alumno. En él, cabría hipotetizar que la manera en que se apasiona quien enseña y la forma en que lo percibe y canaliza quien aprende, generaría a su vez una respuesta en la pasión del estudiante, tal y como sugiere Wangberg (1996). Como consecuencia de este círculo interactivo, podrían propiciarse bien resultados de éxito y niveles elevados de pasión armoniosa por parte del profesor y del alumno; o problemáticas indicadoras altos niveles de pasión obsesiva, como el burnout, el fracaso y el abandono escolar.

2.2 LA PASIÓN EDUCATIVA EN TIEMPOS DE INCERTIDUMBRE

Al iniciar este apartado lo que se pretende es enmarcar dos de los grandes bloques concernientes al estudio. Por una parte, se abordarán diversas cuestiones influyentes en la pasión del profesorado, entre las que se encuentra el síndrome de burnout. Seguidamente, se procederá a contextualizar la situación a la que se enfrenta el alumnado, aportando datos estadísticos sobre el fracaso y el abandono escolar. Cabe mencionar que ambas perspectivas contemplan el contexto actual tanto a nivel global, como nacional, teniendo en cuenta las consecuencias de la COVID-19 en el ámbito de la educación.

Tal y como indican los informes que parten de la publicación de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en relación con el panorama educativo, se han recogido los datos más significativos de los docentes en España, con respecto al resto de los países miembros y comunitario tras el impacto de la COVID-19 (OCDE, 2022).

Con la pandemia, durante el año 2020 y la primera mitad de 2021, se interrumpe la educación tradicional, cerrándose todas las escuelas de los países pertenecientes a la OCDE. La clausura total de los centros españoles de Educación Primaria y Secundaria durante 45 días en el curso 2019-2020, propicia la incorporación de sistemas de alerta para identificar los estudiantes en riesgo de abandono y reinscribir automáticamente al alumnado en la escuela, aunque aún se continúa evaluando la eficacia de estos programas (OCDE, 2022-b).

El modo en que aprenden los alumnos y enseñan los docentes, da un giro de ciento ochenta grados, tal y como describen Resnik et al. (2021). Según ellos, el periodo de alarma arrojó a profesores y estudiantes a un terreno desconocido a nivel emocional en el que el sector educativo tuvo que hacer frente a la enseñanza online en muy poco tiempo (p. 99).

Recientemente, se había llevado a cabo una revisión sistémica sobre el burnout en docentes españoles de Pineal Martínez et al. (2019) filtrando las investigaciones realizadas entre 2007 y 2017. Ésta muestra que las variables más repetidas en los estudios eran las sociodemográficas (94,4%). Junto con el sexo (91,43%), la edad

(77,14%) y la experiencia docente (34,29%), estos cuatro factores fueron los de mayor interés, mientras que las variables menos estudiadas se correspondían con aquellas relativas al ámbito académico (5,22%). Dada la amplia variabilidad de los resultados, los autores resaltan la necesidad de continuar investigando los datos asociados al bienestar docente, así como las posibles variables que afectan al mismo (Pineal Martínez et al., 2019).

En los últimos años se ha continuado recopilando datos como los mostrados en la Tabla 1, en estudios centrados en el profesorado:

Tabla 1.

Situación de los docentes de la OCDE

OCDE 2020	<p>El informe TALIS 2018 revela el desencanto generalizado del profesorado sobre la percepción de la enseñanza a nivel social.</p> <p>Según la media:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Solo uno de cada cuatro profesores (25,8%) piensa que su profesión se valora en la sociedad. - Uno de cada tres docentes (33,8%) se arrepiente de su elección profesional. - Más de uno de cada ocho (14,1%) pretende abandonar la docencia, correspondiendo este porcentaje con profesores de hasta cincuenta años.
OCDE 2021	<p>Los datos muestran que, en 11 de los 15 países, los hombres presentaban índices más altos de abandono docente que las mujeres.</p>

Nota. Adaptado de *Education Indicators in Focus (No. 81)*, Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022, Fuente: Elaboración propia.

Recientemente, en el campo que nos concierne, se ha estudiado cómo ha influido la escolarización online durante la COVID-19 en la relación entre las demandas percibidas en el ámbito laboral del profesorado, la pasión por el trabajo y el bienestar conductual, actitudinal y afectivo (Kasprzak y Mudło-Głagolska, 2022). Sin embargo, si antes de la pandemia ya hacía falta encauzar la investigación por los derroteros del bienestar docente, como muestran Pineal Martínez et al. (2019), conocer sus efectos en la actualidad, concretamente en el contexto de la pasión, sigue siendo una necesidad.

También va a ser preciso estudiar la situación del alumnado. Se estima que más de 1,5 billones de estudiantes y jóvenes se han visto afectados por la pandemia, siendo los más vulnerables, los que se han visto afectados en mayor medida (UNESCO, s.f.). Mediante la creación de la Coalición Mundial para la Educación COVID-19, se ha tratado de mitigar sus efectos manteniéndose en vigor algunas de sus medidas, como la de dotar a los jóvenes de un aumento en su empleabilidad y resiliencia de aquí al año 2029 (UNESCO, s.f.-b). La población global sufre y el cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) trata de hacer frente a la alteración en el aprendizaje de niños y jóvenes por la pandemia, especialmente en los sectores más propensos a la marginación y la vulnerabilidad. (UNESCO, s.f.-c).

A día de hoy, los estragos de la crisis han dejado nuevos frentes abiertos. Se trata de retomar la normalidad, de reanudar los objetivos de la Agenda 2030 persiguiendo “la igualdad entre las personas, la protección del planeta y asegurar la prosperidad” (Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030, s.f.), pero hay cuestiones latentes que aún perduran. En el ámbito internacional, UNICEF (2021) destaca los preocupantes porcentajes en la salud mental de niños, niñas y adolescentes que han sufrido las consecuencias de la COVID-19. Se encuentran variaciones “en función de las oportunidades y recursos las oportunidades y recursos disponibles edad, género, etnia y situación socioeconómica de su familia”, mostrándose evidencias de casos que, aun habiendo necesitado ayuda en este ámbito, no llegaron a recibirla (p. 12-16).

España también advierte de los problemas psicológicos y vivenciales que experimenta la población en el 2023. En este punto reinciden informes como el elaborado en el presente año por medio de un estudio cualitativo de la salud mental en España (Fundación Mutua Madrileña, 2023). En él, se indica que ya no es únicamente un conflicto económico o de inestabilidad laboral, sino que también sus efectos en la precariedad laboral aumentan la dificultad proyectiva y motivacional de los jóvenes. Según dice, ante esta situación algunos refieren no querer “estudiar algo que no me sirva [...] algo que no me guste” (pp. 21-31), puede que por la desesperanza o el poco sentido que ven a lo que aprenden.

En esta línea, otro de los conflictos a los que se enfrenta nuestro país es el del abandono temprano, definido como el “porcentaje de población de 18 a 24 años que

no ha completado el nivel de E. Secundaria 2ª etapa y no sigue ningún tipo de educación-formación” (Definición viene en (1). Según las encuestas de población activa que estudian los casos de este tipo de abandono en jóvenes entre los 18 y los 24 años, a pesar de que en la última década en España se había reducido el porcentaje, entre el año 2021 y 2022, los índices han subido 0,6 puntos porcentuales (de un 13,3% a un 13,9%), situándose por encima de la media europea (Ministerio de Educación y Formación Profesional, s.f.-a1). Asimismo, indican que el porcentaje de abandono de los hombres (16,5%) (2), supera al de las mujeres significativamente (11,2%) (3) en 2022.

De las diecisiete comunidades autónomas, de mayor a menor abandono, la Comunidad de Madrid se sitúa en séptimo lugar (octavo, si se cuentan las ciudades con estatuto de autonomía de Ceuta y Melilla) con un porcentaje del 13,2% (Ministerio de Educación y Formación Profesional, s.f.-b4). Se muestra que el abandono de la población extranjera (30%) duplica ampliamente al de jóvenes con nacionalidad española (11,6%) según los datos del 2022 (Ministerio de Educación y Formación Profesional, s.f.-c5).

Entre el 2021 y el 2022, la tasa en los niveles de Educación Primaria e inferiores ha aumentado de 31,8% (en 2021) a un 36,3% (en 2022); en la primera etapa de Secundaria se mantiene en los dos años en un 17,9%; en la segunda etapa de Secundaria sube de un 8,2% a un 8,7%; y en Educación Superior, de un 2,5% a un 3,1%. (Ministerio de Educación y Formación Profesional, s.f.-d). Asimismo, se indica que el incremento del nivel de formación en la población joven va a complementar el porcentaje de abandono educativo temprano, aunque no se haya determinado todavía el nivel de referencia europeo 2030 (Ídem).

Según Montalbán Castilla y Ruíz-Valenzuela (2022), entre los predictores del abandono escolar temprano se va a situar el rendimiento académico del estudiante, pero en España no hay datos que diagnostiquen y relacionen los resultados de los alumnos con sus características. Por esta razón, emplean las evaluaciones de la Comunidad de Madrid del curso 2016-2017 de los niveles de tercero y sexto de Primaria y cuarto de la ESO, identificando que: el alumnado de nivel socioeconómico bajo es el que presenta mayor fracaso escolar y que los estudiantes chicos de nivel medio-alto, entre Primaria y Secundaria, muestran índices muy superiores de

repetición en comparación con las chicas. Ante los preocupantes resultados, proponen adoptar políticas que mejoren el rendimiento y reduzcan el riesgo de fracaso del alumnado, sugiriendo medidas como el incremento de la satisfacción docente en el entorno escolar (Montalbán Castilla y Ruiz-Valenzuela, 2022).

Borràs Castanye (2016) ya reivindicaba nuevas formas de plantear la educación y las prácticas docentes en la época de la *pantallocracia*, como consecuencia de la ubicuidad digital que permea la realidad del siglo XXI. Se ha demostrado que no solo se trata del tiempo que los niños pasan frente a las pantallas, incrementando el insomnio, las bajas calificaciones y los casos de trastornos atencionales, sino también de la calidad de los contenidos que visualizan (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2021). Tras la situación planteada, si se quieren satisfacer las múltiples respuestas y demandas que se esperan del profesorado en la actualidad, parece que hoy en día, especialmente, su cuidado es aún más importante que nunca. Quizá el tema de la pasión pueda contribuir a ello en alguna medida, mejorando también los índices de fracaso y abandono del alumnado.

3. OBJETIVOS, ESTRUCTURA DEL TRABAJO Y METODOLOGÍA

El presente trabajo comprende una investigación teórica sobre la importancia de la pasión educativa por parte de las figuras del docente y el alumno. Consta de dos apartados fundamentales, el primero de los cuales consiste en una revisión bibliográfica entorno a la temática elegida estructurada en cuatro apartados.

De este modo, se aborda la contextualización de la pasión desde las primeras aportaciones iniciadas en el año 2003, cuyas reminiscencias se vinculan con estudios anteriores y otros ámbitos de conocimiento. Para ello, se han recogido las aportaciones de la literatura sobre el síndrome de *burnout* en el profesorado, el abandono y el fracaso escolar. Los datos estadísticos se han consultado en los indicadores de la *Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico* (OCDE); los informes Euridyce; la *Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura* (UNESCO) y del *Fondo Para las Naciones Unidas y la Infancia* (UNICEF). A nivel nacional, la búsqueda ha aunado los informes del *Instituto Nacional de Evaluación Educativa* (INEE) y del *Ministerio de Educación y Formación Profesional*. En lo respectivo a la temática musical se han incorporado obras de la bibliografía específica, así como aportaciones recientes de la neurociencia musical relativas al ámbito educativo.

En relación con la segunda parte, correspondiente a la investigación sistemática, se ha llevado a cabo un proceso de búsqueda en las siguientes cinco bases de datos: Web of Science (WoS), ScieLo, Scopus, Dialnet y ERIC. En primer lugar, se seleccionaron las palabras clave en inglés relacionadas con los tópicos analizados en el estudio. Dichas palabras clave fueron: “Passion”, “Teach”, “Learn”, “Student”, “Education”, “School”, “Music”, “Creativ”, “Arts”, “Burnout”, “Academic Failure”, “Personality”.

En algunas de ellas se incluyeron miembros de la misma familia léxica. La búsqueda se restringió a documentos publicados de enero de 2013 a abril de 2023 en inglés, español o francés que fueran de acceso abierto. Para las búsquedas en WoS, ScieLo y Scopus se filtraron los artículos pertenecientes a las categorías de interés de este trabajo. El mismo criterio fue empleado en la selección de las investigaciones a las que se ha tenido acceso a través de la herramienta digital

ResearchGate GmbH, mediante la que ha sido posible contactar de forma directa con los expertos del ámbito concerniente a la investigación. Esto último ha posibilitado incluir instrumentos psicométricos de la pasión, conteniendo adaptaciones dirigidas a las etapas educativas, así como otros recursos complementarios a la hora de realizar mediciones del bienestar y la motivación, abriendo líneas investigadoras futuras que puedan implementarse en la práctica educativa.

Tras el filtrado los artículos de las diferentes bases de datos que fueron cribados por el título y el abstract con el fin de eliminar los que no coincidieran con la temática seleccionada. El texto completo de los artículos restantes fue sistemáticamente evaluado para realizar la selección final de aquellos que se ajustaron al objetivo de la investigación principal de la investigación teórica, esto es: Realizar una revisión bibliográfica de la pasión educativa estudiando su posible relación con el síndrome de burnout, el abandono y el fracaso escolar, la música y su valor, abriendo una línea futura de investigación y aplicación práctica. Para ello se han planteado los siguientes objetivos específicos:

- Conocer las aportaciones de la literatura en relación con la pasión y sus beneficios en el ámbito académico a partir de contribuciones clásicas y recientes.
- Indagar en la posible vinculación entre la falta de pasión y el síndrome de *burnout*.
- Analizar la ausencia de pasión en el alumnado, los índices de fracaso y abandono escolar.
- Estudiar el valor de la pasión musical y la importancia de su aprovechamiento en el ámbito educativo.
- Aportar un enfoque futuro de investigación que no disocie la pasión en la relación profesor-alumno con el fin de fomentar el bienestar educativo.

Partiendo de las búsquedas realizadas la investigación persigue ahondar en el concepto de pasión educativa, establecer sus relaciones con conceptos negativos asociados a la misma (*burnout* del docente, abandono y fracaso escolar), situar la pasión dentro de la educación musical e identificar las implicaciones de la pasión armoniosa en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

4. RESULTADOS

4. 1 Perspectiva psicológica y educativa de la pasión

Tal y como refieren Vallerand et al. (2003) y Verner-Fillion (2013), se ha ahondado más extensamente el estudio de la pasión desde las dos perspectivas emergentes (tendiendo a una visión positiva o negativa del término) en el campo de la filosofía que en la psicología. Si bien es cierto que su historia es mucho más breve en comparación y que las investigaciones de la pasión surgen hace apenas dos décadas, comenzando con Vallerand et al. (2003), cabe señalar que esta guarda varias concomitancias con los enfoques teóricos filosóficos y psicológicos clásicos.

De este modo, a continuación, no solo se van a indicar los resultados de la investigación relativos al *Modelo Dualista de la Pasión* (Vallerand et al., 2003) y al *Enfoque cuadripartito* (Schellenberg et al., 2019a), sino que también se va a mostrar su conexión con la *Teoría del Flujo* (Csíkszentmihályi, 1975) y la *Teoría de la Autodeterminación* (Deci y Ryan, 2000), relacionándose con el aspecto motivacional que incumbe al sector educativo. Asimismo, se mostrarán los instrumentos psicométricos utilizados en los estudios de la pasión, planteando su utilización en la práctica académica y resaltando la importancia de la investigación de cara a aplicaciones futuras que puedan llevarse a las aulas.

Según el Modelo Dualista de la Pasión de Vallerand, este término se define como “el fuerte deseo de participar en una actividad con la que la persona disfruta, que valora altamente y a la que dedica una gran cantidad de tiempo y energía” (Schellenberg et al., 2019a, p. 164). Llega a conformar una parte integral de la identidad (Bonneville-Roussy y Vallerand, 2018, p. 2) y quien la realiza, lo hace de forma regular (Vallerand y Verner-Fillion, 2013, p. 43). Va a emerger específicamente de una actividad y conlleva un amor profundo y duradero por la misma, aportando altos niveles de energía psicológica, esfuerzo y persistencia (Curran et al., 2015, p. 632).

Según el Modelo Dualista de la Pasión, esta puede configurarse en dos dimensiones, la pasión armoniosa (PA) y la pasión obsesiva (PO), que dependerán de

cómo haya sido interiorizada la representación de la actividad en la identidad de la persona (Vallerand, 2008; Vallerand y Verner-Fillion, 2013):

Harmonious passion entails control of the activity and a harmonious coexistence of the passionate activity with other dimensions of the self. Conversely, obsessive passion entails the relative lack of control over the passionate activity, and conflict with other activities in one's life (Vallerand y Verner-Fillion, 2013, p. 46)².

De este modo, la pasión armoniosa se produce cuando se interioriza autónoma y libremente la actividad, al margen de contingencias externas, implicando su control y coexistiendo con las otras dimensiones del individuo (Vallerand y Verner-Fillion, 2013). Junto con la aprobación de las propias acciones y su realización intencionada (Decy y Ryan, 2000), la motivación identificada e integrada van a ser las que aporten niveles altos de autonomía y bienestar (p. 236-243) en la interiorización de la actividad, tal y como señala Vallerand (2021). Por su parte, la pasión obsesiva (PO) supone una interiorización que va a darse parcialmente, debido a contingencias externas como la aceptación social o la autoestima (Vallerand et al., 2003). Conlleva una relativa pérdida del control que va a interferir con sus otras áreas vitales (Vallerand y Verner-Fillion, 2013).

En la Tabla 2 se recopilan los rasgos fundamentales de ambas pasiones que recoge la investigación.

Tabla 2.

Diferencias y similitudes entre los tipos del constructo motivacional de la pasión según el Modelo Dualista de la Pasión

	PASIÓN ARMONIOSA (PA)	PASIÓN OBSESIVA (PO)
En relación con la actividad	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidad de control. - La persona mantiene una relación auténtica y balanceada. 	<ul style="list-style-type: none"> - Incapacidad, relativa pérdida de control: Interfiriendo con otras áreas vitales. - Conlleva preocupación y una persistencia rígida en la actividad.

² Traducción personal de la cita de Vallerand y Verner-Fillion (2013, p.46), “la pasión armoniosa conlleva el control de la actividad y una coexistencia armoniosa de la actividad apasionante con las otras dimensiones del yo. Por el contrario, la pasión obsesiva conlleva la relativa pérdida de control sobre la actividad apasionante y entra en conflicto con las otras actividades de la vida de la persona”.

	PASIÓN ARMONIOSA (PA)	PASIÓN OBSESIVA (PO)
	- Independencia	- Dependencia.
Interferencia entre la actividad y las otras dimensiones vitales del "yo"	- Armonía. - Resultados y procesos adaptativos del yo, que conducen a resultados positivos.	- Conflicto. - Resultados y procesos desadaptativos del yo, que conducen a resultados negativos.
Interiorización de la actividad en la identidad del individuo	- Total y autónoma de la importancia de la actividad por parte del sujeto. - Práctica deliberada y voluntaria, al margen del control de contingencias externas. - La actividad ocupa una parte significativa en la identidad, pero sin llegar a subyugarla.	- Parcial y controlada, fruto de las presiones intra o interrelacionales. - Las contingencias externas obligan al individuo a interiorizar la actividad (como la aceptación social o la autoestima). - La persona siente una urgencia por realizarla.
Consecuencias	- Coherencia con la identidad: La actividad es valorada y elegida. - Armonía con el autoconcepto. - Aumenta la probabilidad de experimentar efectos positivos a nivel afectivo, cognitivo y conductual, durante y después de su realización.	- Espacio identitario desproporcionado: Interferirá con los apartados anteriores. - Conflictos con el autoconcepto: Falta de integración de los valores y normas asociados a la actividad. - Aumenta el riesgo de experimentar efectos negativos, generando conflictos a nivel afectivo, cognitivo y conductual, durante y después de su realización.
Otras características	- Flexibilidad, en la forma de compromiso. - Fuerza motivacional enriquecedora que lleva al compromiso voluntario en la realización de la actividad: ➔ Motivación intrínseca e integrada: Mayor bienestar. - Disfruta y considera importante la actividad, pudiendo controlar su pasión. - Armonización entre la emoción experimentada y la actividad.	- Rigidez en la forma de compromiso. - Fuerza motivacional menos deseable, caracterizada por la persistencia: ➔ Motivación extrínseca no integrada: Menor bienestar. - Disfruta y considera importante la actividad, pero es la pasión la que controla a la persona. - Sentimiento o emoción producida en su realización, se vuelve incontrolable.

Nota. Adaptado de Deci y Ryan, 2000; Vallerand et al., 2003; Vallerand y Verner-Fillion, 2013; Curran et al., 2015; Bragoly-Barzan y Vallerand, 2017; Schellenberg et al., 2019a. Elaboración propia³

A pesar de que la pasión armoniosa y la pasión obsesiva compartan muchas características conceptuales (como el fuerte deseo de realizar la actividad, su disfrute, la consideración de esta como importante y significativa, su interiorización a nivel identitario, etc.) van a diferir en la calidad de la motivación que se tenga (Schellenberg et al., 2019a, p. 1).

En esta línea, Curran et al. (2015) señalan en su revisión meta-analítica del Modelo Dualista de la Pasión, que la pasión es un constructo motivacional, más que afectivo (p. 632). En base a los estudios realizados hasta el momento, los autores muestran la probabilidad de que la pasión armoniosa sea una fuerza motivacional enriquecedora que covaría con una serie de beneficios en la actividad y al margen de la misma. Afirman contar con un fuerte soporte empírico, concluyendo que cuando la pasión es de tipo armonioso, las personas muestran resultados adaptativos y beneficios asociados al compromiso por la actividad amada (entre los que destacan el desempeño y la práctica deliberada, motivación integrada, cognición adaptativa y mayor bienestar) (Curran et al., 2015, p. 631-651).

Por el contrario, consideran la pasión obsesiva como una fuerza motivacional menos deseable, que a veces se asocia a resultados intrapersonales desadaptativos (incluyendo una dependencia de la actividad, motivación no integrada, mayor malestar y cognición negativa). Según ellos, la pasión obsesiva va a ayudar a controlar estos dos últimos aspectos lo que resalta, una vez más, las ventajas de experimentar la pasión de tipo armonioso, en relación con la de tipo obsesivo (Curran et al., 2015, p. 651).

Asimismo, en la realización de la actividad, se determina que es la pasión armoniosa la que conseguirá que la vida de las personas merezca verdaderamente ser vivida (Vallerand et al. 2003; Vallerand, 2008; Vallerand y Verner-Fillion, 2013); que las fluctuaciones de la autoestima en función del éxito o el fracaso tras el

³ Las características han sido extraídas de los artículos mencionados, comprobando su vigencia según las investigaciones recientes.

desempeño de la actividad sean menores que en la pasión obsesiva (Mageau et al. 2011, p. 727), asociándose con resultados positivos durante y después del compromiso con la actividad, tales como altos niveles de concentración, afecto positivo y experiencias de flujo (Mageau et al. 2011, p. 721).

Otras investigaciones que parten del Modelo Dualista de la Pasión (Vallerand et al., 2003) vinculan la pasión de tipo armonioso con una gran cantidad de resultados de gran importancia en el campo de la psicología positiva (Vallerand y Verner-Fillion, 2013). Los autores mencionados perciben, de forma similar a Mageau et al. (2011) resultados más adaptativos relacionados con las emociones positivas, el flujo, el bienestar psicológico, la salud física y el rendimiento, en contraposición con la pasión obsesiva (Mageau et al., 2011, p. 46).

Una vez expuestas las ventajas e inconvenientes de ambos tipos de pasión, se concluye que son las características expuestas en la Tabla 2 en la columna de tipo armonioso las que han de promoverse. Esta apreciación también va a orientarse al ámbito educativo, del que se hablará más adelante, pero lo que parece claro es que la meta a la que sería bueno aspirar sería la de aportar estrategias que permitan experimentar lo descrito en el apartado izquierdo de la Tabla 2, a profesores y alumnos. Para ello, dotar de herramientas que permitan gestionar los aspectos propios de la pasión de tipo obsesivo, que son mucho menos recomendables, es algo a considerar por parte del sistema en su globalidad.

El Enfoque cuatripartito de Schellenberg et al. (2019a), ya que una de las pretensiones del trabajo reside en comprender el impacto y la relación de este nuevo marco. Su origen se relaciona con la observación de los autores al señalar excepciones encontradas en casos en los que las actividades apasionantes se realizan en ambientes altamente competitivos o en los que se busca el éxito (Schellenberg et al., 2019a, p. 177).

Los índices de bienestar y adaptación se habían asociado hasta entonces de forma positiva o negativa a la pasión de tipo armonioso u obsesivo, respectivamente (Curran et al., 2015). Contribuciones como las de Mageau (2011) o Vallerand y Verner-Fillion (2013) sostenían la vinculación mencionada, pero la investigación no había abordado este aspecto en profundidad. Por ello, Schellenberg et al. (2019a) expanden el Modelo Dualista de la Pasión de Vallerand, contemplando el Enfoque

cuadripartito. En él se diferencian cuatro subtipos dependiendo de los niveles de pasión armoniosa y obsesiva, indicando que altos niveles de pasión armoniosa (PA+) combinados con bajos niveles de pasión obsesiva (PO-), dan lugar al subtipo de pasión armoniosa pura (PAP); altos niveles de pasión obsesiva (PO+) combinados con bajos niveles de pasión armoniosa (PA-) forman el subtipo de pasión obsesiva pura (POP); bajos niveles de pasión armoniosa (PA-) y obsesiva (PO-), dan lugar a la no pasión (NP) y altos niveles de pasión armoniosa (PA+) y de pasión obsesiva (PO+), conforman el cuarto subtipo de pasión mixta (PM). (Schellenberg et al., 2019a, p.165).

Tabla 3.

Correlación del Modelo Dualista de la Pasión (MDP) y el Enfoque cuadripartito

Modelo Dualista	Pasión armoniosa PA (PA: Alta PA)		
Pasión obsesiva (PO: Baja PA)	Enfoque cuadripartito	PA -	PA +
	PO -	NP	PAP
	PO +	POP	PM

Nota. Adaptado de Vallerand et al. (2003) y Schellenberg et al. (2019a). Elaboración propia⁴.

Desde su creación, la propuesta se ha utilizado para examinar las relaciones entre los subtipos de pasión en el comportamiento los trabajadores en el ámbito laboral y familiar (Gillet et al., 2022), abordando también el estudio de sus efectos en estudiantes apasionados (Schellenberg et al., 2019b) y en entornos laborales con una mentalidad focalizada en el éxito (Schellenberg et al., 2022).

Según Schellenberg et al. (2019a) las dos dimensiones de la pasión por una actividad dependen de cómo sea la interiorización de la misma, además de otros aspectos influyentes, como los factores ambientales y sociales. Estas ligeras variaciones llevan a la pasión armoniosa (PA) y obsesiva (PO) a coexistir en grados distintos en una misma persona. Por ello, examinan la medida en que las diferentes

⁴ Para diferenciarse, el Modelo Dualista de la Pasión va a representarse con los sombreados más oscuros y las letras negras. Para los subtipos del Enfoque cuadripartito (POP=pasión armoniosa pura, NP=no pasión, PM=pasión mixta y PAP= pasión armoniosa pura), se utiliza el rojo oscuro. Dentro de los sombreados, los azules se corresponden con una mayor pasión armoniosa, según el Modelo Dualista de la Pasión, y los grises con una pasión armoniosa baja.

combinaciones de las dos dimensiones de la pasión se relacionan diferencialmente con las variables de resultado (p. 165). A continuación, la Tabla 4 recoge los hallazgos de la investigación del Estudio 3 y 4, valorando los índices de bienestar y burnout con los cuatro subtipos del Enfoque cuadripartito (Schellenberg et al., 2019a).

Tabla 4.

Características, bienestar físico y psicológico y burnout en el Enfoque cuadripartito

	Características	Bienestar	Burnout
Pasión armoniosa pura (PAP)	<ul style="list-style-type: none"> PA + / PO - 	BFP + +	
	<ul style="list-style-type: none"> Integración completa y autónoma de la actividad. 		> PM
	<ul style="list-style-type: none"> Mismos rasgos que PA (en términos de control, flexibilidad y equilibrio en la realización de la actividad). 		> NP
			> POP
Pasión mixta (PM)	<ul style="list-style-type: none"> PA + / PO + 	BFP +	
	<ul style="list-style-type: none"> Se experimenta la PA por una actividad en su vida. 		<PAP
	<ul style="list-style-type: none"> Reconoce que puede tornarse con frecuencia en una obsesión. 	>NP	No significativamente >NP ni < NP.
			>POP
No-pasión (NP)	<ul style="list-style-type: none"> PA - / PO - 	BFP -	
	<ul style="list-style-type: none"> Entre un 15% y un 25% de las personas no sienten pasión por ninguna actividad en sus vidas. 		<PAP
		<PM	No significativamente >PM ni < PM.
			>POP
Pasión obsesiva pura (POP)	<ul style="list-style-type: none"> PA - / PO + 	BFP - -	
	<ul style="list-style-type: none"> Integración completamente controlada. 		<PAP
	<ul style="list-style-type: none"> Mismos rasgos que PO (como la urgencia incontrolada de 		

Características	Bienestar	Burnout
perseguir una pasión a costa de otras ocupaciones).		<PM
		<POP

Nota. Adaptado de Schellenberg et al., 2019a. Partiendo de la *Tabla 6.* (p. 176): > representa una alta adaptación y < representa una baja adaptación. Fuente: elaboración propia⁵.

Tras estudiar las ventajas y desventajas de los cuatro subtipos en los niveles de bienestar físico y psicológico, así como en los índices de burnout, Schellenberg et al. (2019a) defienden que su propuesta permite plantear nuevas hipótesis y perspectivas a las que no se tenía acceso anteriormente. Según ellos, variaciones sutiles en factores sociales y ambientales hacen que la pasión armoniosa y obsesiva se organicen de una forma u otra en una misma persona produciendo resultados diferenciados, por lo que reinciden en cómo conocer la interrelación de los niveles de ambas puede ayudar a hacer predicciones de los mismos. Además, refieren que en los entornos más complejos en los que se persigue la pasión, es posible que la pasión obsesiva y armoniosa se promuevan a través del apoyo y el control de fuerzas presentes en niveles globales, contextuales y/o situacionales, aunque siguen siendo necesarias investigaciones futuras (Schellenberg et al., 2019a, p. 163-178).

De este modo, indican que en lugar de etiquetar los subtipos de pasión como inherentemente adaptativos o desadaptativos, es importante enfatizar las diferencias que plantean sus respectivos resultados. Estos van a concluirse a partir de las seis hipótesis del Enfoque cuadripartito variando en función del resultado específico que se investiga y el contexto en el que se realice la actividad (Schellenberg et al., 2019a, p. 177).

Seguidamente, declaran que los estudios realizados pueden resaltar la importancia de tener alta pasión armoniosa (PA+), incluso combinada con alta pasión obsesiva (PO+), en comparación con la no pasión (NP) en la predicción positiva de formas cargadas de adaptación y, una vez más, señalar las consecuencias de tener alta pasión obsesiva a la hora de predecir actividades relacionadas con síntomas

⁵ La Tabla 4. Recoge la información aportada por Schellenberg et al. (2019a) incluyendo una interpretación más detallada del análisis de los Estudios 3 y 4, de acuerdo con los objetivos del presente trabajo.

físicos. Gracias a este enfoque, la investigación puede estudiar las asociaciones entre los subtipos de pasión y los resultados a lo largo de diferentes periodos de tiempo y en diferentes muestras, contextos y culturas, a la vez que se exploran los procesos que explican por qué determinados subtipos de pasión predicen mayores niveles de salud física, bienestar psicológico y otros índices de adaptación (Íbidem, p. 177-178).

Por ello, se concluye que conocer los subtipos de pasión puede ayudar a predecir resultados relacionados con el bienestar y el burnout, un aspecto de gran utilidad para el sector educativo. Además, estos van a permitir tener en cuenta otras variables que dependen de cada contexto, aportando información en la predicción de resultados perjudiciales para el profesor y el alumno, como el síndrome de burnout o el fracaso. En realidad, no consiste en descartar el Modelo Dualista de la Pasión de Vallerand et al. (2003), pues el propio Enfoque cuadripartito (Schellenberg et al., 2019a) se basa en él, pero en función del objetivo que pretenda ser investigado, convendría emplear uno u otro. No obstante, se precisan aportaciones futuras que muestren cómo poder medir las variables de resultado en el ámbito académico para predecir la influencia de los tipos y subtipos de pasión en el intercambio producido entre el profesor y el alumno.

Seguidamente, en lo relativo a los constructos teóricos clásicos empleados en el estudio de la pasión, destaca la teoría del flujo, de Czecksentmihalyi (1975). Decy y Ryan (2000) aluden a la aportación de Czecksentmihalyi en sus escritos sobre la *teoría de la autodeterminación*, refiriendo que ambas comienzan focalizándose en la motivación intrínseca (p. 260). Roeger (2012), precisa que el análisis de la *teoría del Flujo* y la *experiencia óptima* sugieren un alineamiento cercano a la pasión, contemplando el movimiento motivacional de la misma con el contagio emocional y un conocimiento o desempeño inmejorable (p. 16-22).

Otro de los marcos teóricos empleados en los estudios de la pasión, va a ser la *teoría de la autodeterminación* elaborada por Decy y Ryan (TAD; Deci y Ryan, 1985; Deci y Ryan, 2000) y nombrada con anterioridad. Según la misma, existe una tendencia del ser humano hacia niveles más elevados de organización, que tiene lugar a través de la internalización del *self* (o del *yo*) que va volviéndose cada más complejo con el tiempo (Vallerand et al., 2003, p. 757). La *teoría de la autodeterminación* propone tres necesidades psicológicas básicas de autonomía

(partiendo de la iniciativa personal), competencia (de la interacción con el medio) y relación (a través de vínculos favorecidos al entrar en contacto con otros seres sociales) (Decy y Ryan, 2000, p. 252-253).

En relación con la teoría de la motivación humana, tal y como refieren estudios focalizados en el ámbito educativo:

La teoría de la autodeterminación (...) establece un continuo de regulaciones que varían según el grado de autodeterminación presente en cada una de ellas y que va de la motivación intrínseca (que refleja el compromiso de un sujeto con una actividad por el placer que le produce) a la desmotivación (o ausencia total de motivación para realizar una actividad) pasando por las formas de motivación extrínseca (de mayor a menor grado de autodeterminación: regulación integrada, identificada, introyectada y externa) (Coterón López y Franco Álvarez, 2019, p. 103).

Esta aportación se ha utilizado en estudios relacionados con la pasión como los de Vallerand y Verner-Fillion (2013), Méndez-Giménez et al. (2016) y Dalpé et al. (2019), entre otros. Vallerand alude su “inmenso, sistemático y comprensivo” legado (Vallerand, 2021, p. 3) e investiga cómo el proceso de interiorización de la *teoría de la autodeterminación* puede aplicarse a las formas de pasión que afectan a la calidad de la vida de las personas (Vallerand, 2015; Vallerand y Houlfort, 2019).

Según estos autores, las investigaciones y la *teoría de la autodeterminación* (TAD) han mostrado que, dependiendo del nivel de autonomía (o la calidad) del proceso de interiorización, algunos tipos de motivación extrínseca (correspondientes con la regulación identificada e integrada) conducen a consecuencias más adaptativas que otros (regulación introyectada y externa). Junto con Verner-Fillion, afirma que son pocos los psicólogos que han resaltado su aspecto motivacional, señalando que las pasiones son metas de alta prioridad en las que se resalta la importancia de la emoción (Vallerand y Verner-Fillion, 2013, p. 36).

Vallerand destaca el paso que supone esta teoría a la hora de entender los efectos de la motivación extrínseca en resultados de la vida real, descubriendo los procesos motivacionales que conllevan consecuencias desadaptativas (Vallerand, 2021, p. 2). Por ello, para aumentar la pasión armoniosa y el bienestar en las aulas, satisfacer las

tres necesidades básicas de la *teoría de la autodeterminación* (Deci y Ryan, 1985; 2000) parece fundamental. Y es que, incrementando los niveles de autonomía y competencia, a la vez que se cuida la calidad relacional entre el alumnado y la figura docente, es lo que va a propiciar una mejora también en la relación profesor-alumno.

Morales (1998), ya mencionaba la reciprocidad del influjo de ambas perspectivas, así como sus efectos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El autor alude los resultados pretendidos y no pretendidos de la enseñanza; la multidimensionalidad de esta relación en la que las expectativas desempeñan un papel fundamental; la influencia de todo cuanto sucede en el aula en relación con los resultados obtenidos a nivel académico y personal... Sin duda, la enseñanza es toda una ciencia en la que interceden numerosas variables que en este caso no van a ser desarrolladas en el presente trabajo por cuestiones del espacio que define un trabajo de fin de grado.

Sin embargo, adquiriendo una formación de calidad, sustentando un conocimiento que permita su manejo en la práctica docente, verdaderamente podría comprenderse mejor por qué algunos profesores y muchos alumnos terminan perdiendo la pasión. Y es que, uno de los resultados que se defendían a nivel hipotético en el planteamiento del presente trabajo, se confirma al mostrar que aún no se ha realizado ningún estudio que indague en cómo interceden los tipos y subtipos de pasión en la relación entre quien enseña y quien aprende, fundamental en el campo de la psicopedagogía.

Continuando con la visión práctica del estudio de la pasión, a la hora de conocer los procedimientos psicométricos, se destaca, en primer lugar, *La Escala de la Pasión* (Vallerand et al., 2003). Esta se mantiene en vigor, tal y como se refleja en aportaciones recientes como la de Paquette et al. (2023). Ha sido utilizada y adaptada en muy diversos ámbitos, desde la música (Bonneville-Roussy y Vallerand, 2018), el deporte (Méndez-Giménez et al., 2016) y el logro académico (Ruiz-Alfonso y León, 2017, p. 287), así como en la gran mayoría de los estudios referenciados en el presente trabajo.

Según Vallerand et al. (2003), esta escala evalúa la pasión de tipo armonioso y obsesivo del Modelo Dualista de la Pasión. Cuenta con seis ítems para cada una de las dos subescalas de la pasión, medidas en una escala del 1 (en completo desacuerdo) al 7 (completamente de acuerdo). Asimismo, contiene otros cinco ítems

utilizados para identificar si la pasión se encuentra presente en el individuo (los criterios de pasión) (p. 317).

Asimismo, se han creado diversos instrumentos para medir la motivación en los estudios, mediante escalas que miden, como mínimo, la motivación intrínseca, extrínseca y el concepto de desmotivación. En el ámbito educativo, por ejemplo, se han desarrollado variantes para poder llevar a cabo los estudios en los diversos niveles y contextos académicos. De este modo, existen recursos distintos adaptados para la Educación Secundaria y los niveles preuniversitarios (Vallerand et al., 1989), así como para la etapa universitaria (Vallerand et al., 1993).

También se han desarrollado otros instrumentos para medir la calidad de las relaciones interpersonales (Pelletier y Vallerand, 1990); la satisfacción por la vida (Blais et al., 1989) y de las necesidades de relación y aceptación social en el trabajo (Richer y Vallerand, 1995); las percepciones de autonomía en el colegio (Blais y Vallerand, 1991) y de competencia de los estudiantes (Losier et al., 1993); y la autoestima (Vallières y Vallerand, 1990), entre otras.

Esto significa, por tanto, que es posible realizar seguimientos de los aspectos mencionados tanto en docentes como en alumnos. La bibliografía analizada en el trabajo justifica que los estudios de la pasión influyen y predicen resultados más o menos positivos en relación con el bienestar, la calidad motivacional, protegiendo de problemáticas tales como el burnout, tal y como se muestra en la Tabla 2, Tabla 3 y Tabla 4.

Esta señalización, acompañada de la utilización de los instrumentos psicométricos expuestos, podría ser idónea para aplicarse en las aulas y abriría nuevos caminos a los investigadores que quieran estudiar la influencia de la pasión de quien enseña, en la de la persona que aprende y viceversa. Cabría hipotetizar que contar con un mayor conocimiento acerca del intercambio de los tipos y subtipos de pasión entre los docentes y el alumnado, podría ayudar a prevenir problemáticas como el burnout y el fracaso en el entorno académico. No obstante, se siguen precisando investigaciones que prueben lo sugerido.

4.2 La pasión docente frente el síndrome de *burnout*

A continuación, van a exponerse las conclusiones aportadas en relación con una de las problemáticas que afectan al profesorado, esto es, el síndrome de *burnout*. Para ello, tras haber investigado la literatura correspondiente a su origen y evolución, va a enmarcarse este tipo de desgaste en el ámbito de la pasión docente a partir de las aportaciones más recientes que abordan el tema en cuestión.

El término de *burnout* comienza a utilizarse a mediados de los años setenta, siendo considerado Herbert Freudenberger (1974) como el autor originario de este síndrome psicológico (Schaufeli y Enzmann, 1998, p. 2). De este modo, Freudenberger aporta las primeras investigaciones al respecto, estudiando los signos físicos y conductuales, las características personales que llevan a los trabajadores a su proclividad, así como las medidas preventivas que podían ayudar a trabajadores de las organizaciones de servicios (Freudenberger, 1974, p. 6).

En este momento, tal y como refieren Gil-Monte y Peiró (1997), la aportación de Freudenberger (1974), sobre el concepto de *quemarse por el trabajo (burnout)* se emplea desde una perspectiva clínica que concierne a sectores en los que los profesionales tienen un trato directo con el público, como es el educativo (p. 13-14).

Maslach refiere que el *burnout* se caracteriza por el agotamiento emocional crónico sufrido por el trabajador, el cual se ve incapaz de afrontarlo. La investigadora declara que este fracaso tiene repercusiones en la moralidad (la percepción cínica y deshumanizada de quien lo padece con respecto a las personas con las que trabaja), el deterioro del rendimiento, el absentismo, la alta rotación y el cambio de trabajo o incluso el abandono total de la profesión (Maslach, 1978, p. 113; Maslach, 1981, p. 32-33). Tal y como indican Gil-Monte y Peiró (1997) al partir del enfoque psicosocial de Maslach y Jackson (1981), uno de los conflictos que plantea el término *burnout* es la visión estática, conclusa o resultante del proceso. Refieren que esto dificulta su comprensión, al tratarse de una respuesta que se desarrolla como una parte del proceso más amplio del estrés laboral (Gil-Monte y Peiró, 1997, p. 14-15).

Con el objetivo de diseñar un instrumento de medida del *burnout* en una amplia gama de trabajos, Maslach y Jackson (1981) desarrollan el Maslach Burnout Inventory (MBI). Se trata de un cuestionario de seis puntos que estudia varios ítems a través de

un modelo multidimensional, evaluando tres subescalas relacionadas con el agotamiento emocional, la despersonalización y la realización personal (Maslach y Jackson, 1981, p. 3-5).

Estos tres componentes van a dar forma a la definición de los autores, quienes entienden el *burnout* como un síndrome psicológico de agotamiento emocional (referido a los sentimientos de encontrarse emocionalmente sobrecargado y de ver mermados los propios recursos emocionales), la despersonalización (entendida como una respuesta negativa, insensible o excesivamente distante hacia otras personas, que suelen ser quienes reciben el servicio) y la baja realización personal (que alude la disminución en los sentimientos de competencia y logro exitoso en el trabajo) (Maslach y Jackson, 1981; Maslach, 1993).

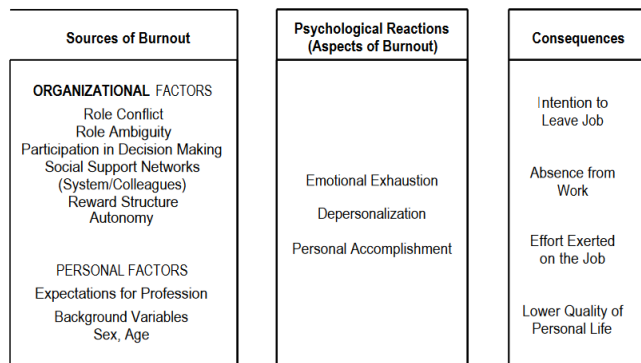
Schaufeli y Enzmann (1998), por su parte, describen el *burnout* como un desequilibrio entre los esfuerzos y los resultados que se produce cuando las personas dan mucho durante demasiado tiempo y reciben muy poco a cambio (p. 1). En sus estudios, resaltan la contribución de Cherniss (1980) sobre las creencias, expectativas y opiniones sustentadas por la opinión pública en relación con los profesionales y sus trabajos. Estas conforman la “mística profesional”, que integra la competencia, autonomía, la autorrealización, el compañerismo y la actitud de los receptores, tal y como refieren los autores partiendo de Cherniss (1980). Asimismo, describen que el choque de estos cinco elementos con la dura realidad a la que se enfrentan los profesionales termina culminando con la desilusión y el propio síndrome (Schaufeli y Enzmann, 1998, p. 15-16).

Por otro lado, al abordar este síndrome, van a destacarse los modelos teóricos elaborados desde las consideraciones de la psicología social y empleados en la explicación de su etiología, como puede observarse en Maslach (1981). De hecho, Gil-Monte (2005) va a proceder a su clasificación en tres grupos, distinguiendo aquellos que giran en torno a la teoría sociocognitiva del yo, recogiendo las aportaciones de Albert Bandura o el modelo de Competencia Social de Harrison (1983); los que parten de las teorías del intercambio social, incluyendo el modelo de Blase (1982); y los relativos a los modelos elaborados desde la teoría organizacional, aludiendo modelos como el de Cherniss (1980) y Schwab, Jackson y Schuler (1986), entre otros (p. 49-68).

Este último modelo va a ser central en el ámbito educativo, ya que se focaliza en el burnout de los maestros con el objetivo de definir sus predictores.

Figura 3.

El modelo del burnout docente utilizado en el estudio de Schwab, Jackson y Schuler (1986) para determinar los predictores del síndrome



Nota. Adaptado de *Figura 1. Model of teacher burnout used in this study to determine predictors of burnout*, Schwab, Jackson y Schuler, 1986.

Aportaciones recientes que focalizan su estudio en el burnout docente, determinan que “el síndrome es una respuesta al estrés laboral crónico que se asocia a actitudes, sentimientos y conductas negativas para la persona, que implican disfunciones psicofisiológicas con consecuencias perjudiciales para el individuo, la organización y la propia sociedad en general” (Esteras et al., 2018, p. 33).

Asimismo, al comparar estudios que miden el estrés experimentado por los profesores en función de la época del año, Esteras et al. (2018) observan que, para los directores y docentes de Educación Primaria, los momentos más estresantes se daban en los meses de septiembre, diciembre, marzo y junio; mientras que para los de Educación Secundaria, los más estresantes eran los meses de septiembre y junio. Al respecto, el Esteras et al. (2018) aluden la influencia de las actividades desempeñadas en función de cada etapa, la acumulación del agotamiento y el estrés al final del trimestre, así como los sucesos realizados al final del trimestre, como la elaboración y corrección de exámenes (p. 97). Para una información más detallada, puede verse la Tabla 5:

Tabla 5.

Comparación de las variables que facilitan la aparición del burnout en docentes y que los protegen de sufrirlo

VARIABLES		Facilitadoras/ modulares BURNOUT +	Protectoras BURNOUT -
Personales	Personalidad	<ul style="list-style-type: none"> - Estilos atribucionales: Locus de control externo. - Patrón de conducta Tipo A. - Variables individuales: Baja autoconfianza, autoestima y autoeficacia. · Realización personal baja · Niveles de agotamiento y despersonalización altos. *Expectativas de logro, esfuerzo y rendimiento. - Características personales concretas: Altruismo, idealismo, empatía, sensibilidad, obsesión. - Adicción al trabajo: Capacidad de autorregulación baja. 	<ul style="list-style-type: none"> - Locus de control interno. - Tipo B. - Alta autoconfianza, autoestima y autoeficacia. · Alta · Bajos *Expectativas de eficacia y competencia. - Falta de información. - Equilibrio entre vida laboral y personal: Capacidad de autorregulación alta.
	Factores relacionados con el temperamento	<ul style="list-style-type: none"> - Neuroticismo y psicoticismo. - Introversión. 	<ul style="list-style-type: none"> - Estabilidad emocional. - Extroversión.
	Estrategias de afrontamiento del estrés	<ul style="list-style-type: none"> - Estilos de escape-evitación. - Estrategias dirigidas a regular la respuesta emocional (proceso cognitivo para disminuir el grado de trastorno). 	<ul style="list-style-type: none"> - Estilos de control. - Estrategias dirigidas al problema (en lugar de reducir cognitivamente su importancia).
	Autoestima	Menor/es	Mayor/es
	Satisfacción laboral		
Creencias y prácticas religiosas			
Apoyo social			
Edad	Jóvenes	Veteranos: Mayor experiencia y eficacia en la resolución de tensiones.	
Sociodemográficas	Sexo	Variabilidad en los resultados investigados.	
	Estado civil	Soltería	Personas casadas o con pareja estable.
	Tener hijos	No	Sí

Nota: Adaptado de Gil-Monte y Peiró, 1995; Esteras et al., 2018. Fuente de elaboración propia⁶.

De acuerdo con la tabla 5, puede observarse la necesidad de continuar estudiando más este síndrome, aspecto en el que Esteras et al., (2018) también reinciden. Asimismo, indagar en aquellas estrategias que utilizan los docentes situados en la derecha de la Tabla 5, daría pie a propuestas y recomendaciones de estilos de vida, para lo cual sería preciso formar al profesorado. Si esto se aplicara y tradujera en estrategias concretas de actuación (como las recogidas en Gil-Monte y Peiró, 1997) al apoyar y fomentar su incorporación en las aulas se protegería a los docentes, especialmente a los más propensos a sufrir *burnout*. Y es que las variables personales o sociodemográficas del profesorado no deberían poder incrementar su vulnerabilidad, ni dentro, ni fuera del trabajo. No obstante, el apoyo del sistema va a resultar esencial en todo esto y crear un entorno laboral que fomente el bienestar del profesorado parece más que necesario a día de hoy (teniendo en cuenta las dificultades y datos expresados en el marco teórico con anterioridad).

A continuación, van a exponerse las contribuciones que abordan el síndrome, referidas a la pasión, según la bibliografía que se ha ido dando más importancia a esta combinación en los últimos años. Fernet et al. (2014) describen la pasión como un factor motivacional que puede ayudar a entender por qué algunos profesores tienen más riesgo de sufrir burnout, apuntando que variables determinadas, como los tipos de pasión, pueden contribuir a experimentarlo (p. 284).

Curran et al. (2015) compartiendo el enfoque de Fernet et al. (2014), afirman que la pasión va a superponerse sobre constructos como el del burnout de Maslach y Jackson (1981). Su investigación, expone que el éste se vincula negativamente con el afecto y la cognición, al contrario que sucede en estados experienciales como el *engagement*. (Curran et al., 2015, p. 633-634). Indican que tanto el flujo como el burnout van a considerarse constructos cognitivos y/o afectivos representantes de un estado de ánimo y que el síndrome se correlaciona de manera positiva con el malestar, el afecto negativo y con la pasión obsesiva (incrementándose esta última

⁶ Las características se han recogido tras revisar las aportaciones de los autores referenciados. No obstante, el término de *variables protectoras* no se utiliza explícitamente, sino que es propio. Asimismo, los apartados en rojo no han podido completarse por no contar con datos empíricos definitivos y las palabras en azul se corresponden con posibles hipótesis.

correlación a medida que las personas envejecen). Según ellos, este tipo de pasión promueve un compromiso compulsivo respaldado por el ego hacia la actividad que uno ama, lo que puede llevar a la percepción de la persona de contar con demasiada autoestima como para dejarlo. Indican que con la edad este compromiso disfuncional tiene a desbordarse en una trampa que precipita la aparición del *burnout*. Además, explican que la pasión obsesiva impide el desapego psicológico de la actividad apasionante y este desapego es necesario para la recuperación física y emocional que, cuando uno envejece, se convierte en una vía cada vez más importante para el agotamiento. (Curran et al., 2015, p. 633-648).

Por otra parte, destacan que la asociación parcial positiva de la pasión obsesiva con el *burnout* en el trabajo va a ser mayor que en el deporte, el ocio, la educación y las artes escénicas. Sugieren que una causa posible sería la imposibilidad de las personas abandonar sus trabajos. (Curran et al., 2015, p. 648), pero esto no resulta demasiado esclarecedor para las personas que dedican su vida laboral al deporte, la docencia o la música, entre otros.

Por su parte, Fernet et al. (2014) indagan la cuestión del *burnout* de docentes que se encuentran en los primeros años de su carrera profesional, partiendo del Modelo Dualista de la Pasión (MDP: Vallerand et al., 2003). Para ello, miden la asociación de los dos tipos de pasión con los tres componentes del burnout según Maslach y Jackson (1981), el cinismo, la eficacia laboral y la autonomía en el trabajo. Se trata de un aspecto de gran interés ya que, según lo recogido en la Tabla 5, los profesores jóvenes son más propensos a sufrir el desgaste.

Los resultados de sus estudios transversales muestran que la pasión armoniosa se asocia negativamente con los tres componentes mencionados, es decir, con el agotamiento emocional, la despersonalización y el bajo logro personal (Maslach y Jackson, 1981). Por el contrario, vinculan positivamente la pasión obsesiva con el agotamiento emocional y la despersonalización en los profesores novatos. Los estudios longitudinales, indican que la pasión armoniosa fomenta la eficacia profesional en los primeros años de carrera, mientras que la pasión obsesiva promueve el agotamiento emocional por encima de un año, produciendo un impulso motivacional que disminuye la energía emocional en el trabajo. Cabe mencionar que ni la pasión armoniosa ni la obsesiva fueron predictores del cinismo a lo largo del

tiempo a pesar de su relación transversal con este componente del burnout, tal y como indican los autores. Los autores piensan que puede deberse a que los profesores novatos tienen tanta pasión por su trabajo, que su devaluación en ese sentido se dificulta. Partiendo de los hallazgos, enfatizan la necesidad de observar la calidad de la inversión psicológica en el trabajo, antes que la cantidad (Fernet et al., 2014, p. 283).

Por otra parte, señalan que los resultados transversales relacionados con la autonomía laboral son indicadores de su actuación sobre el burnout a través de la pasión por la docencia. Según ellos, los resultados longitudinales sugieren que dicha autonomía influye en el tipo de pasión a lo largo del tiempo y que las dimensiones armoniosa u obsesiva de pasión predicen cambios, tanto en los componentes específicos del burnout, como en la propia autonomía laboral.

Asimismo, remarcan que la exacerbación en el ambiente laboral puede darse no solo por la pérdida de autonomía sino especialmente porque cuando fallan los recursos valiosos para los empleados, estos canalizan su energía de manera improductiva. Refieren que si hay una amenaza de pérdida o incluso llega a perderse un recurso (como puede ser el nivel confiable de autonomía laboral), los profesores pueden recurrir a utilizar estrategias de adaptación subóptimas, como la inversión obsesiva en el trabajo, en lugar de minimizar las pérdidas mediante la adopción de estrategias defensivas o de autoprotección, como la desaceleración. De este modo, a pesar de poder sentirse motivados a acomodar las estrategias, sabiendo que el trabajo representa una parte importante de su identidad, esta motivación a la larga reduce la energía y dirige a los empleados al agotamiento (Fernet et al., 2014, p. 283-284).

Por su parte, Sanli (2019) observa las relaciones que determinan la vinculación entre la percepción personal de empoderamiento y la pasión por trabajar (siendo esta última “aceptada como contraria al agotamiento”) en profesores de educación Elemental, Media y Secundaria que muestran altos niveles en ambos factores (p. 421). A partir de los resultados obtenidos, el autor declara que los hombres tienen más control, toman las decisiones por su cuenta la mayoría de las veces y se sienten mucho más independientes en el trabajo, que las mujeres (Sanli, 2019, p. 430). Los profesores de Primaria tienen más control de las actividades del colegio, que los

profesores de Secundaria, se preocupan más por su trabajo, tienen mucha más autoconfianza, se sienten más independientes y fuertes que los profesores de otras ramas (Sanli, 2019, p. 431). Asimismo, indica que los docentes con una percepción de autosuficiencia mayor, en comparación con aquellos que llevan entre uno y diez años trabajando, son los que tienen entre veintiuno y treinta años de experiencia.

Por tanto, se concluye que los docentes más jóvenes son los más propensos a sufrir el síndrome de *burnout* añadiendo que sus niveles dependen también de factores como la etapa en la que se imparta la docencia y la época del año (Esteras et al., 2018, p. 92). En la línea de la pasión por el trabajo, otros factores influyentes serían la etapa en la que se imparte la docencia, las percepciones de autosuficiencia del profesorado y su autonomía, que varía en función del sexo (Sanli, 2019). Curran et al. (2015) encuentran que el *burnout* se relaciona positivamente con la pasión obsesiva, la cual se incrementa con la edad y con el malestar y Fernet et al., (2014) indican que los docentes jóvenes con mayor pasión obsesiva también experimentan índices superiores de *burnout*. De este modo, se concluye que es preciso seguir indagando esta cuestión, pero lo que parece claro es que los dos subtipos con menor pasión armoniosa (PA-), considerados más negativos, son la pasión obsesiva pura (POP) y la no pasión (NP), según el Estudio 3 y el Estudio 4 del Enfoque Cuadripartito de Schellenberg et al. (2019a), como muestran las Tablas 2 y 3. Se entiende que la pasión armoniosa del Modelo Dualista de la Pasión (Vallerand et al., 2003), junto con los dos subtipos de pasión armoniosa pura (PAP) y pasión mixta (PM) van a ser los más positivos y los que convendría propiciar en el ámbito educativo. Por ello se resaltaría la importancia de realizar seguimientos de la pasión en las aulas para prevenir el malestar físico y emocional, así como el síndrome de *burnout*.

Adicionalmente, escritos descriptivos como el de Paetz (2021) muestran un cierto optimismo al relatar un modelo de superación del desgaste psíquico docente. En él, se narra el caso de una profesora de música novata de Secundaria que afrontó durante años el burnout, la falta de apoyo de la administración, de sus compañeros, de la comunidad, e incluso de los padres, logrando finalmente superar la situación. En primer lugar, se describe cómo la joven comienza a trabajar en un centro, manteniendo expectativas poco realistas y adquiriendo responsabilidades por encima de lo que puede controlar. La chica trata de introducir muchos cambios en poco tiempo y tanto el estrés, como los costes negativos en su autoeficacia, acaban con los éxitos

obtenidos, según se relata. El artículo señala que la joven termina emocionalmente exhausta, nota los efectos de la despersonalización e incluso llora ante la perspectiva de ir al centro a trabajar. Sin embargo y a pesar de estar a punto de abandonar su plaza de profesora de música, persiste, termina encontrando un puesto acorde con su personalidad y filosofía. La autora describe cómo al cambiarse a un centro en el que recibe el apoyo sano de la comunidad educativa, de los alumnos y compañeros, siente que su personalidad y la filosofía del puesto son más acordes a ella y termina recuperando la pasión y el entusiasmo por enseñar (Paetz, 2021, p. 77-89).

Otro ejemplo situado en el otro extremo de la balanza del *burnout* docente es el que describen Gray et al. (2021). Los investigadores tratan de localizar, en este caso, las fortalezas, posibilidades y los momentos de resistencia y negociación de un positivo docente veterano de ochenta y cinco años. Lo muestran como un referente, demandando la importancia de examinar las prácticas de casos como el mencionado, ante los índices de desgaste y un pronóstico que muestra la escasez de profesores. Los autores refieren que el compromiso del profesor le lleva a continuar indagando formas innovadoras para retar a sus estudiantes, considerándose un medio para inspirar a sus alumnos a la excelencia, fomentando su pasión por trazar su propio camino en este proceso, gracias a su autenticidad. Para ello, él mismo reconoce encontrarse personalmente inspirado, se siente cómodo en su papel de profesor y quien le ve dar clase, describe que lo hace como *quien respira*. Finalmente, destacan el hecho de que el profesor hereda el afán de inspiración del docente que le formó, a quien continúa respetando y admirando tras su jubilación (p. 1-13).

Tanto Gray et al. (2021), como Paetz (2021) destacan dos casos de éxito y superación, traducidos en un ejemplo de superación del burnout y recuperación de la pasión por enseñar en la juventud, junto con el de un referente de pasión docente mantenida a lo largo de una vida entera. Por ello, podría concluirse no solo la valía de estos casos a título personal, sino también la importancia de su consideración en el propio ámbito educativo y en la investigación. Observando los aspectos que han ayudado a los profesores más avezados, obstaculizando el desencanto y la pasión por enseñar, se podría aprender en gran medida.

A su vez, Paetz (2021) insiste en la importancia de identificar el burnout, de reconocer las diferencias entre los que serían dificultades normales del trabajo y

desajustes del puesto adquirido, de buscar y contar con el apoyo de mentores en el ámbito profesional docente. Aboga por la unicidad de la comunidad educativa, aportando claves para los docentes que se incorporan al mundo laboral y para la organización de los sistemas de enseñanza. Quizá, en ese caso, el intercambio intergeneracional de los docentes y el aprendizaje vicario podrían ilustrar el arte de educar con pasión a pesar de las adversidades.

4. 3 La pasión discente frente al abandono y el fracaso escolar

“Si el aprendizaje es el viaje, los motivos son las metas, el destino que uno mismo define para este viaje”⁷.

Al plantear las posibles antítesis de la pasión por aprender, dos palabras clave han guiado la presente investigación: el abandono y el fracaso escolar. Aunque ambos guarden estrechas concomitancias, sí existe una ligera diferenciación terminológica. Según refiere Marchesi Ullastre (2003b):

Los alumnos que fracasan serían aquellos que, al finalizar su permanencia en la escuela, no han alcanzado los conocimientos y habilidades que se consideran necesarios para manejarse de forma satisfactoria en la vida social y laboral o proseguir sus estudios. La ausencia de compromiso con nuevos aprendizajes en las diferentes esferas de la actividad humana sería un buen indicador del alumno que fracasa o del sistema educativo que fracasa con el alumno (p. 8).

Una de las características de esta problemática reside, según el experto, en que el fracaso no es únicamente responsabilidad del alumno y las atribuciones causales no pueden culpabilizarlo en su totalidad. El autor incluye en esta ecuación también al centro escolar, al profesorado y al tipo de enseñanza impartida en la escuela; las situaciones y condiciones socioculturales afrontadas por el estudiante y el funcionamiento del sistema educativo. Señala la urgencia por parte de la sociedad

⁷ Cita empleada por Pozo (2016) al desmentir “La falsa ecuación de la motivación: a más exigencia, más esfuerzo y más aprendizaje” en su obra en *Aprender en tiempos revueltos. La nueva ciencia del aprendizaje* (p. 212-213).

de reducirlo y resalta que, en la actualidad, el alumnado con mayor riesgo de fracasar es el que cuenta con un gran retraso académico o carece de motivación por aprender (Marchesi Ullastre, 2003a, p. 65-68).

Por su parte, Vázquez (2018) apunta que el fracaso también engloba al alumnado que no tiene una titulación educativa mínima, a los estudiantes que no alcanzan los conocimientos ni el rendimiento académico esperado en la franja obligatoria y a aquellos que abandonan cualquier actividad formativa, tiempo después de haber finalizado los estudios de esta etapa (p. 39-41).

Y es que, según Fernández Enguita (2011):

La línea roja que separa el éxito del fracaso, la permanencia del abandono es mucho más delgada y dúctil de lo que nos gusta creer. Una buena indicación de ello es que los que se van no lo recomiendan, pero los que se quedan tampoco lo celebran (p. 737).

Por otro lado, Fernández Macías et al. (2010), van a diferenciar el fracaso del abandono escolar, incluyendo en este último la proporción de jóvenes de diecisiete años y personas que en la edad obligatoria no están estudiando, junto con los casos hallados fuera del sistema educativo en el año en que deberían haber terminado Bachillerato (p. 311-312).

En relación con la pasión del alumnado, Saville et al. (2018) realizan un estudio con estudiantes universitarios utilizando la Escala de la Pasión de Vallerand et al., (2003), midiendo también el *burnout* en el entorno académico. Señalan que los casos que mostraban pasión de tipo armonioso (PA) no se correlacionaban con el cinismo ni el agotamiento, propios del síndrome, sino que además indicaban niveles mayores de eficacia que los estudiantes con pasión obsesiva (PO). Por el contrario, estos se vinculaban positivamente con el cinismo y el agotamiento, así como con niveles inferiores de eficacia. Asimismo, los autores refieren que los estudiantes no apasionados mostraban resultados menos favorables que los que tenían pasión de tipo obsesivo. (Saville et al., 2018, p. 111-115).

Por lo cual, se concluye una vez más que la pasión armoniosa es mucho más deseable que la obsesiva en el ámbito académico, pero que esta última es, preferible a la falta de pasión. Bélanguer y Ratelle (2020) también corroboran esta afirmación y

resaltan la importancia de proporcionar entornos que apoyen la autonomía de los estudiantes en el ámbito académico. En este caso, su investigación se llevó a cabo también con universitarios, destacando que ayudar al alumnado a elegir un programa educativo que encaje con sus intereses, personalidad y necesidades, podría mejorar el funcionamiento académico. De este modo, al identificar aquello que es importante para ellos, es posible decidir en función de la propia vocación y fomentar la pasión armoniosa en los estudiantes. Asimismo, se propone emplear la Escala de la Pasión con estudiantes del primer año, para detectar los casos con mayor tendencia a un funcionamiento académico subóptimo, de cara a proporcionar recursos que les ayuden a superar las dificultades (p. 12) en este ámbito.

Cabe mencionar que, aunque Bélanguer y Ratelle (2020) no utilicen el Enfoque cuadripartito de Schellenberg et al. (2019a), al medir los perfiles de pasión de los estudiantes contemplan parámetros equivalentes a la propuesta mencionada. Según lo observado, emplean una nomenclatura distinta denominando pasión *óptima* al equivalente de la pasión armoniosa pura (PAP); pasión *alta* a lo que sería la pasión mixta (PM) y pasión *baja* a la no pasión de Schellenberg et al., (2019a). No obstante, sí hacen una única referencia explícita a la pasión obsesiva pura (POP), pero el motivo por el que no la incluyen ningún subtipo que se corresponda con sus características (bajos niveles de pasión armoniosa y altos de pasión obsesiva) reside en que no llegan a identificar en la investigación este caso en el alumnado participante. Por ello, el cuarto subtipo que sí contemplan es el que denominan pasión *baja-moderada* que, como su propio nombre indica, muestra niveles moderados de pasión armoniosa, a la vez que bajos de pasión obsesiva (Bélanguer y Ratelle, 2020, p. 10), pareciendo más bien un híbrido de algún subtipo de alta pasión armoniosa.

Asimismo, aportaciones que parten del Modelo Dualista de la Pasión (Vallerand et al., 2003) estudian la procrastinación académica durante la COVID-19. Señalan que esta se vincula positivamente con la pasión obsesiva y la angustia psicológica y negativamente con la satisfacción por la vida, siendo un factor de riesgo para el alumnado. Por el contrario, la pasión armoniosa no se correlaciona con la procrastinación académica y los indicadores de salud, por lo que se sugiere que los estudiantes con este tipo de pasión cuenten con un factor que los proteja de ambos problemas (Peixoto et al., 2021, p. 877).

Asimismo, se han estudiado mediante el Enfoque cuadripartito los subtipos de pasión junto con la autocompasión de los estudiantes. Para ello, los investigadores preguntaban a los alumnos cómo se percibían a sí mismos, pidiendo que anticiparan los resultados que esto conllevaría si tuvieran que responder ante dificultades académicas. De este modo, podrían evaluarse bien como autocompasivos o, por el contrario, como autocríticos. Partiendo de los resultados, los autores demuestran empíricamente que muchas de las ventajas de la autocompasión observadas por los estudiantes en relación con la autocrítica (como el desempeño y los sentimientos de confianza y de logro) desaparecían cuando la pasión académica conllevaba el subtipo de pasión armoniosa pura (POP) (Schellenberg et al., 2019b, p. 1).

Sin duda, este dato aporta una gran información al trabajo. Precisamente, el epígrafe ha comenzado referenciando a Juan Ignacio Pozo quien, al hablar de la complejidad de la motivación humana, alude que aquello que nos lleva a querer aprender depende de la interpretación cognitiva otorgada al rendimiento y sus consecuencias. Así, según el autor, el rendimiento futuro de un alumno no depende únicamente del nivel de exigencia, sino del esquema que este construye en relación con la evaluación que recibe, el esfuerzo que invierte y la percepción de lo que ha aprendido. Y es que, desde su perspectiva, fracasar puede tener respuestas diferentes en cada alumno. Menciona que para los estudiantes que sienten haber invertido un gran esfuerzo, el fracaso es nocivo. Incluso, refiere que aquellos que sí llegan a alcanzar el éxito, creyendo no haber aprendido ni haberse esforzado, también se desmotivan mucho más por aprender (Pozo, 2016, p. 213).

A modo de apunte, el autor aborda el tema de la cultura del esfuerzo actual, refiriéndose explícitamente a Corea del Sur (Pozo, 2016, p. 219-220) el país originario de Byung-Chul Han, de quien se ha hablado previamente y quien destaca por sus aportaciones en relación con la historia de la pasión (Byung-Chul Han 2018) criticando la sociedad del rendimiento y del cansancio (Byung-Chul Han, 2012) en la que habitamos.

Al respecto, Pozo defiende que incrementar los niveles de exigencia, independientemente de las capacidades de los alumnos, no solo hace que los aprendizajes de una materia sean menos significativos, sino que también puede conllevar a que sea aborrecida por los estudiantes (p. 212). Esto va a conectarse con

la pasión por un motivo fundamental. A partir de lo estudiado, se conoce que los niveles de pasión pueden ayudar a satisfacer mejor las necesidades de cada alumno. Si se hicieran seguimientos utilizando los instrumentos y cuestionarios abordados en el apartado 4.2 del presente trabajo, la práctica docente sería más individualizada, pudiendo conseguirse resultados inmediatos sin haber conocido al grupo de estudiantes. Así, se aseguraría la calidad de las estrategias didácticas utilizadas en el aula en función de cada caso personal, ya que los niveles de exigencia administrados por parte del docente, según se ha referido, pueden incrementar respuestas nocivas para el alumno, lo que afectaría también a su pasión por el aprendizaje.

Casos como el de ese niño que no llega a lo esperado en el ámbito académico; que derrota tras derrota no encuentra el sentido de aquello que estudia, aun habiéndose esforzado; que se considera el experto de la clase en pasar de un suspenso a otro; que mantiene una relación insana con el aprendizaje, que ya no solo no le apasiona, sino que además le genera rechazo... son, sin duda, los que más necesitan beneficiarse de la fuerza motivacional de la pasión.

Asimismo, cabría mencionar otros ejemplos susceptibles al fracaso, como el alumnado con TDAH o con alta capacidad intelectual. Al hablar de estos últimos, en los casos de bajo rendimiento, García-Ron y Sierra-Vázquez (2011) indican que los niños sienten miedo a fracasar ante los elevados objetivos que se plantean y que el poder de las expectativas puede propiciar un rendimiento escolar bajo, de la mano de una autocrítica excesiva y la falta de confianza (p. 71). Si a esta afirmación se incorpora la aportación de Schellenberg et al., (2019b), por la que se determina que la pasión obsesiva pura conlleva mayores niveles de autocrítica y reduce la confianza de los estudiantes (p. 1), entonces cabría hipotetizar que el alumnado con alta capacidad y bajo rendimiento académico va a ser más propenso a presentar este subtipo de pasión y sus respectivas consecuencias. Por ello, abrir nuevas vías de investigación, especialmente para apoyar al alumnado con mayor riesgo al fracaso y/o al abandono, sería importante a la hora de predecir el nivel de rendimiento y de bienestar, en la línea de la pasión educativa.

Si bien es cierto que los estudios analizados en la búsqueda sistemática no han ahondado de forma directa la pasión con el fracaso y el abandono escolar, sí se

han encontrado aportaciones que abordan los efectos de la pasión docente en el éxito y el fracaso del aprendizaje de los alumnos, tal y como realiza Stetler (2020). La autora mencionada muestra la importancia de la pasión la relación profesor-alumno y describe cómo los profesores percibidos por los estudiantes como *apasionados*, incrementaban la pasión de estos, quienes llegaban a atribuir sus logros con este perfil docente. De forma contraria, las percepciones relativas a la falta de pasión del profesorado denotaban la disminución de la misma por parte del alumnado y su fracaso en el aprendizaje (p. 1-8).

La cuestión de la pasión es, por tanto, de una inmensa complejidad. Habría muchos más factores que contemplar, en función del contexto de aprendizaje, de la elección de lo que se estudia, de la manera en que se aborda aquello que nos apasiona o desapasiona... Sin embargo, sí se cuentan con las herramientas para poder llevar los estudios adaptados a las aulas, lo cual es, sin duda, una gran ventaja. Continuar ahondando en cómo se procesa la pasión del profesorado transmitida a los alumnos y viceversa, podría dar pistas a la hora de comprender un constructo de la pasión basado, en mayor medida, en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El aprendizaje significativo de un alumno no se mide por una cifra estandarizada, sino por la calidad motivacional que le lleva a apasionarse por aquello que descubre e incorpora y que no finaliza cuando concluye la clase. Lo que ha de cuidarse es el tipo de pasión sustentada o su ausencia, que será lo que le provea de una relación más sana, natural y gratificante con el conocimiento. Y es que cuando el alumno consigue llegar al aprendizaje desde el camino que le apasiona armoniosamente, el fracaso se torna en un éxito incuantificable y duradero. O, lo que es lo mismo, el alumno que fracasa no es aquel que suspendiendo aprende con pasión, sino el que siendo de sobresaliente no se ha apasionado por aprender y se ha perdido en el camino. De ahí la importancia del docente apasionado que recoge a todo alumno a través de una enseñanza múltiple.

4.3 La pasión musical, una metodología atemporal

*“Music can name the unnameable and communicate the unknowable”.*⁸

Desde un punto de vista histórico, el tema de la pasión se vincula de forma directa con una de las obras que, surgiendo en el contexto de la música sacra, ha generado el mayor entusiasmo por parte de los amantes de esta disciplina. Tal y como indica Ramón Andrés (2005), cuando se redescubre la *Pasión según San Mateo* a mediados del siglo XIX gracias a Mendelssohn, se desata la pasión por su compositor, J. S. Bach. Este hace mella en figuras como las de Stravinsky, Bartók, Shostakovich, Webern y Ligeti, solo por nombrar algunas de las más representativas (p. 47-56).

Byung-Chul Han (2018) refiere que al reestreno acuden personalidades como Hegel, Heine y Schleiermacher, quien siente el apego de la *reminiscencia sonora* de la obra mencionada. Al citar una de las correspondencias escritas por Nietzsche en su juventud, este relata su experiencia tras haber escuchado la *Pasión según San Mateo* tres veces en una misma semana. Dice haber mantenido siempre la misma sensación de admiración infinita, aludiendo que hasta para los alejados del cristianismo, la escucha de esta música compuesta por el *divino* Bach, es como un nuevo evangelio con el que se olvida la voluntad de la ascesis (p. 26-27).

La razón por la que esto se ilustra, con solo mencionar uno de los ejemplos que vertebran nuestra historia, reside en la universalidad de la pasión por la música, la cual no entiende de épocas, edades, campos, ni ideologías y que denota, una vez más, su inmenso impacto en el ser humano. Los beneficios aportados por esta no solo conllevan niveles de trascendencia y emoción al alcance del oyente y el intérprete, pudiendo marcar un antes y un después en la persona que lo vive. En el ámbito educativo, su aprendizaje resulta tan natural como el del niño que, por inercia, comienza a descubrir con curiosidad el mundo que se presenta en su camino al dar los primeros pasos. Sin embargo, esta magia se reduce cuando al crecer, los prejuicios de la mentalidad adulta quiebran su imaginación, llegando incluso a predefinir su inclinación por el gusto musical.

⁸ “La música puede nombrar lo innombrable y comunicar lo desconocido”. Cita traducida de Leonard Bernstein. Para más información puede consultarse la página de <https://leonardbernstein.com/lectures>

Un ejemplo cercano describe la escena de un par de niñas de entre dos y tres años que disfrutaban emocionadas, bailando en corro y tarareando música contemporánea atonal. Tiempo después, avanzada la etapa de Educación Infantil, las pequeñas olvidan la razón de la alegría compartida, se alejan de esa música limitándose a cantar *Debajo un botón* y se miran extrañadas cuando vuelven a escuchar la obra años después. El estilo musical se torna como algo extraño y ajeno, cuya comprensión se sitúa fuera de su alcance. Si, como sucede, esta opinión generalizada también se sostiene “sorprendentemente” por la mayor parte del sector pedagógico musical clasicista (así como por las instituciones de Educación Media y Superior, por descontado), entonces su disfrute parece sencillamente improbable.

Si esas niñas cantan en un coro o aprenden algún instrumento, aunque sea solo por disfrutar, la posibilidad de que en su vida adulta elijan beneficiarse de actividades ligadas con la pasión musical, es muchísimo más alta. Sin embargo, es una lástima que este aparente privilegio parezca reservado únicamente para aquellos afortunados casos que cuentan con algún tipo de formación externa al ámbito escolar. No es difícil superar la calidad de una docencia fundamentada en la repetición de tres insufribles notas en una flauta de plástico, que puede llegar a prolongarse durante casi toda la etapa de Primaria.

Tras experiencias como esta, resulta más que comprensible que las salas de conciertos prácticamente se ocupen por público de la tercera edad y que el profesorado crea intuir el valor de la música en la escuela, pero se considere un absoluto inepto en este campo, a pesar de no serlo. Sin embargo, lo más preocupante es que, tras esta experiencia se termine aborreciendo el contacto con la música, anulándose así casi cualquier probabilidad de pasión discente. Y este es uno de los grandes fracasos del sector educativo.

El ejemplo descrito es avalado científicamente por los estudios de la pasión. Powell et al. (2023) investigan los efectos de la música partiendo del Modelo Dualista de la Pasión (Vallerand et al., 2003), correlacionando positivamente la pasión armoniosa por la música, con las experiencias afectivas positivas de los oyentes, así como con el bienestar psicológico y su predicción. Estos casos se asociaban con una mayor satisfacción, con índices de vitalidad subjetiva y de vida significativa. Descubren que la música provee los tipos de bienestar que Seligman et al. (2005)

describen como importantes a la hora de alcanzar el bienestar psicológico y mantenerlo. Por el contrario, los casos de pasión obsesiva predijeron el malestar psicológico, incrementado a través de experiencias afectivas negativas por la música. Los resultados predictores de los dos tipos de pasión mencionados, en relación con el bienestar y malestar psicológico fueron significativos, incluso aunque las motivaciones y refuerzos sociales y recompensas musicales obtenidas sean distintas a las de los músicos profesionales.

Asimismo, los autores refieren haberse vinculado la pasión de tipo obsesivo con psicopatologías tales como la depresión y la ansiedad, sugiriendo aportaciones clínicas que estudien estos casos mediante la utilización de la Escala de la Pasión. Concluyen que el compromiso o *engagement* positivo con la música es característico de los oyentes que sienten pasión armoniosa. (Powell et al., 2023, p. 11-13).

Bonneville-Roussy et al. (2013) habían estudiado previamente los beneficios que propicia la pasión armoniosa en el rendimiento, la persistencia y el bienestar en el entorno educativo, refiriendo que estos resultados se ven perjudicados cuando la pasión es de tipo obsesivo. Tiempo después, Bonneville-Roussy y Vallerand (2018) proceden a investigar la pasión en músicos y estudiantes. Según refieren, la pasión armoniosa se da cuando la música se interioriza en la identidad de la persona de forma flexible, parcialmente. Destacan que este proceso se facilita cuando los entornos en los que se mueven los músicos promueven la pasión sana y tanto los profesores, como los compañeros, favorecen la autonomía de la persona. En entornos controladores se produce el efecto contrario, un aspecto que tiende a darse en la cultura de la música clásica. (p. 12-13).

De este modo se concluiría que los beneficios aportados por la pasión armoniosa por la música en el entorno educativo van a favorecer el rendimiento, prediciendo altos niveles de bienestar psicológico mantenido y contribuyendo al incremento de la resiliencia discente. Asimismo, para fomentar un compromiso sano en los estudiantes, independientemente de si orientan su pasión musical de forma *amateur* o profesional, es preciso contribuir a que la interiorización de la música a nivel identitario sea flexible, en lugar de controlada. Al poner en práctica esta medida, por parte tanto del docente como de los compañeros, se permite que el aprendizaje musical sea de tipo armonioso, potenciando la satisfacción, la vitalidad y el disfrute.

Para promover estas medidas la Tabla 6 muestra algunas de las ventajas de introducir la estimulación musical en diversas etapas educativas, recopilando ciertas orientaciones para los docentes.

Tabla 6.

Beneficios de integrar la enseñanza musical en el ámbito escolar

BENEFICIOS DE UNA EDUCACIÓN MUSICAL DE CALIDAD	
Potencia el desarrollo global del niño	<ul style="list-style-type: none"> - La práctica docente adapta las experiencias musicales en función del momento madurativo y los intereses del alumno propios de cada etapa.
Fomenta la estimulación temprana integral	<ul style="list-style-type: none"> - A través de pedagogías especializadas se posibilita la adopción de prácticas y estrategias didácticas enriquecedoras para el alumno y su aprendizaje. - Su conocimiento y dominio permitirá orientar la docencia hacia un enfoque metodológico u otro⁹ <ul style="list-style-type: none"> ➤ Se sugiere su combinación y selección en función del objetivo perseguido.
Ofrece la posibilidad de abordar los contenidos curriculares de forma transversal en las diferentes etapas	
Educación Infantil	<ul style="list-style-type: none"> · Permite fomentar la memoria y la atención, mejorar el control psicomotor, adquirir el conocimiento de conceptos matemáticos básicos, desarrollar la asociación grafema-sonido, así como las habilidades interpersonales, emocionales y la sensibilidad artística interdisciplinar. · Facilita la detección temprana de trastornos neurológicos y dificultades del aprendizaje.
Educación Primaria	<ul style="list-style-type: none"> · Desarrolla la espontaneidad, la improvisación y la creatividad. · Da acceso al conocimiento de la diversidad cultural popular, literaria y musical. · Inculca la sensibilidad artística, la curiosidad por lo desconocido y la apertura mental.

⁹ Para más información, consultar *PARTE II. Pautas y propuestas prácticas de estimulación musical infantil integral*, de Cuervo Calvo (2021), p. 29-99. La figura incluye aportaciones propias a partir de lo concluido en el trabajo.

BENEFICIOS DE UNA EDUCACIÓN MUSICAL DE CALIDAD

- Fomenta la tolerancia a la frustración, la conexión e identificación emocional, el aprendizaje autorregulado y la incorporación de técnicas de estudio transferibles en otros ámbitos y materias.
- En la sociedad del rendimiento y la inmediatez da pie a la reflexión, la relajación y la autoconsciencia.
- Ayuda a comprender que la meta del aprendizaje apasionado no reside exclusivamente en conseguir el éxito, sino en adquirir nociones altamente significativas, propiciando la toma de decisiones, el pensamiento crítico y la autonomía personal.
- Aporta momentos satisfactorios individuales e interpersonales: Compartir el gusto y la práctica musical incrementa la cohesión del grupo, así como el aprendizaje vicario.
- En el campo de la pedagogía terapéutica, se destaca la ayuda de la Musicoterapia dirigida al *Alumnado con Necesidad Específica de Apoyo Educativo (ACNEAE)*.

Nota. Adaptado de *Introducción a la Estimulación musical en la infancia. Pautas y actividades*, de Cuervo Calvo, 2021. Tabla de elaboración propia.

Al inicio de este último apartado, se ha comenzado rememorando al director, compositor y pianista Leonard Bernstein, cuyo legado en el ámbito educativo resulta inestimable. Siendo un músico de primer nivel, habiendo sido nada menos que el titular a la *Orquesta Filarmónica de Berlín*, Bernstein dedica su atención a luchar activamente por la causa del aprendizaje musical. Cree fervientemente en el poder de la música en la educación, refiriendo lo siguiente:

No child is tone deaf; every child has the natural ability and desire to assimilate musical ideas and comprehend their combinations into musical forms. Every child can be taught to read music as he or she is taught to read words; and there is no reason why both kinds of reading cannot be taught simultaneously (Bernstein, 1977).¹⁰

¹⁰ Ningún niño es sordo; todo niño tiene la habilidad natural y el deseo de asimilar las ideas musicales y comprender sus combinaciones en las formas musicales. A todo niño se le puede enseñar a leer música ya que a él o a ella se le enseña a leer palabras; y no hay razón por la que ambos tipos de lectura no puedan enseñarse de forma simultánea.

Décadas más tarde, nos encontramos con contribuciones que, aunando Música y Neurociencia, señalan la capacidad auditiva, cognitiva y sensitiva inherente al ser humano avalada por Bernstein. Según los expertos en este campo, se ha confirmado científicamente que la audición es una capacidad innata que se educa. De hecho, el comúnmente conocido y mitificado *oído absoluto*, es una habilidad auditiva para la que todos estamos preparados, salvo que padezcamos amusia. Su adquisición no solo depende de su entrenamiento, sino también de la estimulación sonora recibida por el niño antes de llegar a los seis años de edad. Al respecto, las investigaciones mencionan la multiplicidad de beneficios que aporta la educación musical temprana en relación con la neuro plasticidad cerebral. Asimismo, se destaca que aprender a tocar un instrumento es tan recomendable desde el punto de vista neurológico como aprender un nuevo idioma. Incluso, la música es un medio que protege la salud y su escucha conlleva una euforia dopaminérgica que, teniendo lugar en el cerebro, llega a modificar el estado de ánimo de la persona de forma inmediata. (Romero y García 2023)¹¹.

Si a todas estas contribuciones se añaden los beneficios, descritos en la Tabla 6, que provee su educación, junto con lo concluido según la literatura científica del estudio musical, entonces lo único que nos queda es tomar la determinación de aprender y enseñar con pasión. Y es que, en palabras del escritor Salinas (comunicación personal, 3 de diciembre de 2023), “la ignorancia es la excusa perfecta para aprender”, a lo que yo añadiría que *aprender es la excusa perfecta para apasionarse*.

¹¹ Para más información consultar referencias de la clase magistral “Música y Neurociencias” que tuvo lugar en el Museo Interactivo de la Música de Málaga (MIMA). Recuperado de <https://musicayneurociencias.com/>

5. CONCLUSIONES

Tras la realización del Trabajo Fin de Grado se confirma haber cumplido con los objetivos de la presente investigación teórica. Esta aborda el contexto y el concepto de la pasión educativa desde las primeras aportaciones surgidas de la mano de Vallerand et al. (2003) por medio del *Modelo Dualista de la Pasión*. A su vez, la revisión de la literatura comprende la extensión de este modelo en el *Enfoque cuadripartito* de Schellenberg et al. (2019a), fundamentándose en aportaciones de constructos clásicos como la *teoría de la autodeterminación* de Decy y Ryan (2000). Asimismo, incluye una diversidad de instrumentos psicométricos utilizados en los estudios de la pasión, el bienestar y la motivación humana, aportando aplicaciones futuras que contribuyan a su puesta en práctica.

Seguidamente, la investigación relaciona los conceptos negativos asociados a la pasión en el campo educativo. De este modo, contextualiza el síndrome de *burnout* del docente, revisando el concepto y los enfoques teóricos de autores, entre los que se encuentran Freudenberger (1974), Maslach (1978), Cherniss (1980), Schaufeli y Enzmann (1998), Gil-Monte (2005) y Peiró (1997). Aborda, concretamente, la herramienta psicométrica utilizada en la mayoría de los estudios, el *Maslach Burnout Inventory* (MBI) (Maslach y Jackson, 1985). También desarrolla la manera en que influye la pasión en el síndrome de *burnout* a través de aportaciones como las de Fernet et al. (2014), Curran et al. (2015), Sanli (2019), Paetz, (2021) y Gray et al. (2021).

De forma similar, el estudio contextualiza el abandono y el fracaso escolar, fundamentándose en Fernández Macías et al. (2010), Fernández Enguita (2011) y Vázquez (2018). Relaciona ambos aspectos con la pasión indagando en las publicaciones científicas de Saville et al. (2018), Bélanguer y Ratelle (2020), Schellenberg et al. (2019a; 2019b) y Peixoto et al. (2021).

En lo relativo a la pasión musical, el trabajo incluye fuentes bibliográficas del sector cultural entre las que se referencian contribuciones de Ramón Andrés (2005), (Bernstein, 1977), Byung-Chul Han (2018). Además, argumenta con creces el valor de la música en la educación y sus aplicaciones en el aula desde la Musicoterapia y la educación musical (Cuervo Calvo, 2021), refiriendo los beneficios que esta conlleva en el campo de la Neurociencia y la Música (cuya combinación da lugar a la joven

subdisciplina de la *Neuromúsica*). Finalmente, en este contexto su importancia ha podido reflejarse en las aportaciones de la pasión de Seligman et al. (2005), Bonneville-Roussy et al. (2013), Bonneville-Roussy y Vallerand (2018) y Powell et al. (2023).

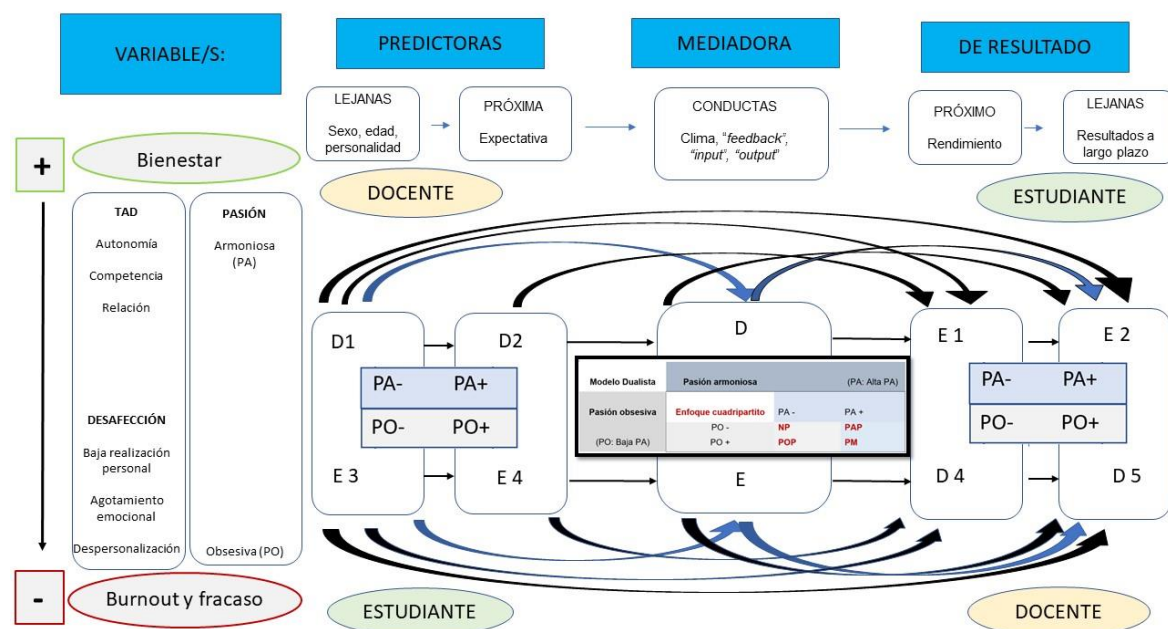
Por tanto, se muestra que la extensa revisión, a pesar de incluir temáticas complejas y abundantes de la literatura, no solo consigue lograr los parámetros propuestos, sino que también permite abrir nuevas perspectivas investigadoras. Una de las motivaciones del trabajo, residía en la imposibilidad de comprender la pasión educativa como si de compartimentos estancos se tratase, disociando la interrelación presente en las figuras protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje: el docente y el alumno. Por ello, cabría hipotetizar que el tipo de pasión del primero influye en la respuesta, la calidad motivacional y el grado de pasión del segundo y a la inversa.

De este modo, se generaría una cadena muy similar a la expuesta en el *Modelo de las diez flechas* de Harris y Rosenthal (1986), por el cual las *variables predictoras* del profesor incluyen sus experiencias lejanas y próximas. Estas generan fuentes de expectativas a futuro, influyendo en la *variable mediadora*: el clima de la clase, el *feedback*, la cantidad de información que se da a los alumnos o *input* y la respuesta que ellos producen, conocida como *output*. Así, la tercera y última *variable de resultado* será determinante a la hora de alcanzar un nivel próximo en el rendimiento y lejano en los resultados a largo plazo.

La propuesta contempla un total de diez relaciones, combinando todas las posibilidades que pueden verse en la parte superior de la Figura 4 (el cual enlaza las flechas que unen el docente con las del estudiante) o en el nivel inferior (en lo referido a las flechas que unen al estudiante con el docente).

Figura 4.

Modelo cíclico de la pasión en la relación profesor-alumno



Nota. Adaptado de Harris y Rosenthal, 1986; Schwab, Jackson y Schuler, 1986; Decy y Ryan, 1985, 2000; Vallerand, 2021; Schellenberg et al., 2019. Fuente de elaboración propia.¹²

12 El modelo se ha compuesto aunando las aportaciones recopiladas en la Tabla 3, expuesta anteriormente en relación con el *Modelo Dualista de la Pasión de Vallerand et al. (2003)* y el *Enfoque cuadripartito* de Schellenberg et al. (2019a). En él, dos variables del docente (D 1 y D 2), influyen en un espacio intermedio (“D” y “E”), correspondiente con la variable mediadora y cuyas respuestas llegan a determinar las dos variables del alumno (E 1 y E 2). Harris y Rosenthal (1986) establecen solo las diez flechas de la parte superior de la tabla, pero en esta versión se añade el rol del alumno. Así, en vez de finalizar en el resultado a largo plazo del estudiante (E 1 y E 2), se entiende que este va a depender a su vez de las variables predictoras (E 3 y E 4). Nuevamente se produciría ese espacio de intercambio (“D” y “E”), interfiriendo, en este ejemplo, con las dos variables de resultado del docente (D 3 y D 4).

De esta manera, el modelo pasaría a contar con veinte flechas concatenadas en un nivel superior y de forma paralela en un nivel inferior. Si la influencia de la pasión juega un papel positivo en las respuestas que se van generando, esto aportará niveles altos de bienestar y pasión de tipo armonioso (correspondientes con la pasión armoniosa pura o “PAP” y la pasión mixta o “PM” de Schellenberg et al., 2019a), satisfaciendo las tres necesidades básicas, según la *teoría de la autodeterminación (TAD)*.

Por el contrario, si la pasión produce consecuencias negativas, los niveles de bienestar serán bajos, liderará la pasión en un nivel armonioso bajo (característico de la no pasión “NP” y la pasión obsesiva pura “POP”), que junto con desafección por la docencia (D) o el aprendizaje (E), pueden desencadenar el síndrome de *burnout* o el fracaso en el alcance de aprendizajes significativos.

Finalmente, las diez flechas curvas y rectas del nivel superior o inferior están interconectadas en su totalidad, pero se ha decidido utilizar el color azul para diferenciar la relación de la conducta con la variable de resultado

Tras las explicaciones oportunas, se comprende que este proceso circular necesitaría más datos complementarios para poder identificar las correspondencias surgidas de la interacción entre los subtipos de pasión del alumnado y los del profesorado, así como en sentido contrario.

Según este continuo, los resultados obtenidos por el alumno repercutirían en su próximo rendimiento, por lo que si en el espacio en el que se da la variable mediadora no existe un buen clima de aprendizaje, si no se propicia la pasión armoniosa, el alumno carece de feedback o el que recibe le resulta destructor... El *input* que va a transmitir al profesor va a ser negativo y desapasionado, al igual que el *output* del docente al recibirlo. Así, en la variable predictora, la posibilidad de que este alumno genere expectativas positivas en el profesor será bastante baja y determinará el próximo encuentro en la franja de la variable mediadora, relacionada con las conductas, en las que la fuerza motivacional de la pasión podría escasear.

Si se continuara ampliando el tema, a partir de lo observado, en función del comportamiento del individuo con respecto a la vida, del alumno para con el aprendizaje o del docente en relación con la enseñanza, también se sabe que una persona que tiene cubiertas sus necesidades de autonomía, competencia y relación, hallándose intrínsecamente motivada, obtendrá mejores resultados, podrá sentir una pasión armoniosa por aquello que decida hacer y, por tanto, generará respuestas conductuales y emocionales acordes con esta sensación de bienestar. Lo cierto es que podemos educar a aprender, a enseñar, y a enseñar aprendiendo. Si un alumno da con un mal docente por el que termina desencantándose con lo que estudia (caso que lamentablemente suele terminar dándose en un punto u otro de la vida académica), al desarrollar el pensamiento crítico, la empatía, la creatividad, la autoconsciencia o el conocimiento de aquellas estrategias que le son de utilidad para su crecimiento personal, se le estará preparando para la vida. Tal y como refiere Torre Puente:

[...] *aprender no es sólo saber más [...] y mejor [...]* sino, ante todo, ser capaz de enfrentarse cognitiva, emocional y conductualmente a los retos que plantea la existencia.

lejana, que procede de una variable predictora lejana (D 1- D - E2), de la que no procede de ninguna variable anterior (D - E 2).

[...] Deben desterrarse las explicaciones simplistas y unicasuales cuando se trata de responder a la cuestión de qué influye y determina el aprendizaje. No es posible achacar exclusivamente al estudiante la responsabilidad de su aprendizaje ni tienen cabida las interpretaciones que consideran al profesorado como único causante de la consecución o no de los resultados pretendidos, ni tampoco aquellas que pretenden identificar en el contexto próximo o lejano la razón de todos los males o bienes educativos. Hoy comprender lo que ocurre en la mente y en el corazón del estudiante que aprende requiere trascender su propia circunstancia (Torre Puente, 2006, p. 451-452).

En el campo de la pasión parece claro que cada ser humano cuenta con una manera única e intransferible de experimentar este impulso motivacional del que, ni los profesores son los responsables por completo, ni tampoco los discentes. Estudiar y enseñar serían dos de las actividades que, en el mejor de los casos, se hacen por elección y, en el peor, por obligación. En este último, si además tampoco se dan las condiciones propicias para poder generar un entorno seguro de confianza y constante transmisión entre mentor y alumno, entonces la cuestión de la pasión, que ya es compleja de por sí, se dificulta aún más. Por eso, sería preciso dar una formación de calidad al futuro profesorado y a los niños desde la edad temprana; asegurar la existencia de contextos y espacios colaborativos en los que el intercambio pueda darse de una manera natural y sana entre el profesor y el alumno; establecer ayudas prácticas que induzcan a la regulación de la pasión obsesiva, el desarrollo de la pasión armoniosa y su surgimiento, en especial en los casos más desmotivados y desapasionados del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tal y como resaltan Ruíz-Alfonso y León (2017) existen muy pocas contribuciones que estudien la calidad de los docentes en la pasión de los estudiantes (p. 284). Coterón y Franco (2019) destacan que apenas se ha indagado en cómo se conectan los antecedentes de los docentes con las características del entorno, las conductas del alumnado y sus motivaciones (p. 104). Franco et al. (2019) afirman que la satisfacción de las necesidades básicas del profesorado influye en estas dos últimas, incluyendo en su estudio el síndrome de *burnout* (p. 293). Por su parte, Stetler (2020) se acerca algo más considerando la manera en que los estudiantes perciben la pasión de sus profesores, afirmando que muchas veces difiere de cómo estos últimos se identifican y que los tipos de pasión docente influyen en los de los estudiantes (p. 2-

8). Sin embargo, con todo y ello, no se encuentra ninguna aportación que mida la influencia de los tipos y subtipos de pasión en los docentes y alumnos al mismo tiempo. Por esta razón, se recomiendan líneas dirigidas a estudiar la pasión en la relación profesor-alumno, la cual sí se ha estudiado en el campo de la pedagogía, pero no se encuentra en la literatura científica de la pasión.

Entre las dificultades encontradas en la investigación, resaltaría la complejidad de la temática del trabajo, que ha supuesto un gran esfuerzo de comprensión. Sin embargo, gracias a ello las personas interesadas en esta temática, junto con los demás temas abordados, podrán acceder al conocimiento de una manera sintetizada y esclarecedora. Cabe mencionar que la bibliografía se encuentra escrita mayoritariamente en inglés o francés por lo que, al no haber contado con experiencia previa en el ámbito investigador, no ha sido sencillo al principio entender los términos propios de la jerga metodológica (la cual se ha estudiado más bien de una manera cualitativa). Al respecto, es preciso señalar que durante el proceso de búsqueda se han ido identificado también interesantes contribuciones en alemán, pero que no se incluyen por no cumplir los criterios metodológicos planteados. Su consideración podría ser beneficiosa y pertinente en este campo de conocimiento y, especialmente, en el de la pedagogía musical, en el que parece que Alemania y Suiza nos llevan la delantera.

Si bien son ciertas las ventajas de la magnitud del estudio, un inconveniente del trabajo podría ser el de haber pasado por alto otras contribuciones valiosas que requerirían de un estudio exhaustivo de cada uno de los artículos (lo que se ha llevado a cabo en ocasiones, pero no en todos los casos). Especialmente, se han encontrado fuentes referentes a los enfoques de aprendizaje y las estrategias de autorregulación de estudiantes y músicos que alcanzan el éxito académico logrando mantener la pasión. Por ello, prestar atención a las conductas de docentes y discentes, cuyas decisiones les ayudan a estabilizar e incrementar su pasión por aprender y enseñar cuando lo necesitan, constituiría un posible enfoque orientado a la transferencia de todas estas estrategias en otros contextos con niveles más perjudiciales o con bajos niveles de pasión.

Por otra parte, al principio del trabajo puede no haberse abordado tan profundamente el tema de la pasión educativa como desde la perspectiva psicológica,

aunque después se hayan estudiado diversas cuestiones exclusivas del ámbito académico. Otro aspecto a considerar en el futuro sería el de tratar el síndrome de *burnout*, pero no únicamente en el profesorado, ya que también puede haber alumnos que al estar quemados con la escuela o los estudios, terminen fracasando en el aprendizaje o, al menos, en una parte. Además, sería preciso comprender la cuestión de la pasión en función de si se elige o no lo que se cursa en aquellas situaciones antitéticas a la pasión. Un profesor podría sentir pasión por su asignatura, pero no por la docencia; al igual que un alumno quizá sienta pasión por la escritura, pero aborrezca las matemáticas y deba cursarlas durante toda la etapa obligatoria.

Quizá consultar el caso de los músicos adolescentes que sí eligen estudiar las enseñanzas regladas del conservatorio, a la vez que combinan la educación formal obligatoria, podría ser enriquecedor, pues desarrollan las dos experiencias al mismo tiempo. Pasan largas horas practicando y su jornada llega a duplicarse, por lo que el aprovechamiento de su tiempo, si quieren dedicarse a su pasión musical, es distinto. Aprenden técnicas de estudio y de autorregulación, relajación, autoconsciencia y hábitos saludables para dar lo mejor de sí mismos. Además, al margen de cursar sus estudios musicales, los logros académicos obtenidos por este tipo de alumnos no difieren tanto de los del resto, por lo que estudiar esta cuestión podría ayudar a seguir entendiendo las razones por las que la música tiene un valor más añadido y aumenta el aprendizaje en otras áreas vitales.

Según la literatura científica, se ha comprobado su valor en la neuroplasticidad cerebral, junto con los beneficios que esta conlleva cuando se da la pasión musical armoniosa, independientemente de si se orienta hacia una inclinación *amateur* o profesional. Y es que no solo fomenta el bienestar, la autonomía, la vitalidad o la flexibilidad, entre otros muchos aspectos, sino que también implica una fuerza motivacional que lleva a la persona a sentirse plenamente autorrealizada. A esta fuerza, se le llama pasión.

6. REFERENCIAS

- Andrés González-Cobos, R. (2005). *Johann Sebastian Bach. Los días, las ideas y los libros*. Editorial Acantilado.
- Augustyniak, R. A., Ables, A. Z., Guilford, P., Lujan, H. L., Cortright, R. N. y DiCarlo, S. E. (2016). Intrinsic Motivation: An Overlooked Component for Student Success. *Advances in Physiology Education*, 40. 465–466. <https://doi.org/10.1152/advan.00072.2016>
- Bazarra, L., Casanova, O., y García Ugarte, J. (2005). *Ser profesor y dirigir profesores en tiempos de cambio*. Editorial Síntesis.
- Bélanguer, C. y Ratelle, F. A. (2020). Passion in University: The Role of Dualistic Model of Passion in Explaining Students' Academic Functioning. *Journal of Happiness Studies*. 2031–2050 <https://dx.doi.org/10.1007/s10902-020-00304-x>
- Blais, M. R. y Vallerand, R. J. (1991). *Échelle de perception d'autodétermination dans les domaines de vie (ÉPADV-16)*. Unpublished manuscript. Université du Québec à Montréal
- Blais, M. R., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., y Brière, N. M. (1989). L'échelle de satisfaction de vie: Validation canadienne-française du "Satisfaction with Life Scale." [The satisfaction scale: Canadian-French validation of the Satisfaction with Life Scale]. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 21(2), 210–223. <https://doi.org/10.1037/h0079854>
- Blase, J. J. (1982). A Social-Psychological Grounded Theory of Teacher Stress and Burnout. *Educational Administration Quarterly*, 18(4), 93–113. <https://doi.org/10.1177/0013161X82018004008>
- Bonneville-Roussy, A., Vallerand, R. J., y Bouffard, T. (2013). The role of autonomy support and harmonious and obsessive passions in educational persistence. *Learning and Individual Differences*, 11, 22–31. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2012.12.015>
- Bonneville-Roussy, A. y Vallerand, R. J. (2018). Passion at the heart of musicians' well-being. *Psychology of Music*, 48(2), 1–17. <https://doi.org/10.1177/0305735618797180>

- Borràs Castanye, L. (2016). Leer y aprender en un mundo de pantallas. Nuevas formas de aprender. *Fundación Francisco Giner de los Ríos. Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 104, 11–26. https://www.fundacionginer.org/boletin/bol_104.htm
- Bragoli-Barzan, L. y Vallerand, R. J. (2017). Bonheur et engagement: Le rôle de la passion dans le fonctionnement optimal en société. [Happiness and engagement: The role of passion in optimal functioning in society]. *Revue québécoise de psychologie*, 38(2), 21–41. <https://doi.org/10.7202/1040769ar>
- Byung-Chul Han (2012). *La sociedad del cansancio*. Herder Editorial.
- Byung-Chul Han. (2018). *Buen entretenimiento. Una deconstrucción de la historia occidental de la Pasión*. Herder Editorial.
- Cherniss, C. (1980). *Professional Burnout in Human Service Organizations*. Praeger.
- Confederación SALUD MENTAL ESPAÑA, y Fundación Mutua Madrileña (2023). *La situación de la salud mental en España. Fotografía del estado de la salud mental de la población, su relación con el bienestar y detección de necesidades y demandas*. <https://consaludmental.org/centro-documentacion/estudio-situacion-salud-mental/>
- Coterón López, J. y Franco Álvarez, E. (2019). Relación entre la motivación y el compromiso del alumnado en educación física y el burnout del docente. *Sportis. Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 5(1), 101–117. <https://doi.org/10.17979/sportis.2019.5.1.3634>
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety*. Jossey-Bass.
- Cuervo Calvo, L. (2021). *Introducción a la estimulación musical en la infancia. Pautas y actividades*. Ediciones Parainfo.
- Curran, T., Hill, A. P., Appleton, P. R., Vallerand, R. J., y Standage, M. (2015). The psychology of passion: A meta-analytical review of a decade of research on intrapersonal outcomes. *Motivation and Emotion*, 39, 631–655. <https://doi.org/10.1007/s11031-015-9503-0>
- Dalpé, J., Demers, M., Verner-Filion, J., y Vallerand, R. J. (2019). From personality to passion: The role of the Big Five factors. *Personality and Individual Differences*, 138, 280–285. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.10.021>
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Narcea.

- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York. Plenum
- Deci, E.L. y Ryan, R.M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Esteras, J., Chorot, P., y Sandín, B. (2018). *El síndrome de burnout en los docentes*. Pirámide.
- Fernández Macias, E., Muñoz de Bustillo Llorente, R., Braña Pino, FR. J. y Antón Pérez, J. I. (2010). Algunas apreciaciones aritméticas sobre el fracaso y el abandono escolar en España. *Revista de Educación*, número extraordinario, 307-324.
- Fernández Enguita, M. (2011). Del desapego al desenganche y de este al fracaso escolar. *Propuesta Educativa*, 1(35), 85–94
- Fernet, C., Lavigne G. L., Vallerand, R. J y Austin, S (2014) *Fired up with passion: Investigating how job autonomy and passion predict burnout at career start in teachers*. *Work & Stress*, 28(3), 270–288, <https://doi.org/10.1080/02678373.2014.935524>
- Franco, E., Acha, A., Gómez, V., y Ricetti, A. (2019). Compromiso y motivación del alumnado en función las necesidades psicológicas básicas de sus profesores en educación física. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 426, 289–296. <https://doi.org/10.55166/reefd.vi426.792>
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff Burn-out. *Journal of Social Issues*, 30(1), 1–7. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00689.x>
- Harrison, W. D. (1983). A social competence model of burnout. En B. A. Farber (Ed.), *Stress and burnout in the human services professions*. Pergamon Press, 29–39.
- Harris, M. J., y Rosenthal, R. (1986). Four factors in the mediation of teacher expectancy effects. *The social psychology of education: Current research and theory*, 91–114.
- Gillet, N., Vallerand, R. J., Schellenberg, B., Bonnaventure, J. A., Becker, M., Brault, S., Lorho, F., y Sandrin, E. (2022). On the role of harmonious and obsessive passion in work and family outcomes: A test of the quadripartite approach. *Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse*

publication. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03442-y>

- Gil-Monte, P. R. y Peiró, J. M. (1997). *Desgaste psíquico en el trabajo: el síndrome de quemarse*. Síntesis.
- Gil-Monte, P. R. (2005). *El síndrome de quemarse por el trabajo (burnout). Una enfermedad laboral en la sociedad del bienestar*. Pirámide.
- Kasprzak, E., y Mudło-Głagolska, K. (2022). Teachers' Well-Being Forced to Work from Home Due to COVID-19 Pandemic: Work Passion as a Mediator. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19. <https://doi.org.10.3390/ijerph192215095>
- Losier, G. F., Vallerand, R. J., y Blais, M. R. (1993). Construction et validation de l'Échelle des Perceptions de Compétence dans les Domaines de Vie (EPCDV) [Construction and validation of the Perceived Competence in Life Domains Scale (PCLDS)]. *Science et Comportement*, 23(1), 1–16.
- Mageau, G., Carpentier, J., y Vallerand, R. J. (2011). The role of self-esteem contingences in the distinction between obsessive and harmonious passion. *European Journal of Social Psychology*, 6, 720–729. <https://doi.org/10.1002/ejsp.798>
- Marchesi Ullastre, A. (2003a). *Controversias en la educación española*. Alianza Editorial.
- Marchesi Ullastre, A. (2003b). *El fracaso escolar en España*. Madrid: Fundación Alternativas. Disponible en <https://www.nodo50.org/movicaliedu/fracasoescolarespana.pdf>
- Maslach, C. (1993). Burnout: A multidimensional perspective. In W. B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research*, 19–32. Taylor & Francis.
- Maslach, C. (1978). The client role in staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 34(4), 111–124. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1978.tb00778.x>
- Maslach, C. and Jackson, S.E. (1981) The Measurement of Experienced Burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2, 99–113. <http://dx.doi.org/10.1002/job.4030020205>
- Méndez-Giménez, A., Cecchini Estrada, J. A., y Fernández Río, J. (2016). Pasión por el deporte, actividad física vigorosa y satisfacción con la vida [Passion for sport,

vigorous physical activity and satisfaction with life]. *Revista de Psicología del Deporte*, 25(1), 73–79.

Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030. (s.f.). Recuperado el 12 de abril de 2023. <https://www.mdsocialesa2030.gob.es/agenda2030/index.htm>

Ministerio de Educación y Formación Profesional (8 de noviembre de 2021). *Efectos del tiempo frente a las pantallas*. Blog de la Subdirección General de Coordinación Territorial e Innovación Educativa [SGCTIE] <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/sgctie/comunicacion/blog/2021/noviembre/2021/tiempo-pantallas.html>

Ministerio de Educación y Formación Profesional (s.f.-a). *Explotación de las variables educativas de la encuesta de población activa / indicadores del marco estratégico para la cooperación europea en educación y formación (2021-2030)*. Abandono temprano de la educación-formación en la U.E. por país, sexo y periodo. Recuperado el 31 de mayo de 2023, de http://estadisticas.mecd.gob.es/EducaJaxiPx/Datos.htm?path=/laborales/epa/indi//I0/&file=indi_02.px&type=pcaxis

Ministerio de Educación y Formación Profesional (s.f.-b). *Explotación de las variables educativas de la encuesta de población activa / transición de la formación al trabajo. abandono temprano*. Abandono temprano de la educación-formación por comunidad autónoma, sexo y periodo. Recuperado el 31 de mayo de 2023, de http://estadisticas.mecd.gob.es/EducaJaxiPx/Datos.htm?path=/laborales/epa/aban//I0/&file=aban_1_01.px&type=pcaxis

Ministerio de Educación y Formación Profesional (s.f.-c). *Explotación de las variables educativas de la encuesta de población activa / transición de la formación al trabajo. abandono temprano*. Abandono temprano por nivel de formación, nacionalidad, sexo y periodo. Recuperado el 31 de mayo de 2023, de http://estadisticas.mecd.gob.es/EducaJaxiPx/Datos.htm?path=/laborales/epa/aban//I0/&file=aban_1_05.px&type=pcaxis

Ministerio de Educación y Formación Profesional (s.f.-d). *Explotación de las variables educativas de la encuesta de población activa / transición de la formación al trabajo. abandono temprano*. Abandono educativo temprano: Población que abandona prematuramente los estudios por tipo de indicador, sexo, nivel de formación de la madre y periodo. Recuperado el 31 de mayo de 2023, de

http://estadisticas.mecd.gob.es/EducaJaxiPx/Datos.htm?path=/laborales/epa/aban//10/&file=aban_1_07.px&type=pcaxis

Montalbán Castilla, J., y Ruíz-Valenzuela, J. (2022). Fracaso escolar en España: ¿Por qué afecta tanto a los chicos y alumnos de bajo nivel socioeconómico? EsadeEcPol Brief. *EsadeEcPol- Center for Economic Policy*. <https://www.esade.edu/ecpol/es/publicaciones/fracaso-escolar-en-espana-por-que-afecta-tanto-a-los-chicos-y-alumnos-de-bajo-nivel-socioeconomico/>

Morales, P. (1998). *La relación profesor-alumno en el aula*. PPC.

OCDE (2022). *¿Por qué existe un desequilibrio en la proporción de hombres y mujeres en la docencia? Education Indicators in Focus (No. 81)*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:9926299a-30b3-4997-a985-992bd0094824/edif-81-es-2.pdf>

OCDE (2022-b) Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE. 2022. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Consultado e 26 de mayo de 2023. <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/indicadores/indicadores-internacionales/ocde.html>

OCDE (2022-c). Nota país de la OCDE en español (Informe español de la publicación de la OCDE Panorama de la educación (Education at a Glance, en inglés). <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:99b1b66c-8caf-48f3-b340-4a0a9a394350/eag2022-cn-esp-spanish.pdf>

OCDE (2022-d). Nota Resumen. Explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa. Año 2022. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:952c4c1a-8102-4c96-9575-a73ecfef73ea/nota-resumen.pdf>

OCDE (2021), *Education at a Glance 2021: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/b35a14e5-en>

OCDE (2020), *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/19cf08df-en>

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (s.f.). *Education: from school closure to recovery*. Recuperado el 15 de abril de 2023. <https://www.unesco.org/en/covid-19/education-response>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (s.f.-b). *UNESCO's Global Education Coalition*. Recuperado el 15 de abril de 2023. <https://www.unesco.org/en/global-education-coalition>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (s.f.-c). Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. Recuperado el 15 de abril de 2023. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- Paetz, A. M. (2021). "It Felt Like I Had Air Back in My Lungs": Eleanor's Journey Back From Burnout. *Journal of Music Teacher Education*, 30(2), 77–92. <https://doi.org/10.1177/1057083720984438>
- Paquette, V., Holding, A. C., Cimon-Paquet, C., Giroux, A., Gosselin Boucher, V., y Vallerand, R. J. (2023). Pursuing, developing, and letting go of a passionate activity when facing adversity during a pandemic: Associations with well-being and ill-being. *Personality and Individual Differences*, 209, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2023.112217>
- Peixoto, E. M., Pallini, A. C., Vallerand, R. J., Rahimi, S., y Silva, M. V. (2021). The role of passion for studies on academic procrastination and mental health during the COVID-19 pandemic. *Social Psychology of Education* 24, 877–893. <https://doi.org/10.1007/s11218-021-09636-9>
- Pelletier, L. G., y Vallerand, R. J. (1990). L'Échelle Révisée de Conscience de Soi: Une traduction et une validation canadienne-française du Revised Self-Consciousness Scale [The Revised Self-Consciousness Scale: A translation and a French-Canadian validation of the Revised Self-Consciousness Scale]. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 22(2), 191–206. <https://doi.org/10.1037/h0078983>
- Pennac, D. (2008). *Mal de escuela*. Debolsillo.
- Pinel Martínez, C., Pérez Fuentes, M. del C., y Carrión Martínez, J. J. (2019). Investigación sobre el burnout en docentes españoles: una revisión sobre factores asociados e instrumentos de evaluación. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 71(1), 115–131. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.62122>

- Powell, M., Olsen, K. N., Vallerand, R. J., y Thompson, W. F. (2023). Passion, music, and psychological well-being. *Musicae Scientiae*, 0(0), 1–19. <https://doi.org/10.1177/10298649231157404>
- Pozo, J. I. (2016). *Aprender en tiempos revueltos. La nueva ciencia del aprendizaje*. Alianza Editorial.
- Ramos Monsivais, C. L. (2021). ¿Inteligencia de la pasión? En búsqueda de una educación contemporánea integral e inteligentemente apasionada. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(22), e072. Epub 20 de septiembre de 2021. <https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.950>
- Resnik, P., Moskowitz, S. y Panicacci, A. (2021). Language Learning in Crisis Mode: The Connection Between LX Grit, Trait Emotional Intelligence and Learner Emotions. *Journal for the Psychology of Language Learning*, 3(2), 99–117. <https://doi.org/10.52598/jpll/3/2/7>
- Richer, S., y Vallerand, R.J. (1995). Construction et validation de l'Échelle du sentiment d'appartenance sociale en milieu de travail. Communication présentée lors du congrès annuel de la SQRP, Ottawa, ON, 27-29 octobre 1995.
- Roeger Bradford, E. (2012). A Qualitative Inquiry into Community College Students' Perceptions of Teacher Passion [Disertación, University of Illinois at Urbana-Champaign]. ERIC.
- Romero, J. y García, M. (2023, 20 de abril). *Música y Neurociencias* [clase magistral]. Museo interactivo de la Música de Málaga (MIMA), Málaga, España. <https://musicayneurociencias.com/>
- Ruiz-Alfonso, Z. y León, J. (2017). Passion for math: Relationships between teachers' emphasis on class contents usefulness, motivation and grades. *Contemporary Educational Psychology*, 51, 284–292. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2017.08.010>
- Ruiz-Alfonso, Z., Vega, L. S., y Beltran, E. V. (2018). What About Passion in Education? The Concept of Passion, why it is Important and How Teachers Can Promote it. *European Scientific Journal*, ESJ, 14(1), 19. <https://doi.org/10.19044/esj.2018.v14n1p19>
- Saville, B. K., Bureau, A., Eckenrode, C., y Maley, M. (2018). Passion and Burnout in College Students. *College Student Journal*, 52(1), 105–117.

- Seligman, M. E. P., Parks, A. C., y Steen, T. (2005). A balanced psychology and a full life. In F. A. Huppert, N. Baylis, & B. Keverne, *The science of well-being* (pp. 275–283). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198567523.003.0010>
- Schaufeli, W., y Enzmann, D. (1998). *The Burnout Companion To Study and Practice: A Critical Analysis*. Taylor & Francis <https://doi.org/10.1201/9781003062745>
- Schellenberg, B. J. I., Verner-Filion, J., Gaudreau, P., Bailis, D. S., Lafrenière, M. -A., y Vallerand, R. J. (2019a). Testing the dualistic model of passion using a novel quadripartite approach: A look at physical and psychological well-being. *Journal of Personality*, 87(2), 163–180. <https://doi.org/10.1111/jopy.12378>
- Schellenberg, B. J. I., Mosewich, A. D., Bailis, D. S., Gaudreau, P., y Verner-Filion, J. (2019b). When self-compassion loses its luster: Ratings of self-compassionate and self-critical responding among passionate students. *Journal of Experimental Education*, 89, 291–305. <https://doi.org/10.1080/00220973.2019.1693946>
- Schellenberg, B. J. I., Gaudreau, P., y Bailis, D. S. (2022). Lay theories of obsessive passion and performance: It all depends on the bottom line. *Personality and Individual Differences*, 190, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2022.111528>
- Schwab, R. L., Jackson, S. E., y Schuler, R. S. (1986). Educator burnout: Sources and consequences. *Educational Research Quarterly*, 10(3), 14–30.
- Stetler, Rebecca (2020) "Teacher Passion: A Student Perspective". *WRIT: Journal of First-Year Writing*. 3(1), 2. <https://doi.org/10.25035/writ.03.01.02>
- Torre Puente, J. C. (2006). *La autoeficacia, la autorregulación y los enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios* [tesis doctoral, Universidad Pontificia Comillas].
- UNICEF (2021). Estudio sobre los efectos en la salud mental de niñas, niños y adolescentes por COVID-19. UNICEF. Recuperado de: <https://www.unicef.org/argentina/media/11051/file/Estudio%20sobre%20los%20efectos%20en%20la%20salud%20mental%20de%20ni%C3%B1as,%20ni%C3%B1os%20y%20adolescentes%20por%20COVID-19.pdf>
- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M., y Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME) [Construction and

- validation of the Motivation toward Education Scale]. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 21(3), 323–349. <https://doi.org/10.1037/h0079855>
- Vallieres, A. F., y Vallerand, R. J. (1990). Traduction et Validation Canadienne-Française de L'échelle de L'estime de Soi de Rosenberg, *International Journal of Psychology*, 25(2), 305–316. <https://doi.org/10.1080/00207599008247865>
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., y Vallieres, E. F. (1993). On the Assessment of Intrinsic, Extrinsic, and Amotivation in Education: Evidence on the Concurrent and Construct Validity of the Academic Motivation Scale. *Educational and Psychological Measurement*, 53(1), 159–172. <https://doi.org/10.1177/0013164493053001018>
- Vallerand, R. J., Blanchard, C. M., Mageau, G. A., Koestner, R., Ratelle, C., Léonard, M., Gagné, M., y Marsolais, J. (2003). Les Passions de l'âme: On Obsessive and harmonious Passion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(4), 756–767. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.4.756>
- Vallerand, R. J., Salvy, S. -J., Mageau, G. A., Elliot, A. J., Denis, P. L., Grouzet, F. M. E., y Blanchard, C. (2007). On the Role of Passion in Performance. *Journal of Personality*, 75(3), 505–534. <https://doi.org/10.1111/J.1467-6494.2007.00447.X>
- Vallerand, R. J. (2008) On the psychology of passion: In search of what makes people's lives most worth living. *Canadian Psychology*, 49(1), 1–13. <https://doi.org/10.1037/0708-5591.49.1.1>
- Vallerand, R. J., y Verner-Filion, J. (2013). Passion and positive psychology: On making life worth living for. *Terapia Psicológica*, 31(1), 35–48. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082013000100004>
- Vallerand, R. J. (2021). Reflections on the legacy of self-determination theory. *Motivation Science*, 7(2), 115–116. <https://doi.org/10.1037/mot0000227>
- Vázquez, R. (Coord.) (2018). *Hacia una literacidad del fracaso escolar y del abandono temprano desde las voces de adolescentes y jóvenes. Resistencias, «cicatrices» y destinos*. Editorial Universidad de Cádiz.
- Wangberg, J. K. (1996). Teaching with a Passion. *American Entomologist*, 42(4), 199–200. <https://doi.org/10.1093/ae/42.4.199>
- Zhou, Y., y Zhou, G. (2022). Does Telecommuting Incur Burnout in Teachers During the COVID-19 Quarantine Lockdown? A Moderated Mediation Model of

Harmonious Passion and Housing Size. *Asia-Pacific Education Researcher*.

<https://doi.org/10.1007/s40299-022-00706-w>

Zweig, S. (2002). *Momentos estelares de la humanidad. Catorce miniaturas históricas*.

Acantilado.