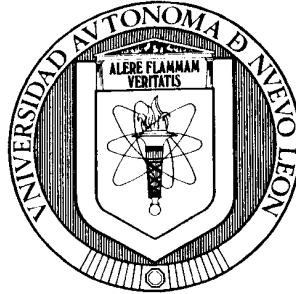


UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN  
FACULTAD DE ORGANIZACIÓN DEPORTIVA  
FACULTAD DE PSICOLOGÍA  
POSGRADO CONJUNTO FOD-FAPSI



EL LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL EN ESCUELAS DE DANZA DE NIVEL  
SUPERIOR EN NUEVO LEÓN

Por

CLAUDIA MARCELA OCAÑAS REYES

PRODUCTO INTEGRADOR:

TESINA

Como requisito para obtener el grado de  
MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA DEL DEPORTE

Nuevo León, Diciembre 2022

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN**  
**FACULTAD DE ORGANIZACIÓN DEPORTIVA**  
**FACULTAD DE PSICOLOGÍA**  
**POSGRADO CONJUNTO FOD-FAPSI**

Los miembros del Comité de Titulación de la Maestría en Psicología del Deporte integrado por la Facultad de Organización Deportiva y la Facultad de Psicología, recomendamos que el Producto Integrador en modalidad de Tesina titulada “El liderazgo transformacional escuelas de danza de nivel superior en Nuevo León” realizado por la Lic. Claudia Marcela Ocañas Reyes, sea aceptado para su defensa como oposición al grado de Maestra en Psicología del Deporte.

**COMITÉ DE TITULACIÓN**



---

Jorge I. Zamarripa Rivera  
Procedencia de adscripción  
Asesor Principal



---

Dr. Jorge I. Zamarripa Rivera  
Subdirección de Posgrado e Investigación de la FOD

Nuevo León, enero 2023

## **VoBo. DEL PRODUCTO INTEGRADOR O TESINA**

DR. JORGE ISABEL ZAMARRIPA RIVERA  
SUBDIRECTOR DE POSGRADO E INVESTIGACIÓN  
P r e s e n t e.-

Por medio de la presente, hacemos de su conocimiento que la C. Claudia Marcela Ocañas Reyes con no. de matrícula 1791547 ha concluido su trabajo titulado “El Liderazgo Transformacional en Escuela de Danza de Nivel Superior” exitosamente, por lo que autorizamos inicie los trámites de titulación. En la siguiente página encontrará el listado con firmas de los miembros del jurado para el examen de grado.

A t e n t a m e n t e



---

VoBo. Docente de la unidad de aprendizaje P.I.  
Jeanette Magnolia López Walle



---

VoBo. Asesor  
Dr. Jorge Isabel Zamarripa Rivera

---

Presidente  
Dr. Jorge Isabel Zamarripa Rivera

---

Secretario  
Dra. Deyanira Triana Verástegui

---

Vocal  
Dra. Amaia Ramírez Muñoz

---

Suplente  
Jeanette Magnolia López Walle

---

DR. FRANCISCO DANIEL ESPINO VERDUGO  
Firma de enterado: COORDINADOR DEL PROGRAMA EDUCATIVO  
MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA DEL DEPORTE

## **Agradecimientos**

Quisiera agradecer al Consejo de Ciencia y Tecnología (CONACYT) y a la Universidad Autónoma de Nuevo León por su apoyo y patrocinio para la realización de la presente investigación titulada “El liderazgo transformacional en escuelas de danza de nivel superior en Nuevo León” utilizando el método de modelos de mínimos cuadrados parciales (PLS) para conocer la influencia del liderazgo transformacional de los docentes de danza, en la motivación, autoestima y Flow de los estudiantes de carreras profesionalizantes de danza.

Agradezco a todos los bailarines participantes, a las instituciones que me permitieron realizar mi investigación, trabajemos juntos para mejorar el ambiente y la salud mental de alumnos y docentes del arte.

Agradezco también a mi familia y a mi esposo, que estuvieron apoyándome incondicionalmente durante todo este proceso. A mis profesores tanto de danza como de la maestría por su trabajo incansable por hacer alumnos honorables y amantes de la investigación. Quisiera dar un reconocimiento especial a Tania López, por darme la confianza y perspectiva que necesitaba sobre mi posición en esta carrera, por confiar en mis aptitudes.

A mi asesor, el Dr. Zamarripa Rivera, muchas gracias por enseñarme mucho, por la confianza de hacer algo nuevo, por no dejarme nunca sin opciones, y por poner de su tiempo y dedicación a este trabajo. También agradecer a la Dra. Jeannette López Walle ambos me mostraron su pasión por la investigación, espero poder compartir algo de esa pasión en este trabajo. Muchas gracias.

## **DEDICATORIA**

Esta investigación está dedicada primeramente a mi esposo y a mi familia, quienes me han apoyado siempre y me han acompañado durante todo el proceso de maestría y el trabajo de este documento.

A todos los maestros que me han mostrado su pasión por el arte, por la investigación y que están en continua búsqueda de impactar en las personas desde su trinchera.

A todos los futuros investigadores de la danza, del arte y por supuesto, de la psicología del deporte. “Hagamos que las cosas cambien, mostremos al mundo que se puede ser excelente, se puede ser profesional y virtuoso sin sacrificar la salud mental y emocional”

A los artistas; inspírense y aprendan continuamente, el mundo es enorme y siempre habrá un vacío del conocimiento esperando a ser llenado y a todos para quienes se ha escrito esta dedicatoria; sigan tocando los corazones de otros.

FICHA DESCRIPTIVA

Universidad Autónoma de Nuevo León

Facultad de Organización Deportiva

Facultad de Psicología

Posgrado Conjunto FOD-FaPsi

Fecha de Graduación: Enero 2023

**NOMBRE DEL ALUMNO(A) Claudia Marcela Ocañas Reyes**

**Título del Producto** El Liderazgo Transformacional en  
**Integrador:** Escuelas de Danza de Nivel Superior en Nuevo León.

**Número de Páginas:** 80

Candidato para obtener el Grado de Maestría en Psicología del Deporte

**Resumen de la tesina:**

**Introducción:** El liderazgo transformacional es uno de los estilos de liderazgos más estudiados en las últimas décadas (Blanch et al., 2016; Gomez-Rada, 2002) y ha demostrado ser predictor de la motivación. (Godoy & Bresó, 2013) Sin embargo no se ha estudiado el LT en ambientes dancísticos. Por otro lado, la exigencia de la danza la convierte en una población en riesgo para baja autoestima, TCA, lesiones y deserción. (Maymó, 2009; Tamez et al., 2020; Vergara Vilchez et al., 2020) **Método:** investigación empírica de estrategia asociativa con propósito explicativo transversal con variables latentes. **Instrumentos:** se aplicó a los alumnos el TTQ (Beauchamp, 2010) para conocer el liderazgo de los profesores, para la motivación se utilizó el BREQ-3 Wilson, Rodgers, Loitz, y Scime (2006), se utilizó el cuestionario de Rosenberg para la autoestima y el cuestionario del Flow Disposicional de García et al 2008. **Resultados** Se analizó mediante un modelo de ecuaciones de regresión de mínimos cuadrados parciales (PLS) encontrando una predicción positiva del LT hacia la Motivación autónoma, y de la motivación autónoma hacia la autoestima. No se encontró, sin embargo, una relación entre la autoestima y el Flow. **Conclusiones:** El LT ha demostrado ser predictor de la motivación autónoma en la danza, así mismo la motivación autónoma tiene índices altos de predicción a la autoestima. Sin embargo, la falta de relación hacia el Flow por parte de la autoestima no hace considerar que es necesario investigar si el Flow se relaciona con otros aspectos del liderazgo o la motivación como en estudios de Amado et al (2015; 2020)

FIRMA DEL ASESOR PRINCIPAL \_\_\_\_\_



## Tabla de Contenido

<b>AGRADECIMIENTOS</b> .....	<b>I</b>
<b>DEDICATORIA</b> .....	<b>V</b>
<b>TABLA DE CONTENIDO</b> .....	<b>VII</b>
<b>CAPITULO 1.</b> ....	<b>1</b>
<b>EL LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL EN INSTITUCIONES PROFESIONALIZANTES DE DANZA EN NUEVO LEÓN</b> ....	<b>1</b>
<b>RESUMEN</b> .....	<b>1</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>2</b>
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	2
PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN.....	5
OBJETIVO DE INVESTIGACIÓN .....	5
HIPÓTESIS: .....	6
IMPACTO DE LA INVESTIGACIÓN .....	6
<b>CAPITULO 2.</b> .....	<b>8</b>
<b>MARCO TEÓRICO</b> .....	<b>8</b>
LÍDER .....	8
<i>Definición De Liderazgo</i> .....	9
<i>Teorías Explicativas Del Liderazgo</i> .....	10
<i>Liderazgo Transformacional</i> .....	12
<i>Motivación</i> .....	13
<i>Definición</i> .....	14
<i>Teorías y Modelos</i> .....	15
<i>Teoría de la Autodeterminación de Deci y Ryan.</i> .....	16
<i>El Continuo de la Motivación.</i> .....	19
AUTOESTIMA.....	20
<i>La Autoestima en la Danza</i> .....	21
<i>Definiciones de Autoestima</i> .....	22
<i>Niveles y Dimensiones de la Autoestima</i> .....	23
FLOW.....	24
<i>Definición</i> .....	24
<i>Teoría.</i> .....	24
<b>CAPITULO 3.</b> .....	<b>26</b>



<b>MARCO METODOLÓGICO .....</b>	<b>26</b>
DISEÑO .....	26
POBLACIÓN .....	26
MUESTRA Y MUESTREO .....	27
MÉTODO .....	27
<i>Criterios de inclusión</i> .....	27
<i>Criterios de Exclusión</i> .....	28
INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS.....	28
<i>Transformational Teaching Questionnaire</i> .....	29
<i>BREQ-3</i> .....	29
<i>Escala de Rossenberg</i> .....	30
<i>Escala de Flow Disposicional</i> .....	31
TÉCNICAS DE PROCESAMIENTO DE DATOS.....	32
<i>Consideraciones éticas</i> .....	33
ANÁLISIS DE DATOS .....	33
HERRAMIENTAS DE PROCESAMIENTO DE DATOS .....	33
<b>CAPITULO 5. ....</b>	<b>34</b>
<b>RESULTADOS .....</b>	<b>34</b>
GENERALIDADES.....	34
TABLA 1 .....	34
ANÁLISIS FACTORIAL CONFIRMATORIO.....	35
FIGURA 3.....	36
<i>Análisis de modelo de medida de primer orden</i> .....	36
TABLA 2 .....	37
EVALUACIÓN DEL MODELO ESTRUCTURAL DE SEGUNDO ORDEN .....	39
<i>Validez convergente</i> .....	39
TABLA 3 .....	39
FIGURA 4.....	42
<i>Eliminación de ítems</i> .....	42
TABLA 4 .....	43
TABLA 5 .....	46
TABLA 6 .....	49
SEGUNDA EVALUACIÓN DEL MODELO ESTRUCTURAL DE SEGUNDO ORDEN .....	52
<i>Validez convergente</i> .....	53

TABLA 7 .....	53
<i>Análisis de pesos externos</i> .....	56
TABLA 8 .....	56
EVALUACIÓN DEL MODELO ESTRUCTURAL .....	64
TABLA 9 .....	64
TABLA 10 .....	64
FIGURA 5 .....	65
SEGUNDO MODELO .....	65
<i>Confirmación y rechazo de hipótesis</i> .....	65
TABLA 11 .....	66
TABLA 12 .....	66
TABLA 13 .....	67
<b>CAPITULO 7.</b> .....	<b>68</b>
<b>DISCUSIÓN</b> .....	<b>68</b>
<b>CONCLUSIÓN</b> .....	<b>70</b>
<b>REFERENCIAS</b> .....	<b>72</b>
<b>CAPITULO 8.</b> .....	<b>81</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>81</b>
ANEXO 1- CUESTIONARIO DE ENSEÑANZA TRANSFORMACIONAL .....	81
ANEXO 2- ESCALA DE AUTOESTIMA DE ROSENBERG (VERSIÓN EN ESPAÑOL) .....	82
ANEXO 3- ESCALA DE FLOW PERCIBIDO .....	83
<b>AUTOBIOGRAFÍA</b> .....	<b>87</b>

### **Tabla de Figuras**

Figura 1 .....	<b>¡Error! Marcador no definido.</b>
Figura 2 .....	35
Figura 3 .....	36
Figura 4 .....	42
Figura 5 .....	65

## **Tablas**

Tabla 1 .....	34
Tabla 2 .....	37
Tabla 3 .....	39
Tabla 4 .....	43
Tabla 5 .....	46
Tabla 6 .....	49
Tabla 7 .....	53
Tabla 8 .....	56
Tabla 9 .....	64
Tabla 10 .....	64
Tabla 11 .....	66
Tabla 12 .....	66
Tabla 13 .....	67

## CAPITULO 1.

### El Liderazgo Transformacional en Instituciones Profesionalizantes de Danza en Nuevo León.

#### Resumen

**Introducción:** El liderazgo transformacional es uno de los estilos de liderazgos más estudiados en las últimas décadas (Blanch et al., 2016; Gomez-Rada, 2002) y ha demostrado ser predictor de la motivación (Godoy & Bresó, 2013). Sin embargo, se ha estudiado poco en el contexto dancístico. Por otro lado, la exigencia de la danza la convierte en una población en riesgo para baja autoestima, TCA, lesiones y deserción (Maymó, 2009; Tamez et al., 2020; Vergara Vilchez et al., 2020). **Método:** investigación empírica de estrategia asociativa con propósito explicativo transversal con variables latentes. **Instrumentos:** se aplicó a los alumnos el TTQ (Beauchamp, 2010) para conocer el liderazgo de los profesores, para la motivación se utilizó el BREQ-3 Wilson, Rodgers, Loitz, y Scime (2006), se utilizó el cuestionario de Rosenberg para la autoestima y el cuestionario del Flow Disposicional de García et al. (2008). **Resultados:** Se analizó mediante un modelo de ecuaciones de regresión de mínimos cuadrados parciales (PLS) encontrando una predicción positiva del LT hacia la motivación autónoma, y de la motivación autónoma hacia la autoestima. No se encontró, sin embargo, una relación entre la autoestima y el Flow. **Conclusiones:** El LT ha demostrado ser predictor de la motivación autónoma en la danza, así mismo la motivación autónoma tiene índices altos de predicción a la autoestima. Sin embargo, la falta de relación con el Flow por parte de la autoestima no hace considerar que es necesario investigar si el Flow se relaciona con otros aspectos del liderazgo o la motivación como en estudios de Amado et al. (2015; 2020).

**Palabras clave:** Flow, Motivación, Autoestima, SmartPLS

## **Introducción**

La danza en niveles profesionalizantes exige habilidades físicas y habilidades psicológicamente similares a la de los atletas de alto rendimiento (Maymó, 2009; Vergara Vilchez et al., 2020). Para lograr alcanzar los objetivos técnicos y estéticos de la danza, el bailarín se somete a largas horas de entrenamiento, cambios en la alimentación, privación de sueño e incluso genera una alta tolerancia hacia el dolor (Díez, 2020; Maymó, 2009). Los artistas tienen una gran pasión hacia sus actividades, y por lo tanto una alta motivación, sin embargo, las condiciones físicas y sociales en donde se desempeñan pueden afectar la percepción del bailarín hacia su actividad, hacia su persona, su físico incluso hacia su rendimiento.

El presente estudio es una investigación empírica de estrategia asociativa con propósito explicativo transversal con variables latentes (Ato et al., 2013).

### ***Planteamiento del Problema***

De acuerdo con Jaime Blanc, “existe una apatía por parte de los alumnos de aprender y de los maestros de enseñar” (2019) considera que en esta época moderna los alumnos no tienen la misma motivación por adquirir conocimientos ni desarrollar su potencial, no están dispuestos a sacrificar de sí mismos para entender la técnica, considera que uno de los principales problemas es que no “bailan” la clase. Esto según Lykesas, kuotsouba y Tyrovola, (2009) podría deberse al enfoque creativo de la danza contemporánea y el tiempo de adaptación del individuo (Citado en D. Amado et al., 2015) por lo que percibe menor competitividad. Por otro lado, Blanc también asegura que esta apatía se extiende hacia los maestros, que no tienen la misma voluntad de enseñar y formar nuevos bailarines, esto sin embargo no se ha comprobado en investigaciones previas, aunque si se puede hablar de entrevistas y experiencias de bailarines profesionales respecto a su percepción del maestro o coreógrafo.

En el estudio de Amado et al. (2015) sobre de los perfiles motivacionales en la danza mostraron que en el índice de autorregulación y el Flow disposicional se presenta independientemente del clima motivacional que perciban de su entorno. Por lo que explorar el liderazgo del docente podría traer nuevas perspectivas hacia la motivación y el Flow de los alumnos de danza, además de realizarse en población mexicana.

La autoestima juega un papel importante en la concepción del cuerpo (Bonilla Angarita, 2020) es un elemento indispensable para la supervivencia psicológica del hombre, y se nutre desde

la infancia, a partir de la satisfacción de las necesidades primarias y secundarias, el reconocimiento, el amor y el aprecio, generan confianza y fortaleza (González-Arratia, 2001).

La autoestima en la danza es un tema recurrente de estudio, muchas investigaciones hablan de los beneficios que conlleva la danza dentro de la autoestima de los niños, jóvenes y adultos para el aumento de la autoestima. (Bonilla Angarita, 2020; Esteban Culcay Arévalo Ana Cristina García Pugo & Elsa Leonor Tacuri Peláez, 2021; Fabián et al., 2021; Palacios Mariños, 2020; Patricia & Angarita, 2021; Vergara Vilchez et al., 2021) y el bienestar psicológico (Vargas & Mazón, 2021). En la investigación Reyes Soto (2020) encontró que las niñas que practican danza presentan mayores niveles de bienestar general, autoestima lo que influye en su rendimiento académico.

Por otro lado, las investigaciones en niveles profesionales de danza encuentran que el perfeccionismo, la alta competitividad y las exigencias por parte de los maestros y colegas de danza frente a un ideal de belleza y estética irreal o poco mantenible puede afectar la autoestima y la imagen corporal de quienes practican danza convirtiéndolos en una población de riesgo de trastornos alimenticios, fatiga crónica, lesiones, e incluso depresión. (Maymó, 2009; Vergara Vilchez et al., 2020; Vilchez et al., 2021) a partir de esto podemos considerar que las expectativas de los docentes y el trato que reciben de ellos es importante para la estabilidad de la autoestima en la danza.

Los bailarines son atletas que requieren de muchas horas de entrenamiento de la técnica, además de ensayos que retan las habilidades de los bailarines, y funciones en teatros o exteriores. Las condiciones en las que los bailarines entrenan y se desempeñan es clave para el óptimo desarrollo de sus habilidades, aspectos como el piso en el que trabajan, el tamaño del salón, la altura, el acompañamiento musical; grabaciones o acompañamiento en vivo. Influyen en la percepción del bailarín al momento de hacer clase.

El cumplimiento de todos los elementos necesarios puede mejorar la calidad del entrenamiento y además disminuir focos no relevantes para el bailarín, lo que le permite enfocarse en su ejecución, lo que aumenta las posibilidades de experimentar fluidez. Esto resulta en un estado positivo de la mente, lo que se refleja en niveles altos de disfrute, diversión y logro (Jackson, 1996, citado en Moreno Murcia et al., 2006.) relacionados con la motivación intrínseca.

La motivación hacia la danza es un factor determinante para la resiliencia de los bailarines, ya que es una actividad física de alta demanda y exigencia física, requiere de habilidades de fuerza, flexibilidad, equilibrio entre otros similares a deportes como la gimnasia rítmica o el patinaje sobre

hielo (Sanchez,2021). Además de implementar elementos como la musicalidad, la gracia, y el gesto. Los bailarines profesionales, así como los alumnos de nivel superior, tienen tendencia a presentar alta motivación hacia la práctica o “pasión”, llegando incluso a descuidar o ignorar las necesidades de su cuerpo como el descanso, una sana alimentación, e incluso el dolor físico y de lesiones con el fin de conseguir sus metas; dar una buena presentación, pasar un examen o llegar a cierto peso (de Alva Cobos, 2015; Maymó, 2009; Vergara Vilchez et al., 2021). De acuerdo con la teoría de la motivación de Deci y Ryan (1985).

El líder en la danza puede ser el maestro de danza, el coreógrafo o el director de un ballet, y aunque estas figuras son importantes en el mundo de la danza, poco se ha investigado o hablado de su influencia hacia sus subordinados, los artículos académicos sobre el tema son escasos, pero existe documentación como periódicos y revistas que han retratado de una manera más personal las vivencias en el mundo de la danza, principalmente en el Ballet clásico, que ya está muy bien establecido, tiene más años de existencia en comparación a la danza contemporánea.

En el 2015 una nota del Noreste, habla sobre las fuertes rivalidades entre líderes del Bolshoi que arrastra desde hace años, buscando la desacreditación de los líderes actuales, atacando su intimidad su credibilidad e incluso su bienestar, estas rivalidades se llegan a ver también entre los bailarines que además de ser duramente criticados por el peso, también compiten usando métodos poco éticos para eliminar a su competencia.(“Bolshoi, El Lado Oscuro Del Ballet,” ). La presión hacia los bailarines en su búsqueda por trascender en lo que es una carrera corta, los lleva a ocultar los problemas que tienen, las lesiones al mismo tiempo que deben enfrentar su fragilidad y sus conflictos emocionales. (Solís, 2015) De acuerdo con Marina Sánchez, maestra y coreógrafa del Ballet Nacional de Sode considera que el problema radica en las formas de los profesores y coreógrafos de comunicar las cosas, el Ballet a nivel profesional es exigente y al igual que en el deporte el cuerpo es protagonista, y aunque ya ha habido cambios en las formas de los profesores de notificar las carencias de sus bailarines aún queda mucho trabajo por hacer, así mismo considera que es importante que se trabaje de la mano con nutricionistas y psicólogos para apoyar a los bailarines (Scherz Tatiana, 2022).

Con esta introducción presentada, la investigación se acercó a dos escuelas de nivel superior en danza en el estado de Nuevo León, México con la finalidad de estudiar el liderazgo de los maestros

desde la percepción de los alumnos dichas instituciones y a su vez recabar datos de la motivación de los alumnos, la autoestima y el Flow desde su autopercepción.

### ***Pregunta de investigación***

La motivación, la autoestima y el Flow han sido aspectos de la danza que se han logrado estudiar, especialmente en como práctica de tiempo libre o hobbies, y como una alternativa de actividad física, dando como resultados beneficios al individuo al realizar esta práctica. Pero al adentrarnos al mundo profesional, o los estudios de la danza a nivel superior, se han encontrado efectos adversos durante la práctica, especialmente relacionado a trastornos de conducta alimentaria (Requena-Pérez et al., 2015) lesiones (Melvin et al., 2022; Sánchez, 2021; Tamez et al., 2020) e incluso reportes sobre la violencia cíclica en la danza (Carreras Hernández, 2013; Carreras Hernández, 2013). Aunque si se han hecho consideraciones o discusiones sobre la importancia que tiene el núcleo social de los bailarines, que está conformado principalmente por maestros, coreógrafos y colegas de danza, y se ha afirmado esto como una limitación de valoración de sí mismos a causa de aislarse socialmente. No se ha analizado la influencia de los docentes en estos aspectos; motivación, autoestima y Flow.

Por lo que la presente investigación se hace las preguntas: ¿Cuál es la asociación del Liderazgo transformacional de los profesores de danza hacia la motivación, → autoestima → *Flow* de los alumnos en escuelas profesionalizantes de danza en Nuevo León? Y para su resolución se plantean las siguientes preguntas de investigación ¿De qué manera el liderazgo transformacional del docente predice la motivación autónoma, motivación controlada y no motivación? ¿De qué manera los tipos de motivación predicen la autoestima del alumno? Y ¿De qué manera la autoestima predice el Flow de los alumnos de danza?

### ***Objetivo de investigación***

Poner a prueba un modelo de ecuaciones estructurales utilizando la técnica de mínimos cuadrados parciales con la siguiente secuencia: Liderazgo Transformacional → Tipos de motivación → Autoestima → Flow. En alumnos en escuelas profesionalizantes de danza en Nuevo León. México.

### ***Objetivos específicos***

Medir los niveles la percepción de los bailarines sobre el liderazgo transformacional de su profesor. Medir los niveles de motivación, autoestima y Flow disposicional.



Evaluar el modelo de medida de cada uno de los instrumentos mediante un análisis factorial confirmatorio según el tipo de modelo (reflectivo o formativo)

Evaluar el modelo estructural.

Asociar la variable del LT con los tipos de motivación de los bailarines

Asociar la motivación autónoma, motivación controlada y no motivación con la autoestima

Asociar la autoestima con el Flow.

### ***Hipótesis:***

A partir de las preguntas y objetivos de investigación, se plantean las siguientes hipótesis, que se dividen en general y particulares.

Hi- El liderazgo transformacional tiene una predicción positiva en la motivación autónoma y una predicción negativa hacia la motivación controlada y la no motivación.

Hi2- La motivación autónoma predice positivamente hacia la autoestima. La motivación controlada y la no motivación predicen negativamente a la autoestima.

Hi3- La autoestima predice positivamente al *Flow*

El presente trabajo se divide en 5 capítulos, el marco teórico que presentará un historial de las variables a trabajar y el contexto dancístico. El marco metodológico donde se explicarán los instrumentos utilizados para la recolección de datos, así como los métodos de análisis. Los resultados, la discusión y referencias.

### ***Impacto de la investigación***

La presente investigación es relevante debido a la escasez de documentación referente a la relación y efecto del liderazgo de los docentes en el estado de los alumnos en contextos dancísticos en niveles superiores. La investigación pretende llenar un vacío de conocimiento, sirviendo de apoyo a investigadores para abrir el panorama de la psicología deportiva aplicada a la danza, y replicar modelos referentes al liderazgo transformacional que se hayan realizado en deportes afines a la danza, como la gimnasia y el patinaje artístico.

A nivel social la investigación aportará información relevante para las instituciones de danza sobre la importancia del trato del docente en aspectos relevantes de los alumnos como lo son la motivación y la autoestima.

La investigación podría contribuir a la creación de planes de intervención para docentes, talleres y material audiovisual sobre la relevancia del liderazgo del docente en el alumno de danza, y la prevención en problemas de autoestima y motivación en alumnos además del aumento o disminución de experimentar el Flow disposicional.

## **CAPITULO 2.**

### **Marco Teórico**

#### ***Líder***

El concepto de líder se ha vuelto popular en la última década, tiene su origen etimológico en el inglés “leader” que significa “guía”, conjugado con el verbo “lead” (dirigir, ir adelante) y del sufijo “Er” (agente, el que hace la acción) Siendo entonces el líder, un agente que se encarga de dirigir, de guiar a otros. Aun así, es necesario entender este concepto utilizado popularmente en la era moderna y comprender un poco sus orígenes desde el espectro organizacional del que es acompañado de manera frecuente.

Para comprender el significado de un líder hay que entender el significado de organización en el mundo moderno y entender a la organización como uno de los actos más importantes para la civilización del hombre. Una organización es una reunión de personas en estado organizado, es decir, que mantienen unas relaciones de forma tal "que los esfuerzos personales de sus miembros se unen y culminan en algo que individualmente no podrían lograr" (Gomez-Rada, 2002). Siendo entonces un líder aquél que se encarga de organizar y dirigir dichos esfuerzos y recursos para lograr una meta en específico.

Se utiliza también de manera popular la distinción entre un “jefe” y un “líder”. Un jefe es aquel que, en un estado jerárquico, se encuentra en una mayor posición que la de sus trabajadores, y es el responsable de la organización a la que pertenezca y por ende tiene un puesto de autoridad. Aunque lo ideal es que las personas que realicen una función directiva sean líderes, este factor no es suficiente para serlo. Un líder además de encontrarse en este puesto tiene ciertas características, habilidades y experiencias que lo hacen ser reconocido por sus colaboradores. De tal forma que inspira confianza, respeto y lealtad suficientes para conducir y guiar a los subordinados hacia el logro de los objetivos y metas de la institución educativa. (Marisol et al, 2016) El líder tiene la capacidad de motivar, enseñar, alentar, sabe escuchar a sus subordinados y superiores es propositivo y facilita la ejecución de las tareas o planes. Münch también señala que el líder a diferencia de un ejecutivo no líder es que el primero inspira y establece condiciones para la automotivación, mientras que el segundo usa parte de sus esfuerzos en motivar a su personal. (Administración:Escuelas, proceso administrativo, 2007). En el libro Comportamiento Organizacional, encontramos que un líder muestra los atributos clave del liderazgo, ideas, visión, valores, influir en otros y tomar decisiones difíciles,

esto en contraste con un administrador o gerente, (jefe) dirige el trabajo de otros y es responsable de sus resultados (Hellriegel et al., 1979).

Líder “es aquella persona con poder de influir en la conducta de otros para el logro de ciertas metas” (Alfárez y Vázquez, 1992 Citado en Cerna &García, 2016).

Líder es aquella persona o grupo de personas que unen y guían a uno o varios seguidores hacia la consecución de una visión (Münch Galindo, 2007)

### ***Definición De Liderazgo***

El liderazgo es de acuerdo con la RAE el ejercicio de las actividades de un líder. También se le define como condición de líder. French y Bell (1996) exponen: El liderazgo es un proceso altamente interactivo y compartido, en éste los miembros de todos los equipos desarrollan habilidades en un mismo proceso; implica establecer una dirección, visión y estrategias para llegar a una meta, alineando a las personas y al mismo tiempo motivándolas en todo caso hace referencia a un estado de jerarquía en donde existe un líder; aquel que dirige o que está a la cabeza de un grupo social, político o deportivo. Que tiene entre sus funciones el guiar a otros que se encuentren por debajo de su jerarquía.

De acuerdo con Münch Galindo, la dirección de una organización empresarial es un proceso que tiene varios elementos como la toma de decisiones, la motivación, la comunicación y el liderazgo, este último tiene como utilidad influir, guiar o dirigir a un grupo de personas para lograr los objetivos de una empresa (Münch Galindo, 2007).

Gómez Rada define al liderazgo como “la influencia interpersonal ejercida en una situación, dirigida a través del proceso de comunicación humana a la consecución de uno o diversos objetivos específicos exclusivo de las relaciones entre persona dentro de las interacciones sociales” (2002).

Una cuestión común, al igual que la idea de si un líder nace o se hace, existe la hipótesis de Hellriegel & Slocum Jr. de que el liderazgo puede ser aprendido, pero no enseñado. En el caso de que un individuo, (que este en un puesto de autoridad, o no) está buscando de manera activa, realizar cambios que se requieren para convertirse en líder (Hellriegel et al., 1979).

Según French y Beller (1996) El liderazgo es un proceso altamente interactivo y compartido, en éste los miembros de todos los equipos desarrollan habilidades en un mismo proceso; implica establecer una dirección, visión y estrategias para llegar a una meta, alineando a las personas y al

mismo tiempo motivándolas Sin embargo existen diferentes formas de abordar esta posición de autoridad con los subordinados, y a esta manera en la que un líder guía a su equipo de trabajo se le conoce como Estilo de liderazgo (Citado en Gomez-Rada, 2002).

### ***Teorías Explicativas Del Liderazgo***

El continuo interés por el puesto del líder ha llevado a desarrollar distintas teorías sobre el liderazgo, cada una de ellas ha intentado explicar, comprender las motivaciones y el proceso que lleva a una persona a convertirse en un líder.

Algunas de las teorías se basan en las características de los líderes, mientras que otras se centran más en sus comportamientos y las funciones que cumplen dentro de la relación líder-seguidor (Rodríguez, 2018).

#### **Teorías Del Gran Hombre.**

Nacen inicialmente por las habilidades naturales de algunos hombres mostradas principalmente en los contextos militares, estas teorías comenzaron por el historiador Thomas Carlyle. Consideran que el líder nace con ciertas características internas como la confianza, la carisma, inteligencia y habilidades sociales. Niegan la capacidad del individuo de aprender y adquirir las habilidades necesarias para ser un líder y considera que éstas mismas son innatas(Rodriguez, 2018).

#### **Teorías De Los Rasgos.**

Supone que se nace con ciertas habilidades y rasgos de personalidad que te vuelven más adecuado para ser un líder. Son al igual que las teorías del gran hombre, teorías que consideran al líder, una persona con características innatas.

En el estudio de estas mismas teorías, llegan a la conclusión de que personas con los mismos rasgos de personalidad llegan a ser distintos tipos de líder, o incluso personas que comparten estos rasgos no llegan a convertirse en líderes (Montaño Sinisterra et al., 2009; Rodriguez, 2018).

#### **Teorías Del Comportamiento O Conductuales.**

A diferencia de las primeras teorías, las teorías del comportamiento establecen que el individuo es capaz de aprender y formarse como líder a través de la observación y el aprendizaje/enseñanza, afirma la capacidad del individuo de poder adquirirlas a partir de la experiencia vicaria.

### **Teorías De Contingencia.**

Sugieren que no existe un estilo de liderazgo mejor que otro para todas las situaciones (Rodríguez, 2018). Considera que el líder debe adaptarse al entorno y situaciones externas que se pueda presentar, White y Hoodson consideran que el liderazgo eficaz busca lograr un equilibrio entre las conductas, las necesidades y el contexto.

### **Teorías Situacionales.**

Al igual que las teorías de contingencia, las teorías situacionales consideran importante al contexto en el que se encuentra el líder, con la diferencia de que establece que el líder cambia el estilo de liderazgo en relación con la situación que acontece como una forma adaptativa: Cambian las motivaciones del líder, su percepción personal y percepción sobre las capacidades de sus subordinados. En la teoría situacional el líder está condicionado a una serie de factores dentro del contexto en el cual se ejerce el liderazgo (Gomez-Rada, 2002).

### **Teorías Participativas.**

Considera que el estilo ideal de liderazgo es aquel que toma con seriedad la relevancia de los subordinados y su participación, incluyendo la toma de decisiones. Establece que los buenos líderes buscan la participación de los seguidores (Rodríguez, 2018). En ellas se busca conseguir que los seguidores se sientan comprometidos hacia la actividad que se realiza al sentirse valorados.

### **Teorías De Gestión Transaccionales.**

Estas teorías son las más comunes y antiguas, consisten en el intercambio a través del sistema de premios o castigos. Se centran en el papel de la supervisión, la organización y el rendimiento grupal.

### **Teorías Relacionales O Transformacionales.**

Se centran en las relaciones entre líderes y seguidores, la capacidad del líder de generar vínculos/conexiones con los subordinados. Tienen como finalidad la obtención de resultados y además el desarrollo individual de cada integrante del equipo/grupo desarrollando su potencial, enseñándoles a ser líderes, se les da importancia a sus necesidades y a su participación. En estas teorías el líder toma un papel motivacional e inspiracional para los seguidores ante la actividad a realizar.

Algunos modelos de esta teoría son, El Liderazgo Transformacional de Burns (1978) y Bass (2006), El liderazgo Auténtico y Liderazgo Positivo (Bass & Riggio, 2006).

A partir de este conocimiento general, se optó por escoger dentro de las teorías relacionales, al liderazgo transformacional por su compatibilidad con la ejecución técnica de la danza y su carga filosófica y humanista (Torres Hernández, 2013).

### ***Liderazgo Transformacional***

El liderazgo transformacional ha sido estudiado en la última década en distintos contextos como el educativo el empresarial, en el entorno educativo y en los entornos deportivos. Es considerado por Blanch como dentro de los liderazgos positivos (2016). Gomez Rada sitúa al liderazgo transformacional dentro de la “nueva edad” en la historia del liderazgo siendo estos líderes distinguidos por adaptarse las tecnologías, capacidad de analizar y sintetizar información de forma eficiente y una dirección de trabajo hacia seres humanos en vez de máquinas o cosas (2002).

El líder transformacional es motivador de sus seguidores, trabajan la escucha activa y son conscientes de las necesidades de sus seguidores sin perder su competencia.

**Definición.** Propuesto por primera vez por burns (1978) nos habla de líderes carismáticos que tiene la capacidad de motivar a sus seguidores hacia una meta en común y a la vez motivar a sus seguidores a trascender en sus propios intereses individuales y convertirlos en líderes (**Malloy & Kavussanu, 2021**).

**Teoría.** La teoría del liderazgo de bass (2006) tiene 3 componentes que describen tres tipos diferentes de liderazgo. El liderazgo transaccional; que de acuerdo con Burns era utilizado por los políticos (1978) se basa en el intercambio para el logro de las metas y por el uso de recompensas y castigos, y es lo contrario al liderazgo transformacional. El “laissez faire” agregado por Bass en 198, es considerado como la ausencia o falta de liderazgo y la poca atención a los empleados o seguidores. Y el liderazgo transformacional, es el proceso en el que “líderes y seguidores se ayudan mutuamente para alcanzar mayores niveles de moral y motivación” (**Avolio et al., 1999; Bass & Riggio, 2006, 2021**).

El liderazgo transformacional está compuesto por cuatro componentes básicos, influencia idealizada, motivación inspiradora, estimulación intelectual y consideración individualizada.

- La influencia idealizada está relacionada con la idea de que un maestro transformador actúa como un modelo a seguir positivo.
- La motivación inspiradora se refleja en la capacidad del maestro para inspirar a los estudiantes a actuar para crear una visión compartida que esté alineada con las metas y necesidades del grupo.
- La consideración individual está relacionada con la capacidad del maestro para comprender las fortalezas y necesidades de los estudiantes y satisfacer sus metas personales.
- La estimulación intelectual consiste en estimular a los estudiantes a utilizar múltiples perspectivas para abordar temas nuevos y viejos.

### **Investigaciones.**

Algunas de los trabajos que hablan de la relación entre el liderazgo transformacional y la motivación son los siguientes

En el estudio de Castillo et al, en maestros de educación física con estilo transformacional, encontraron que el estilo transformador se percibía con mayor fuerza cuando los alumnos percibían un clima que involucraba tareas, cuando eran apasionador de forma armoniosa y presentaban mayor autodeterminación (Castillo, Molina García, Estevan, & Álvarez, 2020).

En el estudio de Godoy & Bresó (2013) se estudió la relación entre el LT y la motivación intrínseca, utilizando una muestra de 575 empleados de dos empresas, los resultados comprobaron que si existe una relación entre el liderazgo transformacional y la motivación intrínseca.

El estudio de Jiménez (2014) analizó la relación entre la motivación hacia el trabajo, el liderazgo transformacional y el desempeño laboral del docente, sin embargo, no encontró una relación entre estas variables de estudio. Por otro lado, encontraron una relación entre la motivación interna y el desempeño laboral docente. Resaltaron los componentes de la motivación interna hacia el logro, en el caso de la motivación externa fue hacia el grupo de trabajo y que el medio para lograr estos motivadores si puede estar influenciados por el liderazgo transformacional.

### ***Motivación***

La motivación es uno de los elementos de mayor interés en el deporte y la danza, es aspecto complejo, podríamos decir que la motivación es aquello que lleva a la gente a moverse y bailar, es algo que te hace volver a la clase de danza, pese al dolor físico y la fatiga, pese a las experiencias



desagradables que se tiene en la clase anterior. La motivación no es estática y fluctúa dependiendo de ciertas condiciones físicas, emocionales y sociales, conforman un todo y determinan la actitud con la que se llevará a cabo una actividad.

### ***Definición***

Todos los impulsos que impelen al individuo a la acción (Mussen & Rosenzweig, 1984). La motivación es toda conducta, toda acción que parte de un motivo es una motivación. Ya sea que estos impulsos sean básicos; que no requieren del aprendizaje u orgánicos. Y los secundarios, que son deseos aprendidos o adquiridos para conseguir metas particulares, tales como la búsqueda de atención, afecto, aprobación, deseos de poder, dinero, logros etc.

Es algo que mueve en menor o mayor grado a actuar, tener interés por algo es estar motivado por ello. La necesidad también es un término disposicional que puede motivar (Roca Balasch, 2006).

Para Legger, la motivación es provocada por condiciones o necesidades que tienen las funciones de excitación y selección, por lo que la motivación determina la acción y el vigor de la acción, es decir empuje y orientación. También considera como base y aspecto fundamental de la motivación a la emoción como una guía de la conducta y función comunicativa. Ambos la motivación y la emoción son procesos subyacentes importantes en el organismo como explicación a las conductas (1980).

La motivación es un estado disposicional para iniciar y continuar una acción, (Roca Balasch, 2006) tiene tres características observables, tiene una dirección, o sea que hay razones para sus acciones, hay una dirección guiando la conducta. La persistencia en el enfrentamiento de la conducta motivada, el afrontamiento hacia los obstáculos e intereses antagónicos o resiliencia, y la intensidad con la que se realiza la actividad (Mussen & Rosenzweig, 1984).

Así como la motivación es considerada una fuerza que mueve, existen también fuerzas o dinámicas que pueden favorecer o limitar nuestras acciones como la materia, vida y sociedad. El ser humano se rige por leyes de la física, por nuestra composición orgánica y de su historia social y cultural que lo trasciende. Todas estas conforman “aquello que nos mueve más allá de nuestro control” (Roca Balasch, 2006) que hacen referencia a las fuerzas físicas que nos rodean y composición del universo, de las funciones orgánicas y biológicas del ser humano, y de las ilusiones o expectativas que genera la sociedad y la cultura.

“La motivación se refiere dentro de la teoría de la autodeterminación, tanto a la energía como a la dirección, persistencia y la finalidad de los comportamientos, incluyendo a las intenciones y las acciones resultantes; ubicándose en el centro de la regulación biológica, cognitiva y social del individuo” (Deci & Ryan, 1985 citado en Stover et al., 2017).

### ***Teorías y Modelos***

Dentro de las teorías de conducción se establecen dos aspectos de gran importancia. La energía que es definida como una necesidad, primeramente, orgánica o fisiológica y en segundo plano las creadas por el entorno y es vital para el desarrollo de las teorías de la motivación, y en segundo la dirección, siendo esto los procesos y bases del organismo que ayudan a significar estos estímulos energéticos, internos y externos, para llevar (dirigir) a una acción que logre satisfacer esas necesidades (Deci & Ryan, 1985).

#### **Teoría de Maslow.**

La teoría jerárquica de A. Maslow es utilizada aun en la actualidad por empresas como un modelo para comprender las necesidades de los trabajadores y poder brindar mejores ofertas laborales. Ha sido vital para crear otras teorías de la motivación humana.

La teoría de Abram Maslow o la teoría de los niveles jerárquicos de las necesidades forma parte de la corriente “innatista” que toma importancia a los factores internos, que se encuentran presentes en el individuo desde su nacimiento (Mucchielli, 1988). Esta teoría explica la motivación desde la búsqueda de satisfacer las necesidades básicas.

De acuerdo con Hull, una necesidad básica, sea esta fisiológica (citado en Ryan & Deci, 2000) o psicológica, es un estado energizante que, si es satisfecho, conduce hacia la salud y el bienestar, pero si no es satisfecha, contribuye a la patología y al malestar (1943).

Maslow discrimina y organiza las necesidades humanas en cinco distintos niveles. En el primer nivel se posicionan las necesidades fisiológicas, sin éstas no es posible siquiera pensar o sentir interés en los demás niveles y corresponde la satisfacción del hambre, sed sexo etc. Y son necesarias para poder llegar al segundo nivel que se relaciona con la seguridad, la protección del peligro y privaciones. En el tercer nivel se encuentran las necesidades sociales, la necesidad de estima, de comunicación, de asociación y relación. El cuarto nivel está conformado por la necesidad de autonomía e independencia y el quinto y último nivel es la realización, en ella se encuentran las necesidades de superación personal, confianza en sí mismo, el deseo del éxito y del conocimiento.

De acuerdo con Maslow a diferencia de los niveles inferiores, el nivel de la realización es raramente satisfecho, y consiste más bien en un intento indefinido de colmar esas necesidades, es decir esas necesidades pueden aparecer y desaparecer al ser satisfechas “modelo homeostático” (Mucchielli, 1988).

“actualmente la necesidad humana de la realización de uno mismo es considerada como la necesidad humana fundamental” (Mucchielli, 1988).

### **Teoría X de Mc. Gregor.**

La teoría X consiste en la preconcepción de que el hombre intenta hacer el mínimo esfuerzo posible, que huye del compromiso y de las responsabilidades, concluyendo que el humano busca fundamentalmente la tranquilidad, la quietud y el reposo (Mucchielli, 1988).

### ***Teoría de la Autodeterminación de Deci y Ryan.***

La Teoría De La Autodeterminación “TAD” En español es una de las teorías más importantes en el estudio de la motivación. Ésta busca explicar el funcionamiento y origen de las fuerzas que mueven a los individuos a realizar o mantener una acción y dentro de cuatro subteorías amplía la comprensión de la motivación sobre los elementos que propician o impiden que se genere a la motivación, los tipos o niveles de motivación por qué y hacia qué se mueve el individuo. Es por eso que la TAD es utilizada comúnmente en la psicología deportiva y la actividad física.

**Definición.** La teoría de la autodeterminación o TAD es una macro teoría que reúne varios aspectos de otras teorías sobre la motivación y se divide a su vez en cuatro subteorías que pretenden determinar la medida en la que la conducta del individuo es influenciada por aspectos y factores afectan en la motivación del individuo para realizar una acción. Es un enfoque hacia la motivación humana y la personalidad su desarrollo fue a partir de métodos empíricos tradicionales, creando una metateoría del tipo organísmica que le da importancia a la evolución de los recursos internos del individuo para el desarrollo de la personalidad y la autorregulación de la conducta (**Ryan & Deci, 2000**).

“Deci y Ryan sostienen que una teoría psicológica es motivacional solamente si explora la energía (generada en las necesidades) y dirección (concerniente a los procesos del organismo que le

dan significado a los estímulos internos y externos, orientando la acción hacia la satisfacción de necesidades (Stover et al., 2017).

“La motivación es un continuo caracterizado por diferentes niveles de autodeterminación, de tal forma que de menor a mayor autodeterminación tendríamos la no motivación, la motivación extrínseca y la motivación intrínseca” (Deci y ryan 1985 Citado en; Moreno Murcia et al., 2006).

Proponen que existen diferentes niveles de autodeterminación, de acuerdo con Deci y Ryan se escalarían de mayor a menor autodeterminación (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000; Stover et al., 2017) como un entendimiento del origen y orientación de la motivación en el ser humano hacia distintas actividades.

**Teoría de las Necesidades Básicas.** La teoría de la autodeterminación mantiene componentes de la evaluación cognitiva y la integración orgánica, por lo que establece tres necesidades básicas que son consideradas como innatas, esenciales y universales y sirven dentro de la TAD para organizar o interpretar un ordenamiento a los resultados empíricos que se vuelven difícilmente interpretables sin la integración de estas necesidades.

**Autonomía:** Se refiere a aspectos volitivos, se corresponde a una vivencia integral y de libertad, como parte del funcionamiento saludable

**Competencia:** Sentimientos y sensaciones de efectividad, se genera al presentarse retos óptimos donde el individuo sea hábil para causar un impacto en el ambiente. Es el equilibrio entre la sensación de reto y la habilidad presentada hacia una tarea.

**Relaciones:** capacidad de elegir realizar una acción, independientemente de si sea el sujeto dependiente o independiente, colectivista o individualista”

La energía del comportamiento se produce en tres niveles o dimensiones diferentes, la global, contextual y situacional. y se genera con la búsqueda de satisfacer las necesidades básicas de competencia, autonomía y relación.

El primer nivel se refiere a la orientación general del individuo y la personalidad, el Contextual se refiere a las distintas esferas sociales donde interactúa el individuo y el nivel situacional se refiere a momentos específicos en el tiempo y espacio que son irrepetibles o únicos (Stover et al., 2017).

La facilitación de las necesidades por la internalización y la integración de valores y comportamientos culturalmente respaldados llevan al individuo a expresar de forma diferente,

(dependiendo de la cultura y los valores que ésta sostenga) su competencia autonomía, y capacidad de relacionarse (Ryan & Deci, 2000).

### **Teoría de las orientaciones de casualidad**

Esta subteoría nos habla de la existencia de tres tipos de orientaciones casuales, la autónoma, la controlada y la causal, que son determinantes para la evaluación de los eventos por parte del individuo, si son informativos, controladores o amotivantes.

Existe la presencia de los tres tipos de motivación en el contexto Global; motivación intrínseca (MI) motivación extrínseca (ME) y No motivación (NM). Cada una tiene como característica tener una orientación casual del individuo que lo lleva a interpretar un evento de distintos modos (Stover et al., 2017).

**Teoría De La Evaluación Cognitiva.** Esta micro teoría se centra en entender el funcionamiento de la motivación intrínseca sobre los niveles contextuales y situacionales, Si anteriormente se mencionaba que a nivel general o global el individuo es el que catalogaba las experiencias como informativas, controladoras o amotivantes, en esta subteoría se sugiere que el impacto de un evento sobre un proceso motivacional es determinado por el significado psicológico que posea para el individuo y los factores ambientales que se presenten.

La teoría de la evaluación cognitiva (TEC) sugiere que el ambiente social puede tener influencia en la motivación intrínseca de manera positiva o negativa dependiendo de si existen actitudes de apoyo o frustración de las necesidades psicológicas innatas de las personas. Teniendo a las necesidades de competencia y autonomía como primordiales y las de relación como distales para la motivación intrínseca hacia actividades que cumplan con el atractivo de la novedad, el desafío o el valor estético para la persona, aquellos que no cumplan con estos atractivos, no comparten los principios de esta subteoría ya que no serían intrínsecos (Ryan & Deci, 2000).

### **Teoría de la Integración Orgánica (TIO).**

La teoría de la integración orgánismo o “TIO” en español, es una subteoría que considera que entre la no motivación y la motivación intrínseca existe una gama de distintas formas de motivación extrínseca conformada por cuatro niveles. Estos niveles de motivación extrínseca tienen distintos factores contextuales que promueven o impiden llegar a la internalización y la integración regulada de la conducta” (Ryan & Deci, 2000).

## Tipos de regulación introyectada/ extrínseca

Externa: Son aquellas conductas menos autónomas, se presenta cuando la motivación de realizar una acción se debe a una recompensa o un premio, son consideradas como controlada o alienada.

Introyectada: Son conductas que se aceptan, pero no corresponden con el individuo, se presenta cuando la motivación de realizar una acción es para evitar la culpa o la ansiedad de no realizar la actividad o para obtenciones del ego como el orgullo. Son impulsadas de forma interna pero la conducta tiene un locus de casualidad percibido externo (Controlado o casual).

Identificada: Son conductas más autónomas pues se le otorga un valor consciente a una meta comportamental o una regulación. Son acciones que son aceptadas por el individuo o hechas propias de sí mismo como algo importante del yo.

Integrada: Es el nivel más autónomo de las regulaciones extrínsecas y comparte características similares a la motivación intrínseca. Se caracteriza por una regulación de identificación completamente asimilada por el yo, el individuo encuentra una congruencia entre sus valores personales y necesidades con la conducta que se realiza, Sin embargo, se sigue buscando un resultado separable y no auténticamente por el disfrute, como si lo es con la MI.

### ***El Continuo de la Motivación.***

De acuerdo con Deci y Ryan, la motivación intrínseca es una energía motora o central natural del organismo que no se ve influido por impulsos o recompensas externas. También nos describe a la humanidad como curiosas e interesadas por aprender y dominar nuevas habilidades, mostrando un alto esfuerzo y compromiso hacia las actividades que realiza, destacando estas características como valiosas, persistentes y positivas (2000).

La motivación intrínseca o interna es considerada la fuerza vital o energía para la actividad y para el desarrollo de la estructura interna (Deci & Ryan, 1985).

White (1959) se refiere a aquellas actividades que no requieren de mantenimiento (esfuerzo) para que se realice. Es considerada como innata, y cuya recompensa principal es el sentimiento de eficacia que percibe de la interacción (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000). No requiere de recompensas ni el control ambiental para que se lleve a cabo (Stover et al., 2017). También es

vulnerable a la pasividad y al desarrollo de estructuras fraccionadas lo que condiciona a que el funcionamiento psicológico se vuelva rígido (Deci 1980 citado en Deci & Ryan, 1985).

Focaliza las necesidades principales de competencia y autonomía a partir de los agentes externos como el Feedback positivo que pueden conducir a sentimientos de competencia aumentando la motivación intrínseca siempre y cuando estén acompañadas de un sentido de autonomía. Mientras que el uso de recompensas que estén ligadas al desempeño de la actividad, las amenazas y fechas de resultados conducen a un locus de causalidad externa lo que produce una disminución de la motivación intrínseca (Ryan & Deci, 2000).

Motivación extrínseca es aquella que surge a por factores externos, el individuo le da más importancia a los beneficios externos, o satisfacer a terceros, por ejemplo cumplir expectativas, la búsqueda de atención, aceptación o elogios etc. (Deci et al., 2001; Roca Balasch, 2006) Son aquellos comportamientos que se realizan como un medio para llegar a un fin (Stover et al., 2017) el desempeño de obtener algún resultado separable (Ryan & Deci, 2000).

Se divide en cuatro formas que va de menos a mayor autodeterminación, siendo la

La no motivación son las conductas no reguladas por el individuo, acompañada de una sensación de falta o carencia de propósito hacia las acciones (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000; Stover et al., 2017).

En cada uno se observa una misma secuencia. Los factores sociales influyen en la motivación a través de mediadores constituidos por las necesidades psicológicas básicas de competencia, autonomía y relación” (Stover et al., 2017).

### ***Autoestima***

La autoestima es esencial para el funcionamiento, la motivación, comportamiento t adaptación eficaz del individuo en su medio ambiente (González-Arratía, 2001). Es un aspecto que nos acompaña toda la vida, y su construcción comienza desde la infancia. La autoestima se genera a partir de las relaciones sociales y evaluaciones que el individuo recibe, estas asociaciones son importantes especialmente en la infancia que es cuando recibe mayores evaluaciones sobre su persona de agentes externos a la familia y la adolescencia cuando hay un cambio en su desarrollo cognoscitivo y físico, la autoconcepción del individuo se ve modificada por las evaluaciones personales que se hace en contraste con el mundo.

Cuando el individuo es un infante muestra una aceptación incondicional, sin embargo, con el paso del tiempo su autoestima se puede ver afectada tanto positiva como negativamente por evaluaciones externas que reciba, ya sea que sean utilizadas por el medio de la comparación con otros, o la comparación con el ideal del individuo.(Hewitt, 2012)

### ***La Autoestima en la Danza***

“La autoestima es una dimensión fundamental del ser humano y está siempre presente en nuestra conducta cotidiana, se refleja día a día en nuestros actos y pensamientos”(Mejía Estrada et al., 2011). Dentro de la danza el individuo se adentra a un contexto social en el cual se puede nutrir, explorar sus habilidades y capacidades corporales, entender la relación de su cuerpo en el espacio y lograr el dominio de una técnica, por lo que “La danza en sí misma puede ser un instrumento de autoestima” mientras las condiciones sociales y exigencias dentro de la disciplina le ayuden a formar una valoración positiva de sus cualidades, cuando esto sucede se ve afectado también su forma de bailar, aumenta el rendimiento, obtendrá mejores resultados y afianzará su autoestima (Megías cuenca citado en, de Alva Cobos, 2001).

Existen muchos factores que pueden afectar la autoestima del bailarín, las altas exigencias físicas, los cánones de belleza, la contradicción del trabajo muscular, pero también aspectos como el *autofeedback* constante que tiene el alumno frente a los espejos y la influencia del profesorado hacia el aprendizaje de una sana relación con el cuerpo que es la herramienta de trabajo del artista escénico. Y el estilo de comunicación de los profesores, que en ocasiones llega a ser agresivo en lugar de constructivo, (Carreras Hernández, 2013)lo que puede producir emociones desagradables en el alumno, lo que influye en su autoestima, percepción de competencia y motivación durante la clase (Megías Cuenca, 2009).

La autoestima es un aspecto base en la danza, ya que tiene una estrecha relación con la autoimagen corporal, por un lado puede ayudar a la construcción sana de la autoestima y por otro a las exigencias y expectativas estéticas y técnicas de la danza pueden conducir a sentir desagrado por la imagen corporal o desarrollar trastornos de la conducta alimentaria por lo que es un aspecto dentro de la psicología del bailarín que es importante entender qué es la autoestima y cuáles son los elementos sociales e individuales que pueden producir alteraciones en la autoestima.



### ***Definiciones de Autoestima***

La autoestima es considerada como la valoración que se tiene de sí mismo, involucra emociones, pensamientos, sentimientos, experiencias y actitudes que la persona recoge en su vida (Mejía, Pastrana, y Mejía, 2011 citado en Panesso Giraldo & Arango Holguín, 2017).

Para James W. la autoestima está determinada por la relación entre aspiraciones y logros de una persona (1890).

Markus y Wurf (1987, citado por González-Arratia, 2001) consideran que la autoestima son los juicios sobre la valía propia, y que ésta puede verse afectada por rasgos de los valores culturales, y lo que otros perciben como valioso y significativo en los demás.

Coopersmith Afirma que la autoestima es la evaluación que el individuo hace y que habitualmente mantiene por costumbre sobre sí mismo, expresa una actitud de aprobación e indica el grado en el que el individuo se cree capaz, importante, exitoso, valioso y digno. Es un juicio personal de valor que se expresa en actitudes de la persona hacia sí misma (Branden, 2018; González-Arratia, 2001).

La autoestima es la abstracción que el individuo hace y desarrolla acerca de sus atributos, capacidades, objetos y actividades que posee o persigue; esta abstracción es representada por el “mi” que consiste en la idea que la persona tiene sobre sí misma (González-Arratia, 2001).

Branden menciona que la autoestima consumada en su plenitud, es “la experiencia fundamental de que podemos llevar una vida significativa y cumplir sus exigencias” (Branden, 2018) Para Branden “La autoestima es la predisposición a experimentarse como competente para afrontar los desafíos de la vida como merecedor de la felicidad” y considera que la autoeficacia (*Sentido de control sobre la vida*) y la auto dignidad (*sentido benevolente no neurotico de comunidad con otros individuos*) son los pilares duales de construcción de la autoestima positiva (Branden, 1993, 2018).

Para (Valeria, n.d.) La autoestima es una auto-actitud fluctuante parecida a una línea base, que se genera a partir de una evaluación personal de los méritos y cualidades que el sujeto realiza de su propio valor. Es el sentido de verse bueno y valioso en discrepancia entre la percepción de uno mismo y el ideal del *Self*.

Para Rosenberg, la autoestima es la actitud positiva o negativa hacia el yo. Una autoestima baja sugiere auto rechazo, autodesprecio y autoevaluación negativa (1965, citado por Burns 1990).

### ***Niveles y Dimensiones de la Autoestima***

La autoestima es una estructura cognitiva susceptible de modificación, puede verse afectado por los éxitos y fracasos que acumulamos (James, 1890) la experiencia grupal y las evaluaciones propias que se generan a partir de éstas (González-Arratia, 2001) y la experimentación del miedo a hechos sobre nosotros mismos (Branden, 2018) Por lo tanto la autoestima es una valoración hacia uno mismo, esta valoración puede fluctuar dependiendo del estado de ánimo, la seguridad y desempeño de las actividades que se realizan (Panesso Giraldo & Arango Holguín, 2017) . Esta fluctuación varia dando una valoración alta, o una valoración baja.

**La Baja Autoestima.** puede llevar a sentimientos de apatía, aislamiento, poca capacidad de amar y pasividad (Lara Cantú et al., 1996).

Las personas con baja autoestima presentan sentimientos de tristeza, preocupación, se muestran inseguros y temerosos, presentan una baja confianza en sí mismos, tienden a cargar sentimientos de culpa e inferioridad, tienen un diálogo autocrítico destructivo, pocas habilidades sociales y un estado de ánimo bajo.

Bajo la definición de Brander, cuando la autoestima es baja, la resistencia para afrontar las adversidades de la vida disminuye, mientras que si se tiene un sentido robusto del Self, estas adversidades podrían ser superadas (1993)

**La Alta Autoestima.** El Individuo que posee una alta autoestima es aquel que se acepta tal como es, con sus virtudes y defectos, siempre tratando de superarse, (Estrada) es aquella persona que se acerca a ser su “Yo” ideal o *Ideal Self*

Según Martínez y la Biblioteca práctica de comunicación una autoestima alta implica una valoración positiva así sí mismo, las personas con una autoestima alta tienden a tener mayor capacidad de compromiso y responsabilidad hacia sus actividades y deseos, una mayor motivación y actitud positiva hacia los retos. Tienen fortaleza mental ante críticas y frustración. Las personas con alta autoestima se consideran importantes, se muestran creativas, independientes y responsables ante sí mismo y los demás (2010; 2002, citado en Panesso Giraldo & Arango Holguín, 2017) se muestran menos ansiosas y con mejores capacidades de tolerar el estrés interno o externo, disfrutan de sus relaciones interpersonales y valoran su independencia (Rosenberg, 1962; Lundgren, 1978). Citado en Lara Cantú et al., 1996).

## ***Flow***

### ***Definición***

El Flow es “un estado en el cual las personas se hallan tan involucradas en la actividad que nada más parece importarles; la experiencia, por sí misma es tan placentera que las personas la realizan incluso aunque tenga un gran coste por el puro motivo de hacerla.” (Csikszentmihalyi, 1990) un flujo es la manera en que la gente describe su estado mental cuando la conciencia está ordenada armoniosamente gente que desea dedicarse a lo que hace por lo que le satisfacen sí y el Flow o fluidez es esta percepción de facilidad y naturalidad de una actividad, tiene relación con la automatización de un proceso lo que permite al individuo concentrarse exclusivamente en la tarea en el momento en que se realiza y no el trabajo del procesamiento de la mecánica.

“El concepto de flujo ha sido estudiado junto a la felicidad, la satisfacción vital y la motivación intrínseca” (Csikszentmihalyi, 1990).

Es considerado como un estado de óptima conciencia, lo que implica que el individuo se absorbe completamente en la tarea que realiza, y a su vez se crea un estado de concentración que facilita o promueve la presencia del rendimiento óptimo (Csikszentmihalyi, 1990 citado en Antonio Moreno Murcia et al., 2006).

### ***Teoría.***

El estado de flujo tiene que ver con los aspectos positivos de la experiencia humana; la alegría, la creatividad y el proceso de involucración total con la vida.

Si bien la motivación es todo aquello que hace que el ser humano accione, la felicidad entonces sería una, si no es que la más importante búsqueda del ser humano, una sensación inconsistente que puede presentarse en el lujo y la pobreza, en la estabilidad y la decadencia, que se presenta ante el logro de otras metas realizadas a partir de la motivación de lograrlas.

La felicidad es una condición vital que cada persona debe preparar, cultivar y defender individualmente. Las personas que son capaces de controlar su experiencia interna son capaces de determinar la calidad de sus vidas, eso es lo más cerca que podemos estar de ser felices.

La experiencia optima: El momento en que se tiene el control de sus propias acciones y se siente dueño de su propio destino, se experimenta ese regocijo, de alegría. Suelen presentarse tras grandes esfuerzos y trabajo, en momentos de adversidad, cuando la mente o el cuerpo han llegado a su límite en un esfuerzo voluntario para conseguir algo difícil y que perciba valioso. “Una experiencia óptima es algo que hacemos que suceda” (Csikszentmihalyi, 1990).

El estado óptimo de experiencia interna es cuando hay orden en la conciencia cuando se establecen metas realistas y las habilidades encajan con las oportunidades para actuar una persona debe concretar concentrar su atención en la tarea que está llevando a cabo y olvidarse momentáneamente de todos los demás. Más allá de tener realmente un control sobre las fuerzas externas, se trata de tener una armonía interna, del cómo el cerebro interpreta los acontecimientos cotidianos (Csikszentmihalyi, 1990).

### **CAPITULO 3.**

#### **Marco Metodológico**

##### ***Diseño***

El presente estudio es una investigación empírica de estrategia asociativa con propósito explicativo transversal con variables latentes (Ato et al., 2013).

El estudio empírico de estrategia asociativa persigue explorar la relación funcional existente entre variables dentro de hipótesis de covariación. Con propósito explicativo ya que se busca la prueba de modelos teóricos.

Los estudios predictivos y explicativos son del tipo no experimental, su propósito principal es la exploración entre variables con el objetivo de explicar o pronosticar su comportamiento, que, a diferencia de los estudios correlacionales, no se busca el análisis estadístico como elemento crucial (Cook y Cambell citado en Ato et al, 2013). Para ello se requiere cumplir con ciertas características distintivas, entre ellas la existencia de una única muestra de participantes de selección aleatoria, que la media de cada participante de la muestra en dos o más variables que suelen ser de naturaleza cuantitativa o de naturaleza categórica y la disponibilidad como punto de partida para abordar el análisis estadístico, de una matriz de correlaciones.

El estudio es del tipo transversal con variables latentes (DVL) lo que implica que se representa como un modelo que tiene una parte estructural de relaciones entre variables (observables o DVO) y una parte de medida, (que incluye los diferentes indicadores que definen un constructo o variable latente) puede ser presentado mediante un sistema de ecuaciones estructurales, que muestren que unas variables son observables, y otras latentes o modelo SEM (*Structural Equation Models*) que puede ser un procedimiento basado en covarianzas (*covariance-based SEM*) o un procedimiento basado en varianzas (*variance-based SEM*) denominado como modelo de mínimos cuadrados parciales, en inglés PLS-PM o *partial least squares path modeling* en unglés (Ato et al., 2013).

##### ***Población***

La población se define como un conjunto de unidades (N), también llamadas unidades estadísticas o unidades de análisis, que constituyen el objeto de un estudio, donde N es el tamaño de la población (Cobertha, 2007).

La población de este estudio se conformó por N = estudiantes de dos escuelas de nivel profesionalizante en Danza en el estado de Nuevo León México.

Para la investigación se acudió a escuelas de nivel superior que tuvieran carreras en artes escénicas con especialización en danza. Se incluyeron las licenciaturas de ejecutante y docencia. Se excluyeron escuelas de niveles medio-superior, bachillerato y amateur, así como academias particulares.

### ***Muestra y Muestreo***

La muestra es un conjunto de  $n$  unidades de muestreo, o conocidos como casos seleccionados entre las  $N$  unidades que componen la población. Siendo  $n$  el tamaño de la muestra (Cobertta, 2007). Para esta investigación se eligió una población conformada por 70 estudiantes de dos escuelas de nivel superior de danza de nuevo león su participación voluntaria, obteniendo una muestra de 35 alumnos tomando en cuenta los criterios de inclusión, exclusión y eliminación.

El muestreo es el procedimiento por el cual, de un conjunto de unidades que forman el objeto de estudio (población) se elige un número reducido de unidades (muestra) aplicando unos criterios tales que permitan generalizar los resultados obtenidos del estudio de la muestra a toda la población (Cobertta, 2007).

### ***Método***

El muestreo de esta investigación fue no probabilístico, del tipo “Bola de nieve” debido a que la población de objeto de estudio está constituida por grupos poco numerosos y disperso. Se consideró además los permisos de acceso a la población de interés de cada institución.

El muestreo de bola de nieve consiste en identificar a los sujetos que se incluirán en la muestra a partir de los propios entrevistados, se inicia con una cantidad de individuos seleccionados para la muestra y éstos sirven de informadores para localizar a otros individuos con características idénticas con el fin de aumentar el tamaño de la muestra (Cobertta, 2007).

### ***Criterios de inclusión***

Dentro de los criterios de inclusión para la participación de la investigación se encuentran los siguientes puntos. 1) Que sean alumnos inscritos en una institución de nivel superior. 2) Que su área de especialización sea en danza. 3) Que su técnica base sea contemporánea o clásica. 4) Que sean mayores de edad.

### ***Criterios de Exclusión***

Se descartaron los perfiles que no cumplieran con los primeros criterios de inclusión, (e.g, que no estuvieran inscritos en una licenciatura de danza, que sean egresados, o que estudien en academias independientes, que pertenezcan a otros estilos dancísticos como Hip-Hop, Folklore etc.

Finalmente se descartaron a los participantes que no hubieran terminado el formulario.

### ***Instrumentos de recolección de datos***

Los instrumentos de recolección de datos son aquellos recursos que el investigador pueda utilizar para acercarse a los fenómenos a investigar y traer de ellos información. Paella y Martins (2017) Cada instrumento concreto puede distinguirse dos aspectos diferentes: forma y contenido

La presente investigación fue del tipo cuantitativa exploratoria se optó por el uso del cuestionario como técnica de recolección de datos y las escalas de aptitudes.

De acuerdo con Arias (2006) las técnicas de recolección de datos son aquellas formas o maneras distintas de obtener la información, medios materiales que se emplean para recoger y almacenar datos. En otras palabras, se refiere a los medios físicos o digitales que sean utilizados con el propósito de recaudar información.

“La encuesta como método de recolección consiste en la reunión de información por medio de cuestionarios, escalas, test o inventarios empleados para aclarar o describir un fenómeno” (García Cabrero, 2009, p-42).

Definición de escalas de actitudes: Miden intensidad de actitudes de forma objetiva y para su construcción se implican procedimientos a través de juicios o sentencias de acuerdo con ciertas reglas a las que se les adjudica valores cuantitativos que mide el grado de aceptación o rechazo

**Escalas de medida.** Una escala de medición es una herramienta con un número predeterminado de Respuestas cerradas que se pueden usar para obtener una respuesta a una pregunta (Hair et al., n.d.).

**Escala Likert.** De acuerdo con Tamayo es una escala ordinal que consiste en un conjunto de afirmaciones o juicios que miden cuánto más o menos desfavorable es una actitud en tres, cinco o siete categorías u opciones de respuesta (1990, citado en García Cabrero, 2009) Es una técnica para el estudio y actitudes denominada así por Tenis Likert (1932) funciona como un método de entrevista con una serie de afirmaciones y una medida de acuerdo por grados (Cobertta, 2007).

La presente investigación utilizó cuatro instrumentos de evaluación para medir el liderazgo transformacional de los docentes de danza de acuerdo con la percepción de los alumnos y la motivación, la autoestima y el *Flow* como auto aplicación.

### ***Transformational Teaching Questionnaire***

La percepción del liderazgo transformacional generado por los maestros de danza fue medida con el *Transformational Teaching Questionnaire* (TTQ; de Beachump et al., 2010) en su versión en español (Álvarez et al., 2018). El cuestionario consta de 16 ítems y está compuesta por cuatro factores con cuatro ítems cada factor: 1) Consideración individualizada (e.g., “Demuestra que se preocupa por mi”), 2) Influencia idealizada, que refiere la capacidad del líder de actuar como un ejemplo para los alumnos y de mostrar características con las que se puedan sentir identificados y tengan el deseo de imitar (e.g., “Actúa como un modelo para mi”), 3) Estimulación intelectual, son las habilidades del líder como la creatividad, la flexibilidad etc durante la actividad que llevan al alumno a utilizar sus capacidades para llevar a cabo la tarea (e.g., “Dirige la clase de danza de forma que me invita a pensar”). 4) Motivación inspiracional, se refiere a que el líder demuestra y expresa la confianza en las capacidades y potencial de los seguidores. (e.g., “Demuestra que él/ella cree en mi”). La escala inicia con la frase “mi profesor de danza” y se utiliza una escala tipo *Likert* del 1 al 6; *nunca, casi siempre, pocas veces, muchas veces, casi siempre y siempre*.

En el análisis factorial de la versión española del cuestionario de la enseñanza transformacional de Álvarez et al, (2018) se utilizó una muestra de 2107 adolescentes de los cuales 997 fueron hombres y 1110 mujeres de 82 instituciones diferentes a nivel secundaria. Se realizaron dos estudios; el estudio 1 tuvo fue de n=1066, de análisis factorial (EFA del 6.7% y una consistencia interna ( $\alpha=.96$ , AVE.61,  $\rho=.96$ ) mientras que estudio 2 n=1041, se realizó un análisis de validación interna cruzada para el análisis confirmatorio (CFA) con una consistencia interna ( $\alpha=.96$ , AVE=.81,  $\rho=.99$ ).

### ***BREQ-3***

El cuestionario de Regulación de la Conducta en el Ejercicio (BREQ-3) de Wilson, Rodgers Lolitz, y Scime (2006) adaptado a la danza,”. Se utilizaron 14 preguntas del cuestionario, dividido en seis factores; Motivación intrínseca, (e.g. “Por que creo que la danza es divertida”) Regulación interna (e.g. “Por que está de acuerdo con mi forma de vida”) Regulación identificada (e.g. “Por que valoro los beneficios que tiene la danza”) Regulación introyectada (e.g. “Porque me siento culpable cuando



no practico danza”) con dos ítems cada uno y Regulación externa (e.g. “Por que los demás me dicen que debo hacerlo”) y no motivación (e.g. “No veo por qué hacerlo”) con 3 ítems cada factor. El cuestionario inicia con la frase “yo hago danza” y se responde en una escala Likert con una puntuación del 0 al 4 que va del *nada verdadero* al *totalmente verdadero*.

En la validación interna para el idioma español (Gonzalez-Cutre et al., 2010) se encontraron alfas de Cronbach aceptables: regulación intrínseca (.87), regulación integrada (.87), regulación identificada (.66), regulación introyectada (.72), regulación externa (.78) y no motivación (.70)

En la investigación de Anaya Vargas & Sánchez Mazón, (2021) se utilizó el BREQ-3 en una muestra de 227 jóvenes del Estado de México. (H-108, M-119) entre 8 y 38 años. Divididos en grupos de practicantes de danza (T=57) y no practicantes con una consistencia interna de .80 encontrando que los practicantes de danza obtuvieron niveles significativamente más altos en los indicadores de autorregulación: Regulación intrínseca ( $t(217)=3.314$ ,  $\text{sig}<.05$ ) Regulación identificada ( $t(217)=2.143$ ,  $\text{sig}<.05$ ) y Regulación introyectada ( $t(217)=2.860$ ,  $\text{sig}<.05$ ).

En la investigación de Amado D. et al. se utilizó la versión anterior del cuestionario de regulación de la conducta en el ejercicio (BREQ-2). Y la escala de *Flow* Disposicional llevada a cabo con una muestra de 48 participantes de danza clásica y 48 de contemporáneo. Encontraron que a mayores niveles de autodeterminación (Motivación intrínseca  $M=4.58$ ,  $DT=.61$   $a=.81$ ) y mayor satisfacción de las necesidades de relación ( $M=4.18$ ,  $DT=.82$ ,  $a=.88$ ) y competencia, ( $M=3.82$ ,  $DT=.82$ ,  $a=.81$ ) mayor disposición a experimentar el estado de rendimiento óptimo (Cuadernos de psicología, 2011).

### ***Escala de Rossenberg***

La escala de Autoestima de Rossenberg desarrollada en 1965 es una de las más utilizadas en la medición general de la autoestima. Consta de diez ítems a modo de afirmaciones relacionados a los sentimientos de respeto y aceptación hacia sí mismo/a. (Vazquez Morejón et al., 2004). Dividen en dos grupos; cinco enunciados son positivos (e.g. “Estoy convencido de que tengo cualidades buenas”) y cinco son negativos (e.g. “En general me inclino a pensar que soy un fracasado/a) en una escala tipo Likert de cuatro puntos que van del 1 al 4, *Muy en desacuerdo*, *en desacuerdo*, *de acuerdo*, *muy de acuerdo* respectivamente.

En el estudio de (Bernardes Soljanic, 2011). Se utilizó la escala de autoestima de Rosenberg y el inventario de Depresión de Beck (BDI-II) para describir la autoestima y el estado de ánimo de

200 personas adultas de 20 a 65 años, practicantes de baile recreativo, personas no practicantes de baile y personas sedentarias. Encontrando una media estadística de 7.67 en las puntuaciones de depresión, 8.50 en personas que realizan ejercicio físico y 11.40 en personas sedentarias. Y en los estadísticos descriptivos sobre puntuaciones de autoestima se encontró una media 34.48 en las personas que practican baile, una media de 33.55 para quienes realizan ejercicio físico y de 31.6 en las personas sedentarias. La muestra encontró que entre la autoestima y la depresión existe una correlación negativa de .56.

### ***Escala de Flow Disposicional***

Se utilizó el *Dispositional Flow Scale* (DFS: Jackson y cols., 1998) en su versión en español por García T. Jimenez (2008). La escala de *Flow* Disposicional está formada por una serie de cuestiones relacionadas a la experiencia de la práctica de la actividad física realizada más próxima. Consta de 36 ítems dividido en 9 Factores con cuatro ítems cada uno; Equilibrio retabilidad (e.g. “Sabía que mi capacidad me permitiría hacer frente al reto que se me planteaba”) Automatismo (e.g. “Hice los gestos correctos sin pensar”) Claridad de objetivo (e.g. “Conocía claramente lo que quería hacer”) Claridad del *Feedback* (e.g. “Tenía claro que lo estaba haciendo bien”) Concentración (e.g. “Estaba totalmente centrado en lo que estaba haciendo”) Sentimiento de control (e.g. “Sentía que podía controlar lo que estaba haciendo”) Perdida de la auto-conciencia (e.g. “No me importaba lo que otros podían estar pensando de mí”) Distorsión del tiempo (e.g. “el paso del tiempo parecía diferente al normal”) Experiencia autotélica.(e.g. “Realmente me divertía lo que estaba haciendo”) La escala tiene un diseño tipo Likert que fluctúa del 1-*totalmente en desacuerdo*, al 6-*totalmente de acuerdo*.

En la investigación de la revista *Motricidad* se analizó la varianza entre practicantes de danza clásica (DC) y danza contemporánea (DCO). Utilizaron los instrumentos BREQ-2 para analizar el nivel de autodeterminación, el EMMD (González-Cutre y cols., 2007) para las necesidades básicas, el Cuestionario de *Flow* Disposicional (DFS) y el Approach to Coping in Sport Questionnaire (ACSQ: Kim y Duda, 1997; Kim, Duda, y Ntoumanis, 2003) para analizar las estrategias de afrontamiento del estrés. Encontrando diferencias significativas en la motivación identificada (DC=3.84±.81, DCO=3.39±.72) en las necesidades de competencia (DC=4.17±.63, DCO=3.48±.83) y relación (DC=4.44±.76, DCO=3.99±.77) estrategias de riesgo (DC=3.54±.97, DCO=3.00±.79) y *Flow* disposicional (DC=3.97±.43, DCO=3.33±.60). Encontrando que los practicantes de danza

clásica obtuvieron una motivación más autodeterminada, mayor competencia, relaciones sociales y mayor Flow disposicional en comparación con los practicantes de danza contemporánea.(Amado D. et al., 2011)

Las muestras se recolectaron a través de un formulario creado en la plataforma electrónica en la plataforma *QuestionPro* para mayor facilidad de la población. Dentro de éste se notificó a los participantes de los objetivos de la investigación y se les informó del acuerdo de privacidad de sus respuestas. Una vez terminada la recolección de datos, se inició el proceso de análisis de resultados.

### ***Técnicas de Procesamiento de datos***

Para llevar a cabo la recolección de datos se realizaron cartas de solicitud de investigación dirigidas a los respectivos directores de las instituciones, informando de los objetivos del trabajo, los instrumentos a utilizar y la población a la que va dirigida la misma. Posteriormente fueron revisadas y firmadas por los agentes responsables de cada institución. Se tuvo una junta de manera individual con cada director para acordar el método de aplicación

Para la aplicación de las pruebas se utilizaron dos métodos en cada escuela, de acuerdo con los permisos otorgados por cada director/coordinador de área. En la institución A se nos otorgó permiso de abordar a los sujetos de la población al finalizar su clase de técnica, y mediante un código QR los alumnos tuvieran un rápido acceso a la encuesta en línea, el aplicador se encontraba presente para resolver dudas que pudieran surgir. En la institución B se organizó una videollamada con los alumnos de la carrera para informar sobre los objetivos de la investigación y se nos permitió colocar posters con el código QR y las indicaciones de la aplicación en los distintos muros informativos del recinto. En ambas escuelas se compartió el poster digital en las páginas sociales de cada institución y se solicitó a los participantes que compartieran el poster digital en sus grupos de *watsapp* y a compañeros empleando así el método de bola de nieve.

Dentro de las especificaciones del formulario se solicita que las pruebas se contesten al finalizar la clase de técnica básica (clásica o contemporáneo) o en su defecto con poco tiempo de haber realizado la clase para obtener la experiencia reciente del alumno con respecto a la clase de danza y el liderazgo de su profesor/a. La prueba tiene una duración aproximada de 10 min.

Se notificó a los participantes sobre la confidencialidad y el propósito de la investigación y se recogieron los consentimientos informados de los participantes antes de iniciar los cuestionarios.

### ***Consideraciones éticas***

Como el estudio no implicó ninguna implementación experimental, se realizó en una población sin riesgo y no investigó condiciones clínicas o asuntos relacionados, no se requirió de una aprobación formal del Comité de Ética de la institución de los investigadores.

### ***Análisis de Datos***

Se realizó un análisis en el programa SPSS 25 para obtener las medias y desviación estándar en cada escala, así como su fiabilidad con el Alfa de Cronbach. Se realizaron los promedios de los factores por escala (e.g. Promedio de las preguntas, 1,10,19,28 de la escala de Flow que conforman el factor de Equilibrio reto/habilidad) , y se agregaron a la base de datos para la creación de un modelo de mínimos parciales cuadrados.

El modelo de mínimos parciales cuadrados (PLS-SEM) es un procedimiento estadístico multivariable de segunda generación. Su función es crear modelos de medición reflexivos y formativos.

Las estructuras de mínimos cuadrados parciales, modelado de ecuaciones o “PLS-SEM” Conocido también como modelado de ruta PLS, se utiliza para desarrollar teorías en investigaciones exploratorias, trabaja un enfoque de la explicación de la varianza en variables dependientes al examinar el modelo (Hair et al., n.d.)

### ***Herramientas de procesamiento de datos***

Se utilizó el programa Excel para la codificación de los datos obtenidos y los Software IBMS SPSS Statics 25 y Smart-PLS 2.0 de Análisis de Varianza: utilizado para el desarrollo de teorías, investigaciones del tipo exploratoria, explicación de varianza y objetivos predictivos.

## CAPITULO 5.

### Resultados

#### *Generalidades*

Se presentará primero las generalidades de la muestra analizada. En la Tabla 1 se presenta el número de participantes divididos por sexo, semestre cursado actualmente y técnica base de la carrera cursada.

Se muestra a continuación el porcentaje de encuestados por semestre (imagen 1) y el porcentaje de hombres y mujeres participantes en la investigación (imagen 2)

Debido al tamaño de la muestra, para esta investigación se optó por no realizar análisis por grupos. Por lo que los análisis se tomará la muestra completa sin seccionar por grupos.

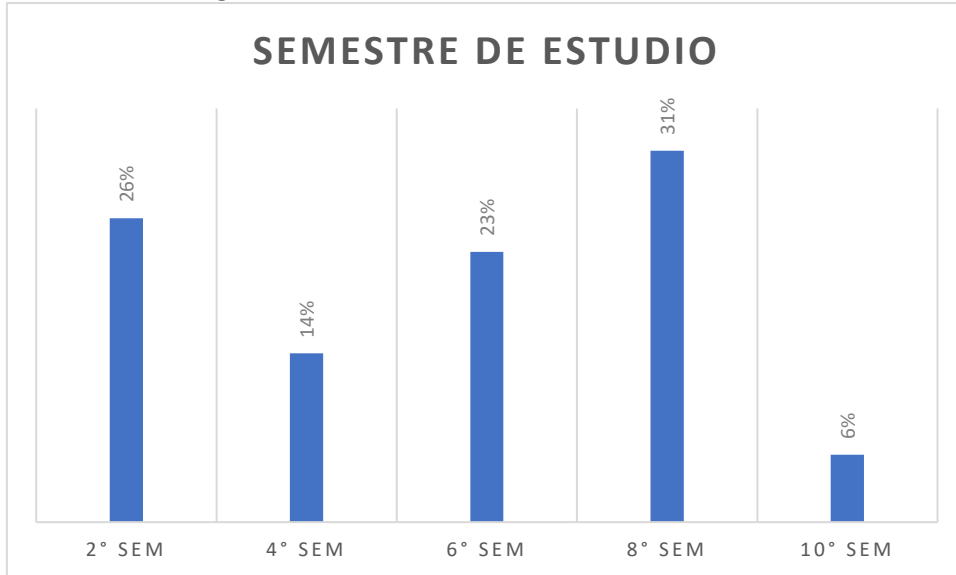
**Tabla 1**

*Participantes por grupos*

Sexo	N°
Hombres	31
Mujeres	3
Semestre	
2°	9
4°	5
6°	8
8°	11
10°	2
Técnica	
Contemporánea	31
Clásica	4

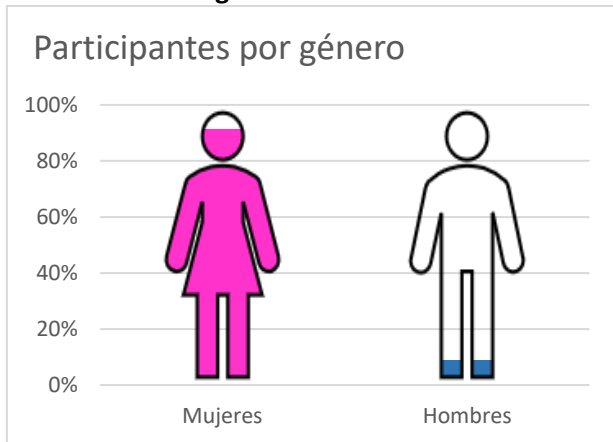
Frecuencia de semestre de muestra.

Figura 1



Frecuencia de participantes por género

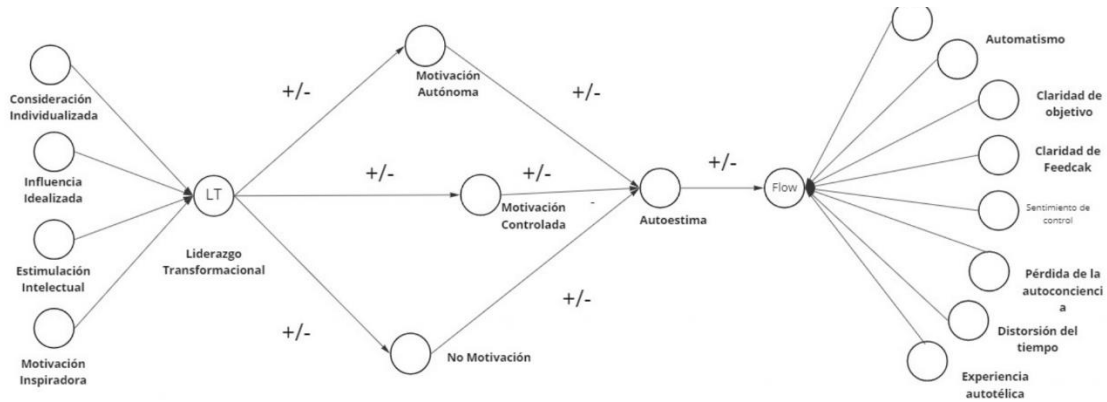
Figura 1



### ***Análisis factorial Confirmatorio***

Para la realización del análisis confirmatorio se dividió por medidas de primer orden y segundo orden, dividiendo también los análisis respectivos de los modelos reflectivos; Consistencia interna, validez convergente y varianza media extraída (AVE, por sus siglas en inglés) y la validez discriminante, y en los modelos formativos: validez convergente, colinealidad entre indicadores y significancia y relevancia de pesos.

**Figura 2**



miro

***Análisis de modelo de medida de primer orden.***

**Análisis de fiabilidad de ítems**

Para el análisis del primer orden, se realizó un análisis de cargas factoriales o cargas simples para conocer la fiabilidad individual de los ítems utilizados en los constructos reflectivos. El umbral mínimo aceptado para este tipo de análisis según Carimines y Zeller (1979) es de .707 para ser considerado como parte del constructo, sin embargo, se pueden aceptar valores de .5 y .6 en el desarrollo de escalas iniciales esto de acuerdo con Chin, (1998) Tabla 2

Los resultados del análisis de cargas externas muestran que 19 ítems de los distintos constructos obtuvieron una carga externa menor a .70 por lo que los ítems: Intri04, Inter05, Itro08, Des06, Auto01, Auto04, Auto06 y Auto10 serán considerados para su eliminación. Estos resultados pueden deberse al tamaño de la muestra por lo que se debe considerar para los próximos resultados.

Pese a que en los resultados se encuentran varios ítems por debajo de lo sugerido (0,707) la eliminación de los ítems débiles no es recomendable a menos que el peso de éstos no sea significativamente distinto a 0 (chin, 1998) ya que la eliminación de éstos puede hacer perder información válida para el modelo (Cepeda y Roldán, 2004)

**Análisis de fiabilidad de constructos**

Para llevar a cabo el análisis de fiabilidad compuesta se tomaron los criterios: Coeficiente de Alfa de Cronbach y de Fiabilidad Compuesta ( $\omega$ ) del constructo. De acuerdo con Nunally 1978 para ambos criterios el valor mínimo de aceptación es de 0,7 en etapas tempranas de investigación.

Los resultados mostrados en la Tabla 2 indicaron niveles adecuados en los distintos constructos de acuerdo con los criterios de Alfa de Cronbach y  $p_c$ , exceptuando al constructo de no motivación y Equilibrio Reto Habilidad que obtuvo una puntuación menor a .70 pero aceptables en el criterio de fiabilidad compuesta.

**Tabla 2***Fiabilidad de los Ítems y Fiabilidad Compuesta del Modelo de Medida del Modelo Re-Especificado*

Variable latente	Validez Convergente			Consistencia interna	
	Ítem	Carga Factorial	Varianza Media Extraída (AVE)	Fiabilidad Compuesta	Alpha de Cronbach
Liderazgo Transformacional			.672	.97	.967
Consideración Individualizada	Conid01	.897	.758	.926	.893
	Conid09	.889			
	Conid14	.794			
	Conid16	.899			
Influencia Idealizada	InfIde02	.916	.697	.902	.858
	InfIde05	.827			
	InfIde08	.817			
	InfIde12	.773			
Estimulación Intelectual	EstInt03	.898	.704	.905	.858
	EstInt07	.867			
	EstInt10	.769			
	EstInt13	.817			
Motivación Inspiradora	MotIn04	.931	.854	.959	.943
	MotIn06	.948			
	MotIn11	.915			
	MotIn15	.902			
Motivación Autónoma			.373	.776	.704
	Iden04	.718			
	Iden09	.626			
	Inter05	.466			
	Inter10	.684			
	Intri04	.438			
	Intri12	.674			
Motivación Controlada			.450	.781	.768
	Ext01	.90			
	Ext07	.787			
	Ext13	.679			
	Intro02	.564			
	Intro08	.202			
No Motivación			.553	.785	.590
	Des06	.648			
	Des11	.701			
	Dess14	.864			
Autoestima			.464	.869	.811
	Autoe01	.565			



	Autoe02	.659			
	Autoe03	.824			
	Autoe04	-.347			
	Autoe05	.768			
	Autoe06	.596			
	Autoe07	.864			
	Autoe08	.768			
	Autoe09	.686			
	Autoe10	.575			
Flow			.348	.941	.934
Equilibrio Reto Habilidad	ERH01	.642	.506	.799	.674
	ERH02	.804			
	ERH03	.833			
	ERH04	.523			
Automatismo	AUTO01	.753	.572	.841	.763
	AUTO02	.658			
	AUTO03	.777			
	AUTO04	.829			
Claridad de Objetivo	COB01	.504	.578	.840	.739
	COB02	.847			
	COB03	.742			
	COB04	.888			
Claridad de Feedback	CFE01	.824	.700	.903	.857
	CFE02	.816			
	CFE03	.863			
	CFE04	.843			
Concentración	CON01	.82	.594	.852	.767
	CON02	.671			
	CON03	.696			
	CON04	.876			
Sentimiento de Control	SECO01	.878	.708	.906	.861
	SECO02	.796			
	SECO03	.789			
	SECO04	.896			
Pérdida de la Autoconciencia	PAC01	.872	.669	.889	.829
	PAC02	.63			
	PAC03	.864			
	PAC04	.88			
Distorsión del Tiempo	DIST01	.61	.465	.766	.765
	DIST02	.488			
	DIST03	.927			
	DIST04	.623			
Experiencia Autotelica	EXPA01	.76	.698	.902	.855

EXPA02	.874
EXPA03	.855
EXPA04	.848

### **Análisis de validez convergente**

La validez convergente discrimina si un conjunto de elementos o ítems miden un constructo determinado o si está midiendo un concepto diferente. Para ello se realizó un análisis de varianza extraída media (AVE). El criterio de aceptación establece que el AVE de un constructo debe ser mayor a .5 para asegurar que el constructo comparte más de la mitad de su varianza con sus indicadores (Fornell y Lacker, 1981)

De acuerdo con la Tabla 2 los constructos de “autoestima”, “distorsión del tiempo”, “Flow”, “motivación autónoma” y “motivación controlada” no contaron con una varianza extraída adecuada con un AVE de .745. El resto de los constructos no presentó una varianza extraída suficiente para establecer que los indicadores miden un mismo constructo.

### ***Evaluación del modelo estructural de segundo orden***

Para analizar el modelo estructural de segundo orden a diferencia de el modelo de primero orden, que se utilizó la varianza extraída (AVE), para el modelo del segundo orden se analizan los estadísticos de colinealidad (VIF) de los constructos. En esta sección se analizan los pesos de los constructos de segundo orden correspondientes a los constructos del liderazgo transformacional y Flow. (Tabla 3)

#### ***Validez convergente***

Se analizó primero la validez convergente para conocer si la correlación que tiene con otros indicadores es positiva con los indicadores del mismo constructo.

**Tabla 3**

#### *Colinealidad*

Variable latente	ítem	VIF
Liderazgo Transformacional	Conid01	3.394*
	Conid09	3.009*
	Conid14	1.987
	Conid16	3.015
	InfIde02	3.422*
	InfIde05	2.318
	InfIde08	1.765
	InfIde12	1.917
	EstInt03	3.469*

	EstInt07	1.848
	EstInt10	1.965
	EstInt13	3.422*
	MotIn04	4.350*
	MotIn06	5.714*
	MotIn11	3.608*
	MotIn15	3.675*
Motivación Autónoma	Iden03	1.523
	Iden09	1.714
	Inter05	1.586
	Inter10	2.780
	Intri04	1.313
Motivación Controlada	Intri12	3.286*
	Ext01	1.648
	Ext07	1.665
	Ext13	1.718
	Intro02	1.617
	Intro08	1.434
No Motivación	Des06	1.367
	Des11	1.182
	Dess14	1.577
Autoestima	Autoe01	1.837
	Autoe02	2.824
	Autoe03	3.303*
	Autoe04	1.83
	Autoe05	2.369
	Autoe06	2.065
	Autoe07	5.133*
	Autoe08	3.175*
	Autoe09	2.722
	Autoe10	1.798
Flow Disposicional	ERH01	1.234
	ERH02	1.939
	ERH03	1.654
	ERH04	1.456

AUTO01	1.485
AUTO02	1.595
AUTO03	2.024
AUTO04	1.469
COB01	1.338
COB02	2.127
COB03	1.899
COB04	2.036
CFE01	2.279
CFE02	2.169
CFE03	2.440
CFE04	2.252
CON01	2.022
CON02	1.338
CON03	1.304
CON04	2.280
SECO01	2.320
SECO02	2.060
SECO03	2.409
SECO04	3.195*
PAC01	2.722
PAC02	2.259
PAC03	2.320
PAC04	2.060
DIST01	1.315
DIST02	1.765
DIST03	1.815
DIST04	1.720
EXPA01	1.589
EXPA02	2.467
EXPA03	2.147
EXPA04	2.139

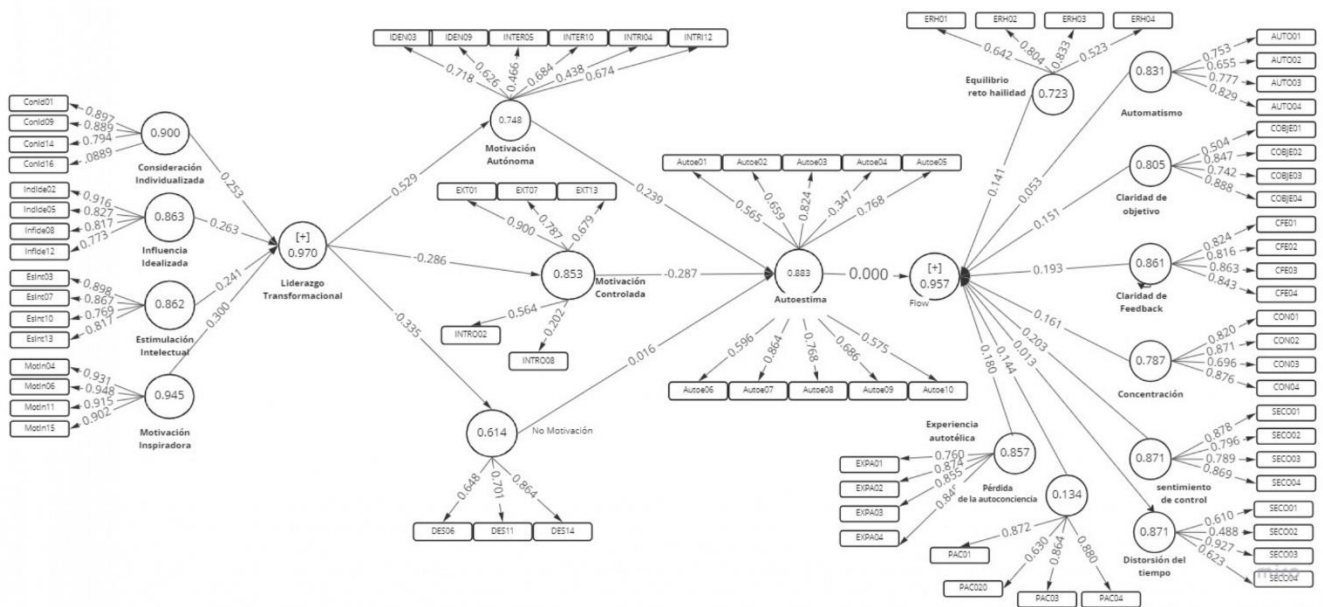
---

*Nota:* ConId (consideración individual), InfIde (Influencia Idealizada), EsInt (Estimulación Intelectual), motín (Motivación Inspiradora), EQRH (equilibrio reto habilidad), AUTO (automatismo) COB (conciencia de objetivo) CFE (conciencia de Feedback), CON (concentración), SECO (sentimiento de Control), PAC (perdida de autoconocimiento), DIST (distorsión del tiempo), EXPA (experiencia autotélica)

De acuerdo con el análisis de colinealidad el modelo de liderazgo transformacional, los ítems: ConId01, ConId09, InfIde02, EstInt03, EsInt04 y los cuatro ítems de motivación inspiradora tuvieron puntuaciones de colinealidad iguales o superiores a 3.000 lo que indica que las variables independientes asociadas son muy colineales con las otras variables del modelo de liderazgo transformacional. Sin embargo, estos ítems no presentaron problemas en sus cargas externas por lo que no se considerarán para eliminación. Los ítems pertenecientes a al Flow no presentaron problemas de colinealidad.

El modelo inicial mostró ítems con cargas por debajo de lo recomendado por lo que se considerarán para su eliminación (Figura 4).

**Figura 3**  
*Primer Modelo*



**Eliminación de ítems**

En base a los criterios de análisis de modelo de primer orden, y considerando los resultados de las cargas de los ítems y fiabilidad de los constructos, se decidió eliminar los siguientes ítems:

- Inter05
- Intri04
- Intro02
- Des06
- Auto01
- Auto04
- Auto10
- ERH01

- ERH04
- AUTO02
- COB01
- CON02
- CON03
- PAC02
- DIST01
- DIST02
- DIST04

Se realizó un nuevo modelo sin los ítems eliminados dentro del primer y segundo orden para revisar los índices de fiabilidad. Y posteriormente se realizó la evaluación del modelo estructural y confirmación de hipótesis.

### **Segundo Análisis de fiabilidad de ítems y constructos.**

Se analizó nuevamente la fiabilidad de ítems mediante el tamaño de las cargas externas (mayor a .70) y la fiabilidad de los constructos a través de la varianza media extraída (AVE), fiabilidad compuesta (pc) y Alpha de Cronbach (>.70). los resultados se muestran en la Tabla 4

**Tabla 4**

*Fiabilidad de los Ítems y Fiabilidad Compuesta del Modelo de Medida del Modelo Re-Especificado*

Variable latente	Ítem	Validez Convergente		Consistencia interna	
		Carga Factorial	Varianza Media Extraída (AVE)	Fiabilidad Compuesta	Alpha de Cronbach
Liderazgo Transformacional			.672	.970	.967
Consideración Individualizada	Conid01	.897	.758	.926	.893
	Conid09	.889			
	Conid14	.794			
	Conid16	.899			
Influencia Idealizada	Inflde02	.916	.697	.902	.858
	Inflde05	.827			
	Inflde08	.817			
	Inflde12	.773			
Estimulación Intelectual	EstInt03	.898	.704	.905	.858
	EstInt07	.867			
	EstInt10	.769			
	EstInt13	.817			

Motivación Inspiradora	MotIn04	.931	.854	.959	.943	
	MotIn06	.948				
	MotIn11	.915				
	MotIn15	.902				
Motivación Autónoma			.447	.760	.637	
	Iden03	.823				
	Iden09	.615				
	Inter10	.644				
Motivación Controlada	Intri12	.562				
			.637	.839	.756	
	Ext01	.906				
	Ext07	.795				
No Motivación	Ext13	.677				
			.687	.815	.546	
	Des11	.816				
Autoestima	Dess14	.842				
			.623	.908	.877	
	Autoe02	.736				
	Autoe03	.840				
	Autoe05	.799				
	Autoe07	.891				
	Autoe08	.764				
	Autoe09	.688				
Flow			.427	.946	.939	
			.763	.865	.689	
Equilibrio Reto Habilidad	ERH02	.859				
	ERH03	.887				
	Automatismo	AUTO01	.753	.635	.837	.739
		AUTO02				
		AUTO03	.71			
AUTO04	.913					
Claridad de Objetivo			.724	.887	.812	
	COB02	.871				
	COB03	.814				
Claridad de Feedback	COB04	.868				
	CFE01	.821	.700	.903	.857	
	CFE02	.818				
	CFE03	.865				
Concentración	CFE04	.842				
	CON01	.908	.846	.917	.819	
	CON04	.932				
Sentimiento de Control	SECO01	.878	.708	.906	.861	
	SECO02	.79				

	SECO03	.795			
	SECO04	.898			
Pérdida de la Autoconciencia	PAC01	.902	.769	.921	.871
	PAC03	.848			
	PAC04	.924			
Distorsión del Tiempo			1	1	1
	DIST03	1.000			
Experiencia Autotélica	EXPA01	.761	.698	.902	.855
	EXPA02	.874			
	EXPA03	.856			
	EXPA04	.847			

---

El análisis post eliminación de ítems mostraron mejores resultados en las cargas externas de los ítems presentados, teniendo todos los ítems una carga externa mayor a .70 por lo cual se acepta este nuevo modelo para el análisis.

#### **Validez discriminante**

Este análisis pretende comprobar que un constructo determinado es distinto a otro. Se utilizaron 2 criterios para este análisis, el criterio de Fornell-Lacker (Tabla 5) y el criterio de Heterotrait-Monotrait. (Tabla 6)

De acuerdo con la literatura el criterio Heterotrait-monotrait debe encontrarse por debajo de .90 o del punto conservador.



**Tabla 5**

*Validez discriminante*

---

Criterio de Fornell-Lacker

---

Constructo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
1-C. Feedback	.837																		
2-Autoestima	.667	.789																	
3-Automatismo	.325	.310	.797																
4-C. Objetivo	.652	.306	.124	.851															

5-Concentración	.709	.401	.059	.736	.92							
6-Consideración Individualizada	.312	.185	-.196	.460	.486	.870						
7-Distorsión del Tiempo	.153	.157	.464	-.014	.03	-.292	1					
8-Equilibrio Reto-Habilidad	.814	.635	.379	.533	.531	.354	.165	.873				
9-Estimulación Intelectual	.164	.105	-.18	.493	.404	.776	-.101	.283	.839			
10-Experiencia Autotélica	.515	.290	.023	.750	.621	.493	-.005	.635	.627	.835		
11-Flow	.852	.550	.309	.835	.784	.407	.113	.845	.417	.836	.653	
12-Influencia Idealizada	.212	.307	-.145	.416	.34	.816	-.122	.390	.904	.590	.410	.835

13-LT	.265	.212	.184	.486	.432	.938	.191	.353	.924	.577	.427	.947	.82						
14-Motivación Autónoma	.302	.361	.193	.389	.388	.511	.075	.457	.533	.504	.481	.603	.589	.668					
15-Motivación Controlada	.042	.354	.037	.027	.222	.252	.206	.213	.293	.349	.222	.352	.288	.506	.798				
16-Motivación Intrínseca	.305	.202	.192	.472	.41	.939	.191	.311	.828	.484	.389	.865	.966	.547	.224	.924			
17-No Motivación	.207	.311	.063	.093	.354	.252	-.22	.236	.306	.339	.289	.319	.312	.566	.559	.295	.829		
18-Pérdida de la Autoconsciencia	.436	.365	.394	.41	.298	.073	.242	.578	.04	.541	.653	.045	.014	.238	.185	.053	.152	.89	2
19-Sentimientos de Control	.728	.469	.24	.715	.684	.371	.023	.744	.406	.741	.906	.393	.397	.459	.271	.345	.273	.50	.84
																		1	1

El criterio de Fornell-Lacker es un segundo enfoque para revisar la validez discriminante, propone que la raíz cuadrada de AVE de cada constructo debe ser mayor que su correlación más alta con cualquier otra construcción.

**Tabla 6**

*Validez Discriminante*

Heterotrait-Monotriat																			
Constructo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	$\frac{1}{9}$
1-C. Feedback																			
2-Autoestima	.753																		
3-Automatismo	.417	.430																	
4-C. Objetivo	.759	.374	.200																
5-Concentración	.837	.459	.129	.880															
6-Consideración Individualizada	.361	.232	.200	.544	.572														

7-Distorsión del Tiempo	.166	.20 3	.54 6	.102	.05 8	.306					
8-Equilibrio Reto-Habilidad	1.057 *	.80 1	.50 0	.680	.69 7	.465	.20 2				
9-Estimulación Intelectual	.195	.22 1	.28 1	.603	.48 6	.886	.21 6	.374			
10-Experiencia Autotélica	.591	.32 6	.17 0	.894	.74 2	.559	.09 9	.824	.727		
11-Flow	.934*	.61 2	.52 8	.917 *	.85 3	.504	.28 0	1.041 *	.510	.912 *	
12-Influencia Idealizada	.257	.36 8	.20 8	.494	.40 0	.923*	.18 4	.513	1.050 *	.684	.483

13-LT	.295	.26 3	.22 7	.557	.49 0	1.007 *	.22 8	.443	1.017 *	.632	.496	1.038 *						
14-MA	.404	.49 6	.30 5	.514	.46 5	.533	.21 0	.684	.579	.632	.619	.657	.586					
15-MC	.163	.36 5	.17 5	.192	.32 9	.278	.25 3	.277	.312	.457	.356	.395	.306	.858				
16-Motivación Intrínseca	.335	.22 2	.20 8	.548	.46 6	1.020 *	.19 2	.397	.918*	.533	.457	.955*	1.009 *	.542	.23 1			
17-NM	.300	.46 1	.24 7	.242	.53 9	.537	.29 8	.378	.456	.497	.443	.472	.429	1.05 7	.84 6	.40 9		
18-Pérdida de la Autoconcienci a	.501	.40 4	.42 9	.470	.35 1	.118	.25 9	.737	.114	.626	.752	.096	.103	.398	.24 8	.08 1	.23 2	
19- Sentimientos de Control	.828	.50 6	.25 8	.836	.80 6	.429	.08 1	.948*	.479	.861	.970 *	.457	.442	.619	.37 2	.38 4	.40 1	.58 1

---

---

*Nota: \* = > .90*

Los resultados de la Tabla 6 muestran que las relaciones de feedback, claridad de objetivo, equilibrio reto habilidad y experiencia autotélica en relación con el constructo del Flow, tuvieron puntuaciones por encima de lo sugerido por la literatura, así mismo, la consideración individualizada y estimulación intelectual en relación con el liderazgo transformacional tuvieron puntuaciones por encima de .90 por lo que la validez de dichos constructos es baja (Hair et al., n.d.; Martínez Ávila & Fierro Moreno, 2018). Es importante considerar el tamaño de la muestra para obtener resultados más acordes a lo esperado de acuerdo con la literatura.

## Segunda Evaluación del modelo estructural de segundo orden

### Validez convergente

Se analizó la validez convergente o VIF del nuevo modelo, obteniendo los siguientes resultados. Tabla 7

**Tabla 7**

#### Colinealidad

	Ítem	VIF	
		Post Eliminación	Original
<b>Liderazgo Transformacional</b>			
	Conid01	3.394	3.394
Consideración individual	Conid09	3.009	3.009
	Conid14	1.987	1.987
	Conid16	3.015	3.015
	Inflde02	3.422	3.422
Influencia idealizada	Inflde05	2.318	2.318
	Inflde08	1.765	1.765
	Inflde12	1.917	1.917
	EstInt03	3.469	3.469
Estimulación intelectual	EstInt07	1.848	1.848
	EstInt10	1.965	1.965
	EstInt13	3.422	3.422
	MotIn04	4.35	4.35
Motivación inspiradora.	MotIn06	5.714	5.714
	MotIn11	3.608	3.608
	MotIn15	3.675	3.675
<b>Motivación Autónoma</b>			
	Iden03	1.509	1.523
	Iden09	1.464	1.714
	Inter05	/	1.586
	Inter10	2.757	2.78
	Intri04	/	1.313
	Intri12	2.675	3.286
<b>Motivación Controlada</b>			
	Ext01	1.419	1.648
	Ext07	1.608	1.665
	Ext13	1.586	1.718
	Intro02	/	1.617
	Intro08	/	13434



No motivación			
	Des06		1.367
	Des11	1.164	1.182
	Dess14	1.164	1.577
Autoestima			
	Autoe01	/	1.837
	Autoe02	2.326	2.824
	Autoe03	2.777	3.303
	Autoe04	/	1.83
	Autoe05	2.083	2.369
	Autoe06	/	2.065
	Autoe07	4.517	5.133
	Autoe08	2.49	3.175
	Autoe09	2.008	2.722
	Autoe10	/	1.798
Flow			
	ERH01	/	1.234
Equilibrio reto-habilidad	ERH02	1.383	1.939
	ERH03	1.383	1.654
	ERH04	/	1.456
	AUTO01	1.463	1.485
Automatismo	AUTO02	/	1.595
	AUTO03	1.479	2.024
	AUTO04	1.457	1.469
	COB01	/	1.338
Claridad de objetivo	COB02	2.094	2.127
	COB03	1.749	1.899
	COB04	1.69	2.036
	CFE01	2.279	2.279
Claridad de Feedback	CFE02	2.169	2.169
	CFE03	2.44	2.44
	CFE04	2.252	2.252
	CON01	1.93	2.022
Concentración	CON02	/	1.338
	CON03	/	1.304
	CON04	1.930	2.28
	SECO01	2.320	2.32
Sentimiento de Control	SECO02	2.060	2.06
	SECO03	2.409	2.409

	SECO04	3.195	3.195
	PAC01	2.673	2.722
Pérdida e la autoconsciencia	PAC02	/	2.259
	PAC03	1.919	2.32
	PAC04	2.974	2.06
	DIST01	/	1.315
Distorsión del tiempo	DIST02	/	1.765
	DIST03	1.000	1.815
	DIST04	/	1.72
	EXPA01	1.589	1.589
Experiencia autotélica	EXPA02	2.467	2.467
	EXPA03	2.147	2.147
	EXPA04	2.139	2.139

---

*Análisis de pesos externos*

Para la siguiente parte del análisis, se realizó el cálculo “Bootstrapping” dentro del programa SMART-PLS que consiste en un procedimiento no paramétrico que permite testar la significación estadística de diferentes resultados de PLS-SEM a partir de submuestras que se extraen aleatoriamente del conjunto de datos original.

**Tabla 8**

*Pesos Externos*

Primer Orden						Segundo orden					
Relación	O	M	STDEV	t	P	Relación	O	M	STDEV	t	P
AUTO01->Flow	.016	.015	.021	.755	.451	AUTOE01->Automatismo	.332	.191	.388	.855	.393
AUTO03->Flow	.011	.011	.02	.571	.568	AUTOE03->Automatismo	.235	.092	.406	.579	.563
AUTO04->Flow	.031	.031	.019	1.639	.102	AUTOE04->Automatismo	.639	.591	.289	2.21	.028
CFE01->Flow	.058	.057	.008	6.843	.000	CFE01->Claridad Feedback	.269	.269	.028	9.74	.000

CFE02->Flow	.061	.059	.008	7.842	.000	CFE02->Claridad Feedback	.285	.282	.026	1.793	.000
CFE023->Flow	.071	.071	.009	8.5252	.000	CFE03->Claridad Feedback	.33	.339	.043	7.639	.000
CFE04->Flow	.066	.065	.011	6.137	.000	CFE04-> Claridad Feedback	.31	.31	.031	9.873	.000
COB02->Flow	.059	.059	.010	5.761	.000	COB02-> Claridad de objetivo	.363	.356	.056	6.52	.000
COB03->Flow	.055	.053	.008	6.543	.000	CON03-> Claridad de objetivo	.343	.337	.041	8.305	.000
COB04->Flow	.075	.074	.009	8.442	.000	COB04-> Claridad de objetivo	.466	.482	.078	5.955	.000
CON01->Flow	.060	.058	.009	6.717	.000	CON01-> Control	.504	.497	.042	11.929	.000
CON04->Flow	.069	.069	.008	8.539	.000	CON04-> Control	.582	.46	.061	9.475	.000

DIST03->Flow	.010	.008	.020	.518	.605	DIST03-> Distorsión del tiempo	1	1	.000		
ERH02->Flow	.063	.063	.010	6.381	.000	ERH02-> Equilibrio reto habilidad	.543	.548	.058	1.288	.000
ERH03->Flow	.070	.069	.008	8.613	.000	ERH03-> Equilibrio reto habilidad	.602	.598	.058	1.288	.000
EXPA01->Flow	.060	.282	.056	5.069	.000	EXPA01-> experiencia Autotélica	.284	.289	.056	5.059	.000
EXPA02->Flow	.060	.058	.01	5.912	.000	EXPA02-> Experiencia Autotélica	.286	.285	.037	7.78	.000
EXPA03->Flow	.066	.064	.008	8.540	.000	EXPA03-> Experiencia Autotélica	.315	.314	.037	8.441	.000
EXPA04->Flow	.066	.063	.007	8.893	.000	EXPA04-> Experiencia Autotélica	.313	.314	.037	8.422	.000
PAC01->Flow	.053	.052	.011	4.727	.000	PAC01-> Pérdida de la autoconciencia	.375	.387	.068	5.51	.000

PAC03->Flow	.048	.045	.013	3.766	.000	PAC03-> perdida de autoconciencia	.343	.33	.094	3.665	.000
PAC04->Flow	.056	.054	.013	4.259	.000	PAC04-> pérdida de autoconciencia	.402	.391	.088	4.552	.000
SECO01->Flow	.077	.078	.01	7.74	.000	SECO01-> Sentimiento de Control	.336	.341	.035	9.511	.000
SECO02->Flow	.065	.031	.01	6.813	1.000	SECO02-> Sentimiento de Control	.283	.275	.035	8.103	.000
SECO03->Flow	.061	.059	.008	7.569	.000	SECO03-> Sentimiento de control	.265	.261	.031	8.59	.000
Seco04->Flow	.069	.07	.01	6.727	.000	SECO04-> Sentimientos de Control	.302	.307	.028	1.778	.000
autoe02->autoestima	.183	.171	.076	2.21	.017						
autoe03->autoestima	.255	.257	.058	4.384	.000						

autoe05->autoestima	.234	.221	.046	5.052	.000
autoe07->autoestima	.204	.205	.040	5.039	.000
autoe08->autoestima	.221	.212	.054	4.060	.000
autoe09->autoestima	.166	.176	.068	2.428	.016
DES11-> No motivación	.582	.460	.314	1.850	.065
DES14->No motivación	.624	.565	.254	2.452	.015
EXT01-> Motivación Controlada	.642	.584	.214	3.004	.003
EXT07-> Motivación controlada	.400	.409	.203	1.970	.049

EXT13-> Motivación controlada	.147	.129	.231	.637	.524									
IDEN03-> Motivación autónoma	.615	.536	.227	2.710	.007									
IDEN09->4Motivación autónoma	.341	.313	.164	2.071	.039									
INTER10-> Motivación autónoma	.237	.203	.147	1.612	.108									
INTRI12-> Motivación autónoma	.233	.203	.155	1.504	.0133									
Conid01->LT	.080	.081	.009	8.493	.000	Conid01-> Consideración individualizada	.302	.305	.034	8.88	.000			
Conid09->LT	.077	.078	.008	9.362	.000	Conid09-> Consideración individualizada	.296	.294	.030	9.816	.000			
Conid14->LT	.056	.058	.015	3.793	.000	Conid14-> Consideración individualizada	.249	.246	.039	6.335	.000			



Conid16->LT	.479	.246	.039	6.355	.000	Conid16-> Consideración individualizada	.298	.296	.026	9.899	.000
InfIde02->LT	.082	.083	.010	7.979	.000	InfIde02-> Influencia idealizada	.331	.339	.033	9.961	.000
InfIde05->LT	.082	.081	.011	7.821	.000	InfIde05-> Influencia idealizada	.293	.382	.031	9.490	.000
InfIde08->LT	.079	.292	.031	9.49	.000	InfIde08-> Influencia idealizada	.314	.312	.030	1.443	.000
InfIde12->LT	.063	.061	.010	6.559	.000	InfIde12-> Influencia idealizada	.256	.253	.029	8.717	.000
EstInt03->LT	.078	.079	.007	1.543	.000	EstInt03-> Estimulación intelectual	.320	.327	.035	9.024	.000
EstInt07->LT	.071	.070	.010	7.172	.000	EstInt07-> Estimulación intelectual	.298	.296	.032	9.455	.000
EstInt10->LT	.073	.071	.012	5.916	.000	EstInt10-> Estimulación intelectual	.282	.283	.043	6.617	.000

EstInt13->LT	.069	.067	.009	7.302	.000	EstInt13-> Estimulación intelectual	.291	.285	.035	8.385	.000
MotIn04->LT	.086	.086	.009	9.066	.000	MotIn04-> Motivación inspiradora	.279	.282	.019	9.066	.000
MotIn06->LT	.084	.084	.008	1.098	.000	MotIn06-> Motivación inspiradora	.270	.271	.013	2.564	.000
MotIn11->LT	.083	.084	.007	11.839	.000	MotIn11-> Motivación inspiradora	.282	.283	.015	19.09	.000
MotIn15->LT	.074	.073	.010	7.482	.000	MotIn15-> Motivación inspiradora	.251	.248	.023	7.482	.000

---

*Nota:* Muestra original = (O), Media de la muestra= (M), Desviación estándar= (STDEV), Estadísticos t (O/STDEV), P valores= (P)

### ***Evaluación del Modelo Estructural.***

Para el análisis de modelo de medida, se realizó un análisis de  $R^2$  y  $Q^2$ .

El coeficiente de determinación o  $R^2$  refleja la bondad de ajuste, es un método que representa una medida del valor predictivo. Los valores de varianza consideran una puntuación del 0 al 1, de acuerdo con Martínez y Fierro, distintos autores le han dado un valor a los resultados del  $R^2$ ; Falk y Miller consideran que el  $R^2$  debe tener un valor mínimo de .10, otros autores como Chin (1998) lo seccionan con puntuaciones sustanciales (.67), moderadas (.33) y débiles (.10); mientras que Hair et al. (2017) consideran puntuaciones como sustanciales (.75), moderadas (.50) y débiles (.25) (1992;1998 citados en Martínez y Fierro, 2018). Tomando como referencia a Chin, podemos decir que los resultados de la Tabla 9 reflejaron puntuaciones moderadas para la motivación autónoma (MA), y débiles para la no motivación. Sin embargo, los datos de la motivación controlada y no motivación fueron insuficientes si tomamos en cuenta el valor mínimo propuesto por Falk y Miller (1992, citado en Martínez y Fierro, 2018).

**Tabla 9**

$R^2$	Constructo	$R^2$	$R^2$ Ajustado
	LT	1.000	1.000
	MA	.339	.326
	MC	.083	.064
	NM	.097	.079
	Autoestima	.173	.119
	Flow	1.000	1.000

Valor de relevancia predictiva o  $Q^2$  de acuerdo con Chin (1998) los resultados deben ser mayores a 0 y deben medirse de manera positiva (citado en Martínez y Fierro, 2007) Hair et al. (s.f.) establecen valores pequeños (.02), Valores medios (.15) y valores grandes (.35) para considerar la validez predictiva del modelo. (1988, citado en Martínez y Fierro, 2007). En base a la teoría, la Tabla 10 muestra que el Liderazgo transformacional tiene n valor grande (.64), la motivación autónoma obtuvo un valor por debajo del establecido pequeño (.007) la autoestima obtuvo un valor pequeño (.8) y el Flow obtuvo un valor grande (.38), sin embargo, la motivación controlada y la no motivación, obtuvieron puntuaciones negativas por lo que no obtuvieron no entran dentro de las recomendaciones sugeridas por Hair et al. (s.f.).

**Tabla 10**

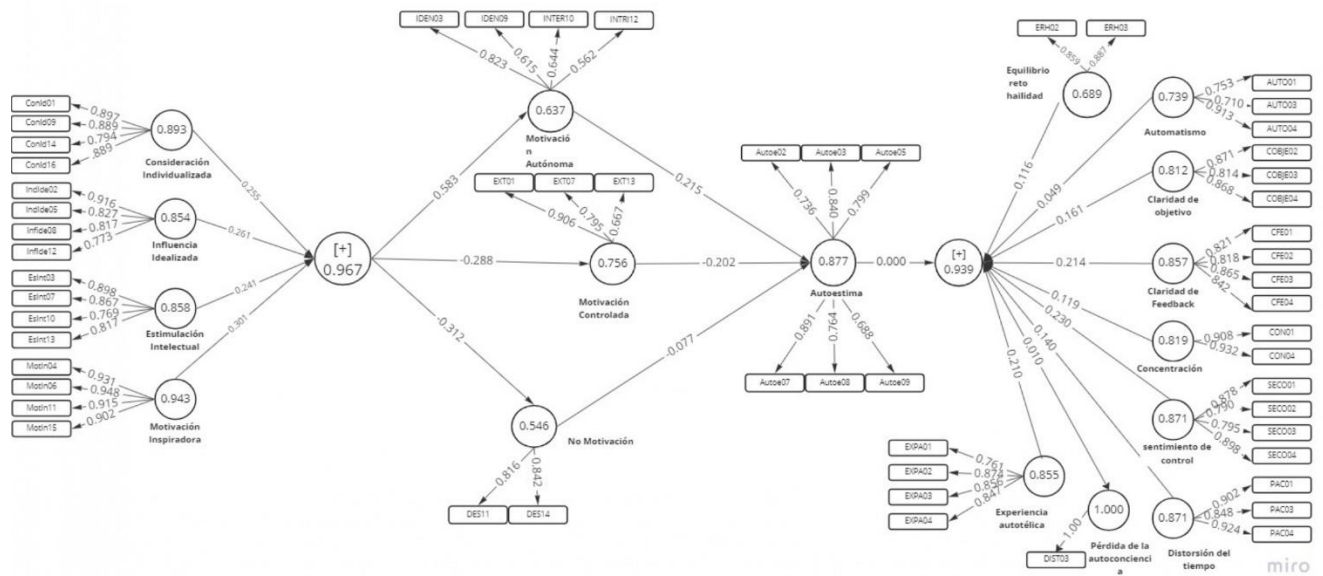
*Relevancia predictiva*

Variable	SSO	SSE	$Q^2 (=1-SSE/SSO)$
LT	80.000	281.668	.648
MA	200.000	198.598	.007

MC	15.000	156.911	-0.046
NM	10.000	103.997	-0.040
Autoestima	30.000	273.215	.089
Flow	130.000	796.672	.387

El modelo interno muestra los coeficientes path o predicción de los caminos de relación entre un constructo y otro. El modelo externo (de medida) muestra las cargas existentes entre ítems y constructos para los casos de primer orden (ítem-constructo) y los pesos para los casos de segundo orden (constructo perteneciente a otro constructo). Dentro del constructo se muestra la rho\_A como fiabilidad de cada constructo. (Figura 5)

**Figura 4**  
*Segundo modelo*



### Confirmación y rechazo de hipótesis

En cuanto a la Hi “el liderazgo transformacional tiene una predicción positiva en la motivación autónoma y una predicción negativa hacia la motivación controlada y la no motivación” fue aceptada, de acuerdo con los coeficientes Path mostrados en la Tabla 11 podemos ver que si existe una relación positiva entre el LT y la motivación autónoma y ésta es significativa. La relación entre el LT y la motivación autónoma y no motivación se muestra de manera negativa, pero con poca significancia. Por lo que la hipótesis uno es aceptado.

**Tabla 11***Primera Hipótesis*

Hipótesis	Path Estandarizado		SD	t de Student	P Valores	Intervalo de Confianza al 99%	Decisión
	original	Bootstrapping					
LT--->Motivación Autónoma	.583	.577	.205	2.845	.005	.811	Aceptada
LT--->Motivación Controlada	-.288	-.284	.225	1.28	.201	.189	Aceptada
LT--->No Motivación	-.312	-.273	.252	1.238	.216	.229	Aceptada

Para la Ho2 “La motivación autónoma predice negativamente hacia la autoestima. La motivación controlada predice positivamente a la autoestima. La no motivación predice negativamente a la autoestima.” Se encontró una relación positiva hacia la autoestima por parte de la motivación autónoma, sin embargo, no cuenta con niveles importantes de significancia. La motivación controlada y no motivación muestran una predicción negativa hacia la autoestima, por lo tanto, consideramos esta hipótesis como parcialmente aceptada, debido a que el nivel de significancia en la relación de la motivación autónoma y autoestima es baja. (Tabla 12)

**Tabla 12***Segunda Hipótesis*

Hipótesis	Path Estandarizado		SD	t de Student	P Valores	Intervalo de Confianza al 99%	Decisión
	original	Bootstrapping					
Motivación Autonomaaa >Autoestima	.215	.254	.214	1.007	.314	.650	Parcialmente aceptada
Motivación Controladaaaa >Autoestima	-.202	-.212	.26	.778	.437	.242	Aceptada
No Motivación --> Autoestima	-.077	-.122	.219	.35	.726	.352	Aceptada

La H3- “La autoestima predice positivamente al *flow* no fue concluyente, debido a que no se demostró la existencia de una relación de la autoestima hacia el Flow, por lo que la hipótesis tres, es considerada como nula. (Tabla 13)

**Tabla 13***Tercera Hipótesis*

Hipótesis	Path Estandarizado		SD	t de Student	P	Intervalo de Confianza al 99%	Decisión
	original	Bootstraping					
Autoestima --->Flow	0	0	0			0	No Aceptada

## CAPITULO 7.

### Discusión

El análisis exploratorio mostró buenos niveles de consistencia interna en los constructos de liderazgo transformacional, motivación autónoma, autoestima y *flow*. El constructo de no motivación obtuvo resultados inferiores a lo sugerido en la literatura. Una vez concluido el proceso de eliminación de ítems, se realizó de nuevo la evaluación del modelo estructural confirmando la hipótesis 1 y 2 del estudio. Sin embargo, los datos no sustentaron la hipótesis 3 del estudio.

La primera hipótesis de este estudio fue confirmada, el liderazgo transformacional tuvo una predicción positiva en la motivación autónoma y una predicción negativa hacia la motivación controlada y no motivación. Pese a que el estudio del liderazgo transformacional en relación con la motivación en la danza estudio en otros contextos como el de Lima y Santillan (2022) encontró que el liderazgo transformacional tiene una relación positiva con la motivación en microempresas de venta de autos al igual que en la investigación de Godoy, y Bresó (2013) respecto a la motivación intrínseca. El liderazgo transformacional también a obtenido resultados positivos hacia la autodeterminación, el disfrute y motivación (Alvarado et al., 2009; Álvarez et al., 2016, 2018; Castillo et al., 2020). Por lo que esta primera confirmación suma a la literatura en especificidad y en contexto.

De manera contraria el estudio de Jiménez Cruz (2013) que no hay una relación significativa del liderazgo transformacional hacia la motivación hacia el trabajo y el desempeño laboral, pero el estudio de Wicaksono encontró relaciones positivas entre el LT y el desempeño del maestro y motivación hacia el trabajo. Por lo que son variantes para considerar dentro del estudio (2020).

Siguiendo con la segunda hipótesis, se confirmó que la motivación autónoma predice de manera positiva hacia la autoestima, y de manera negativa hacia la motivación controlada y no motivación, Esto resalta de la investigación de De Alva, Cabos (2015) Que no encuentra una relación significativa entre la motivación intrínseca y la autoestima, pero si concluye que los alumnos con menores niveles de no motivación y motivación menos autorregulada presentan una mayor autoestima. De acuerdo con Requena la motivación y la autoestima son factores tienen una relación importante para la dependencia de la actividad dancística por lo que es importante comprender la relación entre los tipos de motivación y la autoestima en la danza (Maria Requena-Perez et al., 2015).

La tercera hipótesis no tuvo sustento para su confirmación, no se encontró una relación predictiva de la autoestima hacia el *Flow*, por lo que se realizó un análisis de predicción de los tipos de motivación hacia el *Flow* en base a las investigaciones de Amado et al, (2013; 2011; 2011; 2015) que han encontrado relaciones significativas entre la motivación intrínseca y las necesidades básicas hacia el *Flow*. Sin embargo, en el presente estudio no se obtuvo una predicción positiva de la motivación autónoma motivación controlada ni la no motivación hacia el *Flow*. El modelo 3 encontró una relación predictiva del *Flow* hacia la autoestima significativo, sin embargo, esto sesgaba el resultado de predictibilidad de la motivación hacia la autoestima que, junto con la falta de bases teóricas para este modelo decidió desecharse estas predicciones del modelo.

El estudio del Liderazgo Transformacional se ha estudiado poco en el ámbito deportivo, sin embargo, su estudio en el ámbito organizacional ha demostrado que se relaciona positivamente con el clima orientado hacia la tarea(Castillo et al., 2020) Distintos estudios en la danza y la actividad física han encontrado que el clima orientado a la tarea tiene una relación significativa hacia la motivación intrínseca.(D. Amado et al., 2015; García Garay, 2016) Y que el apoyo a la autonomía por parte del profesor es positivo hacia la motivación autodeterminada y la permanencia (Balaguer et al., 2011) así como estudios sobre los estilos de aprendizaje y estilos de enseñanza en la danza (Blanc Zamorra, 2019; Cádiz Ramírez et al., 2018; García Salgado, 2019; Granados & Fernández Cruz, n.d.; Maria & Cuadrado, n.d.; María et al., 2015; María Requena Pérez, 2014) Por lo que este estudio puede ser replicado de la misma manera en contextos dancísticos de nivel no profesional, en otras modalidades de la danza y también en contextos de la actividad física. También es importante considerar que este modelo puede ser replicado en deportes en donde la autoestima pueda verse afectada por la relación del docente como sucede en actividades afines a la danza o con exigencias estéticas y de rendimiento como la gimnasia y el patinaje artístico.

Dentro de las limitaciones de este estudio mencionaremos el tamaño de la muestra se debe tomar a consideración, una muestra más grande pudo haber apoyado en los análisis de varianza extraída y correlaciones. La relación entre el método bola de nieve y especificaciones de la recolección de datos también fue considerada como una limitación para el estudio, si bien el método se utilizó por el tipo de población elegida, un método de evaluación directa habría cumplido de mejor manera la especificación de realizar la evaluación al finalizar la clase de danza. Se sugiere realizar la aplicación en la institución al darse por terminada la sesión de entrenamiento cuando la experiencia fue más reciente.



Debido a que el modelo planteado no respondió satisfactoriamente la predicción de la autoestima hacia el *Flow*, surgen las preguntas de si hay una relación directa entre el estilo del liderazgo transformacional hacia el *Flow* disposicional en la danza. También resulta importante indagar de que elementos pueden tener mayor influencia o predicción hacia la autoestima dentro del salón de clases.

Se sugiere tomar investigaciones como las de Amado et al (2011) y considerar la predicción de la orientación tarea y ego de los docentes y la satisfacción de las necesidades básicas para la predicción hacia el *Flow* y la autoestima.

Para futuras investigaciones es importante considerar el tamaño de la muestra para obtener resultados con menos probabilidad de sesgo, además de que una mayor muestra puede dar la oportunidad de realizar análisis por grupos lo que ayudaría a profundizar la comprensión de la relación del liderazgo transformacional en la motivación, autoestima y *Flow* del estudiante de danza y si existe una diferencia por grupos de sexo, semestre y carga académica.

### **Conclusión**

En base a los objetivos planteados en la investigación se enlistan las siguientes resoluciones.

El estudio puso a prueba un modelo de ecuaciones estructurales utilizando la técnica de mínimos cuadrados parciales con la secuencia Asociación del Liderazgo Transformacional →Tipos de motivación → Autoestima →*Flow*. En alumnos en escuelas profesionalizantes de danza en Nuevo León. México, Al no encontrarse una predicción de la autoestima hacia el *flow* por lo que se decidió eliminar ese constructo para una futura replantación del *flow* dentro de un modelo PLS.

El liderazgo transformacional demostró ser predictivo hacia la motivación autónoma, esto puede relacionarse con estudios previos que han tomado el clima motivacional y la orientación hacia la tarea por parte del profesor como predictivos hacia una motivación más autodeterminada. El liderazgo transformacional tuvo una predicción negativa hacia la motivación controlada y la no motivación. Estos resultados concuerdan con la literatura que afirman que el LT genera una motivación interna de parte de los seguidores. (Avolio et al., 1999; Bass & Riggio, 2006, 2021)

Se encontró una asociación positiva predictiva de la motivación autónoma hacia la autoestima y una asociación negativa de parte de la motivación controlada y la no motivación. Sin embargo, falta más sustento teórico que relacione la motivación hacia la práctica deportiva con la autoestima por lo que para próximas investigaciones podría utilizarse el instrumento de autoestima de Coopersmith que

abarca diversos círculos que pueden afectar la motivación como se llevó a cabo en otros estudios.(de Alva Cobos, 2015; Maria Requena-Perez et al., 2015)

Al no encontrarse una asociación de la autoestima hacia el *Flow*, es importante replantear este constructo dentro de un modelo que relacione de manera directa el Liderazgo Transformacional, o los perfiles de motivación con la autoestima(Amado et al., 2011; Amado Alonso et al., 2011; D. Amado et al., 2015)

## Referencias

- Alonso, D. A., Sánchez-Miguel, P. A., Marcos, F. M. L., Sánchez-Oliva, D., & García-Calvo, T. (2013). Desarrollo de un modelo de motivación para explicar el flow disposicional y la ansiedad en bailarines profesionales. *Universitas Psychologica*, 12(2), 457–47. <https://doi.org/1.11144/Javeriana.UPSY12-2.dmmf>
- Alvarado, Y., Prieto, A., & Betancourt, D. (2009). Liderazgo y Motivación en el Ambiente Educativo Universitario. *Revistas.Ucr.Ac.Cr*, 9(3), 1–18. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/9506>
- Álvarez, O., Castillo, I., Molina-García, V., & Balague, G. (2016). Transformational leadership on the athletic field: An international review. *Journal of Sport Psychology*, 25(2), 319–326.
- Álvarez, O., Tomás, I., Estevan, I., Molina-García, J., Queralt, A., & Castillo, I. (2018). Evaluación del Liderazgo del Profesor de Educación Física: Versión Española del Cuestionario de Enseñanza Transformacional. *Anales de Psicología*, 34(2), 405–411. <https://doi.org/1.6018/analesps.34.2.291711>
- Amado, dIANA, Sánchez-Miguel, P. A., Leo, F. M., Sánchez-Oliva, D., & García-Calvo, T. (2011). Estudio de las Relaciones Entre la Teoría de la Autodeterminación, el Flow Disposicional y las Estrategias de Afrontamiento del Estrés en Función de la Modalidad de Danza Practicada. *European Journal of Human Movement*, 27, 43–58.
- Amado Alonso, D., Leo Marcos, F. M., Sánchez Miguel, P. A., Sánchez Oliva, D., & García Calvo, T. (2011). *Interacción de la Teoría de la Autodeterminación en la fluidez Disposicional en Practicantes de Danza*. 11.
- Amado, D., Sánchez-Muguel, P. A., Miguel Leo, F., Sánchez-Oliva, D., Montero, C., & García-Calvo, T. (2015). Análisis de los perfiles motivacionales en practicantes de danza: Diferencias en función de la modalidad. *Revista de Psicología Del Deporte*, 24(2).
- Anaya Vargas, A. I., & Sánchez Mazón, J. C. (2021). Impacto de la danza en el bienestar psicológico: Autorregulación autodeterminación y habilidades sociales. *Alternativas En Psicología*, 46, 8–25.

- Antonio Moreno Murcia, J., Cervelló Gimeno, E., González-Cutre Coll, D., & Moreno Murcia, A. (2006). Motivación autodeterminada y flujo disposicional en el deporte. *Anales de Psicología*, 22, 310–317. [www.um.es/analesps](http://www.um.es/analesps)
- Ato, M., López-García, J. J., & Benavente, A. (2013). Un Sistema de Clasificación de los Diseños de Investigación en Psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038–1059. <https://doi.org/1.6018/analesps.29.3.178511>
- Avolio, B. J., Bass, B. M., & Jung, D. I. (1999). Re-examining the components of transformational and transactional leadership using the multifactor leadership questionnaire. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 72(4), 441–462. <https://doi.org/1.1348/096317999166789>
- Balaguer, I., Castillo, I., Duda, J. L., Quested, E., & Morales, V. (2011). Predictores socio-contextuales y motivacionales de la intención de continuar participando: Un análisis desde la SDT en danza. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias Del Deporte*, 7(25), 305–319. <https://doi.org/1.5232/ricyde2011.02505>
- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational Leadership* (2nd ed.).
- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2021). The Development of Transformational Leadership. In *Transformational Leadership*. <https://doi.org/1.4324/9781410617095-15>
- Bernardes Soljanic, M. G. (2011). "Influencia del Baile Recreativo en el Estado de Ánimo y Autoestima de las Personas Adultas. *Eureka*, 8(2), 241–253.
- Blanc Zamorra, J. (2019). *Una Reflexión Sobre la Enseñanza de la Danza Contemporánea: La Técnica Graham en el Contexto Mexicano* (Vol. 1). Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Blanch, J., Gil, F., Antino, M., & Rodríguez, M. A. (2016). Modelos de Liderazgo Positivo: Marco Teórico y Líneas de Investigación. *Papeles Del Psicólogo*, 37(3), 170–176.
- Bonilla Angarita, S. P. (2020). *El cuerpo primer instrumento de vida: La danza en el fortalecimiento de la autoestima de los jóvenes del IED Garcés Navas*. <http://repository.libertadores.edu.co/handle/11371/2883>
- Branden, N. (1993). *Poder de la Autoestima*. [https://www.academia.edu/download/40303326/EL\\_PODER\\_DE\\_LA\\_AUTOESTIMA.pdf](https://www.academia.edu/download/40303326/EL_PODER_DE_LA_AUTOESTIMA.pdf)

- Branden, N. (2018). *Los seis pilares de la autoestima* (Paidós).
- Cádiz Ramírez, A. :, Profesoras, F., Flores, F., Cisterna, P., Tesis, N., Optar, P., Grado, A., Licenciado, D., Tesis, E. E., Al, P. O., & de Profesora De Danza, T. (2018). *La enseñanza de los elementos pedagógicos de la danza moderna para el aprendizaje de la conciencia corporal: el caso de la compañía de danza y artes escénicas*. <http://bibliotecadigital.academia.cl/xmlui/handle/123456789/4442>
- Carreras Hernández, I. (2013). Violencia en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje de la Danza en la Escuela Nacional de Arte de Cuba. *TERCIOCRECIENTE* , 3, 29–36.
- Castillo, I., Molina-García, J., Estevan, I., Queralt, A., & Álvarez, O. (2020). Transformational teaching in physical education and students' leisure-time physical activity: The mediating role of learning climate, passion and self-determined motivation. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(13), 1–16. <https://doi.org/1.3390/ijerph17134844>
- Cobertta, P. (2007). La Producción de los Datos: Técnicas Cuantitativas. In C. Fraile Maldonado & M. Fraile Maldonado (Eds.), *Metodología y Técnicas de Investigación Social* (pp. 67–299). McGraw Hill.
- Cruz-Ortiz, V., Salanova, M., & Martínez, I. M. (2013). Liderazgo Transformacional: Investigación Actual y Retos Futuros. *Universidad&Empresa*, 25, 13–32. <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/empresa/article/view/2871>
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *MIHALY CSIKSZENTMIHALYI Fluir (Flow) Una psicología de la felicidad*.
- de Alva Cobos, E. (2015). *Motivación, Pasión y Autoestima en la danza: el caso del alumnado del Conservatorio Superior de Danza de Málaga* [Doctoral]. Universidad de Málaga.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior: Vol. IV*. <https://doi.org/1.1007/978-1-4899-2271-7>
- Deci, E. L., Ryan, R. M., Gagné, M., Leone, D. R., Usunov, J., & Kornazheva, B. P. (2001). Need satisfaction, motivation, and well-being in the work organizations of a former eastern bloc country: A cross-cultural study of self-determination. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(8), 930–942. <https://doi.org/1.1177/0146167201278002>

Díez, T. (2020). *Perfil psicológico de un bailarín de alto nivel: Rasgos vocacionales del bailarín profesional*.

<https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=UnIJEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT4&dq=%22Danza+profesional%22,+Autoestima,+motivaci%C3%B3n&ots=yH3M2FzL3x&sig=2Ut1ib8LIvz5qNU-bQr3ca3xEI>

Esteban Culcay Arévalo Ana Cristina García Pugo, G., & Elsa Leonor Tacuri Peláez, M. (2021). *Efectos que genera el baile recreativo en adultos mayores de 60 a 70 años de edad, en relación*

*a la depresión y baja autoestima. Revisión bibliográfica.*  
<http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/36416/1/Trabajo%20de%20titulacion.pdf>

Fabián, J., Supacela, Y., Leonor, M. E., & Peláez, T. (2021). *Desarrollo del autoconcepto y la autoestima a través de la danza. Revisión bibliográfica.*

<http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/37423/1/Trabajo%20de%20Titulacion.pdf>

García Cabrero, B. (2009). *Manual de Métodos de Investigación para las Ciencias Sociales: Un Enfoque de Enseñanza Basado en Proyectos*. (L. Vega Perez, Ed.). Manual Moderno.

García Garay, M. (2016). Apoyo a la Autonomía, satisfacción de Necesidades Psicológicas Básicas, Motivación Autodeterminada y Bienestar en bailarines adolescentes de una escuela de danza. *INFORMACIÓ PSICOLÒGICA*, 29–43. <https://doi.org/1.14635/ipsic.2016.112.3>

García Salgado, D. E. (2019). *La enseñanza universitaria en una licenciatura en danza: prácticas, actores y didáctica* [Doctorado, Universidad Autónoma del Estado de Morelos].

<http://riaa.uaem.mx/xmlui/bitstream/handle/2.50.12055/556/GASDLN09T.pdf?sequence=1>

Godoy, R., & Bresó, E. (2013). ¿Es el liderazgo transformacional determinante en la motivación intrínseca de los seguidores? *Revista de Psicología Del Trabajo y de Las Organizaciones*, 29(2), 59–64. <https://doi.org/1.5093/TR2013A9>

Gomez-Rada, C. A. (2002). LIDERAZGO: CONCEPTOS, TEORIAS Y HALLAZGOS RELEVANTES. *Cuadernos de Psicología*, 2(2), 61–77.

González-Arratia, N. (2001). *La autoestima*. <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=iYPB8K-T14gC&oi=fnd&pg=PA9&dq=autoestima+definiciones&ots=cDZBf3UndD&sig=KtVMHV176Hz0y7OQjsL4TSw0bI8>

- Gonzalez-Cutre, D., Sicillia, A., & Fernández, A. (2010). Hacia una Mayor Comprensión de la Motivación en el Ejercicio Físico: Medición de la Regulación Integrada en el Contexto Español. *Psicothema*, 22(4), 841–847. <https://www.redalyc.org/pdf/727/72715515047.pdf>
- Granados, D. I., & Fernández Cruz, M. (n.d.). La motivación en la enseñanza de la danza: análisis de la teoría de la autodeterminación Motivation in dance education: analysis of self-determination theory. In *Journal for Educators, Teachers and Trainers* (Vol. 5, Issue 1). <http://www.ugr.es/~jett/index.php><http://www.ugr.es/~jett/index.php>
- Hair, J. J. F., M. Hult, G. T., M. Ringle, C., & Sarteedt, M. (n.d.). CAPÍTULO 1 Una introducción a Ecuación estructural Modelado. In *Conceptos Básicos de PLS*.
- Hellriegel, D., Slocum, J. W., Benjamín, E., & Fincowsky, F. (1979). *Comportamiento organizacional Décima Edición*.
- Hewitt, J. P. (2012). The Social Construction of Self-Esteem. In *The Oxford Handbook of Positive Psychology*, (2 Ed.). Oxford University Press. <https://doi.org/1.1093/oxfordhb/9780195187243.013.0020>
- James, W. (1890). *Principios de psicología*.
- Jiménez, C. (2014). *Relación Entre el Liderazgo Transformacional de los Directores y la Motivación Hacia el Trabajo y el Desempeño de Docentes de una Universidad Privada* [Maestría en Psicología]. Universidad de Colombia.
- Jorge Antonio Crisóstomo Olivares, M., & Silva Narvaste, B. (n.d.). *Liderazgo transformacional docente y motivación estudiantil del 6º grado nivel primaria de las Instituciones Educativas-UGEL 01-Villa El Salvador, 2015*.
- Lara Cantú, A., Verduzco, A., Acevedo, M., & Cortés, J. (1996). Validez y confiabilidad del inventario de autoestima de Coopersmith para adultos, en población mexicana. *Revista Lationamericana de Psicología*, 25(2), 247–255. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80525207>
- Legge, D. (1980). Empuje, Acicates, Orientación y Metas. In P. Herriot (Ed.), *Una introducción a la Ciencia Psicológica* (1st ed., pp. 127–140). Compañía Editorial Continental, S. A.

- Lima P., L. K., & Santillán D., B. A. (2022). Relación Entre el Liderazgo y la Motivación en las Microempresas del Sector Autopartes y Accesorios en el Cusco-2021 [Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas]. In *Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC)*. <https://repositorioacademico.upc.edu.pe/handle/10757/659650>
- Malloy, E., & Kavussanu, M. (2021). A comparison of authentic and transformational leadership in sport. *Journal of Applied Social Psychology, 51*(7), 636–646. <https://doi.org/1.1111/jasp.12769>
- Maria, A., & Cuadrado, M. (n.d.). *ESTUDIO DE CONVERGENCIA ENTRE PERSPECTIVAS DE ENSEÑANZA Y ESTILOS DE APRENDIZAJE EN LA DANZA ACADÉMICA*. <https://www.researchgate.net/publication/275654461>
- María, C., Pérez, R., María, A., & Cuadrado, M. (2015). Estudio de Convergencia Entre Perspectivas de enseñanza y Estilos de Aprendizaje en la Danza Académica. *Journal of Learning Styles, 8*(15).
- María Requena Pérez, C. (2014). *IMPLICACIONES DE LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE Y DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN LA ENSEÑANZA DE LA DANZA*. Facultad de Educación.
- Maria Requena-Perez, C., Maria Martin-Cuadrado, A., & Santiago Lago-Marin, B. (2015). BODY IMAGE, MOTIVATION AND ACADEMIC ACHIEVEMENT IN YOUNG DANCERS. *REVISTA DE PSICOLOGIA DEL DEPORTE, 24*(1).
- Marisol, D., Cerna, P., Leticia, D., García, S., Palmerín Cerna, M., & García, L. S. (n.d.). *EL LIDERAZGO SITUACIONAL EN EL NIVEL MEDIO SUPERIOR* Para citar este artículo puede utilizar el siguiente formato. <http://www.eumed.net/rev/atlante/2016/11/liderazgo.html>
- Martínez Ávila, M., & Fierro Moreno, E. (2018). Aplicación de la técnica PLS-SEM en la gestión del conocimiento: un enfoque técnico práctico / Application of the PLS-SEM technique in Knowledge Management: a practical technical approach. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación y El Desarrollo Educativo, 8*(16), 130–164. <https://doi.org/1.23913/ride.v8i16.336>
- Maymó, M. S. (2009). Algunos aspectos psicológicos en los profesionales de Danza. *Estudis EScénics, 36*, 436–447.



- Megías Cuenca, M. I. (2009). *Optimización en Procesos Cognitivos y su Repercusión en el Aprendizaje de la Danza* [Doctoral]. Universidad de Valencia.
- Mejía Estrada, A., Pastrana Chávez, J. de J., & Mejía Sánchez, J. M. (2011). *La Autoestima, Factor Fundamental Para el Desarrollo de la Autonomía Personal y Profesional*.
- Melvin, A., Plaza, Z., Decano, M., Álvaro, A., Burgos, E. M., Vicedecano, L., July, F., Cavanna, M., Fidel, A., Bajaan, R., & Secretario, E. (2022). *Activación muscular para la prevención de lesiones motrices en bailarines sénior*. <http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/61628>
- Montaño Sinisterra, M., Palacios Cruz, J., & Gantiva, C. (2009). Teoría de la Personalidad. Un Análisis Histórico del Concepto y su Medición. *Psychologia. Avances de La Disciplina*, 3, 81–107. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=297225531007>
- Moreno Murcia, J. A., Cervelló Gimeno, E., & González-Cutre Coll, D. (2006). Motivación Autodeterminada y Flujo Disposicional en el Deporte. *Anales de Psicología*, 22(2), 310–317. [www.um.es/analesps](http://www.um.es/analesps)
- Mucchielli, A. (1988). *Las Motivaciones*. Paidotribo.
- Münch Galindo, L. (2007). *Administración: Escuelas, Proceso Administrativo*. Pearson.
- Mussen, P., & Rosenzweig, M. R. (1984). Motivación y Emoción. In *Introducción a la psicología* (pp. 217–230). Compañía editorial continental .
- Palacios Mariños, J. (2020). Taller de danza creativa Kuyanakusun para fortalecer la autoestima en los estudiantes de cuarto de secundaria el Porvenir–Trujillo [Escuela superior de Arte Dramático de Trujillo]. In *renati.sunedu.gob.pe*. <https://renati.sunedu.gob.pe/handle/sunedu/1607166>
- Panesso Giraldo, K., & Arango Holguín, M. J. (2017). La autoestima, Proceso humano. *Psyconex*, 9(14).
- Patricia, S., & Angarita, B. (2021). *Desarrollo del autoconcepto y la autoestima a través de la danza. Revisión bibliográfica*. <http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/37423/1/Trabajo%20de%20Titulacion.pdf>
- Reyes Soto, D., Delgado-Floody, P., Martínez Salazar, C., & Gacría Pinillos, F. (2020). vida relacionada con la salud, variables psicosociales y rendimiento académico en mujeres de edad

- escolar practicantes de danza. Un estudio comparativo. *Nutrición Hospitalaria*, 36(6).  
[https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0212-16112019000600021](https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0212-16112019000600021)
- Roca Balasch, J. (2006). *Automotivación*. Editorial Paidotribo.
- Rodriguez, E. M. (2018). *Las principales teorías del liderazgo*. La Mente Es Maravillosa.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). La Teoría de la Autodeterminación y la Facilitación de la Motivación Intrínseca, el Desarrollo Social, y el Bienestar. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/1.1037110003-066X.55.1.68>
- Sánchez, A. T. (2021). *Autoconfianza, resiliencia y lesiones en deportes artísticos*. <http://eprints.uanl.mx/22852/>
- Scherz Tatiana. (2022, April 3). “¡Estás gorda!”: el lado oscuro del ballet y las historias de obsesión por los cuerpos perfectos - 03/04/2022 - EL PAÍS Uruguay. *Tras Bambalinas, El Pais*. <https://www.elpais.com.uy/que-pasa/gorda-lado-oscuro-ballet-historias-obsesion-cuerpos-perfectos.html#>
- (s.f) “Bolshoi, el lado oscuro del ballet.” (2015, November 14). *Noroeste*. <https://www.noroeste.com.mx/entretenimiento/cultura/bolshoi-el-lado-oscuro-del-ballet-EBNO775908>
- Solís, E. (2015, November 9). Mostrarán el lado oscuro del ballet . *Grupo Milenio*. <https://www.milenio.com/espectaculos/mostraran-el-lado-oscuro-del-ballet>
- Stover, J. B., Eugenia, F., Fabiana, B., Mercedes, E. U., & Liporace, F. (2017). Teoría de la Autodeterminación: una revisión teórica. *PERSPECTIVAS EN PSICOLOGÍA: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 14(2), 105–115.
- Tamez, A., Vanegas, M., & Valdivia, P. (2020). *Autoconfianza, resiliencia y lesiones en deportes artísticos: patinadores sobre hielo, gimnastas, animadores y bailarines de ballet y danza contemporánea*. [http://www.fod.uanl.mx/wp-content/uploads/2020/12/b29\\_Tamez\\_Vanegas\\_Valdivia\\_FEAFyS\\_202.pdf](http://www.fod.uanl.mx/wp-content/uploads/2020/12/b29_Tamez_Vanegas_Valdivia_FEAFyS_202.pdf)
- Távora Muro Nicolás Asesor, B., & Vargas Pedro, E. (2018). *Liderazgo transformacional y la motivación intrínseca de los colaboradores de la Gerencia Regional de Transportes y Comunicaciones-sede Chiclayo, 2018*. <https://repositorio.uss.edu.pe/handle/2.50.12802/4907>

- Torres Hernández, J. A. (2013). *Relecciones sobre la danza escénica contemporánea* (1st ed.). Editorial Ponciano Arriaga.
- Valeria, Y. (n.d.). *AUTOESTIMA CAPÍTULO II*.
- Vargas, A., & Mazón, J. (2021). Impacto de la danza en el bienestar psicológico. *Alternativas En Psicología*, 46(46).
- Vazquez Morejón, A. J., Jimenez García-Bóveda, R., & Vázquez-Morejón Jiménez, R. (2004). Escala de autoestima de Rosenberg: fiabilidad y validez en población clínica española. *Apuntes de Psicología*, 22(2), 247–255.
- Vergara Vilchez, N., Fuentes Sandobal, A., Gonzales Chacana, H., Cadagan Fuentes, C., Morales Yañez, S., Poblete Gálvez, C., & Poblete Aro, C. E. (2021). Efecto de la danza en la mejora de la autoestima y el autoconcepto en niños, niñas y adolescentes: Una revisión. *Retos*, 40, 385–392. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7706236.pdf>
- Vergara Vilchez, N., Fuentes Sandoval, A., Gonzales Chacana, H., Fuentes, C. C., Morales Yañez, S., Poblete Gálvez, C., Emilio, C., & Aro, P. (2020). *Factores de riesgo individuales y contextuales asociados al desarrollo de trastornos de la conducta alimentaria en bailarinas de danza clásica*. <https://addi.ehu.es/handle/10810/47686>
- Vilchez, N. V., Sandoval, A. F., Chacana, H. G., Fuentes, C. C., Yañez, S. M., Gálvez, C. P., & Aro, C. E. P. (2021). Effect of dance on improving self-esteem and self-concept in children and adolescents: A review. *Retos*, 40, 385–392. <https://doi.org/1.47197/RETOS.V0I4.76933>
- Wicaksono, T., Farida Elmi, & Muhammad Havidz Aima. (2020). THE EFFECT OF COMPETENCE AND TRANSFORMATIONAL LEADERSHIP STYLE ON THE MOTIVATION AND ITS IMPLICATIONS ON TEACHERS PERFORMANCE AT 01 AND 02 NORTH PETUKANGAN ELEMENTARY SCHOOL. *Dinasti International Journal of Education Management And Social Science*, 1(3). <https://doi.org/1.31933/dijemss.v1i3.130>

## CAPITULO 8.

### Anexos

#### *Anexo 1- Cuestionario de Enseñanza Transformacional.*

*Versión en español de Alvares et al 2018 del “Transformational Teaching Questionarie” (TTQ)  
de Beauchamp et al., (2010)*

#### **Instrucciones:**

*Indica con qué frecuencia maestro/profesor de danza realiza las siguientes acciones.*

	Mi maestro de danza	Nunca	Casi nunca	Pocas veces	Muchas veces	Casi siempre	Siempre
1	Demuestra que se preocupa por mí.	1	2	3	4	5	6
2	Actúa como un modelo para mí.	1	2	3	4	5	6
3	Dirige la clase de danza de forma que me invita a pensar.	1	2	3	4	5	6
4	Demuestra que él/ella cree en mí.	1	2	3	4	5	6
5	La forma que tiene de tratarme hace que se gane mi respeto.	1	2	3	4	5	6
6	Es entusiasta sobre lo que soy capaz de lograr.	1	2	3	4	5	6
7	Me plantea actividades que me hacen pensar de diferentes maneras.	1	2	3	4	5	6
8	Me motiva a esforzarme al máximo.	1	2	3	4	5	6
9	Trata de conocer a todos los alumnos de la clase.	1	2	3	4	5	6
10	Me lleva a cuestionarme mis propias ideas y las de los demás.	1	2	3	4	5	6
11	Trata de ayudar a los/las alumnos/as-bailarines/as que pueden sentirse frustrados/as o bloqueados/as.	1	2	3	4	5	6
12	Habla de sus valores personales.	1	2	3	4	5	6
13.	Me anima a ver los asuntos desde diferentes perspectivas.	1	2	3	4	5	6
14.	Reconoce las necesidades y capacidades de cada alumno/bailarín de la clase	1	2	3	4	5	6
15	Es optimista sobre lo que puedo lograr	1	2	3	4	5	6
16	Se comporta como alguien en quien puedo confiar.	1	2	3	4	5	6

*Anexo 2- Escala de autoestima de Rosenberg (Versión en español)*

*Responde a las siguientes afirmaciones.*

		Muy Desacuerdo	en Desacuerdo	De Acuerdo	Muy De Acuerdo
1	En general estoy satisfecho/a de mí mismo/a.	1	2	3	4
2	Siento que no tengo mucho de lo que estar orgulloso/a.	1	2	3	4
3	En general, me inclino a pensar que soy un fracasado/a.	1	2	3	4
4	Me gustaría poder sentir más respeto por mí mismo.	1	2	3	4
5	Hay veces que realmente pienso que soy un inútil.	1	2	3	4
6	Siento que soy una persona digna de aprecio, al menos en igual medida que los demás.	1	2	3	4
7	Estoy convencido de que tengo cualidades buenas.	1	2	3	4
8	Soy capaz de hacer las cosas tan bien como la mayoría de la gente.	1	2	3	4
9	Tengo una actitud positiva hacia mí mismo/a.	1	2	3	4
10	A veces creo que no soy buena persona	1	2	3	4

### **Anexo 3- Escala de Flow Percibido**

*García, T., Jiménez, R., Santos-Rosa, F., Reina, R., y Cervelló, E. (2008). Psychometric properties of Spanish version of the flow state scale. The Spanish Journal of Psychology, 11(2), 660-669.*

*Responde a las siguientes cuestiones relacionándolas con la experiencia que acaba de terminar. Estas cuestiones se refieren a los pensamientos, sensaciones y sentimientos que has podido tener. No hay respuestas correctas o incorrectas. Rodea con un círculo el número que más se aproxime a como describirías tu experiencia.*

		Totalmente en desacuerdo			Totalmente de Acuerdo		
1.	Sabía que mi capacidad me permitiría hacer frente al desafío que se me planteaba.	1	2	3	4	5	6
2.	Mi habilidad estaba al mismo nivel de lo que me exigía la situación. .	1	2	3	4	5	6
3.	Sentía que era lo suficientemente bueno para hacer frente a la dificultad de la situación	1	2	3	4	5	6
4.	Las dificultades y mis habilidades para superarlas estaban a un mismo nivel.	1	2	3	4	5	6
5.	Hice los gestos correctos sin pensar, de forma automática.	1	2	3	4	5	6
6.	Parecía que las cosas estaban sucediendo automáticamente.	1	2	3	4	5	6
7.	Ejecutaba automáticamente.	1	2	3	4	5	6
8.	Hacía las cosas espontánea y automáticamente.	1	2	3	4	5	6
9.	Conocía claramente lo que quería hacer.	1	2	3	4	5	6

1.	Estaba seguro de lo que quería hacer.	1	2	3	4	5	6
11.	Sabía lo que quería conseguir.	1	2	3	4	5	6
12.	Mis objetivos estaban claramente definidos.	1	2	3	4	5	6
13.	Tenía realmente claro que lo estaba haciendo bien.	1	2	3	4	5	6
14.	Sabía lo bien que lo estaba haciendo.	1	2	3	4	5	6
15.	Tenía buenos pensamientos acerca de lo bien que lo estaba haciendo mientras estaba practicando.	1	2	3	4	5	6
16.	Estaba seguro de que, en ese momento, lo estaba haciendo muy bien.	1	2	3	4	5	6
17.	Mi atención estaba completamente centrada en lo que estaba haciendo.	1	2	3	4	5	6
18.	No me costaba mantener mi mente en lo que estaba sucediendo.	1	2	3	4	5	6
19.	Tenía una total concentración.	1	2	3	4	5	6
2.	Estaba totalmente centrado en lo que estaba haciendo.	1	2	3	4	5	6
21.	Sentía un control total de lo que estaba haciendo.	1	2	3	4	5	6
22.	Sentía que podía controlar lo que estaba haciendo.	1	2	3	4	5	6
23.	Tenía un sentimiento de control total.	1	2	3	4	5	6
24.	Sentía un control total de mi cuerpo.	1	2	3	4	5	6

25.	No me importaba lo que los otros podían haber estado pensando de mí.	1	2	3	4	5	6
26.	No estaba preocupado por mi ejecución.	1	2	3	4	5	6
27.	No estaba preocupado por la imagen que daba a los demás.	1	2	3	4	5	6
28.	No me preocupaba lo que otros pudieran estar pensando de mí.	1	2	3	4	5	6
29.	El tiempo parecía diferente a otras veces (ni lento, ni rápido)	1	2	3	4	5	6
3.	El paso del tiempo parecía ser diferente al normal.	1	2	3	4	5	6
31	Sentía como si el tiempo se parase mientras estaba practicando.	1	2	3	4	5	6
32.	A veces parecía que las cosas estaban sucediendo como a cámara lenta.	1	2	3	4	5	6
33.	Realmente me divertía lo que estaba haciendo	1	2	3	4	5	6
34.	Me gustaba lo que estaba experimentando en ese momento y me gustaría sentirlo de nuevo.	1	2	3	4	5	6
35.	La experiencia me dejó un buen sabor de boca (buena impresión).	1	2	3	4	5	6
36.	Encontré la experiencia muy valiosa y reconfortante	1	2	3	4	5	6

---



*Anexo 4- Cuestionario de Regulación de la Conducta en el Ejercicio (BREQ-3)*

*Wilson, Rodgers, Loitz, y Scime (2006) Adaptado a la danza*

<b>Yo hago clase de danza...</b>	<b>Nada Verdadero</b>			<b>Totalmente verdadero</b>
1. Porque los demás me dicen que debo hacerlo.	1	2	3	4
2. Porque me siento culpable cuando no practico danza.	1	2	3	4
3. Porque valoro los beneficios que tiene la danza.	1	2	3	4
4. Por creo que la danza es divertida.	1	2	3	4
5. Porque está de acuerdo con mi forma de vida.	1	2	3	4
6. No veo porque tengo que hacerlo.	1	2	3	4
7. Porque mis amigos/familia/pareja me dicen que debo hacerlo.	1	2	3	4
8. Porque me siento avergonzado/a si falto a clase de danza	1	2	3	4
9. Porque para mí es importante hacer danza regularmente.	1	2	3	4
1. Porque considero que la danza forma parte de mí.	1	2	3	4
11. No veo porque tengo que molestarme en hacer danza	1	2	3	4
12. Porque disfruto con las clases de danza.	1	2	3	4
13. Porque las personas no estarán contentas conmigo si no hago danza.	1	2	3	4
14. No veo el sentido de hacer clase de danza.	1	2	3	4

## **Autobiografía**

Claudia Marcela Ocañas Reyes

Nací en un diciembre 22, del año 1996 en la ciudad de Monterrey Nuevo León. Siendo la segunda hija del matrimonio de Sandra Mireya Reyes Mireles y Mauricio Daniel Ocañas Rodríguez, son las personas que definirían mi búsqueda personal de mi propia esencia. A mi vista mis padres siempre fueron polos opuestos, es más de un sentido, mi mamá siempre mostró una calidez inigualable, así como una gracia social y habilidad para hablar con otros, dieron en mí un corazón sensible. Mientras que mi padre un hombre de gran liderazgo, pulcro y estricto representa la parte visionaria y retadora en mi persona. Esta dualidad se mostraría también en mi hermana mayor y hermana menor Sandra A. y Mauricio Ocañas Reyes.

Hablar de mi infancia siempre ha sido algo de lo que me enorgullezco, pues siempre es tomada como una gran aventura para los otros, pero a la vez esta aventura siempre estuvo cargada de enseñanza y aprendizaje, por un lado las habilidades de mi padre y su deseo por generar recuerdos únicos nos llevó a los tres a realizar siempre alguna actividad física, a practicar descensos por la pared externa de la casa, aprender a manejar cuatrimotos, e intentar cualquier actividad o deporte que requiriera alguna dificultad, por otro lado la familia de mi madre en toda su extensión nos brindaron de momentos únicos, y ver y entender el mundo desde la perspectiva de los primos más grandes.

Mi gusto por el arte quizá sea uno de los grandes misterios, considero que mucho de ello fue innato, siempre fue algo que me llamó, el arte, la música y la danza, no podría recordar fue la prime expresión de danza que vi de niña, pero me recuerdo dando vueltas por la sala mientras escuchaba un DVD con una música instrumental, percusiva y gutural. También recuerdo a mi padre todos los fines de semana tocando la guitarra, mientras cantaba canciones de popurrí y a mi madre sentada a un lado suyo intentando seguir su ritmo. Sea cual fuera el origen de mi deseo incansable por la danza y la música, a los 6 años, ya después de haber experimentado algunos deportes, comencé a estudiar danza junto con mi hermana. Pocos años después mi hermana cambió a una escuela de música, y al ser complicado llevar a dos hijas a escuelas en sitios opuestos del estado, intenté ingresar a la misma escuela pero en danza, sin éxito. Mi primer choque de realidad fue saber que mi físico no era el adecuado para la danza, pensé a tener muchas otras habilidades por encima del desarrollo esperado para una niña de 8 años, fue decepcionante y desmotivador, Sin embargo, ni los Ocañas ni los Reyes

dejamos así las cosas. Ingresé finalmente a la Carmen Romano en el área de música, en piano junto un año después de lo que lo hizo mi hermana, estando ahí 10 años más.

Retomé la danza durante el bachillerato, entrando en una prepa de artes y humanidades, en gran parte por conveniencia, ya que iban a mudar la escuela al obispado, y me quedaría cerca de la Carmen Romano, ahora llamada “Superior” de música y danza de monterrey. Fue en el CEDART que pude inspirarme de nuevo y ganar autoestima respecto a mi cuerpo ancho y piernas cortas, cuando una de mis maestras notó que mi instinto era la danza, me mostró que se puede ser más de un tipo de bailarín, C. Gaucín era pequeña como yo, de piernas poderosas, y mostraba eso en su danza, su energía desbordante y saltos y fuerzas comparables a los roles masculinos. Me gradué en el 2015 en artes y humanidades con especialidad en danza, mientras que ese mismo año y fin de ciclo, me dieron mi última calificación reprobatoria en la Superior, memorizaba rápido, aprendía bien, pero no llegaría a ser ejecutante de piano de nivel profesional.

Entré finalmente a la carrera de danza en la FAE, me alejé mucho tiempo de la música, pues tenía aún una herida abierta por la forma en que terminaron las cosas, pero pude refugiarme en la danza y aunque los estereotipos y expectativas corporales estaban presentes, siempre tuve en mente a la poderosa Gaucín y a la brillante K. Moreno que me ayudaron a mantener la confianza en mi fuerza y fe en mis habilidades, pero aun así no fue fácil. Pocas veces sentí que se notara mi potencial, pero fui paciente, es verdad que siempre se me consideró más una estudiosa que una virtuosa y tienen en parte razón, tengo hambre de conocimiento y un deseo profundo por entender las cosas más allá de lo superficial. Pero sentía mi batería llena y que no estaba siendo aprovechada, fueron pocos los momentos en que sentí que realmente pulían mi potencial energético e interpretativo, justo cuando más lo necesite, apareció Lola Bernal para recordarme que soy una “mujer guerrero”, y que mi danza es poderosa, así como Leslie González maestra y coreógrafa de mente inquieta, ambas, brujas de la danza fueron pilares en mis momentos frágiles durante la carrera.

Todas mis experiencias con la actividad física en la casa, el deporte practicado conmigo y mis hermanos, la práctica exigente de la música y la danza me hicieron acercarme a esta maestría en la psicología deportiva, especialmente la música y la danza, por que pude observar las anomalías en mi entorno, en mis compañeras, pude experimentar yo misma momentos de flaqueos ante mi esfuerzo, por la exigencia, por las lesiones, por el trato intencional o no de los maestros, de la experiencia y de

la sociedad. No pude evitar querer entender las carencias y querer analizar y pensar en las respuestas a una problemática tan real pero tan oculta, tan secreta.

Mucho de ello lo pude encontrar en la carrera, pero aun existía ese vacío del conocimiento, es por ello que tomando lo poco a mucho que conocía del mundo del arte, de la danza y de la música para poder decir lo que ya sabía, los bailarines somos atletas, la danza puede compararse con el deporte en su exigencia, sus sacrificios, sus adversidades, su búsqueda continua de superación, cargados de expectativas y presiones, de crítica y poca valoración social. Mi esposo Carlos, que también comparte conmigo la práctica deportiva, la danza y el hambre por el conocimiento comprendíamos que el artista escénico, como el resto, dedica horas de su día, de su vida para brindar un resultado de unos pocos minutos o pocas horas. Pero la exigencia, la competencia, la educación que va detrás del virtuosismo que vemos en el escenario le ha costado a muchos y muchas, salud física, salud emocional de una manera similar de lo que ocurre en el deporte, así que si la psicología deportiva protege la salud mental de los atletas, entonces muchas de sus habilidades podrían ayudar a mejorar y proteger la salud mental de los otros atletas, los artistas escénicos.