



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE MAESTRIA Y DOCTORADO EN PSICOLOGIA

INTERACCIÓN ENTRE FACTORES CONTEXTUALES E INTERNOS EN ESTUDIANTES DE DANZA QUE
FACILITAN EL ESTADO DE FLUJO

TESIS
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
DOCTORA EN PSICOLOGIA

PRESENTA
ADRIANA NEGRETE PONCE DE LEÓN

COMITÉ TUTORAL
TUTORA PRINCIPAL: DRA. JUDITH SALVADOR CRUZ¹
TUTORA ADJUNTA: DRA. MIRNA GARCÍA MÉNDEZ¹
TUTOR EXTERNO: DR. GERARDO HERNÁNDEZ ROJAS²
JURADO A: DR. JUAN MANUEL MANCILLA DÍAZ³
JURADO B: DR. JOSÉ MARCOS BUSTOS AGUAYO¹

CIUDAD DE MÉXICO, NOVIEMBRE 2022.

¹ FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA, UNAM.

² FACULTAD DE PSICOLOGÍA, UNAM.

³ FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA, UNAM.



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM –Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

**DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL.**

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Índice

Agradecimientos	5
Resumen	6
Abstract	7
Introducción	8
Capítulo I. Estado de flow	10
Antecedentes históricos sobre experiencias óptimas	10
Delimitación de conceptos	10
Psicología positiva	18
Placer y disfrute	18
Generalidades del estado de flow	18
Definición del estado de flow	21
Evolución del constructo y sus dimensiones	21
Medición del estado de flow	29
Facilitadores e inhibidores del estado de flow	32
Constructos asociados con el estado de flow	35
Capítulo II. Clima motivacional	41
Antecedentes	41
Definición y tipos de clima motivacional	42
Medición del clima motivacional	43
Constructos asociados con el clima motivacional	48
Capítulo III. Necesidades Psicológicas Básicas	54
Antecedentes	54
Definición y características	55
Medición de las necesidades psicológicas básicas	57
Constructos asociados con las necesidades psicológicas básicas	60
Justificación	64
Pregunta de investigación	66
Estrategia de investigación	66
Objetivo general	66
Método	67

Estudio 1. Construcción y validación de instrumentos	67
Estudio 2. Comprobación del modelo	74
Resultados	82
Estudio 1. Construcción y validación de instrumentos	82
Estudio 2. Comprobación del modelo	105
Discusión	110
Construcción y validación de instrumentos	110
Comprobación del modelo	119
Limitaciones y futuras líneas de investigación	122
Aplicaciones prácticas	123
Conclusiones	125
Referencias	126
Apéndice	139

Agradecimientos

A todos mis seres queridos, humanos, caninos y felinos, por su apoyo y cariño.

A mis tutores y profesores, por su tiempo, enseñanzas e inspiración.

A CONACYT, por el apoyo económico para poder cursar el doctorado y realizar esta investigación.

A todas las personas de la comunidad dancística, por su participación en esta investigación y sobre todo por el maravilloso trabajo que realizan.

Resumen

El presente trabajo está enmarcado por las siguientes teorías: Clima Motivacional (Ames, 1992), Necesidades Psicológicas Básicas (Deci & Ryan, 2000), y Estado de Flow (Csikszentmihalyi, 1990). El propósito fue desarrollar un modelo para explicar la relación entre factores contextuales e internos para predecir el estado de flow. El estudio fue transversal con un muestreo por conveniencia. 335 estudiantes de danza (M=19.48 años de edad, DE=3.5) respondieron la batería de instrumentos: Flow State Scale (Jackson & Marsh, 1996), Escala de Clima Motivacional – Danza, Escala de Clima Motivacional por Compañeros – Danza, y Escala de Necesidades Psicológicas Básicas en Danza. Se realizaron análisis de correlaciones, regresión lineal múltiple y modelamiento de ecuaciones estructurales. La competencia, el clima orientado al ego generado por el profesor, el clima orientado a la tarea generado por el profesor y el clima orientado a la tarea generado por los compañeros fueron predictores del estado de flow. El modelo final explicó el 30% de la varianza, el estado de flow fue explicado por la competencia, que fue el mediador entre el clima orientado a la tarea generado por el profesor y el estado de flow. Destaca la importancia que tiene el ambiente en clase en la satisfacción de necesidades psicológicas para promover estados mentales óptimos en los alumnos. Se presentan estrategias a profesores de danza para crear un clima en clase que fomente la satisfacción de la necesidad de competencia en los estudiantes. Futuras investigaciones podrían implementar programas para profesores dirigidos a la creación de ambientes favorables en clase.

Abstract

The current work is framed by the following theories: Goal Achievement (Nicholls,1984), Basic Psychological Needs (Deci & Ryan, 2000), and Flow State (Csikszentmihalyi,1990). The purpose was to develop a model to explain the relationship between contextual and internal factors to predict the flow state in dance students. Two cross-sectional studies were conducted, with opportunity samples, there were 200 classical and contemporary dance students in the first study (M=24.15 years old), 335 in the second (M=19.48 years old). Flow State Scale (Jackson & Marsh, 1996), Motivational Climate Scale - Dance, Peer Motivational Climate – Dance, and Basic Psychological Needs Scale, the last three were developed in this research. Content, item discrimination, correlations, exploratory and confirmatory factor analysis were conducted to develop and to validate the measurement instruments in the first study. In the second study, correlations, multiple linear regression and structural equation modeling analysis were conducted.

The flow state predictors were: need of competence, ego-involving climate generated by the teacher, task-involving climate generated by the teacher and task-involving climate generated by the peers. The final model explained the 30% of the variance, the flow state was explained by the competence, the mediator between the task-involving motivational climate generated by the teacher and flow state. This research highlights the importance of the environment created in class, to satisfy psychological needs to promote optimal mental states in students. Further research should implement interventions with dance teachers in order to give them strategies on how to encourage the perception of competence in their students.

Introducción

Considerada una de las Bellas Artes, la danza ha sido un medio de expresión, al cual han recurrido los seres humanos a lo largo de su historia.

El origen de la danza se remonta a tiempos antiguos, estaba presente en los rituales relativos a eventos importantes de las tribus; con el paso del tiempo se ha involucrado a la danza en diferentes actividades, de acuerdo con la época y el contexto, pasando por lo religioso, el entretenimiento, hasta un estudio formal de esta disciplina (Alemany Lázaro, 2009).

La presente investigación se realiza buscando la comprensión de cómo interactúan los factores pertenecientes al contexto de las clases de danza y los factores internos en los alumnos, para facilitar el estado de flow en estudiantes de danza. Atendiendo a la necesidad de profundizar en los contextos de aprendizaje en donde se forman los bailarines, este trabajo pretende identificar las variables relevantes que impactan en la experiencia interna de los alumnos, y así, poder crear las condiciones en clase que favorezcan la presencia de estados mentales óptimos en clase.

Para tal efecto se expone, en primer lugar, la evolución que ha tenido el estudio de diferentes estados mentales óptimos en diferentes culturas a lo largos del tiempo, y se delimitan los conceptos correspondientes a estas experiencias. Además, se profundiza en el concepto y dimensiones del estado de flow, y se presenta una revisión de los diferentes hallazgos de las investigaciones realizadas alrededor de este constructo en estudiantes de danza, y en deportistas.

El segundo capítulo de este trabajo, por tanto, está destinado a la descripción y al análisis del clima motivacional, se incluyen las aportaciones que realizan al clima de las clases de danza tanto las conductas del profesor, como las de los compañeros.

Posteriormente, en el capítulo sobre las necesidades psicológicas básicas se busca explicar cómo se presenta la relación entre las características del contexto de aprendizaje y un estado mental óptimo en los estudiantes de danza.

El diseño de investigación es un estudio de campo. Inicia con una fase de tipo cualitativa, en donde se llevaron a cabo diferentes grupos focales con estudiantes de danza clásica y contemporánea para conocer sus experiencias y vivencias en clase. Posteriormente, se construyeron tres instrumentos de medición, mismos que fueron validados y aplicados en una muestra conformada por estudiantes de danza. Con los resultados obtenidos se construyó un modelo en donde se expone la relación entre las variables de estudio.

Los hallazgos de este trabajo se discuten en torno a la literatura científica existente en el ámbito dancístico y deportivo, además, se proponen una serie de estrategias para ser implementadas por parte

de los profesores de danza en clase. Se exponen las limitaciones, posibles rumbos para futuras investigaciones en este ámbito y conclusiones.

A pesar de que en el título del trabajo se emplea el término estado de flujo, lo largo de la tesis se utilizará el término estado de flow para hacer referencia al constructo.

Capítulo I

Estado de Flow

Para entender la pertinencia del estudio del estado de flow en estudiantes de danza, en este capítulo se hace una revisión histórica de las de experiencias mentales óptimas que han interesado a los seres humanos. Posteriormente, se expone en qué consiste este estado mental, se realiza una revisión de las dimensiones que conforman este constructo, así como la evolución que ha tenido su medición. Para finalizar el capítulo, se analiza la evidencia empírica que se ha encontrado en el estudio del estado de flow, presentando así los hallazgos principales encontrados hasta el momento y también las inconsistencias teóricas.

Antecedentes históricos sobre experiencias óptimas

Las experiencias mentales óptimas han sido de interés para los seres humanos a lo largo de su historia, en este apartado se presentan diferentes conceptos que se han empleado para explicar estas experiencias en diferentes culturas, posteriormente, se exponen semejanzas y diferencias entre estos conceptos y el estado de flow.

Delimitación de conceptos.

Al sentimiento positivo que hombres y mujeres experimentan cuando se encuentran en su mejor momento se le ha descrito y estudiado desde diferentes perspectivas, algunas de las cuales son las siguientes:

Hinduismo.

En una de las historias sobre el Dios Krishna, Bhagavad Gita (el Dios Krishna disfrazado) le da un consejo a Arjuna, el líder que se encontraba en una batalla, este consejo comparte ciertas similitudes con el estado de flow. El consejo es “no te preocupes, no pienses, solamente piérdete en la tarea que tienes ante ti – pelea con coraje y lleva a tus hombres tan bien que puedas ganar; ganes o pierdas, no importa siempre y cuando hagas tu mejor esfuerzo” (Csikszentmihalyi y Asakawa, 2016).

Budismo.

El mindfulness o la atención plena es un concepto relevante en esta práctica filosófica y religiosa, también conocida como atención o conciencia plena, consiste en prestar atención de manera intencional al momento presente, sin juzgar (Kabat-Zinn, 1994; 2004). La actitud básica en la práctica de la atención plena abarca:

- No juzgar, es la postura de testigo imparcial de la experiencia.

- Paciencia, ya que demuestra que comprendemos y aceptamos el hecho de que las cosas suceden cuando les toca.
- Mente de principiante o mente dispuesta a verlo todo como si fuese la primera vez.
- Confianza en uno mismo y en sus sentimientos.
- No esforzarse, sólo ser.
- Aceptación para ver las cosas como son en el presente.
- Ceder o falta de apego.

Bishop et al. (2004) definieron el mindfulness como la autorregulación de la atención, misma que permite reconocer mejor los acontecimientos mentales en el momento presente. Proponen un modelo de atención conformado por dos componentes: la autorregulación de la atención y la orientación particular que cada persona hace de esta experiencia en el momento, suele caracterizarse por una actitud de curiosidad, apertura y aceptación.

Taoísmo o Daoísmo.

El Taoísmo hace referencia tanto a una religión, como a un sistema filosófico, a pesar de las diferencias entre estas dos orientaciones comparten un objetivo, alcanzar la inmortalidad o longevidad en plenitud, para lo cual, se requiere vivir en armonía con la naturaleza (López, 2006).

Para el Taoísmo existe tres tipos de fuerzas: activa, pasiva y conciliadora, estas funcionan como una unidad conocida como el Ying y Yang. Este sistema filosófico ha influido en diferentes áreas como la medicina y las artes marciales, el T'ai Chi tiene su origen en el Taoísmo por medio de ejercicios controlados se busca disciplina en el cuerpo y en la mente (Lao, 1984).

En uno de los textos taoístas, se describe una experiencia similar al estado de flow. Se trata de la historia de un carnicero de nombre Ting quien trabajaba para el Wen-hui, Ting había desarrollado tal habilidad en su trabajo, que apenas necesitaba tocar al buey con su cuchillo, para que cayera cortado pulcramente; mientras trabajaba, Ting cantaba y bailaba ligeramente sobre sus pies (Csikszentmihalyi y Asakawa, 2016).

Mushin.

Este concepto surge dentro del Budismo Zen en Japón, cuya traducción literal es "sin mente", es tradicionalmente observado en las artes marciales con espadas. Se caracteriza principalmente por una reducción de la conciencia de sí mismo y del deseo de ganar, tener éxito o evitar el fracaso, lo cual, únicamente se logra al estar completamente involucrado con la actividad que se está realizando (Krein y Illundáin, 2014).

A pesar de las evidentes semejanzas que comparten el estado de mushin y el de flow, estas se enfocan en describir la experiencia. Sin embargo, las diferencias entre estos estados se refieren al cómo se presentan, es decir, a los antecedentes de cada una de estas experiencias mentales, lo cual podría deberse a aspectos relevantes y trascendentes tales como las prácticas culturales. En el caso del mushin en las artes marciales hay una espiritualidad de por medio, en donde los practicantes se enfocan en un desarrollo personal y en cultivar el mushin, y en el caso de los atletas en quienes se presenta el flow, hay otro tipo de creencias y motivaciones que los llevan a practicar el deporte.

Jujitsu-kan.

Dentro de la cultura japonesa, se ha desarrollado el concepto de jujitsu-kan, el cual se refiere a una sensación de logro, cuando se está funcionando al nivel más alto de la capacidad al desempeñar una actividad, misma que puede realizarse, por elección propia o por obligatoriedad, incluso si esta se considera aburrida.

Sentimientos metacognitivos

Desde la psicología cognitiva se proponen el sentimiento de saber, el sentimiento de error y el sentimiento de confianza. Estos sentimientos participan en el monitoreo y control de los procesos cognitivos, informando a la persona sobre sus propios estados y procesos mentales (Muñoz-Arango, 2019).

Autorregulación.

La autorregulación es un “proceso formado por pensamientos auto-generados, emociones y acciones que están planificadas y adaptadas cíclicamente para lograr la obtención de los objetivos personales” (Zimmerman, 2000, p.14). Este proceso se ha explicado desde diferentes teorías, a continuación, se describen brevemente algunas de ellas.

Teoría fenomenológica. La motivación para autorregular sus emociones, cogniciones y acciones surge de la necesidad de auto-actualizarse y así sentirse competente, en otras palabras, es la discrepancia entre donde uno quiere llegar y donde está (Moretti y Higgins, 1999).

Teoría sociocognitiva. Bajo este enfoque, la motivación para la autorregulación son las metas personales, la percepción de autoeficacia y las expectativas de resultado (Bandura, 1986).

Teoría de la volición. Asume aspectos propuestos por la teoría sociocognitiva sobre la motivación para mantenerse motivado por autorregularse, añade la importancia de conservar activo el valor de la meta y considera también el valor de las amenazas a esta motivación (Corno, 2001).

Teoría Vygotskiana. Al internalizar las normas socioculturales se va formando la identidad, desde esta identidad es que se genera la motivación para autorregularse, lo que incluye las creencias sobre el

valor de la tarea, la sensación de autoeficacia para realizarla, y las atribuciones a los éxitos y fracasos (McCaslin y Hickey, 2001).

En el ámbito deportivo, se han utilizado diferentes conceptos para hacer referencia a experiencias excepcionales, incluso, hay casos en donde se emplean estos términos indistintamente por deportistas e investigadores (Hill, 2001). A continuación, se presentan los conceptos que se han utilizado en el deporte sobre experiencias óptimas:

Experiencia cumbre.

Maslow (1973) inicia el estudio de las experiencias positivas que tienen los seres humanos, nombra experiencia cumbre a aquellos momentos de mayor felicidad y autorrealización en donde las personas se sienten en armonía consigo mismas y con lo que les rodea. Los factores que integran esta experiencia son: atención total, percepciones enriquecidas, desorientaciones del tiempo y espacio, percepciones de unidad y sentimientos de asombro.

Para Privette (1983), la experiencia cumbre se trata de un momento muy intenso que va a más allá de los niveles regulares de intensidad, significado y riqueza, presentes tanto a nivel perceptual como cognitivo. Además, se presenta de una forma inesperada, se disfruta y es valiosa. Se trata de una experiencia que involucra la conciencia cósmica, abstracción mental profunda y sensaciones de éxtasis.

En contraste con Privette (1983), las características que propone Ravizza (1984) de la experiencia cumbre son: atención muy enfocada, absorción total en la tarea, sentimientos de un gran control de uno mismo y del ambiente, y sentido de auto-trascendencia. En un sentido similar, el modelo de Ravizza (1984) presenta tres factores con sus respectivos componentes:

- Auto-trascendencia: Totalmente involucrado, motivación intrínseca, armonía, unidad sí mismo/experiencia y no enjuicia.
- Conciencia enfocada: Completa absorción, estrecho foco de atención, percepciones alteradas y enfocada en el presente.
- Control de sí mismo y el ambiente: Pérdida de miedo, experiencia perfecta y poder.

Hill (2001) destaca que durante la experiencia cumbre no hay una preocupación por el resultado que se obtenga de esta experiencia.

A pesar de las diferencias en las definiciones, características y modelos que se han realizado de la experiencia cumbre, se observan una serie aspectos en común. En primer lugar, la atención; seguida por cambios perceptuales en sí mismo, y en el tiempo; y también, esta la experiencia como algo positivo y agradable.

Sin ser modelos que se contraponen (Privette, 1983; Ravizza, 1984), se observan diferencias entre ellos, la principal subyace de la perspectiva con la que enfocan la experiencia cumbre; mientras Privette (1983) hace énfasis en los aspectos emocionales, Ravizza lo hace en lo cognitivo; por lo que estas perspectivas podrían complementarse, dando como resultado una experiencia más amplia e integral.

Rendimiento cumbre.

Se refiere a las ocasiones cuando se alcanza un nivel de funcionamiento superior, es decir, el despliegue óptimo del potencial humano al realizar alguna actividad; es un desempeño superior al que normalmente se tiene, y puede observarse en diferentes áreas, ya sea en la eficiencia, la creatividad o la productividad con la que se realiza una tarea, una disciplina artística, alguna destreza, incluso, en una interacción social (Privette, 1983). Dentro de esta experiencia, el contexto juega un papel determinante, ya que cada contexto conlleva retos dependiendo de sus características, por lo que el rendimiento cumbre no se trata de una medición absoluta (Hill, 2001).

De acuerdo con Privette y Bundrick (1991), los aspectos que acompañan al rendimiento cumbre son:

- Enfoque claro en la tarea: en la interacción, en puntos clave y en el self
- Interés intrínseco en, o fascinación con tener éxito en la tarea
- Intencionalidad (orientado a la meta)
- Implicación auto-absorbente
- Espontaneidad
- Rendimiento superior

Una de las características de la experiencia cumbre para Maslow (1973) es que estas experiencias son resultado de un rendimiento cumbre, de ahí la relación con este segundo constructo.

Continuando con los autores que han estudiado el rendimiento cumbre, se encuentra Hill (2001), quien identifica cuatro características del rendimiento cumbre: fuerte sentido de auto-éxito, atención total en la tarea, concentración en uno mismo y no prestar atención a los demás.

Además de un rendimiento superior, los autores (Garfield, y Bennet, 1987; Privette, y Bundrick, 1991; Hill, 2001) coinciden en dos aspectos que acompañan al rendimiento cumbre. El primero, es la atención o concentración en lo que se está realizando, y el segundo, es la idea tener éxito en la ejecución de la actividad.

Este tipo de rendimiento ha sido estudiado principalmente en el ámbito deportivo, por lo que el tipo de deporte o modalidad que se practique podría ser determinante en qué tanto el aspecto social esté presente en este tipo de rendimiento. Mientras que para Hill (2001) es una característica el no prestar

atención a los demás, para Privette y Bundrick (1991) las interacciones sociales son parte e influyen en el rendimiento óptimo.

Estado de flow.

Los mejores momentos de la vida son las experiencias en donde el cuerpo o la mente de una persona ha realizado un esfuerzo voluntario tal, que ha llegado al límite para conseguir que algo suceda; por lo que se puede considerar que estos momentos no suceden por sí mismos, sino que las personas hacemos que sucedan (Csikszentmihalyi, 1990). De acuerdo con Jackson y Csikszentmihalyi, (2002) las dimensiones que lo conforman son:

- Equilibrio desafío-habilidad
- Fusión de acción y atención
- Metas claras
- Retroalimentación directa y clara
- Concentración en la tarea que se está desempeñando
- Sentido de control
- Pérdida de la consciencia de sí mismo
- Distorsión del sentido del tiempo
- Experiencia autotélica

En la tabla 1 se presentan las similitudes y diferencias principales entre el estado de flow y los constructos semejantes, anteriormente mencionados.

Tabla 1.

Similitudes y diferencias entre el estado de flow y otros conceptos.

Concepto	Similitudes con el estado de flow	Diferencias con el estado de flow
Leyendas del Hinduismo	No hay preocupación Perderse en la tarea	Intención al enfrentar la tarea
Mindfulness (Budismo)	Atención total Paciencia Confianza en uno mismo No esforzarse Predisposición a estados de ánimo positivos como uno de los efectos	“Mente de principiante” Intencionalidad Actitud ante la realización de la tarea Sistema religioso y filosófico
Historia de Ting (Taoísmo)	Equilibrio entre la habilidad propia y el desafío que se enfrenta. Disfrute	Sistema religioso y filosófico
Mushin (artes marciales en Japón)	Fusión acción y atención Concentración Desaparece la conciencia de sí mismo Sensación de control Percepción distorsionada del tiempo La actividad es el fin en sí misma	El mushin se alcanza mediante un entrenamiento, el estado de flow surge espontáneamente Temporalidad del estado, el mushin se presenta antes de la actividad, mientras que el flow durante la actividad Creencias detrás de la actividad que se realiza
Jujitsu-kan (Japón)	Sensación de logro Desempeño con una alta capacidad	Nivel en el rendimiento Tipo de actividades
Sentimientos metacognitivos (psicología cognitiva)	Información sobre el propio estado Automonitoreo Sentimiento de confianza	Procesos afectivos: disfrute, experiencia armoniosa y gratificante
Autorregulación (psicología cognitiva)	Emociones Planeación Atención y percepción de sí mismo Autoeficacia Motivación	Procesos afectivos: disfrute, experiencia armoniosa y gratificante
Experiencia cumbre (psicología humanista)	Atención total Percepción enriquecida Desorientación en el tiempo Percepción de unidad Éxtasis, disfrute y armonía Percepción de control Absorción en la actividad Pérdida del miedo	Equilibrio entre la habilidad propia y el desafío que se enfrenta en el estado de flow Conciencia cósmica en la experiencia cumbre
Rendimiento cumbre (psicología humanista)	Enfoque claro Atención total a la actividad o tarea. No presta atención a los demás Automatización Espontaneidad	Experiencia autotélica Intención de éxito en el rendimiento cumbre al enfrentar la tarea

Nota: Elaboración propia.

Tras este análisis, se puede identificar al estado de flow como un constructo más amplio que los otros descritos, al abarcar aspectos cognitivos, afectivos y corporales involucrados en esta experiencia óptima.

A diferencia de los conceptos en donde la intencionalidad va dirigida a un rendimiento superior o a tener éxito en la tarea que se realiza, en el estado de flow esto no es un requisito aunque es común que se presente. Lo cual, podría ser explicado desde otra de sus características: la experiencia autotélica. El estado de flow suele presentarse en actividades que son motivantes por el sólo hecho de realizarse, por lo que no es necesario realizarla con a la perfección, así que no hay lugar para la ansiedad ni para miedo al fracaso.

El mindfulness se practica con fines muy específicos y siguiendo una serie de pasos, el estado de flow se presenta bajo ciertas circunstancias, por ejemplo, al desempeñar una actividad en donde haya un equilibrio entre las habilidades y el reto que se enfrenta, es decir, que la actividad o tarea que se realiza no tiene el objetivo de experimentar el estado de flow.

En cuanto a las diferencias culturales, al estar directamente relacionadas con los fenómenos psicosociales, se puede observar cómo dichas diferencias se manifiestan en los estados mentales óptimos de las personas. En el jujitsu-kan se observa el perfeccionismo con el que generalmente se asocia a la cultura japonesa, esta experiencia no sólo se presenta en actividades que se realizan por decisión propia y placer, sino también en aquellas que son obligatorias y que no necesariamente se disfrutan. Mientras que, en culturas occidentales el estado de flow se suele presentar en contextos de prácticas deportivas, artísticas y recreativas, en general, en actividades en donde esté presente elección de quien la ejecuta.

Las diferencias culturales también se observan en el tipo de actividad en donde se experimenten estados mentales óptimos. En culturas de occidente el estado de flow suele experimentarse como resultado de estar involucrado con estímulos externos, a diferencia de las culturas orientales quienes se han desarrollado formas de experimentar experiencias mentales óptimas por medio del entrenamiento de la mente para enfocarse directamente en el proceso de la experiencia en sí misma. Tal es el caso de disciplinas como la meditación, el yoga y las artes marciales, en donde se expresa lo que el cuerpo y mente pueden hacer, motivados sólo por el hecho en sí mismo de experimentarlo (Csikszentmihalyi, 1990).

Otros ejemplos de la relación entre las experiencias mentales óptimas, con aspectos culturales, se encuentran son: en Korea, adultos mayores suelen experimentar una experiencia óptima al leer textos religiosos (Han, 1988), los habitantes del pueblo originario de los Navajo, en Estados Unidos lo

experimentan al montar a caballo siguiendo a sus ovejas por las montañas y valles de Arizona (Csikszentmihalyi, 1990).

Al tratarse de un fenómeno complejo, el estudio de las experiencias óptimas debería considerar el contexto e interacciones en las actividades en donde se presentan estos estados, el proceso mediante el cual se alcanzan, la intención de la práctica de las actividades involucradas, e incluso aspectos tan amplios como los relacionados con la cultura y la religión, para lograr así una comprensión adecuada de los aspectos implicados en el estado de flow. Lo anterior retoma importancia al ser la base para poder crear las condiciones adecuadas para fomentar estos estados mentales en los participantes en algún contexto en específico. Si bien, más adelante se describirán las diferentes consecuencias de experimentar el estado de flow, en este punto se puede suponer que estas son positivas y agradables para los seres humanos, por lo que es comprensible el interés en poder facilitarlos.

Psicología positiva

Martin Seligman acuñó el término de psicología positiva con el objetivo de impulsar un cambio de enfoque en la psicología, al ir de una preocupación y atención a los peores eventos de la vida, a un énfasis en las fortalezas personales en el tratamiento y prevención de trastornos mentales (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000).

Los eventos adversos de la vida han sido el tema dominante en el marco teórico de la psicología, por lo que la psicología positiva propone no centrarse en la corrección para mejorar la calidad de vida, sino en la prevención mediante el desarrollo de competencias (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000).

En general, el campo de trabajo de la psicología positiva aborda aspectos tales como el bienestar, la satisfacción, el estado de flow, la alegría, los placeres sensoriales, la felicidad, el optimismo, la fe y la esperanza. A nivel personal, se enfoca en las características personales como son la capacidad de amar, vocación, valor, habilidades interpersonales, sensibilidad estética, perseverancia, perdón, originalidad, talentos y sabiduría. A nivel grupal se observan las virtudes que impulsan a las personas a ser mejores ciudadanos: la responsabilidad, altruismo, civilidad, moderación y tolerancia (Seligman, 2014).

Uno de los cuestionamientos que se ha planteado la psicología positiva tiene que ver con qué hace que una vida sea plena y cómo conseguirla, de acuerdo con Seligman (2002) existen tres caminos para llevar una vida plena. El primero son las emociones placenteras o vida placentera, el cual se refiere a incrementar la cantidad de emociones positivas, en otras palabras, a tener la mayor cantidad de momentos felices a lo largo de la vida. A esta experiencia la complementa con el concepto de *savoring*,

que es el saborear el momento o deleitar los sentidos de la forma más genuina posible. Además, las emociones positivas pueden fomentarse mediante el agradecimiento y el perdón, o bien, con la esperanza y el optimismo.

Aunado a las emociones positivas, otro camino que conduce a una vida plena es el compromiso. Para alcanzar el estado de flow se requiere esfuerzo y trabajo, porque este se va a presentar al realizar una actividad que demande cierta interacción entre las habilidades personales y las características de dicha actividad. Por último, se encuentra la búsqueda de sentido en la vida. Esta búsqueda va relacionada estrechamente con el entorno de las personas, porque es en el entorno en donde se pueden aplicar las fortalezas personales para desarrollar algo más importante que uno mismo, como puede ser el ayudar a los demás para que puedan desarrollar su potencial (Seligman, 2002).

Antes de profundizar en el estado de flow, vale la pena en este punto hacer una distinción entre el placer y el disfrute, en ciertos contextos se utilizan estas palabras como sinónimos, pero dentro de la psicología positiva, se refieren a constructos distintos.

Placer y disfrute.

El placer hace referencia a aquel sentimiento que surge al haber satisfecho una necesidad de tipo biológica o creada por el condicionamiento social, por ejemplo, el comer, descansar o viajar. Aunque el placer es un elemento que impacta positivamente en la calidad de vida, no significa que el experimentarlo traiga consigo la felicidad. Por otro lado, el disfrute va más allá del placer, implica un sentimiento de novedad, de realización o de ir más allá, por ejemplo, una actividad que nos pone a prueba (Csikszentmihalyi, 1990).

Algunas de las situaciones que llevan a un individuo a experimentar el disfrute, son difíciles, requieren de un gran esfuerzo y quizá no sean placenteras al momento de ejecutarlas, sin embargo, después de ellas las personas notan un cambio en sí mismas, se viven como seres más complejos como resultado de esa experiencia y desean que vuelva a suceder (Csikszentmihalyi, 1990).

En los siguientes apartados, se profundizará en la evolución del constructo del estado de flow desde su surgimiento, las diferentes dimensiones que se han propuesto para su estudio, hasta cuestiones más prácticas como facilitadores e inhibidores de este estado y los diferentes constructos asociados.

Generalidades del estado de flow

Csiksentmihalyi (1990) desarrolló la teoría de la experiencia óptima con base el concepto de flow, partiendo de la búsqueda de la comprensión de cómo se sienten las personas cuando disfrutaban más de sí mismas, cuando su experiencia en una actividad es tan placentera que la llevan a cabo a pesar del esfuerzo que requiera, únicamente por el motivo de realizarla.

Una de las entidades principales que interviene para explicar esta experiencia óptima es la conciencia. En este sentido, es la conciencia la encargada de representar la información sobre los estímulos internos y externos del organismo para hacer la evaluación correspondiente y, de esta manera, se ejecuta una respuesta apropiada. Para ser conscientes, se requiere ser capaces de dirigir el curso de los eventos que ocurren, en otras palabras, los eventos externos al organismo no suceden para el individuo a menos de que este consciente de ellos y es a través de la atención que la información entra a la conciencia (Csiksentmihalyi, 1990).

La descripción anterior de la conciencia podría sugerir que se trata un estado estático y con un orden constante, sin embargo, esto no es así. Csiksentmihalyi (1990) da algunos ejemplos de situaciones en donde se ha presentado un desorden en la conciencia, como son el dolor, miedo o inquietud; en estos casos, la información entra en conflicto con las intenciones existentes, la atención se desvía, por lo que ya no es posible ejecutar las acciones que se deseaba.

En sentido opuesto a la experiencia de dolor, miedo o inquietud, se presenta el estado de flow. Para que este pueda surgir en la realización de alguna actividad, se requiere que la energía psíquica fluya sin esfuerzo, esto únicamente se presenta si la información que entra a la conciencia es congruente con las metas del individuo; la condición anterior no genera una preocupación sobre la propia capacidad, aunado a esta tranquilidad, la persona recibe una retroalimentación positiva al observar su propio desempeño, fortaleciendo así la atención en lo que se está haciendo. En este estado la persona tiene el control de su energía psíquica (Csiksentmihalyi, 1990).

Tras esta breve introducción sobre el origen del estado de flow, se justifica el por qué este constructo ha sido ampliamente estudiado en actividades deportivas, artísticas y recreativas. Se pone de manifiesto que las experiencias mentales óptimas no surgen en la pasividad, por el contrario, se requiere que las personas realicen actividades en las cuales interactúa el exterior con la experiencia interna, y son ciertas condiciones de estas interacciones las que facilitan tales estados mentales.

Definición del estado de flow.

En un inicio Csikszentmihalyi (1975) nombra a la sensación holística que las personas experimentan cuando realizan alguna actividad y se involucran totalmente en ella como experiencia autotélica, posteriormente lo cambia al estado de flow. El cambio de término lo hace por dos razones: la primera, es un término más natural; y la segunda, porque para considerarse una experiencia autotélica no debe de existir una recompensa externa, lo cual no es una característica esencial en el constructo de estado de flow.

Posteriormente, la experiencia flow fue descrita como el estado de conciencia en donde una persona se encuentra tan absorto en la actividad que está desempeñando, que logra excluir cualquier otro pensamiento o emoción. Esta vivencia se traduce en una experiencia armoniosa, basada no sólo en el trabajo conjunto de la mente y el cuerpo, sino también en el disfrute que se siente durante la realización de una actividad que es gratificante por sí misma (Jackson y Csikszentmihalyi, 2002).

Evolución del constructo y sus dimensiones.

Para comprender cómo y por qué estudiar el estado de flow en estudiantes de danza, se debe revisar con mayor profundidad sus componentes y cómo interactúan entre sí, así que en esta sección se desglosarán las diferentes dimensiones a partir de las cuales se ha estudiado el estado de flow.

La evolución del constructo y sus dimensiones se presenta principalmente desde la perspectiva de Csikszentmihalyi (1975), por ser el principal exponente de este constructo, sin embargo, se agregan también los puntos de vista de Chen, Wigand y Nilan (1999), Yair (2000), de Mesurado (2008), entre otros.

La primera clasificación que se hace de los elementos que integran el modelo para explicar el estado de flow la realiza Csikszentmihalyi (1975), pero son Jackson y Csikszentmihalyi (2002) quienes describen las nueve dimensiones finales que conforman dicho constructo.

- Fusión acción y atención

Una de las consecuencias de la atención focalizada en los estímulos desafiantes que presenta la actividad que se realiza, es que la actividad se ejecuta de forma automática, aparentemente sin esfuerzo, por lo que se deja de ser consciente de sí mismo casi como si se estuviera separado de las propias acciones; no queda energía para procesar información ajena a la actividad.

En otras palabras, este aspecto se refiere a una sensación de unidad entre la mente y el cuerpo, ambas entidades actúan a su máxima capacidad y lo hacen sin esfuerzo. Esta es la característica por

la que se adopta el término flow, ya que describe la forma de realizar una acción de forma tal que fluye aparentemente sin esfuerzo, no hay distracción ni reflexión sobre las propias acciones (Csikszentmihalyi, 1990).

- Concentración en la tarea que se está desempeñando

Se dejan de lado los estímulos ajenos a la experiencia, la concentración en la actividad cuando se experimenta el flow no deja espacio para pensamientos negativos como pueden ser preocupaciones o miedos, es como si no existieran (Csikszentmihalyi, 1990).

- Pérdida de la consciencia de sí mismo

Las actividades que permiten que aparezca el flow suelen estar basadas en reglas que ya han sido previamente aceptadas, así que no requieren de una negociación entre las necesidades del organismo y la demanda del exterior. Olvidarse de sí mismo es una sensación que acompaña al flow es casi como estar separado del mundo, a diferencia de lo que ocurre en la vida cotidiana, en los momentos de flow no hay preocupación sobre sí mismo, no se usa la energía para enfrentar cuestiones que resulten amenazantes, además, la concentración no permite reaccionar a estímulos que quizá en los momentos normales se les prestaría atención (Csikszentmihalyi, 1990).

La pérdida de la preocupación de sí mismo desaparece en este estado, y este hecho tan liberador permite que las personas se entreguen completamente a la tarea que realizan (Jackson y Csikszentmihalyi, 2000).

- Sentido de control

No se tiene como tal un control activo como tal, sino que no se está preocupado por la posibilidad de perder el control, al recordar la experiencia, se identifica que durante esos momentos se percibía que las habilidades eran adecuadas para enfrentar las demandas del ambiente.

Durante el desarrollo de las actividades que producen un disfrute, es común la sensación de tener el control, sin embargo, esta afirmación realmente lo que describe es la falta de preocupación por perder el control. Es por esta razón que, es común que sean las actividades deportivas, de ocio y artísticas las que con más frecuencia se relacionan con el flow, porque las consecuencias de perder el control en actividades cotidianas o laborales representan peligros y esto haría muy difícil alejar la preocupación para mantenerse concentrado (Csikszentmihalyi, 1990).

- Metas claras

Cuando se tiene claridad en las metas que representa a actividad, las demandas de la actividad son coherentes y no contradictorias. Los objetivos y los medios para conseguirlos están lógicamente ordenados, se sabe que “está bien” y “que “está mal”, además se sabe cuáles son los resultados de las posibles acciones (Csikszentmihalyi, 1975).

- Retroalimentación directa y clara

En el desarrollo de la actividad, el ejecutante puede darse cuenta si su desempeño lo acerca o no a la meta de forma inmediata. Al estar conectados el cuerpo y la mente, el individuo encuentra en su cuerpo y en sus movimientos una señal clara sobre qué y cómo está ejecutando la actividad, además, las señales que recibe de su entorno contribuyen a que se mantenga concentrado en lo que hace y controle el rumbo de su ejecución (Csikszentmihalyi, 1990; Jackson y Csikszentmihalyi, 2002).

- Experiencia autotélica

No se necesita tener una recompensa externa, la razón de hacerla es la actividad en sí misma Csikszentmihalyi (1975). La palabra autotélica viene del griego, *auto* que significa en sí mismo, y *telos*, que significa finalidad y describe, por lo tanto, a la actividad que se realiza simplemente porque el realizarla es la recompensa que se obtiene de ella, este es el elemento clave en las experiencias óptimas.

Es común que las actividades que se convierten en autotélicas, en un inicio no lo son y se realizan por obligación o para evitar alguna consecuencia negativa por no hacerlas. Pueden ser diversas las razones que llevan a alguien a iniciar la práctica de cierta actividad, con el paso del tiempo y del desarrollo de las habilidades correspondientes, esta puede convertirse en una actividad intrínsecamente gratificante (Csikszentmihalyi,1990).

Resumiendo, se considera a la experiencia autotélica como el resultado final de los otros ocho componentes que conforman al estado de flow, porque es una experiencia valiosa por sí misma, que se disfruta sólo por el hecho de realizarse (Jackson y Csikszentmihalyi (2002).

- Distorsión del sentido del tiempo

Sensación modificada del modo en el que transcurre el tiempo, ya sea que se perciba una reducción, o bien, una extensión del tiempo; esta dimensión varía en gran medida, dependiendo del tipo de actividad que se realice (Jackson y Csikszentmihalyi, 2000). En algunos casos, como en el de los

bailarines, ciertos movimientos parecieran prolongarse y tener una duración mayor o menor a la que en realidad tienen (Csikszentmihalyi, 1990).

- Equilibrio entre desafío y habilidades

Las actividades que conducen a tener una experiencia mental óptima suelen ser aquellas en donde hay una meta de por medio, se ejecutan considerando las normas que las rigen y requieren del empleo de energía psíquica y de habilidades, ya sean físicas o mentales (Jackson y Csikszentmihalyi, 2002).

Jackson y Csikszentmihalyi (2002) describen, desde un punto de vista evolutivo, el origen de por qué este equilibrio entre desafío y habilidades cobra tal importancia para el ser humano y las acciones que realiza. La sensación de alegría que experimentamos los seres humanos al superar un desafío, es parte de un sistema de recompensas que, podría deberse en parte a la evolución. La alegría que se siente al conseguir un logro que ha puesto a prueba la capacidad física y psíquica ha impulsado la creatividad del ser humano, ha sido clave en muchos de sus hallazgos y descubrimientos.

Como lo ilustra la figura 1, para que la experiencia óptima se presente, debe existir un balance entre lo que una persona es capaz de hacer y el reto que se le presente, sin embargo, este desafío debe rebasar ligeramente las habilidades de la persona para que su esfuerzo la lleve a superarse (Jackson y Csikszentmihalyi, 2002). El estado de flow requiere que los dos elementos, desafío y habilidades, se encuentren en un nivel alto, a diferencia de lo propuesto en los modelos previos (Csikszentmihalyi, 1975; 1990) en donde no se tomaba en cuenta el nivel de los elementos, únicamente se consideraba el equilibrio entre ambos.

Es común encontrar desafíos en situaciones competitivas, que pueden resultar estimulantes, sin embargo, cuando se le otorga más peso al derrotar al adversario que al ejecutar la tarea lo mejor posible el disfrute tiende a desaparecer (Csikszentmihalyi, 1990).

No sólo aquellas actividades como el juego, los deportes y las artes generan un disfrute en quien las realiza, incluso el trabajo productivo y las rutinas de la vida cotidiana son actividades potencialmente agradables si, desde la perspectiva de quien las realiza, se cumplen los elementos que componen el disfrute (Csikszentmihalyi, 1990).

Figura 1. Modelo del estado de Flow

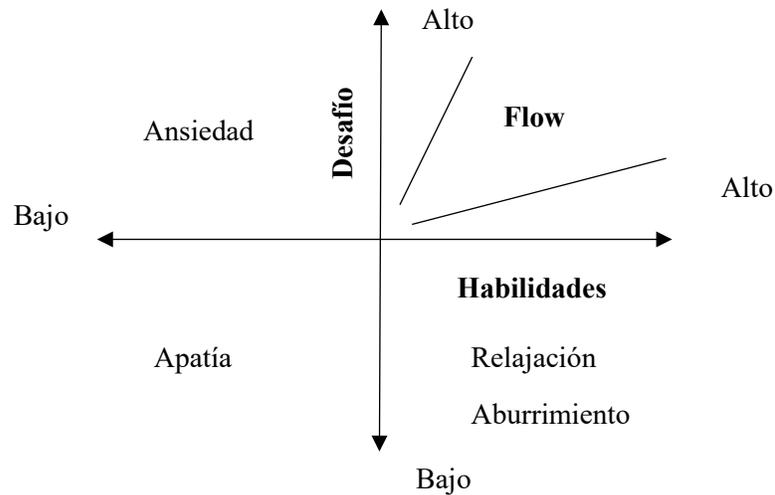


Figura 1. Los cuatro cuadrantes que integran el modelo de flow representan las posibles combinaciones entre desafío y habilidades que se presentan en deportistas. Si se enfrenta un desafío muy bajo con habilidades que superan a la demanda la actividad, se puede caer en la relajación o en el aburrimiento; los desafíos que superan a las habilidades comúnmente causan ansiedad, la apatía se puede esperar en casos en donde, tanto las habilidades como el desafío son bajos, por lo que el cuadrante en el cual se presenta el flow es aquel que contiene un equilibrio y son altas las habilidades y los retos. Adaptado de “Fluir en el deporte. Claves para las experiencias y actuaciones óptimas”, por S. Jackson y M. Csikszentmihalyi, 2002, Barcelona: Editorial Paidotribo, p. 59.

Profundizando en la dimensión de equilibrio entre el desafío y la habilidad de la experiencia del flow, Massimini y Carli (1988) proponen ocho diferentes combinaciones entre los desafíos y las habilidades percibidas de quien realiza la actividad, en la figura 2 se observa cómo cada una de estas posibles combinaciones está representada por un radio, el cual parte de la media subjetiva. Dependiendo del nivel de desafío y de habilidad percibido se puede esperar que se presenten diferentes estados emocionales.

Figura 2. Modelo para el análisis de la experiencia de Flow.

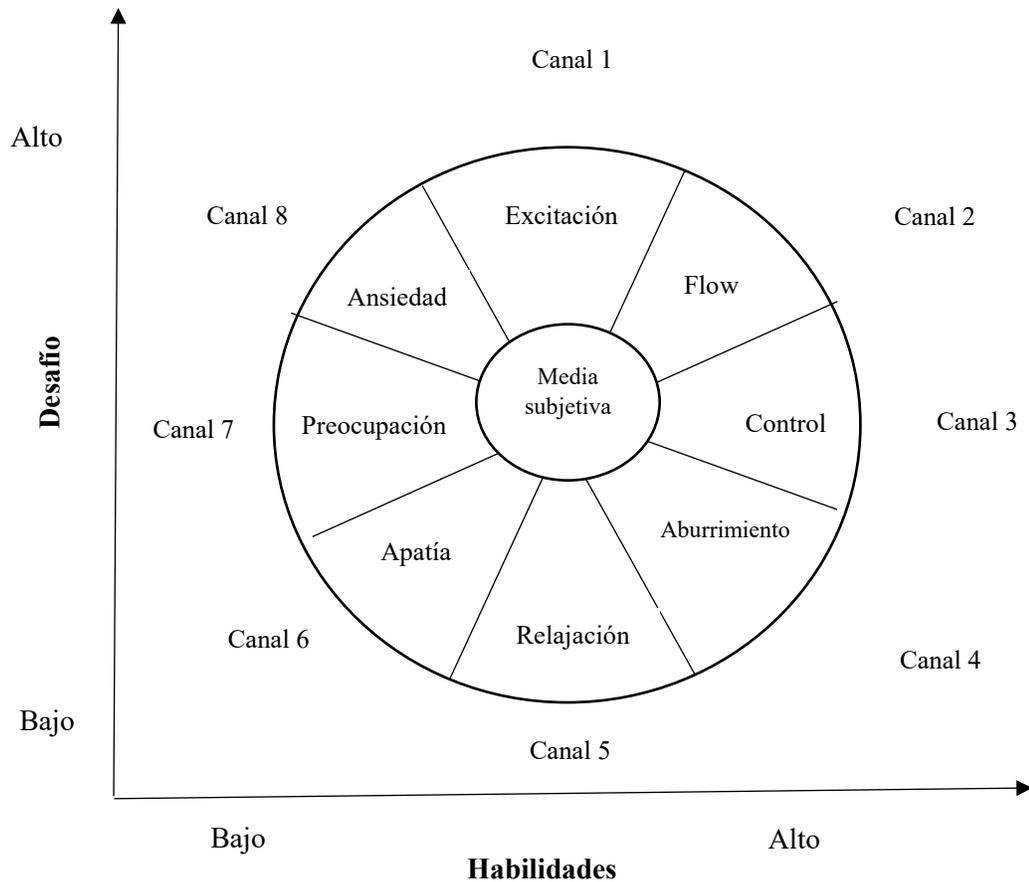


Figura 2. Cada radio de la circunferencia representa una de las posibles combinaciones entre los niveles de desafío y habilidad, en función de la combinación se genera un estado emocional. La excitación surge del desafío alto y habilidad promedio; el flow del desafío alto y habilidad alta; el control del desafío promedio y habilidad alta; el aburrimiento del desafío bajo y habilidad alta; la relajación del desafío bajo y habilidad promedio; la apatía del desafío bajo y habilidad baja; la preocupación del desafío promedio y habilidad baja; y la ansiedad del desafío alto y habilidad baja. Adaptado de "The systematic assessment of Flow in daily experience". In M Csikszentmihalyi y I. S. Csikszentmihalyi (Eds), por F. Massimini y M. Carli, 1988, New York: Cambridge University Press, p. 270.

Otra de las propuestas sobre las dimensiones que conforman el estado de flow viene de Chen, Wigand y Nilan (1999) quienes consideran que el flow se agrupa en tres dimensiones: la primera, se refiere a los factores antecedentes, la segunda a la experiencia y la tercera a los efectos.

Desglosando esta propuesta, la dimensión de los factores antecedentes se agrupan las percepciones de metas, la retroalimentación inmediata y la oportunidad de actuar con un equilibrio entre las capacidades y habilidades. En la dimensión de la experiencia, se encuentran la fusión entre los conocimientos y la acción, la concentración y el sentido de control. Por último, en la dimensión de los efectos, se ubican la pérdida de la conciencia de sí mismo, la distorsión temporal y la percepción de que la actividad es gratificante.

Mesurado (2008) encontró dos grandes dimensiones en el estado de flow, en donde agrupó las nueve dimensiones propuestas por Csikszentmihalyi (1975, 1990) y Jackson y Csikszentmihalyi (2002). A la primera de ellas la nombró calidad afectiva y activación cognitiva, esta hace referencia a los sentimientos gratificantes y placenteros que se tienen durante la ejecución de la tarea, y la atención focalizada y concentración que los acompañan. La segunda gran dimensión la nombró logro y retroalimentación positiva externa, esta abarca la percepción de logro y habilidad para ejecutar la tarea lo que se refleja en la pérdida del miedo o sensación de control. Cabe mencionar que, en esta propuesta no incluye la dimensión distorsión del sentido del tiempo.

Parece existir un consenso en cuanto a los elementos que forman el constructo del estado de flow, sin embargo, la forma de agrupar dichos constructos son los que varían entre autores. La propuesta de Chen, Wigand y Nilan (1999) utiliza la temporalidad de los elementos que intervienen en el flow para conformar tres grandes dimensiones del constructo, mientras que la propuesta de Csikszentmihalyi (1975, 1990) y de Jackson y Csikszentmihalyi, (2002) opta por separar cada uno de estos elementos en una dimensión para cada uno.

Para Mesurado (2008) resulta un tanto arbitrario el criterio para agrupar las nueve dimensiones propuestas originalmente en dos grandes dimensiones, en primer lugar, porque no se justifica teóricamente el porqué de esta decisión. Por otro lado, se cuestiona que se integren en una sola dimensión los aspectos que tienen que ver con el afecto y con la cognición, estos elementos suelen ser estudiados por separado.

La dimensión distorsión del sentido del tiempo resulta hasta cierto punto difícil de explorar porque varía dependiendo de la actividad que se realice, en algunos casos parece que el tiempo se detiene y en otros que se acelera.

Ya en este punto, al tener una claridad sobre qué es el estado de flow podemos explicar cómo es que las dimensiones teóricas se relacionan con la práctica de la danza y así destacar la pertinencia de su estudio en este contexto. El orden en el que se analizarán las dimensiones de este estado no es casual, en primer lugar, se expondrán aquellas en donde el contexto se ve involucrado, posteriormente las que se desencadenan al momento del estado de flow y al final, las consecuencias.

La danza se caracteriza porque demanda a sus practicantes cierta ejecución, no hay lugar para la pasividad, tal demanda es constante y quienes están desempeñando la actividad tienen que responder utilizando sus propias habilidades. La pregunta aquí sería cómo lograr este equilibrio entre el desafío y la habilidad del bailarín, y si son los bailarines capaces de autorregularlo o si se requiere de algún apoyo del contexto. Llevado a la enseñanza de la danza, se tendría que permitir cierto grado de elección en el nivel de ejecución, en donde se permita al estudiante elegir el desafío a enfrentar de acuerdo con su autoconocimiento, aunado a lo anterior, los maestros podrían facilitar este equilibrio al presentar diferentes opciones sobre el nivel de ejecución a sus alumnos.

Continuando con este análisis de las dimensiones del constructo y sin alejarnos del papel que podría jugar el profesor de danza, tenemos la retroalimentación clara y directa. Esta retroalimentación puede ser por parte del profesor, o bien, porque los mismos bailarines se dan cuenta de su rendimiento, de cualquiera de estas formas, este aspecto se presenta constantemente y de forma inmediata a la ejecución, en todo momento los bailarines son conscientes de sus movimientos y si estos cumplen o no con las expectativas.

Otro de los aspectos en donde podría estar involucrado el contexto, es el de metas claras. Cuando un bailarín sabe qué se espera de él podrá involucrarse más fácilmente con la actividad, facilitando así el estado de flujo. En esta dimensión, al igual que en la anterior, los mismos estudiantes de danza pueden establecer sus propias metas, pero también puede verse involucrado el maestro, dejando claro las metas a alcanzar. La danza ha sido descrita como una expresión de arte efímera, sus características no permiten que los ejecutantes tomen algún tiempo de reflexión o recuperación, así que la claridad de las metas cobra una mayor relevancia.

Durante el estado de flow la mente y el cuerpo del bailarín se fusionan permitiendo así la automatización del movimiento, se concentran completamente en su ejecución y tienen una percepción de control sobre su cuerpo, dando lugar a la pérdida de la consciencia. Más adelante se describirán los facilitadores e inhibidores del estado de flujo en bailarines, sin embargo, no podemos entender este estado en bailarines sin considerar la música. La música acompaña a los bailarines en todo momento, además de la fusión entre mente y cuerpo, está la fusión con la música, la pérdida de la consciencia

dentro de la melodía, inclusive dentro del personaje que se interpreta, lo anterior podría ser la razón principal por la que la danza es considerada un arte y no un deporte.

En cuanto a la distorsión del tiempo, es posible observarla en bailarines durante el estado de flow, pero al igual que en los deportes, esta se presenta de formas distintas, ya sea con una percepción acelerada o lenta del tiempo.

Sin lugar a dudas es la experiencia autotélica la que diferencia al estado de flow de otros estados cognitivos, es la consecuencia de todas las otras dimensiones. La danza suele ser practicada por decisión propia y por el simple gusto de realizarla, es motivante por sí misma.

Vemos como las dimensiones de estado de flow interactúan entre sí, la retroalimentación que se tiene sobre el propio desempeño parte del desafío a las habilidades, lo cual impacta en la concentración que se tenga en la realización de la actividad, y la concentración a su vez, permite la percepción de control, generando así consecuencias gratificantes en los bailarines.

Uno de los aspectos necesarios de revisar para poder entender cualquier constructo es el referente a la medición, lo cual incluye los instrumentos empleados, contextos y participantes, por lo que la siguiente sección se enfocará en revisar las diferentes formas en las que se ha medido el estado de flow.

Medición del estado de flow

Como en cualquier otro constructo psicológico, la medición del estado de flow representa un reto para la investigación. Los primeros intentos para medirlo fueron mediante entrevistas semiestructuradas, buscando comprender cómo se presentaba el fenómeno y las dimensiones que lo conformaban (Csikszentmihalyi, 1975).

Un método que fue de gran utilidad en el inicio de la investigación, fue el método de muestreo de la experiencia, mismo que fue empleado en la década de los 70's como una herramienta para el estudio de la experiencia *in situ*. Para recolectar los datos se proporcionaba a los participantes un dispositivo de localización, por medio del cual se transmitía una señal al participante en diferentes horarios para que registrara la actividad que estaba realizando al momento de recibir la señal, acompañado de su estado cognitivo, afectivo y motivacional (Csikszentmihalyi y Larson, 1987).

Las aportaciones principales de este método fueron: el registro de una gran variedad de actividades en donde se presentaba el estado de flow, además, este tipo de registro permitía observar la relación que guardaban el desafío y la habilidad con el estado cognitivo y afectivo de la persona al momento de realizar las diferentes actividades (Nakaruma y Csikszentmihalyi, 2009).

Mayers (1978), construye la primera escala para medir el estado de flow con 12 reactivos y 8 opciones de respuesta de diferencial semántico. Los reactivos de esta escala abarcan la concentración, la retroalimentación clara, la forma en la que se percibía el tiempo, el disfrute de la actividad y el estado de ánimo durante la experiencia flow.

La escala de flow de Mayers (1978) no contempla todas las dimensiones del constructo, ya que en esa fecha la investigación sobre este tema aún seguía en fase exploratoria y no se tenía conocimiento de todas las dimensiones que lo integran. Otra de las deficiencias de la escala de Mayers (1978), es que hay dimensiones que son evaluadas únicamente con un reactivo, lo que actualmente sería considerado inaceptable.

Posteriormente, Csikszentmihalyi y Csikszentmihalyi (1988) tomando como base las entrevistas realizadas a una bailarina, un escalador de roca y a un compositor desarrollaron el Cuestionario de Flow. En él se describía el constructo para posteriormente formular preguntas abiertas sobre si se había tenido o no esa experiencia, qué tan frecuente se tenía, en qué tipo de actividad se había vivido la experiencia óptima, cómo había empezado, cómo fue que se mantuvo y otras preguntas sobre las condiciones alrededor de su vivencia.

Previo al desarrollo de *The Flow State Scale* (FSS: Jackson y Marsh, 1996), Jackson (1992) profundizó por medio de entrevistas a patinadores de hielo sobre sus experiencias de flow. También, Jackson y Roberts (1992) realizaron estudios para profundizar en las experiencias óptimas de atletas, por medio de entrevistas y cuestionarios. Por lo que, los 36 reactivos que integran la FSS (Jackson y Marsh, 1996) fueron desarrollados considerando las experiencias mentales óptimas de estos deportistas, fue validada con 394 atletas (67% hombres, 33% mujeres) de los Estados Unidos (n=244) y Australia (n=150), los participantes pertenecían a diferentes disciplinas deportivas (básquetbol, pista y campo, hockey, aerobics, levantamiento de pesas, entre otros).

En la FSS (Jackson y Marsh, 1996) se encontraron nueve factores en sus 36 reactivos, correspondientes a las dimensiones teóricas expuestas en el apartado anterior, cada factor se midió con cuatro reactivos, el alfa de Cronbach total fue de .82 y manejó cinco opciones de respuesta tipo Likert.

La principal limitación de la validación de la FSS (Jackson y Marsh, 1996) fue el procedimiento por medio del cual fue aplicada, las aplicaciones fueron realizadas al término de la actividad física o deportiva, independientemente si habían tenido o no una experiencia óptima. Lo anterior debe ser tomado en cuenta para que las preguntas sean respondidas sobre una experiencia óptima y no sobre cualquier otro momento de práctica deportiva.

Aunque son nueve las dimensiones que integran el constructo del estado de flow parece que algunas tienen más presencia que otras. Por ejemplo, Amado- Alonso et al. (2011) encontraron las medias más altas en los factores de la FSS correspondieron a la experiencia autotélica, a la concentración en la tarea y a la claridad de objetivos en bailarines de danza clásica y contemporánea. De forma similar, en un estudio cualitativo con atletas japoneses, las dimensiones que explicaron principalmente el flow fueron: retroalimentación clara, concentración en la tarea y experiencia autotélica (Sugiyama e Inomata, 2005).

Jackson y Eklund (2002) construyeron la escala para medir la disposición a experimentar el flow: *Dispositional Flow Scale* (DFS). Los reactivos son los mismos que los de la FSS, la diferencia se encuentra en la temporalidad; la FSS hace referencia a un momento determinado y ocurrido en el pasado, y la DFS no, por lo que los reactivos se redactan en presente para intentar medir la tendencia que se tiene en general a experimentarlo.

La escala de Rheinberg et al. (2003) se denominó *The Flow Short Scale* (FSS), constó de diez reactivos para medir las nueve características del estado de flow, tuvo un formato de respuesta tipo Likert con siete opciones de respuesta. Fue validada con 16 adultos (23% hombres, 77% mujeres) en Grecia, la media de edad de los participantes fue de 34.69 años de edad (DE= 8). La peculiaridad de este estudio se encuentra en el procedimiento; se pedía a los participantes realizar una actividad que involucrara el uso de alguna habilidad, una actividad que normalmente disfrutaran y tras diez minutos se les pedía responder las preguntas.

Se encontró una estructura bifactorial en la FSS, el primer factor se nombró fluidez en la ejecución ($\alpha = .74$) y el segundo, absorción por la actividad ($\alpha = .65$), la FSS obtuvo un Alfa de Cronbach total de .81 (Kyriazos et al., 2018). Esta estructura bifactorial fue la misma estructura de la versión original alemana de Rheinberg et al. (2003), sin embargo, algunos reactivos que se esperaba encontrar en un factor, se presentaron en otro, los autores lo atribuyen a diferencias culturales entre Grecia y Alemania.

Como se expuso en la primera sección de este capítulo, la investigación de los estados mentales óptimos en Japón tiene una gran tradición, su estudio se ha enfocado en artes marciales, ámbito académico y religioso. Sin embargo, Yoshida et al. (2013) construyeron una escala para medir el flow en pacientes clínicos durante su terapia ocupacional. La versión final de la escala incluyó 14 reactivos con siete opciones de respuesta en formato tipo Likert, obtuvo un alfa de Cronbach total de .92 y estuvo conformada por tres factores: sentido de control, experiencia de emociones positivas y absorción por concentración, en donde se abarcan ocho de los nueve componentes del estado de flow.

Algunas de las limitaciones del trabajo de Yoshida et al. (2013) se relacionan al tipo de actividades utilizadas en la validación de la escala. Las actividades a través de las cuales se midió el flow, no habían sido practicadas por los participantes previo a la medición, por lo que el componente de fusión atención y acción que conduce a la automatización no pudo ser observado. Además, los participantes realizaban las actividades en computadora, por mucho que se asemejen a la actividad real, sigue siendo una actividad en computadora que deja fuera aspectos sensoriales que son parte fundamental de la experiencia. Yoshida et al. (2013) concluyen que la escala que presentan es adecuada para medir el flow en actividades con baja actividad física.

Como se muestra en la descripción de las mediciones del estado de flow, las actividades involucradas son un aspecto fundamental para ser tomado en cuenta en la medición del constructo, así como el momento y procedimiento de la aplicación. Si se le pide a una persona responder una serie de preguntas posterior a una práctica deportiva o recreativa independientemente de la calidad de la ejecución, se asume se presentó el estado de flow, esto representará un sesgo en la medición del constructo.

Si bien, los instrumentos de autoinforme conllevan cierto grado de subjetividad a partir de la percepción y recuerdo de la persona que reporta su experiencia, dada la naturaleza del fenómeno de flow es preferible pedirle a una persona que responda las preguntas a partir de una experiencia mental óptima que recuerde, a pedirle que las responda a partir de cualquier ejecución sobresaliente o no.

Se considera que la FSS (Jackson y Marsh (1996) proporcionará una medición adecuada del constructo en el contexto de la danza. Esta escala ha sido traducida, validada y aplicada en diferentes contextos que involucran actividad física, específicamente en México ha mostrado propiedades psicométricas adecuadas en el contexto deportivo (López y Bermúdez, 2011).

Facilitadores e inhibidores del estado de flow

Las actividades a través de las cuales las personas pueden experimentar el flow son diversas, incluso se pueden llegar a disfrutar actividades cotidianas (Csikszentmihalyi, 1990), sin embargo, las características propias de la actividad física conllevan condiciones favorables para el estudio de esta experiencia mental. Para explicar de una forma más completa la relación que existe entre el estado de flow y las actividades físicas, en esta sección se describirán los facilitadores e inhibidores del flow en contextos dancísticos y deportivos.

El estudio sobre los aspectos que favorecen la aparición del flow inició con Jackson (1992), identificó distintos factores que contribuyen a que se presente el flow en campeones nacionales de

patinaje artístico. Previo a las competencias, los facilitadores fueron la actitud mental positiva, confianza, pensamiento positivo y motivación; durante la competencia, la relajación, el manejo de la ansiedad, el disfrute, una atención adecuada (enfocarse en el presente), la preparación física (competencia/habilidad) y la unidad con la pareja.

Mientras que como factores que inhiben el estado de flow, se identificaron a los problemas o errores físicos, incapacidad de mantenerse enfocado, actitud mental negativa y falta de respuesta del público.

Para ampliar la comprensión de este fenómeno, Jackson (1995) profundizó en los aspectos que facilitan e inhiben el flow en atletas de alto rendimiento de los deportes de atletismo, canotaje, natación, ciclismo, triatlón, rugby y hockey sobre pasto. Entre las circunstancias que facilitan la aparición del flow destacaron las siguientes: planes pre-competitivos y competitivos, preparación, confianza, actitud positiva, preparación física óptima, disposición, lograr niveles óptimos de activación antes de la competencia, motivación para tener un buen rendimiento, concentración enfocada, condiciones ambientales e interacciones positivas con el equipo.

Y como situaciones que dificultan que se presente el flow: una preparación física y disposición no óptima, condiciones ambientales no óptimas, falta de confianza, actitud negativa, concentración no apropiada, problemas con la preparación previa, falta de motivación para el rendimiento, nivel de activación no óptimo, interacciones negativas con el equipo y mal rendimiento.

En un estudio similar pero realizado con tenistas profesionales, Young y Pain (2005) identificaron por medio de entrevistas que los factores que facilitaban el flow eran la preparación física y mental, estado de ánimo positivo, control de la excitación, motivación, las condiciones ambientales y retroalimentación positiva.

En el caso de deportistas japoneses de alto rendimiento, Sugiyama e Inomata (2005) observaron que los seis estados mentales que conducían al flow durante competencias eran estar relajado, seguro de sí mismo, altamente motivado, completamente enfocado, sin pensamientos ni sentimientos negativos y extremadamente positivo. De los cuales, relajado, seguro de sí mismo y altamente motivado fueron referidos por la mayoría de los atletas entrevistados.

Pasando al contexto de la danza, Hefferon y Ollis (2006) revisaron los factores que facilitaban e inhibían que se presentara el flow en bailarines profesionales de las modalidades de ballet, jazz, contemporáneo, irlandés y canadiense.

Los aspectos que facilitaban el flow en bailarines fueron la confianza en la propia habilidad como consecuencia de estar preparado, sentirse cómodo con la coreografía y la música, el vestuario y el maquillaje (porque permiten entrar en una realidad alterna, en donde se deja a un lado la vulnerabilidad

y los miedos), estar familiarizado con el escenario y contar con cierta cantidad de audiencia, relaciones positivas con los miembros de la compañía, compartir el escenario con otros bailarines, retroalimentación constructiva por parte del coreógrafo y la relación positiva con la audiencia.

Los inhibidores del flow fueron la sensación de que la coreografía o movimientos no funcionan para el bailarín, no realizar la rutina previa (mecanismos para controlar la ansiedad, estiramientos y ensayar “mentalmente” la coreografía), preocupaciones respecto al vestuario, maquillaje o peinado, no estar familiarizado con el escenario y compartir el escenario con un compañero con una actitud negativa.

A pesar de que los hallazgos se realizaron partir de estudios en diferentes disciplinas deportivas y artísticas, se pueden identificar aspectos comunes que facilitan o inhiben el flow. En todos los estudios revisados se encontró que ciertos aspectos relacionados con las emociones y los pensamientos facilitan alcanzar el estado de flow, específicamente fueron la confianza (Jackson, 1992, 1995; Hefferon y Ollis, 2006), los pensamientos positivos (Jackson 1992; Sugiyama e Inomata, 2005), la relajación (Jackson 1992; Sugiyama e Inomata, 2005), el control de la ansiedad (Jackson 1992; Sugiyama e Inomata, 2005), la atención (Jackson, 1992, 1995) el estado de ánimo positivo y la preparación mental (Young y Pain, 2005).

Otros de los factores determinantes en la ocurrencia del flow fueron la motivación (Jackson, 1992, 1995; Sugiyama e Inomata, 2005; Young y Pain, 2005), la preparación física, sentirse competente (Jackson, 1992, 1995) y las condiciones ambientales (Hefferon y Ollis, 2006; Jackson, 1995; Young y Pain, 2005).

Respecto a las relaciones personales, se observa que tanto en el caso de deportistas como de bailarines las relaciones con sus compañeros son tanto facilitadores o inhibidores del flow (Jackson, 1992, 1995; Hefferon y Ollis, 2006).

En ciertos casos, las características propias de las disciplinas marcan algunas diferencias, por ejemplo, para los bailarines y de los patinadores artísticos, a diferencia de los deportistas, la relación percibida con la audiencia juega un rol importante para facilitar o inhibir el flow (Jackson, 1992; Hefferon y Ollis, 2006). Además, para los bailarines una retroalimentación constructiva por parte del coreógrafo es otro facilitador del estado de flow (Hefferon y Ollis, 2006).

A pesar de ser escasa la investigación de los estados mentales óptimos en bailarines, de los hallazgos de las investigaciones anteriormente descritas podemos llegar a diferentes reflexiones. Probablemente la más destacada sea que la actividad practicada, en este caso la danza, los facilitadores de tipo internos no son suficiente para que se presente el estado de flow, sino que los facilitadores provenientes del contexto también son determinantes.

En este trabajo se busca explicar la interacción entre las variables contextuales y los estados mentales óptimos en bailarines, por esa razón es necesario comprender cómo influyen los factores facilitadores e inhibidores de este estado en el ámbito de la danza. Dentro del contexto se encuentran las relaciones con los compañeros, con el coreógrafo y con la audiencia, estas resultan determinantes en el estado mental de los bailarines.

Así que, los facilitadores del estado de flow no se limitan a aspectos internos de una persona, sino que participan otras instancias relacionadas con el contexto, con las personas alrededor, se podría por lo tanto inferir que, en los estados mentales óptimos, los factores internos y contextuales interactúan entre sí. Por ejemplo, en el caso de los bailarines, podrían sentirse relajados y con la confianza para ejecutar una coreografía, pero una interacción negativa con el coreógrafo o con algún compañero podría modificar esos factores internos. En sentido opuesto, las relaciones con los compañeros o la retroalimentación del coreógrafo o del maestro podrían ayudar a los bailarines a relajarse, a manejar la ansiedad y a sentir más confianza en ellos mismos.

Con la revisión de los facilitadores e inhibidores del flow se han introducido diferentes aspectos involucrados en las experiencias mentales de los bailarines, el siguiente apartado corresponde al cierre de este capítulo y se profundizará en los constructos que guardan relación con el estado de flow.

Constructos asociados con estado de flow

Para lograr una mayor comprensión de sus implicaciones en bailarines, se van a analizar las investigaciones más relevantes al respecto, presentando las diferentes asociaciones encontradas, al igual que en las secciones anteriores de este trabajo, se incluyen hallazgos de investigaciones en danza y deporte.

En una de las primeras investigaciones del estado de flow en el contexto deportivo, Jackson y Roberts (1992) analizaron los resultados tanto de forma cualitativa como cuantitativa de atletas universitarios de las disciplinas de gimnasia, atletismo, campo traviesa, tenis y clavados. Se encontró una asociación positiva entre los mejores rendimientos de los deportistas con un mayor grado de flow, además, aquellos atletas con una orientación a la tarea en donde priorizan el proceso y no el producto, alcanzaban con más frecuencia el flow que quienes estaban centrados en el resultado final (Jackson y Roberts, 1992).

La asociación entre el estado de flow y rendimiento fue explicada también por los hallazgos de Schuler y Bruner (2009), al encontrar que el flow impacta en la motivación y en la conducta en los entrenamientos, ambas son variables que inciden en una mejor actuación de los corredores.

Jackson et al. (1998) examinaron las relaciones entre los constructos de habilidad deportiva percibida, orientación a la meta, motivación intrínseca, ansiedad competitiva y estado de flow. Los participantes del estudio fueron atletas adultos competidores en las disciplinas de natación, triatlón, ciclismo y atletismo. La habilidad percibida fue el principal predictor positivo del flow, seguido de la ansiedad en su dimensión de interrupción de la concentración como predictor negativo y, la motivación intrínseca como predictor positivo. Otro de los hallazgos fue que, como consecuencia de la ansiedad competitiva se pierde la capacidad de mantenerse concentrado y la sensación de control lo que explica por qué esta resultó ser un inhibidor significativo del flow (Jackson et al., 1998).

En consonancia con los hallazgos de Jackson et al. (1998), Amado Alonso et al. (2011) observaron que las necesidades psicológicas básicas en bailarines de danza clásica y contemporánea, relacionadas positivamente con el flow son las de competencia y relación, siendo la primera su mejor predictor, la necesidad de autonomía no resultó ser un predictor significativo. En cuanto a la relación de la motivación autodeterminada y el estado de flow, la motivación intrínseca y la regulación identificada presentaron las correlaciones más fuertes con el flow (Amado-Alonso et al., 2011). Otro de los constructos relacionados con este estado fue el uso de estrategias adaptativas de afrontamiento del estrés en aquellos bailarines que presentaban una mayor tendencia a presentar el estado de flow, lo que podría explicar por qué ciertas acciones encaminadas a manejar el estrés son consideradas por los bailarines profesionales como factores que facilitan o inhiben el flow (Amado-Alonso et al., 2011).

Continuando con las estrategias de afrontamiento del estrés, algunas de las que se incluyen como parte de la rutina previa del bailarín son diversas. La primera son los mecanismos para controlar la ansiedad, la cual correspondería a las estrategias de calma emocional, el segundo tipo de estrategias son de planeación activa o reestructuración cognitiva y sería el ensayar “mentalmente” la coreografía, por último, las estrategias de apoyo social abarcan las buenas relaciones con los compañeros.

Al comparar a los participantes danza clásica y de danza contemporánea, se observó que los de danza clásica obtuvieron puntajes más elevados en cuanto al nivel de autodeterminación, satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de competencia y relación, flow disposicional y un uso más adaptativo de las estrategias de afrontamiento del estrés (Amado-Alonso, Sánchez-Miguel et al., 2011).

La motivación es un tema amplio, ha sido abordado desde diferentes perspectivas, Amado-Alonso et al. (2013) estudiaron la relación del clima motivacional y el estado de flow en practicantes de danza clásica, contemporánea y española. Uno de los hallazgos que destacó fue que ni el clima motivacional tarea ni ego generado por el profesor predijo la satisfacción de necesidades psicológicas básicas, sin embargo, el clima motivacional tarea generado por los compañeros si logró predecir las tres necesidades

psicológicas básicas (competencia, relación y autonomía), mientras que el clima motivacional ego generado por los compañeros predijo únicamente la necesidad de competencia (Amado-Alonso, Sánchez-Miguel et al., 2013).

En cuanto a la percepción de competencia, los resultados demostraron que la competencia percibida predice la motivación intrínseca y esta a su vez predijo el estado de flow, la motivación intrínseca también predijo la ansiedad, pero de una forma muy débil (Amado-Alonso et al., 2013).

Es de llamar la atención que, la motivación intrínseca sea predictor tanto de la disposición a experimentar el flow como de la ansiedad, lo cual podría implicar que a pesar de tener satisfechas las necesidades psicológicas y sentirse intrínsecamente motivados, los practicantes de danza enfrentan, en cierto momento, situaciones que generan ansiedad como podría ser presentarse frente alguna audiencia o exámenes.

Sobre los diferentes perfiles motivacionales en bailarines de danza clásica, contemporánea y española, y la relación que cada uno guarda con el flow disposicional, Amado Alonso et al. (2015) desarrollaron cuatro perfiles:

- El primero: elevado clima orientado al ego, alto índice de autodeterminación, alto flow disposicional y bajo clima orientado a la tarea.
- El segundo: elevado clima orientado al ego, bajo índice de autodeterminación y bajo flow disposicional.
- El tercero: bajo clima motivacional orientado al ego y a la tarea, bajo índice de autodeterminación y bajo flow disposicional.
- El cuarto: elevado clima motivacional orientado a la tarea, elevado índice de autodeterminación y elevado flow disposicional.

Las correlaciones más altas se presentaron entre el clima motivacional implicado a la tarea generado por el profesor y por los compañeros, y el flow disposicional (Amado Alonso et al., 2015).

Una de las limitaciones que se identifica en diversos estudios sobre el flow en bailarines tiene que ver con la edad de los participantes, el rango de edad ha sido muy amplio (Amado-Alonso et al., 2011; Amado-Alonso et al., 2013; Amado Alonso et al., 2015). Se requiere presentar evidencias de que los instrumentos psicométricos sean adecuados tanto para jóvenes como para adultos. Además de la medición, los resultados deberían reflejar las diferencias entre grupos de edad, en el caso de que lo encontrado sea equivalente para los grupos de edades involucrados, debería presentarse en esos términos.

En un estudio que abarcó jóvenes participantes de cuatro países (España, Argentina, Columbia y Ecuador), los principales predictores de la intención futura de ser físicamente activo fueron la motivación intrínseca y el flow, sin embargo, el predictor que fue una constante en los cuatro países fue el flow disposicional (Franco et al., 2017)

Respecto a la relación que guardan la imagen corporal positiva, la confianza en el deporte y el estado de flow en atletas, se observó una relación positiva entre estos tres constructos (Soulliard et al., 2019). De igual forma, Koehn (2013) encontró que la confianza fue un predictor significativo del estado de flow en tenistas, y esta a su vez actuó como factor protector contra la ansiedad.

En el caso del perfeccionismo en jóvenes deportistas de alto rendimiento, la relación que se ha presentado con estado de flow es negativa, específicamente con el componente de preocupación por cometer errores (Vea y Pensgaard, 2004).

En Japón, Asakawa (2010) comparó diferentes indicadores de bienestar con la tendencia a experimentar el estado de flow en jóvenes universitarios estudiantes de la carrera de psicología. Los resultados mostraron que los jóvenes con una mayor tendencia a experimentar el flow, eran también los que tenían una autoestima más alta y menos rasgos de ansiedad; además, usaban con mayor frecuencia estrategias activas de afrontamiento (enfocadas en el problema y la emoción) y empleaban con menor frecuencia las estrategias pasivas de afrontamiento (evitación).

Independientemente de si se trata de bailarines o de deportistas, se observan relaciones que reflejan cierto grado de consistencia en los hallazgos, en todos ellos se observa la interacción entre aspectos cognitivos y afectivos, así como de factores contextuales e internos.

Entre los constructos asociados con el flow que destacan, se encuentra la motivación, la cual ha sido estudiada entre deportistas y bailarines desde perspectivas personales y contextuales, porque es considerado un facilitador del mismo, lo que teóricamente resulta coherente porque la motivación es una parte fundamental en la dimensión experiencia autotélica.

Destacan también la ansiedad, la preocupación y la confianza que sienten los bailarines en diferentes situaciones relacionadas con la práctica de la danza. Cuando un bailarín siente la confianza en sus habilidades y en su desempeño, se fomenta la concentración y percepción de control, facilitando así la experiencia flow, recordemos que la percepción de control característica fundamental de este estado, se presenta cuando la persona se encuentra en una situación en donde, contrario a lo esperado, perder el control no sería una cuestión grave. La pérdida de control podría traducirse en equivocaciones en los bailarines, los contextos en donde no se castiga alguna dificultad o equivocación en las ejecuciones

permiten que los bailarines se involucren en la experiencia, dejando de lado la ansiedad y la preocupación por los posibles errores.

Respecto a la ansiedad y la preocupación por equivocarse, tanto en bailarines como en deportistas son inhibidores del estado de flow, porque no permiten la concentración total en la actividad ni la percepción de control. Retomando el hilo conductor de este trabajo, la relación entre el contexto en donde se encuentran inmersos los bailarines y los aspectos internos como son las emociones, y con base en los hallazgos anteriormente expuestos sobre los facilitadores e inhibidores del flow, se puede inferir que las interacciones que tengan los bailarines con sus coreógrafos, profesores y compañeros van a impactar en su experiencia interna.

Notamos que las relaciones interpersonales cobran una gran importancia en el contexto de la enseñanza y práctica de la danza. Por un lado, está la relación entre maestro o coreógrafo y el alumno, la complejidad de esta relación radica en que abarca la retroalimentación del desempeño de los alumnos, las expectativas que se tengan sobre ellos, el trato igualitario o no que brinde a sus alumnos, el reconocimiento de los logros individuales o grupales, entre otros. Sin embargo, las interacciones no se limitan al maestro y al alumno, también están presentes las relaciones entre los alumnos o compañeros. Ya sea porque se convierten en una fuente de apoyo, confianza, incluso relajación, o bien, por ser percibidos como conflictivos, los compañeros bailarines son parte fundamental de su entorno, contribuyen a la aparición de experiencias mentales óptimas o negativas.

Uno de los aspectos que resulta relevante desde diferentes perspectivas teóricas, es la competencia o habilidad con la que una persona se percibe a sí misma. Dentro del estado de flow, esto se vuelve esencial en su estudio porque corresponde a la dimensión de equilibrio entre desafío y habilidad. En este sentido, se puede hablar de consistencia en la relevancia de la percepción de competencia o habilidad, a partir de los hallazgos de investigaciones sobre diferentes constructos de múltiples ámbitos.

Debido a que la percepción de competencia o habilidad ha sido un tema ampliamente estudiado, se sabe que esta percepción tiene implicaciones afectivas positivas en las personas. Para los intereses de este trabajo, se requiere profundizar en la relación que guardan el entorno con la percepción de competencia en los estudiantes de danza, lo cual se traduciría en generar contextos de enseñanza y de práctica de la danza en donde el entorno fomente la percepción de competencia o habilidad.

Hasta ahora, se ha hecho énfasis en la relevancia de la experiencia interna de los bailarines o estudiantes de danza, también se ha intentado explicar la pertinencia del estudio del estado de flow en el ámbito dancístico, sin embargo, el contexto ha sido poco abordado. Si pretendemos entender los

estados mentales óptimos a partir del entorno, se requiere profundizar en él, por lo que el siguiente capítulo está destinado a describir y analizar el contexto en donde se desarrollan actividades físicas, dancísticas y deportivas, tomando como base la motivación que este genere en sus participantes.

Capítulo II

Clima Motivacional

En este capítulo se hace una descripción del constructo clima motivacional comenzando con sus antecedentes teóricos, la evolución que se ha dado en su medición y las relaciones observadas con otros constructos de interés presentes en contextos de aprendizaje. Se discuten los hallazgos de investigaciones anteriores para mostrar la relevancia y pertinencia del estudio del clima motivacional en las clases de danza, así como sus implicaciones en las experiencias internas de los bailarines. También se abordan las inconsistencias y dificultades encontradas en el estudio de este constructo en diferentes contextos de aprendizaje.

Antecedentes

Al igual que en cualquier otro ámbito de la vida de los seres humanos, la motivación tiene tal relevancia en los contextos de aprendizaje que ha sido estudiado desde diversos enfoques. Los modelos propuestos por las diferentes perspectivas teóricas para explicar la motivación lejos de contraponerse se complementan, logrando así una mejor comprensión de la motivación (González, 2007).

De forma muy general, se podrían clasificar estos enfoques en dos grandes rubros, los que hacen énfasis en aspectos internos de los alumnos como son las actitudes, percepciones, expectativas y representaciones de sí mismo; y aquellos los que se refieren a factores externos que se encuentran dentro del contexto con los cuales interactúan las personas participantes en tales contextos (García-Bacete y Doménech-Betoret, 1997).

Una de las perspectivas teóricas que destaca la importancia del contexto, es la social-cognitiva. Dentro de este enfoque teórico Nicholls (1984) desarrolló la Teoría de las Metas de Logro, en donde se estudia el papel que juega la influencia social sobre la evaluación del propio desempeño, la variable principal dentro de las metas de logro es la demostración de competencia (Nicholls, 1984), porque es precisamente a partir de la evaluación que se haga sobre la propia competencia que se define la percepción de éxito y fracaso en cierto contexto (Roberts, 1992).

Nicholls (1984) teoriza dos concepciones de orientación a las metas de logro: a la tarea y al ego. Estos dos tipos de orientaciones determinan el tipo de creencias y conductas de un individuo respecto a una actividad determinada. Se presenta una orientación al ego cuando se busca demostrar la habilidad por medio de la comparación con los demás, sin que necesariamente esto implique un dominio de la tarea en sí. Quienes tienen una orientación a la tarea tienden a buscar el mejoramiento en la actividad

que realizan, además de hacerlo bajo una perspectiva que tiene que ver menos con el exterior como en el caso de la orientación al ego.

Al ser un arte de tipo escénico, en la práctica de la danza el despliegue de competencia o habilidad cobra importancia, se realiza frente a una audiencia y esperando una respuesta por parte del público, es por ello que la perspectiva social-cognitiva resulta teóricamente pertinente en este ámbito. Las personas alrededor de los bailarines, ya sean maestros, coreógrafos, compañeros, familiares y espectadores determinan, en parte, las creencias que estos tengan sobre su propio desempeño. También se puede suponer, que estas influencias sociales intervienen en el tipo de orientación a las metas de logro que los practicantes de danza muestren en este contexto.

Definición y tipos de clima motivacional.

Dentro de la Teoría de las Metas de Logro, Ames y Archer (1988) iniciaron el estudio del clima motivacional presente en ambientes de aprendizaje y fue definido como el conjunto de señales percibidas en el entorno, las cuales marcan la pauta para que un individuo identifique qué se entiende por éxito o fracaso en ese ambiente específicamente (Ames, 1992).

La percepción del clima motivacional ha sido estudiada en diferentes contextos como lo son el académico (Ames, 1992), el deportivo (Almagro, Saénz-López, González-Cutre y Moreno-Murcia, 2011), las clases de Educación Física (Barkoukis, Ntoumanis y Thorgersen, 2010) y las clases de danza (Carr, Phil y Wyon, 2003).

En el ámbito deportivo, este clima motivacional está definido por los padres, entrenadores y compañeros, así como por el criterio que, de manera explícita o implícita, se tenga en ese contexto para determinar el éxito dentro de la actividad deportiva (Almagro et al., 2011). Al profundizar sobre el impacto en los alumnos de la forma del entrenador de conducir las prácticas deportivas, se ha observado que el contexto social en los deportes es de suma importancia para fomentar aspectos tan relevantes como el aprendizaje, la motivación, el esfuerzo y el bienestar (López-Walle, Balaguer-Solá, Castillo-Fernández y Tristán-Rodríguez, 2011).

Se presentan dos tipos diferentes de clima motivacional en los ambientes de aprendizaje, uno con una orientación a la tarea o a la maestría y el otro orientado al ego o al rendimiento. El de implicación a la tarea es aquel ambiente que se genera en clases, en donde se prioriza el esfuerzo y la mejora sobre el resultado final acompañado de un criterio de autorreferencia para determinar el éxito (Ames, 1992). Se utilizan los errores de los alumnos como parte del proceso de aprendizaje y como

fuente de retroalimentación para mejorar (Ames, 1992), además de fomentarse la cooperación entre los compañeros (Newton, Duda y Yin, 2000).

En sentido diferente, el clima orientado al ego se caracteriza porque el maestro evalúa mediante la comparación entre compañeros, la atención que se presta a los alumnos varía en función del nivel de su habilidad, el desarrollo de la habilidad se enfoca en superar a los demás (Duda y Ntoumanis, 2005), se valoran más los logros concretos que el esfuerzo o la mejora y se castigan las equivocaciones de los alumnos (Newton et al., 2000).

Como es de suponerse, cada uno de estos tipos de clima motivacional descritos repercute de diferente manera en los alumnos, estas repercusiones serán discutidas en la parte final de este capítulo.

Al igual que en cualquier otra situación que involucre un proceso de enseñanza-aprendizaje, en la enseñanza de la danza están presentes diferentes actores y elementos. La forma en la que tales actores y elementos interactúen, contribuirán a crear ciertas condiciones en el entorno, tales condiciones al ser percibidas por los alumnos, fomentarán en ellos cierta experiencia interna.

En un salón de danza se observa el despliegue de las habilidades de los alumnos prácticamente en todo momento, esto lo vuelve un ambiente propicio para estudiar cómo las personas dentro de este entorno abordan tal despliegue de competencia, si se fomenta un clima orientado a la tarea o al ego. Tal muestra de las habilidades se realiza frente a todos los involucrados en la clase, por lo que se presta a la retroalimentación, comparación, reconocimiento y crítica de las habilidades de cada alumno, las actitudes de los maestros y de los mismos alumnos generan cierto tipo de clima en clase.

Medición del clima motivacional

Hace ya tres décadas del inicio del estudio de este constructo, por lo que los hallazgos de la investigación realizada sobre el tema y los cambios propios de los fenómenos psicosociales han contribuido a que surja la necesidad de redirigir la investigación sobre este constructo, y con ello, la medición del mismo.

Es pertinente mencionar que la medición del clima motivacional frecuentemente se estudia de forma general, es decir, desde las pautas provenientes del entorno, las cuales incluyen a los distintos personajes dentro del contexto, como son los maestros y los alumnos. Bajo este enfoque, se pierde la oportunidad de distinguir entre las acciones de los participantes y sus aportaciones al clima motivacional en tal ambiente de aprendizaje.

Con el propósito de analizar el fenómeno de una forma más profunda, este trabajo propone estudiar por separado el clima motivacional generado por parte del profesor y el clima motivacional generado por los compañeros de clase. La revisión que se realiza en este apartado sobre la medición del

clima motivacional incluye tanto los instrumentos que se han desarrollado para medirlo de forma general como los pocos que lo hacen separando el constructo en diferentes ambientes de aprendizaje.

Como se mencionó anteriormente, la mayoría de los instrumentos de medición desarrollados para medir el clima motivacional abarcan reactivos que hacen referencia a conductas del profesor o entrenador y a las de los alumnos (The Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire: PMCSQ, Seifriz, Duda y Chi, 1992; Learning and Performance Orientations in Physical Education Classes Questionnaire: LAPOPECQ, Papaioannou, 1994; Perception of Classroom Goal Structure: PCGS, Midgley et al., 2000; The Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire -2: PMCSQ-2, Newton, Duda y Yin, 2000,)), sin diferenciar unas de otras. A primera vista, el problema podría no ser evidente, pero cuando se analizan las consecuencias de medir el constructo de esta manera es que se muestra la evidencia de por qué es necesario separarlo.

Aunque las interacciones entre alumno y maestro, y entre alumno y alumno tienen un impacto en los participantes de la clase, lo hacen de diferente forma, tal afirmación se sustentará en las subsecuentes secciones del capítulo, el clima generado por los maestros y el generado por los compañeros predicen distintas variables, entonces es de esperarse que las dimensiones que conforman a cada uno de estos constructos no sean las mismas.

De la misma forma que en la medición de cualquier otro constructo psicológico, es indispensable que su medición sea adecuada, para que esta pueda traducirse en posibles intervenciones con una población específica, por tanto, para dirigir las intervenciones correspondientes se requiere delimitar y medir de forma independiente el clima motivacional generado por el profesor y el generado por los compañeros.

Otra de las cuestiones problemáticas presente en la construcción de instrumentos para medir el clima motivacional radica en la falta de apego a una teoría. Uno de los instrumentos frecuentemente empleados en la medición del clima motivacional en clases de educación física es el Motivational Climate in Physical Education Scale (MCPES, Soni et al., 2014), para su construcción se tomaron reactivos de los instrumentos LAPOPEQ (Papaioannou, 1994), PMCSQ (Seifritz et al., 1992) y PMCSQ-2 (Newton et al., 1993), y se agregaron otros más. A pesar de presentar propiedades psicométricas aceptables, el uso del MCPES (Soni, Liukkonen, Watt, Yii-Piipari y Jaakkola, 2014) debe considerar el riesgo que implica que dentro de sus reactivos y dimensiones se combinen teorías, se incluyen reactivos que corresponden a la Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 1985) y a la Teoría de las Metas de Logro (Nicholls, 1984).

Si bien los fenómenos psicosociales son susceptibles a modificarse con el paso del tiempo, los instrumentos psicométricos correspondientes no siempre se ajustan y evolucionan a la par. Este es el

caso de los instrumentos contruidos para medir el clima motivacional en el contexto deportivo (PMCSQ-2: Newton et al., 2000; PMCSQ: Seifriz et al., 1992; LAPOPECQ: Papaioannou, 1994; L'Échelle de Perception du Climat Motivational: EPCM, Biddle et al., 1995) y en el académico (PCGS: Midgley et al., 2000), los cuales fueron desarrollados hace décadas.

Además del sesgo que representa la antigüedad de los instrumentos de medición existentes, las propiedades psicométricas de los mismos no han sido adecuadas en todos los casos. En algunos casos se presenta una falta de ajuste del modelo (PMCSQ: Seifriz et al., 1992; EPCM: Biddle et al., 1995; PMCSQ-2: Newton et al., 2000), una baja consistencia interna (LAPOPECQ: Papaioannou, 1994; PMCSQ-2: Newton et al., 2000; MCPES: Soini et al., 2014), otros estudios no presentan los índices de ajuste ni de error del modelo de medición, tampoco las cargas factoriales ni criterios de corte (PCGS: Midgley et al., 2000), incluso se encuentran publicados cuestionarios sin propiedades psicométricas (Cuestionario del Profesor Motivante: CPM, Nuñez del Río y Fontana Abad, 2009).

Otra limitación que se ha presentado en la medición del clima motivacional está relacionada con la población empleada para la construcción de los instrumentos, respecto a la edad de los participantes y al tipo de actividad practicada.

Los instrumentos existentes han sido desarrollados a partir de estudios con jóvenes, sin embargo, se han empleado en la medición del clima motivacional en adultos (Amado-Alonso et al., 2013; Amado-Alonso et al., 2015). Lo anterior no representaría un sesgo en los hallazgos de las investigaciones, si los instrumentos utilizados hubieran presentado evidencias de invarianza con respecto a los grupos por edad de los participantes, sin embargo, ninguno de los instrumentos para medir el constructo (PCGS: Midgley et al., 2000; PMCSQ-2: Newton et al., 2000; Classroom Mastery Goal Structure Scale: CMGSS, Patrick, Kaplan y Ryan, 2011; PMCSQ: Seifriz et al. 1992; MCPES: Soini et al., 2014) ha probado ser válido y confiable tanto para jóvenes como para adultos.

La importancia de considerar la edad en el desarrollo de instrumentos para medir el clima motivacional en contextos de aprendizaje, podría explicarse desde las expectativas y objetivos que se tengan con la práctica de cierta actividad. Lo que podría ser motivante para una persona joven que está entrenando como parte de una carrera para llegar a ser profesional, podría no serlo para alguien mayor cuya intención al practicar dicha actividad sea mantenerse activo, mejorar su condición física, o bien, establecer relaciones sociales.

Tomando como base las clases de educación física, se desarrollaron el Learning and Performance Orientations in Physical Education Classes Questionnaire (LAPOPECQ: Papaioannou, 1994) y el Motivational Climate in Physical Education Scale (MCPES: Soini et al., 2014), los instrumentos basados en

los entrenamientos deportivos de basquetbol encontramos el PMCSQ (Seifritz et al., 1992) y el PMCSQ-2 (Newton et al., 2000) y en el ámbito académico el PCGS (Midgley et al., 2000) y el CMGSS (Patrick et al., 2011).

Si bien los contextos de aprendizaje comparten aspectos en común, hay diferencias determinadas por el tipo de actividad que se realice, por el conocimiento o habilidad que se esté aprendiendo, la edad de los participantes, el entorno físico, incluso por el grado en el que la clase o entrenamiento permita a los alumnos tomar ciertas decisiones sobre su entrenamiento o aprendizaje o no.

Las diferencias en el contexto también podrían presentarse a partir del tipo de relación que tengan los participantes. Por ejemplo, las clases de educación físicas son parte del currículum, los grupos en los que se desarrolla son los mismos en los que los alumnos interactúan diariamente a lo largo de toda la jornada escolar, aunado a lo anterior su asistencia es obligatoria, mientras que los entrenamientos deportivos que se realizan en instalaciones que no son de la escuela, con otras personas ajenas a su grupo escolar, al no ser parte del currículum suelen ser actividades que se realizan de forma voluntaria.

Asimismo, las interacciones entre los alumnos varían en función del tipo de clase o entrenamiento. Las características de la enseñanza y práctica de cada disciplina generan cierta dinámica, misma que permite que se fomenten el trabajo cooperativo o no, cierto tipo de interacciones entre los participantes, ofrecen determinado grado de libertad para el manejo del tiempo o no, entre otras.

Las diferencias entre contextos podrían explicar otra de las inconsistencias que se ha observado en la medición del clima motivacional, la falta de acuerdo sobre los factores que lo conforman. La mayoría de los instrumentos identifica, congruente con las dimensiones propuestas por Ames (1992), los factores de orientación a la tarea y orientación al ego, sin embargo, además de estos se han encontrado factores diversos, en forma de primer o segundo orden. Algunos de estos factores se refieren a aspectos competitivos (LAPOPECQ: Papaioannou, 1994), apoyo del maestro y percepción de elección en los alumnos (EPCM: Biddle et al., 1995), aprendizaje cooperativo, rivalidad entre compañeros y reconocimiento desigual a los logros de los alumnos (PMCSQ-2: Newton et al., 2000), apoyo emocional y académico de parte del maestro (CMGSS: Patrick et al., 2011), y apoyo a la autonomía de los alumnos (MCPES: Soini et al., 2014).

Al comparar los contextos empleados en el desarrollo de instrumentos de medición, surgen importantes diferencias dentro de ellos, lo cual revela la necesidad de crear instrumentos diseñados específicamente para el contexto de interés. Actualmente, no se cuenta con instrumentos creados para

medir el clima motivacional en clases de danza, en donde se consideren las características e interacciones propias de las clases de danza, así que diferentes estudios con estudiantes de esta disciplina (Carr et al., 2003; Amado-Alonso et al., 2015) han empleado instrumentos diseñados para medir el constructo en deportistas basados en su experiencia durante los entrenamientos.

Se cuenta con tres instrumentos psicométricos para medir exclusivamente el clima motivacional generado por los compañeros: el Peer Motivational Climate in Youth Sport Questionnaire (PeerMCYSQ: Ntoumanis y Vazou, 2005), Escala de Percepción del Clima Motivacional de los Iguales (CMI: Moreno-Murcia, López de San Román Blanco, Martínez-Galindo, Alonso-Villodre y González-Cutre, 2007) y el Motivational Climate Scale for Youth Sports (MCSYS: Smith, Cumming y Smoll, 2008).

En este tipo de instrumentos se observa mayor acuerdo entre los factores que los conforman, en los tres casos (PeerMCYSQ: Ntoumanis y Vazou, 2005; CMI: Moreno Murcia et al., 2007; MCSYS: Smith, Cumming y Smoll, 2008) se encuentran conformados por dos grandes factores, los cuales corresponden a las dos dimensiones que conforman el constructo clima motivacional, el clima motivacional orientado al ego y clima motivacional orientado a la tarea.

Mientras que el CMI (Moreno Murcia et al., 2007) y el MCSYS (Smith, Cumming y Smoll, 2008) se componen por dos factores generales (clima orientado a la tarea y clima orientado al ego), el PeerMCYSQ (Ntoumanis y Vazou, 2005) presenta una estructura jerárquica. Dicha estructura incluye dos factores de segundo orden, clima motivacional orientado a la tarea y clima motivacional orientado al ego, los cuales comprenden cinco de primer orden. Los factores que corresponden con al clima motivacional orientado a la tarea fueron mejora, apoyo en la relación y esfuerzo, y los del clima motivacional orientado al ego, competencia intragrupo/habilidad normativa y conflicto intragrupo.

En principio, se esperaba encontrar una estructura factorial compuesta por seis factores, sin embargo, los factores de competencia intragrupo y habilidad normativa no presentaron índices de consistencia interna adecuada, además, el índice de correlación entre ellos fue muy alta, por estas razones se combinaron en uno solo.

De todos los modelos probados en la construcción del PeerMCYSQ (Ntoumanis y Vazou, 2005) se encontró un buen ajuste en dos modelos: el de la estructura jerárquica descrita anteriormente, y el modelo conformado por los cinco factores de primer orden, en ambos casos, el ajuste fue considerablemente mejor que en el modelo que probaron con dos factores generales, el clima motivacional orientado a la tarea y el clima motivacional orientado el ego.

Respecto a los contexto y población empleada en el desarrollo de estos tres instrumentos, el PeerMCYSQ (Ntoumanis y Vazou, 2005) fue desarrollado con jóvenes atletas pertenecientes a deportes

competitivos individuales y de conjunto, el CMI (Moreno Murcia et al., 2007) con jóvenes y adultos practicantes de actividades físico-deportivas de conjunto y no competitivas, y el MCSYS (Smith et al., 2008) con jóvenes jugadores de basquetbol y nadadores participantes en competencias.

Como se expuso anteriormente en este apartado, las diferencias propias de cada contexto, ya sea entrenamiento deportivo o clases de danza, demandan que los instrumentos psicométricos se diseñen considerando las condiciones que se dan en cada uno de estos ambientes para así obtener medidas válidas y confiables.

Al no existir un instrumento desarrollado específicamente para estudiantes de danza, se presenta la necesidad de construir uno que considere las condiciones, interacciones y situaciones propias de las clases de danza, las cuales intervienen en la generación y percepción de cierto clima motivacional.

Constructos asociados con el clima motivacional en contextos de aprendizaje

Como ya se ha mencionado anteriormente, la mayoría de las investigaciones realizadas sobre el clima motivacional han abordado el fenómeno de forma general, es decir, sin separar las aportaciones del maestro de las de los compañeros de clase. Son pocos los estudios que lo han dividido, en esta sección se expondrán los hallazgos sobre clima motivacional general, y posteriormente, enfocado en las aportaciones exclusivamente de los compañeros al clima de la clase.

Parece haber cierto consenso en la investigación en danza y deporte sobre entre la relación que guardan las necesidades psicológicas básicas y el tipo clima motivacional percibido por parte de los participantes. El clima motivacional con implicación a la tarea resultó ser un predictor de las necesidades de relación, competencia y autonomía, en jóvenes practicantes de hip hop (Quested y Duda, 2009) y en deportistas individuales y de conjunto (Reinboth y Duda, 2006). En estos mismos estudios se encontró que el clima motivacional implicado al ego, predijo de forma negativa la necesidad de relación, pero no así las necesidades de competencia y autonomía.

A pesar de las diferencias entre los contextos de clases de hip hop y entrenamientos deportivos, los resultados son congruentes entre sí, sin embargo, esta aparente similitud en las relaciones debe ser observada con cuidado porque se trata únicamente de dos investigaciones, futuras investigaciones podrán revisar estos hallazgos en otras poblaciones.

La ansiedad y su relación con el clima motivacional también ha sido un tema frecuente de investigación, los resultados arrojados en danza coinciden con los encontrados en deporte, en cuanto que un clima motivacional orientado al ego predice en los deportistas ansiedad competitiva (Vazou,

Ntoumanis y Duda, 2006), ansiedad somática, baja autoconfianza (Cecchini-Estrada, González González-Mesa, Carmona-Álvarez y Contreras, 2004), preocupación por la ejecución (Walling et al., 1993), y en el caso de los estudiantes de danza (Nordin-Bates, Quested, Walker y Redding, 2012), presenta una alta correlación positiva con la ansiedad. También en danza, se ha observado que este tipo de clima predice la preocupación por equivocaciones, dudas sobre las propias acciones, y presenta una alta correlación con la ansiedad cognitiva y tendencia al perfeccionismo neurótico (Carr et al., 2003).

Concretamente las acciones del profesor de danza que inciden en la percepción de un clima orientado al ego por parte de sus alumnos son la falta de aceptación de los errores y reconocimiento desigual entre compañeros. Además, la creencia por parte de los alumnos sobre que los errores serán castigados por el maestro dificulta el poder concentrarse en clase (Carr et al., 2003).

A pesar de que hacer énfasis en el esfuerzo y en la mejora son características de un clima motivacional orientado a la tarea, si se presenta demasiada insistencia en la mejora y en el esfuerzo, puede generar preocupación entre los alumnos (Carr et al., 2003).

En el caso de gimnastas artísticas y estudiantes de danza moderna (De Bruin, Bakker y Oudejans, 2009), la relación que se encontró entre el clima motivacional y los trastornos en la conducta alimentaria y la presión por el peso, pone en evidencia la importancia de las acciones de los profesores, e incluso señala los riesgos a la salud a los que están expuestos los practicantes de estas disciplinas. Un clima motivacional orientado al ego se asocia de forma significativa y positiva con los trastornos en la conducta alimentaria, mientras que un clima motivacional orientado a la tarea se asocia de forma negativa y significativa con la presión por el peso y con los trastornos en la conducta alimentaria tanto en gimnastas como en bailarinas.

La autoestima ha sido un constructo que ha mostrado estar asociado al clima motivacional en danza y en deportes. De acuerdo con lo encontrado por (De Bruin et al., 2009) en gimnastas artísticas y estudiantes de danza moderna, así como, lo expuesto por Vazou et al. (2006) en deportistas individuales y de conjunto, el clima motivacional orientado a la tarea se relaciona de forma positiva con la autoestima. Lo anterior, difiere con lo encontrado por Nordin-Bates et al. (2012) en jóvenes bailarines de danza clásica y contemporánea, en quienes el clima motivacional no predijo en ningún caso la autoestima en los participantes. Estas diferencias en torno al impacto del clima motivacional son otro ejemplo más de cómo son distintos los contextos en donde se practica algún tipo de actividad física, y cómo este tiene características propias que propician ciertos estados afectivos en sus participantes.

En deportes individuales y de conjunto, el rol que juega la motivación es de mediador entre el tipo de clima motivacional percibido y la autoestima (López Walle et al., 2011). Se entiende en este

sentido, que no es directamente el clima motivacional el que propicia la autoestima, sino que el clima motivacional incide en la motivación que sienta ante la actividad y es la motivación la que impacta en la autoestima.

Continuando con la motivación en el deporte, el clima motivacional tarea se ha asociado de forma positiva con la motivación intrínseca tanto en jóvenes basquetbolistas (Seifriz et al., 1992) como en deportistas en general (Joesaar, Hein y Hagger, 2012; Moreno, Cervelló y González-Cutre, 2010). De forma contraria, la correlación observada entre el clima orientado al ego y la motivación autodeterminada ha sido negativa (Torregrosa et al., 2011).

Respecto al clima motivacional y a su asociación con constructos relacionados con el disfrute en entrenamientos deportivos, se han presentado diferentes aportaciones desde la investigación deportiva. Se presenta una relación positiva entre el clima motivacional orientado a la tarea con la diversión, el vigor competitivo (Cecchini Estrada et al., 2004), el disfrute (Seifriz et al., 1992) y el estado de flow (Moreno et al., 2010).

Desde el punto de vista de Nordin-Bates et al. (2012) es necesario ampliar el estudio sobre las posibles variables que actúan como mediadoras entre el clima motivacional y los estados de bienestar o malestar, ya que no se cuenta con resultados contundentes. Una posibilidad sobre la línea que se podría seguir para entender esta compleja relación la presentan Quested y Duda (2009), quienes identificaron que la variable que actuó como mediadora entre el clima motivacional y el afecto positivo o negativo fue la necesidad de competencia.

Además de las asociaciones descritas anteriormente entre el clima motivacional tarea, se ha observado una relación positiva de este con la creencia entre los deportistas de que el esfuerzo conduce al éxito (Seifriz et al., 1992), con la satisfacción con el equipo (Walling et al., 1993), con realizar un mayor esfuerzo (Cecchini Estrada et al., 2004) y con indicadores de desarrollo positivo en jóvenes en situación de vulnerabilidad (Schailé, Theeboom y Van Cauwenberg, 2017).

Otras asociaciones del clima orientado al ego son un mayor agotamiento físico y mental, menor afecto positivo en practicantes de hip hop (Quested y Duda, 2009), menor esfuerzo, mayor aburrimiento y fatiga en deportistas amateur (Cecchini Estrada et al., 2004) y deserción de la actividad deportiva (Cervelló, Escartí y Guzmán, 2007).

De acuerdo con Cervelló et al. (2007), es muy alta la probabilidad de que los atletas asuman la orientación a las metas de logro personal, en función del tipo de clima motivacional que perciban en los entrenamientos, lo cual indica una vez más que los ambientes de aprendizaje influyen en la experiencia afectiva de los involucrados en tal actividad.

Dentro de lo encontrado por Amado-Alonso et al. (2013), se presenta al clima motivacional tarea generado por los compañeros como predictor de las tres necesidades básicas de relación, competencia y autonomía, únicamente la necesidad de competencia fue predicha por un clima orientado al ego por parte de los compañeros de clase.

En contextos deportivos, un clima motivacional tarea generado por los compañeros se ha relacionado con el disfrute en los atletas (Vazou et al., 2006), el compromiso con la actividad deportiva (Torregrosa et al., 2011), las fortalezas personales como el liderazgo, la generosidad con los compañeros, apoyo al equipo y la perseverancia (Agans, Su y Ettlakl, 2018).

Retomando lo expuesto sobre los instrumentos de medición, los cuales consistentemente identifican las dos grandes dimensiones correspondientes a los dos tipos de clima mencionados. Se puede suponer que la variedad en cuanto a los factores de primer orden que conforman los diferentes instrumentos, se debe a las evidentes diferencias entre los contextos investigados, sin embargo, en todos los casos observa un aspecto en común entre ellos, que es la tendencia de los climas motivacionales implicados a la tarea a desarrollar en sus participantes conductas más adaptativas que aquellos implicados al ego.

Analizando los factores de primer orden de los instrumentos desarrollados en los ámbitos deportivos y escolares descritos en la sección anterior, surgen los aspectos más relevantes que influyen en que los alumnos perciban uno u otro tipo de clima, tales aspectos corresponden no sólo a las acciones del maestro sino también a las relaciones entre compañeros.

Una de las dimensiones más consistentes encontrada en los diferentes instrumentos se refiere al apoyo que los alumnos percibe por parte del profesor o entrenador, que puede ser desde un apoyo que facilite el desarrollo de las habilidades, o bien, un apoyo emocional. La forma en la que un maestro o entrenador manifieste su apoyo a los alumnos no será la misma en todos los casos, el desarrollo de cada habilidad tiene ciertos requerimientos y permite o no ciertos apoyos. Por ejemplo, la forma de apoyar a un alumno a utilizar adecuadamente un aparato o equipo deportivo permiten un acercamiento, demostración y modelamiento por parte del entrenador al alumno, en donde ambos pueden incluso manipular el equipo en cuestión. En otros casos, como en el de la enseñanza de la danza en donde únicamente es el cuerpo humano el instrumento de trabajo, los apoyos tienen que dirigirse a indicaciones y retroalimentación por parte del maestro, así que la comunicación se vuelve vital.

También dentro de las acciones por parte del maestro que influyen en la generación de uno u otro clima en clase, se encuentra el reconocimiento de los logros de los alumnos. Aquellos maestros que solo reconocen los logros alcanzados por algunos de sus alumnos, generan un clima en clase con

orientación al ego. Este reconocimiento selectivo hace pensar que en este tipo de climas hay un trato desigual, sin importar si es por aptitudes sobresalientes de algunos alumnos, o por cualquier otro que sea el criterio para diferenciar a quienes se les valora lo alcanzado y a quienes no, esta situación en clase contribuye a la percepción de uno u otro tipo de clima, y como ya se mencionó esto tiene consecuencias afectivas y cognitivas en los alumnos.

Otras dimensiones encontradas en el ámbito deportivo en el clima motivacional son la percepción de elección en los alumnos, el apoyo a la autonomía de los alumnos y el aprendizaje cooperativo. Llevando al contexto de las clases de danza estas tres dimensiones, resulta casi imposible imaginar una clase en donde los propios alumnos decidan qué, cómo o con quién trabajar, la estructura de la clase no lo permite, hay poco espacio para un trabajo cooperativo, una vez más se pone de manifiesto las marcadas diferencias entre contextos de enseñanza, las cuales demandan el estudio de estos contextos de forma independiente.

Al relacionar las acciones del maestro que contribuyen en la generación de uno u otro tipo de clima con los constructos asociados, podemos concluir que tanto el apoyo percibido, el reconocimiento o trato igualitario, van a impactar positivamente en la motivación, la propia orientación a las metas de logro, estados de bienestar, afecto positivo, entre otras.

Dentro de las dimensiones correspondientes a las acciones por parte de los compañeros está la rivalidad. En el caso de la percepción de un ambiente de rivalidad en clases o en entrenamientos, esta puede y debe ser analizada desde diferentes perspectivas que incluyan quien la fomenta, sus manifestaciones y efectos. Por lo tanto, la comprensión de esta dimensión requiere que se delimite el constructo clima motivacional, y se estudie de forma independiente las acciones del profesor de las de los compañeros. Otra de los aspectos a considerar que va a determinar las consecuencias en los alumnos de la percepción de rivalidad en clase, tiene que ver con la edad de los participantes, para aquellos alumnos que se encuentren en una etapa de desarrollo como la adolescencia, esta tendría un impacto en su estado afectivo diferente al que tendría en un adulto. En este sentido, los constructos asociados a esta dimensión van a variar en función del tipo de actividad, de la persona que fomente la rivalidad en clase y de la edad de los alumnos.

Como muestran los hallazgos de los estudios sobre el clima motivacional, cada uno de los tipos de clima, se ha asociado con diferentes constructos. En algunos casos se presentan inconsistencias en los resultados de las investigaciones estas podrían explicarse, en parte, por la escasa investigación con la que se cuenta en el ámbito dancístico. De ahí que se tengan que comparar poblaciones y contextos que

tienen características propias que difieren considerablemente entre sí, como es el caso de comparar el contexto en donde se lleva a cabo una clase de danza con un entrenamiento de un deporte colectivo.

La revisión de los constructos asociados con el clima motivacional, presentada anteriormente, permite ver su relevancia en las clases y los entrenamientos de jóvenes en proceso de formación y de desarrollo de alguna habilidad. Su impacto es tal, que abarca cuestiones propias del proceso de enseñanza - aprendizaje, aspectos relacionados con la salud física y mental, y la deserción e intención de continuar con actividades deportivas o artísticas.

El siguiente capítulo profundizará en las necesidades psicológicas básicas, con el propósito de comprender su relevancia y el papel que juegan en los contextos de aprendizaje.

Capítulo III

Necesidades Psicológicas Básicas

En los capítulos anteriores se exploraron los estados mentales óptimos en las personas involucradas en actividades físicas, haciendo particular énfasis en el estado de flow, posteriormente se expuso la relevancia que cobra el clima motivacional creado en contextos de aprendizaje, como son las clases de danza y los entrenamientos deportivos. En este punto es necesario profundizar en la relación existente entre estas variables para entender cómo interactúan entre sí, para tal efecto, en este capítulo se aborda la Teoría de las Necesidades Psicológicas Básicas.

Antecedentes

La motivación humana se trata de un fenómeno tan complejo, que ha requerido ser estudiado desde diferentes perspectivas teóricas, buscando una mejor comprensión, cada una de estas perspectivas hace énfasis en diferentes aspectos.

La Teoría de la Autodeterminación ha estudiado la motivación humana prestando atención al desarrollo de recursos humanos internos y el efecto que estos tienen en la personalidad y en la autorregulación de la conducta (Ryan y Deci, 2000). De forma general, esta teoría aborda la motivación humana desde el desarrollo personal, la autorregulación, las necesidades psicológicas básicas, las aspiraciones y metas de vida, la energía, la vitalidad, las relaciones culturales y el impacto del entorno social en la motivación, el afecto, la conducta y el bienestar (Deci y Ryan, 2008).

La autodeterminación se refiere a la capacidad de un individuo para elegir y realizar acciones con base en su propia decisión (Deci y Ryan, 1985), un alto nivel de autodeterminación en la realización de alguna actividad se traducirá en que las personas sean las iniciadoras de su propia conducta, para alcanzar así los resultados deseados mediante una conducta que responda a esos requerimientos.

Dentro de las características de esta teoría destaca la perspectiva que tiene sobre cómo los factores sociales y culturales influyen en el desarrollo de la voluntad e iniciativa de quienes pertenecen a cierto contexto, e impactan en su bienestar y desempeño (Ryan y Deci, 2017). En otras palabras, la autodeterminación bajo este enfoque teórico no se trata de un atributo estático, por el contrario, el nivel de autodeterminación es susceptible de ser modificado, así es que el entorno en donde se desarrolla la actividad se vuelve relevante.

Lo anterior explicaría por qué esta teoría ha sido base de una gran cantidad de estudios en contextos de aprendizaje y de rendimiento, como son el ámbito escolar Tian, Chen y Huebner (2014), el recreativo (Leversen, Danielsen, Birkelan y Samdal, 2012), en residencias para adultos mayores (Kasser y

Ryan, 1999), en el deporte (Cantú-Berrueto, Castillo, López-Walle, Tristán y Balaguer, 2016), en el ámbito laboral (Hetland, Hetland, Andreassen, Pallesen y Notelaers, 2011) y en danza (Quested y Duda, 2010).

A lo largo de los años, esta teoría ha ido evolucionando para explicar diferentes fenómenos alrededor de la motivación. Debido a la complejidad de este constructo, la Teoría de la Autodeterminación está conformada por 6 mini-teorías: Teoría de la Evaluación Cognitiva, Teoría de la Integración Organísmica (Deci y Ryan, 1985), Teoría de las Orientaciones de la Causalidad (Deci y Ryan, 1985), Teoría de las Necesidades Psicológicas Básicas (Deci y Ryan, 2000), Teoría de Contenidos de Meta (Niemic et al., 2006) Teoría de la Motivación de las Relaciones (Deci y Ryan, 2014), el presente trabajo retoma únicamente la Teoría de las Necesidades Psicológicas Básicas.

Definición y características.

Uno de los postulados de la Teoría de la Autodeterminación sugiere que dentro de la naturaleza adaptativa del ser humano se encuentran las siguientes necesidades: el involucrarse en actividades interesantes, el desarrollo de capacidades y buscar estar conectado con personas e integrar experiencias intrapsíquicas e interpersonales (Deci y Ryan, 2000).

Deci y Ryan (2000) definen las necesidades psicológicas básicas como nutrimentos psicológicos innatos que son esenciales para un prolongado crecimiento psicológico, integridad y bienestar. Posteriormente, Williams, Niemic, Patrick, Ryan y Deci (2009) las definen como las fuerzas motivacionales relevantes del comportamiento en el desarrollo de las personas, las cuales ayudan a que las personas logren sus objetivos y son cualitativamente diferentes a las metas o deseos.

Estas necesidades de competencia, relación y autonomía son innatas, orgánicas y son consideradas como un aspecto determinante en las personas para la persecución de metas. En sentido contrario, la falta de condiciones en el ambiente que fomenten su satisfacción tendrá consecuencias negativas en la vitalidad y en la salud de las personas (Deci y Ryan, 2000).

Competencia. La necesidad de competencia surge de un deseo de sentirse capaz o eficaz para lograr modificar su entorno (Deci y Ryan, 2000), por lo que esta necesidad se define como la capacidad del ser humano de interactuar efectivamente con el ambiente asegurando así, el mantenimiento del organismo. No se trata de una habilidad completamente desarrollada sino un sentido de confianza y efectividad en la acción que se pueda tomar (Moreno y Martínez, 2006)

Al satisfacer la necesidad de competencia se genera energía para el aprendizaje, lo que conduce a buscar desafíos de acuerdo a las habilidades o conocimientos (Deci y Ryan, 1985). En esta búsqueda de

desafíos para las propias habilidades se puede observar la relación que mantiene el percibirse como competente con algunos estados mentales óptimos en la práctica de ciertas actividades.

Autonomía. Cuando una persona realiza acciones en donde se percibe a sí misma como la iniciadora de ellas, con cierto sentido de libertad de elección se satisface la necesidad de autonomía (Deci y Ryan, 2000). Al desenvolverse con autonomía los individuos experimentan ese comportamiento como una expresión de sí mismos (Deci y Ryan, 2002).

Relación. Para Ryan (1995) la necesidad de relación se refiere con sentirse conectado y respetado, con sentido de pertenencia al grupo, esta necesidad se satisface cuando las personas desarrollan relaciones estrechas e íntimas con los demás y experimentan una satisfacción con el mundo social (Deci y Ryan, 2000).

Otra característica que Deci y Ryan (2000) atribuyen a las necesidades psicológicas básicas es la universalidad. Al tratarse de seres humanos, su naturaleza responde a las necesidades que tienen como organismo, sin embargo, es necesario tener presente que como consecuencia de la variedad presente entre culturas las formas de satisfacer estas tres necesidades serán diferentes entre ellas.

Es de esperarse que lo largo de la vida, los caminos para la satisfacer estas necesidades varíen, las necesidades no sólo están influenciadas por las propias competencias del individuo sino también por las demandas del ambiente, los obstáculos y apoyos en sus contextos socioculturales (Ryan y Deci, 2000).

Entonces, el contexto en donde se desenvuelve una persona tiene repercusiones en la satisfacción o frustración de estas necesidades. Lo cual, trasladado a contextos de aprendizaje implica que se pueden generar condiciones favorables para propiciar la satisfacción de estas necesidades, por consecuencia generar estados de bienestar y vitalidad en los alumnos.

Empíricamente se ha mostrado a las necesidades psicológicas básicas como mediadores psicológicos (González, Castillo, García-Merita y Balaguer, 2015) a través de los cuales se predicen la motivación, así como, otros diferentes estados cognitivos y afectivos más adelante se profundizará en este tema. El papel de mediadores que juegan sería consistente con la teoría, la cual las describe como cualitativamente diferentes a las metas o deseos (Williams et al., 2009), por lo que la satisfacción de estas necesidades no se trata del fin mismo de la actividad que se realice, sino de un requerimiento para el logro de cierta meta.

En cuanto a las características de cada contexto que podrían estar involucradas en la percepción que los alumnos tengan sobre su autonomía, van a variar en función de las condiciones de cada entorno. Por ejemplo, las clases de danza tienen una estructura estandarizada lo que implica que no se permite la elección de ciertas actividades como en el caso de los entrenamientos deportivos; también en las clases

de danza los alumnos realizan las mismas secuencias al mismo tiempo, tampoco se permite la elección de trabajo individual o por equipos, ni la elección de uno u otro programa de ejercicio, como podría ser el caso de los entrenamientos.

Las diferencias entre entrenamientos deportivos y clases de danza influyen a su vez en el tipo de interacciones entre los participantes que fomenta el entorno, lo que se reflejará en la satisfacción de la necesidad de relación. Mientras que en las clases de danza no se presentan tantas oportunidades de interactuar entre los participantes y se realiza un trabajo individual, en el caso de algunas actividades en los entrenamientos deportivos se fomenta el aprendizaje colaborativo presentando así oportunidades para que los compañeros platicuen y se ayuden entre sí.

Un bailarín se sentirá competente al lograr ejecutar ciertos movimientos, en este sentido podría no ser diferente a lo experimentado por un deportista desempeñando su actividad. Lo que no hay que perder de vista es cómo es que se logra satisfacer esta necesidad en cada uno, qué aspectos presentes en el entorno contribuyen a que el ejecutante de cada actividad se perciba así mismo como competente o no. Recordemos que no trata de una habilidad completamente desarrollada la percepción de competencia, entonces esta percepción se vuelve más flexible y susceptible de ser influenciada por el contexto en donde se realice la actividad.

Si las necesidades psicológicas básicas son satisfechas o frustradas a partir de las pautas que se generan en el entorno, entonces tiene sentido esperar que el contexto en donde se desarrolla una actividad de aprendizaje influya en estas para que contribuyan a generar ciertos estados mentales en los alumnos.

Medición de las necesidades psicológicas básicas

Se han tomado diferentes contextos y poblaciones como base para desarrollar instrumentos de medición de la competencia, relación y autonomía, si bien el concepto de estas necesidades es universal, los diferentes instrumentos han abordado la medición considerando ciertas características de los contextos a partir de los cuales han sido desarrollados.

Bajo la premisa de que la motivación por el trabajo no sólo se desarrolla a partir de situaciones externas, sino también de factores internos, las personas se sentirán más motivadas en su trabajo si se sienten autónomas, competentes y relacionadas, Kasser, Devey y Ryan (1992) crearon el Work Motivation Form-Employee (WMF-E), el cual buscaba precisamente medir la satisfacción de las necesidades de competencia, relación y autonomía en el contexto de rehabilitación vocacional psiquiátrica, como parte de un programa que buscaba insertar a los usuarios en el ámbito laboral. Este

instrumento se basó en el Intrinsic Motivation Inventory (Ryan, 1982), sin embargo, no se presentaron sus propiedades psicométricas. En cuanto al contenido, la subescala de autonomía se aleja de su definición teórica, debido a que los reactivos de esta subescala abarcan aspectos sobre el disfrute, el interés, el agrado y el éxito en la actividad laboral.

La Guardia, Ryan, Couchman y Deci (2000) publicaron tres escalas para medir la satisfacción de estas necesidades psicológicas: Basic Psychological Needs Scale, Need Satisfaction in Relationships Scale y Basic Need Satisfaction at Work. La primera de ellas lo hacía de forma general, los reactivos hacen referencia a la percepción que se tiene en la vida cotidiana, la segunda mide de forma específica las relaciones interpersonales y la tercera se enfoca al ámbito laboral. A pesar de haber sido una escala ampliamente utilizada, la Basic Need Satisfaction at Work (La Guardia et al., 2000) ha recibido diferentes críticas. En primer lugar, debido a las altas correlaciones entre las subescalas que la conforman (Greguras y Diefendorff, 2009), y en segundo lugar porque algunos de sus reactivos se refieren a los antecedentes o consecuencias de la satisfacción o frustración de las necesidades psicológicas (Van den Broesk, Vansteenkiste, White, Soenens y Lens, 2010).

En el contexto de la actividad física, Vlachopoulos y Michailidou (2006) construyeron la Basic Psychological Needs in Exercise Scale (BPNES), instrumento que ha sido ampliamente utilizado, traducido y validado en diferentes estudios, entre los que destacan la traducción y validación con practicantes de actividad física en España (Sánchez y Nuñez, 2007) y la adaptación al contexto de clases de educación física (Moreno-Murcia, González-Cutre Coll, Chillón-Garzón y Parra-Rojas, 2008).

Considerando las diferencias entre practicar actividad física y participar en una clase de educación física como parte del currículo en la escuela, Vlachopoulos, Katartzi y Kontou (2011) desarrollaron la Basic Psychological Needs in Physical Education Scale (BPNPE Scale), la cual obtuvo propiedades psicométricas adecuadas. Este instrumento ha sido traducido y validado al alemán (Heckmann, 2013), al filipino (Cagas y Hassandra, 2014) y al español (Menéndez Santurio y Fernández-Río, 2018).

En México, Zamarripa, Castillo, Tomás, Delgado y Álvarez (2017) realizaron la traducción y adaptación al español hablado en México de la Escala de Satisfacción de Necesidades Psicológicas Básicas en Educación Física (Standage, Duda y Ntoumanis, 2005), este instrumento fue validado en estudiantes de secundaria en la ciudad de Monterrey. La escala consta de 16 reactivos, mismos que se agruparon en tres factores: la necesidad de autonomía, la necesidad de competencia y la necesidad de relaciones.

En el contexto deportivo, González et al. (2007) construyeron la Escala de Mediadores Motivacionales en el Deporte (EMMD), la cual fue validada con jóvenes practicantes de deportes colectivos e individuales en España. Esta escala mostró propiedades psicométricas adecuadas está conformada por 23 reactivos, agrupados en tres factores que corresponden a las tres necesidades psicológicas básicas.

En lo que respecta al ámbito de la danza, debido a que no se cuenta con un instrumento específicamente diseñado para esta población se han utilizado los creados para el deporte. Tal es el caso de Amado-Alonso et al. (2010) quienes emplearon la EMMD (González-Cutre et al., 2007) en un estudio con practicantes de danza clásica y contemporánea para medir la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas.

Asimismo, Quested y Duda (2010) en un estudio con estudiantes de danza clásica y contemporánea emplearon subescalas de instrumentos creados para el ámbito deportivo. Para medir la necesidad de relación utilizaron la subescala de Need for Relatedness Scale (Richer y Vallerand, 1998), la de competencia se midió con la subescala del Intrinsic Motivation Inventory (McAuley, Duncan y Tammen, 1989), y para autonomía se emplearon tres reactivos (Sheldon, Elliot, Kim y Kasser, 2001).

De la misma manera en una investigación con bailarines y futbolistas, González et al. (2015) midieron la variable de necesidades psicológicas básicas utilizando subescalas de diferentes instrumentos desarrollados con deportistas. Para medir la necesidad de competencia se tomaron cinco reactivos de la versión española (Balaguer, Castillo y Duda, 2008) de la subescala de competencia percibida del Inventario de Motivación Intrínseca (McAuley et al., 1989). La necesidad autonomía se evaluó con seis reactivos de la versión española (Balaguer et al., 2008) de la Escala de Autonomía Percibida en el Deporte (Reinboth y Duda, 2006). Por último, la necesidad de relación se midió con son los cinco reactivos de la versión española de (Balaguer et al., 2008) de la subescala de aceptación de la Escala de Necesidad de Relación (Richer y Vallerand, 1998).

Es de llamar la atención que los estudios con bailarines anteriormente mencionados utilicen instrumentos de veinte y treinta años de antigüedad respectivamente, ya que como con cualquier otro fenómeno psicosocial, se requiere revisar y actualizar los instrumentos de medición debido a que son susceptibles de modificarse con el transcurso del tiempo.

Esta revisión de los instrumentos representativos y más frecuentemente utilizados para medir las necesidades psicológicas básicas, permite ver una clara tendencia hacia desarrollar instrumentos específicos para la población y contexto correspondiente. En un inicio, podría considerarse que esto contradice la universalidad de las necesidades psicológicas básicas descrita por Deci y Ryan (2000), sin

embargo, dentro de la misma teoría se hace referencia a que la forma en la que se satisfacen dichas necesidades varía entre culturas.

Un contexto laboral o deportivo no puede considerarse propiamente una cultura, dentro de ellos hay un grupo de personas que comparten ciertas ideas, costumbres, hábitos, valores, incluso conocimientos, en consecuencia, la forma de satisfacer estas necesidades varía entre contextos. Por lo tanto, se requiere un instrumento de medición propio para cada contexto para obtener medidas que reflejen el fenómeno adecuadamente.

Las características de las clases de danza sobre su estructura estandarizada y el tipo de interacciones que esta fomenta no frustran las necesidades en los bailarines en clase, lo que reflejan es que estas necesidades se satisfacen de una forma diferente a la de los entrenamientos deportivos. Se requiere entender la experiencia de los alumnos en las clases de danza para desarrollar instrumentos que reflejen la forma en la que se presenta la satisfacción de las necesidades de competencia, relación y autonomía.

Constructos asociados con las necesidades psicológicas básicas

Para terminar con esta revisión teórica, se presentan los hallazgos de las investigaciones sobre las necesidades psicológicas básicas con la intención de entender la relación que guarda su satisfacción con constructos afectivos y cognitivos, y con el clima motivacional en las clases de danza. Aunque el estudio de las necesidades psicológicas básicas se ha desarrollado en diversos ámbitos y poblaciones, en esta sección sólo se incluyen únicamente las aportaciones de estudios realizados con practicantes de danza y de actividades físico-deportivas.

Parece ser que el papel que juegan las necesidades psicológicas básicas en los contextos de aprendizaje y desarrollo de habilidades físicas es el de mediador, mediador entre los aspectos sociales o contextuales presentes en las clases, y los estados afectivos o cognitivos.

La motivación se ha estudiado partiendo de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en clases de danza clásica, contemporánea y española. En el modelo presentado por Amado Alonso et al. (2013) se observó un efecto mediador de las necesidades psicológicas entre el clima motivacional y la motivación intrínseca. El clima motivacional orientado a la tarea predijo de forma positiva y significativa estas tres necesidades psicológicas, sin embargo, la única necesidad que a su vez predijo la motivación fue la competencia, y de forma negativa, la competencia logró predecir la desmotivación, y con ello la ansiedad.

También en el contexto de la danza, Amado Alonso et al. (2011) probaron un modelo con estudiantes de danza clásica y contemporánea, mismo que mostró que las necesidades psicológicas básicas actuaron como mediadores entre la motivación autodeterminada y el estado de flow, siendo la competencia el principal predictor.

Hallazgos similares se han encontrado en clases de educación física en alumnos de quinto y sexto grado de primaria, en donde las necesidades psicológicas mediaron parcialmente la relación entre el apoyo del profesor y la motivación autodeterminada. La necesidad de competencia y la de autonomía no lograron predecir la motivación, únicamente la necesidad de relación predijo la motivación autodeterminada (Cox y Williams, 2008).

En una investigación realizada en México con futbolistas participantes en la Universiada Nacional se revisaron los efectos de los estilos interpersonales de los entrenadores sobre las necesidades psicológicas y su impacto en la motivación. Los resultados mostraron que un estilo del entrenador que apoye la autonomía de los deportistas satisface las tres necesidades psicológicas, sin embargo, únicamente la autonomía y la relación predicen la motivación autónoma. En sentido opuesto, un estilo controlador por parte del entrenador predice negativamente las tres necesidades y esto a su vez, predice la desmotivación (Cantú-Berrueto et al., 2016).

Al estudiar la relación entre la ansiedad físico-social y la motivación se encontró que este tipo de ansiedad presenta una correlación negativa con las tres necesidades psicológicas, de ellas la competencia fue la que presentó una correlación más fuerte con la motivación.

El afecto positivo y negativo es otro de los constructos en donde se ha estudiado el impacto de las necesidades psicológicas en estudiantes de danza, también se ha observado cierto consenso en cuanto al papel que juegan como mediadoras entre el contexto social y el afecto positivo o negativo.

En el caso de bailarines de hip hop, Quested y Duda (2009) encontraron que el clima motivacional orientado a la tarea predijo de forma positiva las necesidades de competencia, relación y autonomía, sin embargo, únicamente la competencia resultó tanto predictor positivo del afecto positivo, como predictor negativo del afecto negativo. A diferencia de la relación y autonomía que no predijeron ninguno de los afectos.

Quested y Duda (2010), replicaron su estudio con practicantes de hip hop con estudiantes de tiempo completo de danza clásica y contemporánea. Aunque las necesidades psicológicas también actuaron como mediadores lo hicieron de diferente forma. Si bien, en estudiantes de danza clásica y contemporánea el clima motivacional orientado a la tarea predijo las tres necesidades psicológicas, fueron éstas tres necesidades predictoras del afecto positivo, a diferencia de los practicantes de hip hop

en quienes únicamente la competencia logró predecir el afecto positivo y negativo. En cuanto al afecto negativo en estudiantes de danza clásica y contemporánea sus predictores fueron la competencia y la relación y en bailarines de hip hop únicamente fue la necesidad de competencia.

En un estudio con bailarines y futbolistas, González et al. (2015) observaron una mediación total de las necesidades psicológicas básicas entre el apoyo a la autonomía por parte del profesor o entrenador y la vitalidad subjetiva y afecto positivo.

También respecto al apoyo a la autonomía percibido por parte del entrenador, López-Walle, Balaguer, Castillo y Tristán (2012) llevaron a cabo un estudio en jóvenes deportistas participantes en Olimpiada Nacional para Niños y Jóvenes en México. Sus hallazgos son consistentes con lo encontrado en bailarines en cuanto al papel que juegan las necesidades psicológicas de mediar el contexto percibido en los entrenamientos y estados afectivos. Además, se encontró que al igual que en bailarines el apoyo a la autonomía percibido en el contexto satisface las tres necesidades básicas (González et al., 2015).

Sin embargo, a diferencia de lo encontrado en bailarines, en el caso de los deportistas, fue la autonomía la que actuó como mediador y logró predecir un estado afectivo, en este caso, el bienestar psicológico (López-Walle et al., 2012).

El bienestar psicológico también ha sido asociado con la satisfacción de necesidades psicológicas en futbolistas y practicantes de críquet. Reinboth, Duda y Ntoumanis (2004) identificaron a la necesidad de competencia como el principal predictor del bienestar psicológico, seguido de la autonomía. La necesidad de relación no logró predecir el bienestar.

Respecto al estado de flow, Coterón, Sampedro, Franco y Pérez-Tejero (2013) encontraron que la satisfacción de las necesidades de competencia y de autonomía predecían el estado de flow en basquetbolistas hombres, y en el caso de las mujeres únicamente fue la necesidad de competencia.

La percepción de esfuerzo en clases de educación física es otra variable con la que se ha asociado a las necesidades psicológicas. Moreno-Murcia, Cervelló-Gimeno, Montero-Carretero, Vera-Lacárcel y García-Calvo (2012) describieron en sus hallazgos que los predictores de la percepción de esfuerzo fueron la responsabilidad social y la satisfacción de las necesidades de competencia y autonomía.

Esta revisión de estudios sugiere que la relación entre factores contextuales y un estado afectivo o cognitivo generado en las personas a partir de ese contexto, surge como consecuencia de la satisfacción de una u otra necesidad psicológica. Se puede pensar que las necesidades psicológicas no son ni el fin ni un estado mental por sí mismas, sin embargo, su satisfacción influye en que se faciliten o inhiban estos estados.

Las aportaciones de las investigaciones anteriormente descritas apoyan la premisa sobre cómo las características propias de cada contexto interactúan de forma diferente.

Por ejemplo, mientras que en danza parece haber cierto consenso sobre los efectos de la satisfacción de la necesidad de competencia, en clases de educación física la necesidad de relación cobra importancia. En un intento de explicar lo anterior, podemos pensar que la danza es un despliegue constante de habilidad que se realiza para ser observado por los demás, las clases de educación física se realizan como parte de un currículum obligatorio, los compañeros pertenecen al mismo grupo toda la jornada escolar, así que no sorprende que la relación entre los compañeros en este contexto sea más relevante que las otras necesidades.

En las investigaciones anteriormente descritas podemos notar que, dependiendo de la disciplina se estudian ciertas variables contextuales tal es el caso de la práctica del fútbol, en donde se han revisado los estilos de los entrenadores desde el punto de vista de la autonomía que fomentan en los entrenamientos y las consecuencias que esto tiene en el estado afectivo de los deportistas. El estudio de este tipo de variables contextuales no sería pertinente en clases de danza, una vez más se hacen evidentes las diferencias entre los distintos escenarios de la práctica de cada disciplina o actividad física.

A pesar de las diferencias señaladas, podemos concluir que si bien cada actividad fomenta la satisfacción de uno u otra de estas necesidades psicológicas, en todos los casos esta satisfacción de necesidades a partir del contexto que se crea alrededor de las personas, tiende a generar en ellos estados cognitivos y afectivos positivos.

A primera vista, esta relación podría parecer hasta cierto punto obvia, sin embargo, es necesario evaluar cuáles son las pautas del contexto que favorecen la aparición en sus participantes de ciertos estados afectivos o cognitivos, y estados mentales óptimos, así como los mecanismos por medio de los cuales surgen dichos estados. Por lo que este trabajo pretende revisar la interacción entre variables contextuales de las clases de danza, y el estado de flow en estudiantes de danza clásica y contemporánea.

Justificación

Los contextos de aprendizaje son ambientes complejos en donde interactúan diferentes variables, la investigación en psicología ha abordado su estudio desde diferentes perspectivas considerando las situaciones en clase que además de favorecer el aprendizaje, contribuyan a que los alumnos presenten estados afectivos y cognitivos positivos.

Sin embargo, a diferencia de otros contextos de enseñanza como son las matemáticas (Alsina y Domingo; 2007; Pacheco-Carrasal, 2016), la educación física (Barkoukis et al., 2010), las ciencias (Campanario y Moya, 1999), entre otros, la investigación en danza ha dejado de lado aspectos fundamentales tales como la creación de contextos de aprendizaje favorables para el aprendizaje, la motivación y el disfrute; al enfocarse en el estudio de trastornos en la conducta alimentaria (Sánchez et al., 2010; Unikel Santoncini, 2013), insatisfacción corporal (Median y Guadarrama, 2008), y el trastorno dismórfico corporal (Ravaldi et al., 2003).

En necesario señalar algunos de los retos que conlleva la enseñanza de la danza. Entre los que destaca la aparente aceptación dentro de la formación de bailarines de la agresión física y verbal como parte del proceso formativo de los alumnos (García, 1999). Un ejemplo de esta situación, son los hallazgos de la investigación de Tortajada (2004), quien encontró que la mitad de los alumnos de danza refería haber sido humillado en clase, mientras que el 12% afirmó haber recibido algún tipo de agresión física por parte del maestro en clase de danza.

Por otro lado, se presenta otro fenómeno que genera frustración en los alumnos, el cual se refiere a que el maestro centra su atención en aquellos alumnos con mayores condiciones físicas para bailar, incluso ignorando en algunos casos a los alumnos con menores capacidades, quienes al no recibir correcciones pierden la oportunidad de desarrollar sus habilidades (Pacheco, 2007).

En cuanto a la retroalimentación que reciben los alumnos por parte de su maestro en clase puede ser motivante y alentadora llevando así al alumno a mejorar sus fallas, pero en sentido opuesto, generan frustración y desaliento en quienes son ignorados en clase (Pacheco, 2007). Aunque para los maestros de danza sea casi natural prestar más atención a los alumnos con mejores condiciones físicas y mayores logros (Ferreiro, 1996), se debería evitar un trato desigual entre los alumnos porque esta situación influye en el tipo de retroalimentación y correcciones que reciben en clase, incluso su ubicación física en el salón de clase y en el escenario (Pacheco, 2007). El trato desigual que reciben los alumnos en las instituciones educativas es un aspecto que ha sido abordado desde diferentes instancias, y que no debería estar presente en las aulas (Bourdieu, 1996).

Parece que aún existe la tradición en algunos maestros de danza de instruir a base de comentarios devastadores sobre la ejecución y el cuerpo de sus alumnos (Baz, 2000). Los alumnos perciben presión por parte del maestro por mantener o alcanzar cierto peso corporal, incluso reciben severos cuestionamientos sobre su estilo de alimentación, a pesar de que esta situación incomoda a los alumnos, ellos reconocen que reproducen estas conductas al criticar y prejuizar el desempeño de sus compañeros en función del peso corporal (Pacheco, 2007).

En las últimas décadas se han realizado grandes aportaciones para mejorar las condiciones escolares, y la observación a los derechos humanos ha cobrado importancia dentro de las escuelas. Parece que la enseñanza de la danza se ha quedado atrás, probablemente porque los maestros de esta disciplina reproducen la forma en la que ellos fueron instruidos (Pacheco, 2007) y repiten esas conductas que vivieron al ser ignorados o castigados como parte de su proceso formativo.

Debido a la escasa investigación que se ha realizado en el contexto de la danza, gran parte de la teoría en la que se sustenta ha sido retomada de la investigación deportiva, por lo que las aportaciones que se realicen a partir de este estudio, contribuirán a la diferenciación de estas líneas de estudio. La falta de investigación en este ámbito se refleja en la psicometría, al no existir instrumentos de medición diseñados específicamente para la población de bailarines, de ahí que una de las aportaciones de este trabajo sea precisamente el desarrollo de instrumentos psicométricos para esta población.

Después de describir diferentes situaciones que se generan en las clases de danza a partir de las conductas del profesor, es necesario destacar algunos aspectos sobre la formación docente que reciben los profesores de danza. Se trata de una carrera en donde se estudian materias que van desde los aspectos metodológicos de la enseñanza, didáctica de diferentes estilos de danza, psicología del desarrollo, investigación e historia del arte, hasta las asignaturas sobre estilos de danza, anatomía, kinesiología y todos los aspectos relacionados con los montajes escénicos. Por lo que no es de sorprender, que no se contemplen dentro de los planes de estudio de las licenciaturas de docencia en danza en México (ver apéndice) materias en donde se aborden contenidos que instruyan al docente a generar contextos de aprendizaje más favorables para los alumnos, tampoco se profundiza en el rol que juega la motivación en la enseñanza, ni en las formas de abordar las equivocaciones de sus alumnos, ni el manejo adecuado de las diferencias entre los alumnos.

La relevancia de este trabajo radica en la comprensión de los contextos que se generan en este ámbito en específico, para sentar bases en la creación de ambientes de aprendizaje más favorables para los estudiantes, en donde el desarrollo de habilidades no sea la única prioridad, sino que esto se realice considerando la motivación, el bienestar y el disfrute por parte de los alumnos.

Pregunta de Investigación

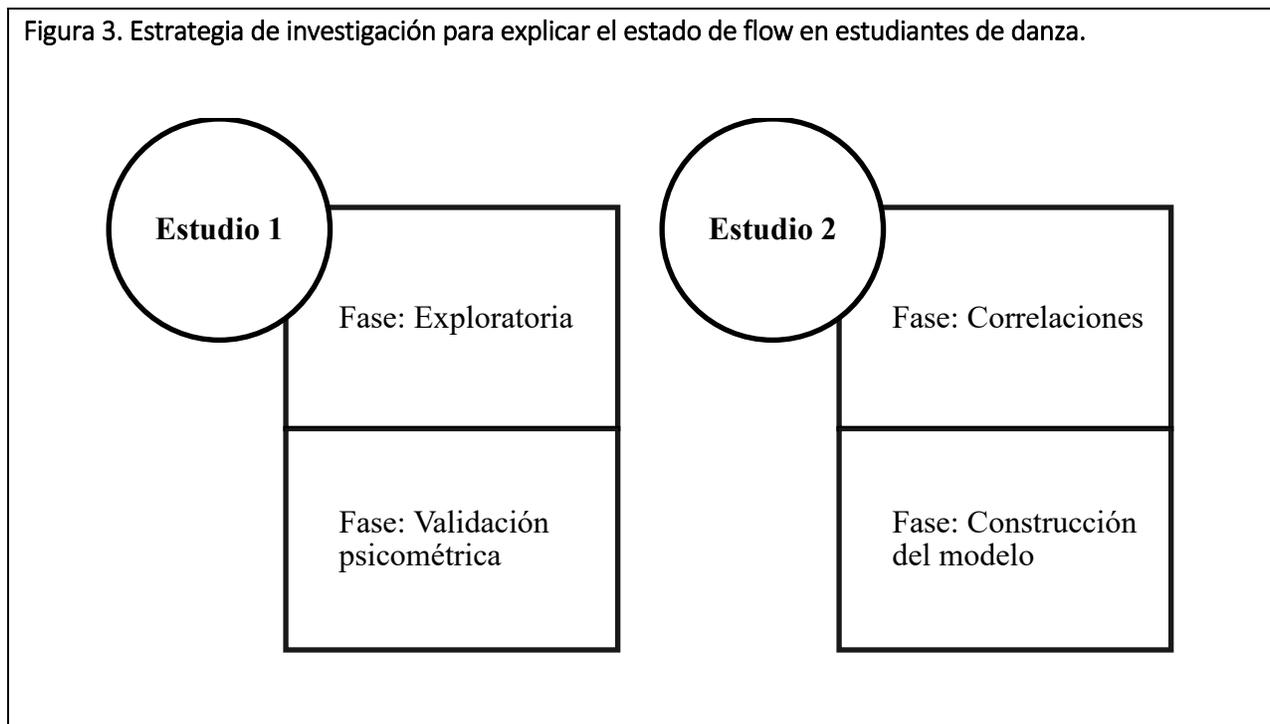
¿Cómo explican el clima motivacional generado por el profesor, el clima motivacional generado por los compañeros, la satisfacción de necesidades psicológicas el estado de flow en estudiantes de danza?

Estrategia de investigación

El proyecto incluyó dos estudios:

1. Construcción y validación de los instrumentos de medición
2. Comprobación del modelo explicativo

Como se puede ver en la figura 3 cada uno de estos estudios incluye dos fases.



Objetivo general

Desarrollar un modelo para explicar el estado de flow en estudiantes de danza, a partir del clima motivacional generado por el profesor, el clima motivacional generado por los compañeros y la satisfacción de necesidades psicológicas básicas en estudiantes de danza.

Método

Estudio 1. Construcción y validación de instrumentos

Fase: Exploratoria.

Objetivo.

Examinar cómo se manifiestan en clase de danza las variables de clima motivacional generado por el profesor, clima motivacional generado por los compañeros y necesidades psicológicas básicas.

Preguntas de investigación.

¿Cómo se manifiesta el clima motivacional generado por el profesor en estudiantes de danza?

¿Cómo se manifiesta el clima motivacional generado por los compañeros en estudiantes de danza?

¿Cómo se manifiestan las necesidades psicológicas básicas presentes en estudiantes de danza?

Tipo de estudio.

De campo (Kerlinger y Lee, 2002).

Tipo de diseño.

No experimental de un solo grupo (Kerlinger, y Lee, 2002).

Definiciones conceptuales.

Variable: clima motivacional generado por el profesor

Tras la revisión de diferentes investigaciones sobre clima motivacional (Epstein, 1989; Ames, 1992; Seifriz et al., 1992; Wallig et al., 1993; Newton et al., 2000) la definición con la que se trabajó en este estudio fue el contexto generado a partir de las conductas del profesor en clase, las cuales establecen el criterio para dar retroalimentación a los alumnos, definir objetivos y prioridades en el desarrollo de una habilidad, y la forma de abordar las equivocaciones de los alumnos, así como el trato igualitario o no que se da a los alumnos en función de sus propias características.

Variable: clima motivacional generado por los compañeros

Posterior a la revisión de diferentes investigaciones sobre clima motivacional (Ames, 1992; Duda, 1993; Epstein, 1989; Newton et al., 2000; Seifriz et al., 1992) la definición que se desarrolló para este estudio fue el contexto generado a partir de las interacciones entre compañeros o pares en clase, se refieren a cómo se impulsan entre sí a desarrollar la habilidad propia de ese ambiente de aprendizaje, y también a la forma de relacionarse socialmente.

Variable: necesidades psicológicas básicas

Son los elementos esenciales para la motivación y el bienestar: competencia, relación y autonomía. La competencia es la creencia en la propia habilidad de ejecutar cierta tarea con eficacia y eficiencia, la

relación es el sentimiento de pertenencia, de estar conectado con los otros y la autonomía es la percepción de ser el iniciador o fuente de la propia conducta (Deci y Ryan, 2000).

Definición operacional.

Respuestas de los alumnos de danza en relación con el clima motivacional generado por el profesor en clase.

Respuestas de los alumnos de danza en relación al clima motivacional generado por los compañeros en clase.

Respuestas de los alumnos de danza en relación con las necesidades psicológicas básicas en clase.

Identificación de variables.

Son variables atributo, de tipo categórica (Kerlinger y Lee, 2002).

Participantes.

Muestreo no probabilístico por conveniencia.

Participaron un promedio de ocho estudiantes de danza clásica y contemporánea en cada grupo focal, dentro de un rango de edad de entre 16 y 26 años.

Instrumentos.

Preguntas sobre la variable de clima motivacional generado por el profesor, preguntas sobre la variable de clima motivacional generado por los compañeros y preguntas sobre la variable necesidades psicológicas básicas.

Procedimiento.

Se invitó a alumnos de danza clásica y contemporánea a participar en el grupo focal a través de sus maestros de danza.

Ya con los estudiantes de danza, se les dio el contexto de la investigación y las indicaciones correspondientes. Tras el consentimiento de su participación y autorización para la grabación del audio de la conversación, se discutieron las preguntas correspondientes.

Al finalizar, se agradeció la participación de los estudiantes de danza, la conversación tuvo una duración aproximada de dos horas.

Análisis de datos.

Mediante un análisis de contenido con codificación axial se analizó la información obtenida en los grupos focales para redactar un banco de reactivos.

Fase: Validación psicométrica.

Objetivo general.

Evaluar las propiedades psicométricas de los instrumentos de medición.

Objetivos específicos.

- Pilotear las escalas de flow, clima motivacional generado por el profesor, clima motivacional generado por los compañeros y necesidades psicológicas básicas con estudiantes de danza.
- Obtener evidencias de validez para las escalas de flow, clima motivacional generado por el profesor, clima motivacional generado por los compañeros y necesidades psicológicas básicas con estudiantes de danza.
- Obtener la confiabilidad de las escalas de flow, clima motivacional generado por el profesor, clima motivacional generado por los compañeros y necesidades psicológicas básicas con estudiantes de danza.

Preguntas de investigación.

Variable: estado de Flow

¿Cuáles son las propiedades psicométricas de la escala de Flow en estudiantes de danza?

Variable: clima motivacional generado por el profesor

¿Cuáles son las propiedades psicométricas de la escala de clima motivacional generado por el profesor en estudiantes de danza?

Variable: clima motivacional generado por los compañeros

¿Cuáles son las propiedades psicométricas de la escala de clima motivacional generado por los compañeros en clase de danza?

Variable: necesidades psicológicas básicas

¿Cuáles son las propiedades psicométricas de la escala de necesidades psicológicas básicas en estudiantes de danza?

Tipo de estudio.

De campo exploratorio (Kerlinger y Lee, 2002).

Tipo de diseño.

No experimental de un solo grupo (Kerlinger y Lee, 2002).

Definiciones conceptuales.

Variable: estado de Flow

Estado de conciencia en donde una persona se encuentra tan absorto en la actividad que realiza, que excluye cualquier otro pensamiento; se basa en el trabajo conjunto de la mente y el cuerpo, lo acompaña una sensación de disfrute lo cual desemboca en que dicha actividad sea gratificante por sí misma (Jackson y Csikszentmihalyi, 2002).

Variable: clima motivacional generado por el profesor

Tras la revisión de diferentes investigaciones sobre clima motivacional (Ames, 1992; Duda, 1993; Epstein, 1989; Newton et al., 2000; Seifriz et al., 1992) la definición con la que se trabajó en este estudio fue el contexto generado a partir de las conductas del profesor en clase, las cuales establecen el criterio para dar retroalimentación a los alumnos, definir objetivos y prioridades en el desarrollo de una habilidad, y la forma de abordar las equivocaciones de los alumnos, así como el trato igualitario o no que se da a los alumnos en función de sus propias características.

Variable: clima motivacional generado por los compañeros

Posterior a la revisión de diferentes investigaciones sobre clima motivacional (Ames, 1992; MacDonald y Coté, 2011; Ntoumanis y Vazou, 2005;) la definición que se desarrolló para este estudio fue el contexto generado a partir de las interacciones entre compañeros o pares en clase, se refieren a cómo se impulsan entre sí a desarrollar la habilidad propia de ese ambiente de aprendizaje, y también a la forma de relacionarse socialmente.

Variable: necesidades psicológicas básicas

Son los elementos esenciales para la motivación y el bienestar: competencia, relación y autonomía. La competencia es la creencia en la propia habilidad de ejecutar cierta tarea con eficacia y eficiencia, la relación es el sentimiento de pertenencia, de estar conectado con los otros y la autonomía es la percepción de ser el iniciador o fuente de la propia conducta (Deci, y Ryan, 2000).

Definición operacional.

Puntaje obtenido en la escala de flow.

Puntaje obtenido en la escala de clima motivacional generado por el profesor.

Puntaje obtenido en la escala de clima motivacional generado por los compañeros.

Puntaje obtenido en la escala de necesidades psicológicas básicas.

Identificación de variables.

El estado de flow, el clima motivacional generado por el profesor, el clima motivacional generado por los compañeros y las necesidades psicológicas básicas son variable atributo, de tipo continuo (Kerlinger y Lee, 2002).

Participantes.

En el piloteo se contó con la participación de 9 mujeres y 1 hombre de entre 11 y 25 años de edad. La muestra para responder a la batería de instrumentos se obtuvo mediante un muestreo intencional en 20 escuelas de danza de 15 diferentes ciudades de México. Inicialmente la muestra comprendió 153 practicantes de danza, de los cuales se eliminaron 3 por no consentir su participación. Del total de participantes, 124 (82.7%) eran mujeres y 26 (17.3%) eran hombres, cuyas edades oscilaron entre los 13 y 42 años de edad ($M=24.15$, $DE=6.2$). En relación con la modalidad practicada, 81 (54%) practicaban principalmente danza clásica, 41 (17.3%) practicaban principalmente danza contemporánea y 28 (18.7%) ambas modalidades en la misma medida.

Para los análisis confirmatorios, la muestra se obtuvo mediante un muestreo intencional en 30 escuelas de danza de 15 diferentes ciudades de México. De los 154 participantes que respondieron el instrumento, se eliminaron a tres por ser menores de 13 años. Del total de participantes, 126 (83.4%) eran mujeres y 25 (16.6%) eran hombres, cuyas edades oscilaron entre los 13 y 42 años de edad ($M=20.99$, $DE=5.2$). En relación con la modalidad practicada, 53 (35.1%) practicaban principalmente danza clásica, 50 (33.1%) principalmente danza contemporánea y 48 (31.8%) ambas modalidades en la misma medida.

Instrumentos.

Variable: estado de Flow

Versión traducida al español y validada (Torres y Bermúdez, 2017) con 136 atletas mexicanos de la Flow State Scale (Jackson, & Marsh, 1996), con formato de respuestas tipo Likert con 7 opciones de

respuestas de 7 totalmente en acuerdo, a 1 totalmente en desacuerdo. Las propiedades psicométricas de la validación en México fueron adecuadas, con un α .90 y varianza explicada del 63%.

La escala consta de 36 reactivos, en la validación de Torres y Bermúdez (2017), se encontraron 8 factores: percepción de control, sensación de gozo, claridad de metas, abstracción del tiempo, abstracción del “alter ego”, automatización del rendimiento, concentración-control y capacidad para alcanzar metas.

Mientras que en la versión original de Jackson y Marsh (1996), se encontraron nueve factores: balance entre nivel de habilidad y el reto, fusión de acción y consciencia (automático, fluidez), metas claras, retroalimentación directa y clara, concentración en la tarea que se está desempeñando, sentido de control, pérdida de la consciencia de sí mismo o inhibición, distorsión del sentido del tiempo y experiencia autotélica.

Variable: clima motivacional generado por el profesor

Escala de Clima Motivacional Generado por el Profesor en Clase de Danza, construida en el primer estudio de este trabajo.

Variable: clima motivacional generado por los compañeros.

Escala de Clima Motivacional Generado por los Compañeros en Clase de Danza, construida en el primer estudio de este trabajo.

Variable: necesidades psicológicas básicas

Escala de Necesidades Psicológicas Básicas en Clase de Danza, construida en el primer estudio de este trabajo.

Variable: ansiedad

Versión en español para México de la subescala de ansiedad generalizada de la Escala de Ansiedad de Niños de Spence (Spence Children’s Anxiety Scale, SCAS) (Spence, 1997). Traducida al español y validada por Hernández-Guzmán et al. (2010), conformada por seis ítems, en su validación tuvo una confiabilidad de .72.

Medidas analógicas.

Intención de continuar bailando y disfrute de la danza.

Cuestionario de datos sociodemográficos.

Incluyó los datos: edad, sexo, escuela de danza, modalidad de danza practicada y años de practicar danza.

Procedimiento.

El contacto con los participantes en el piloteo se realizó acudiendo directamente a una escuela de danza. Se dio el contexto de la investigación, se obtuvo el consentimiento informado, los participantes respondieron los reactivos en presencia de la investigadora para aclarar dudas, evaluar la comprensión de los reactivos, de las instrucciones y de las opciones de respuesta. Tras este piloteo se realizaron ajustes a la redacción de los reactivos y se agregaron ejemplos en algunos casos.

Para la aplicación de la batería de instrumentos se contactó a los estudiantes de danza por medio de la cuenta de redes sociales de la escuela a la que pertenecen, la explicación del proyecto, la invitación a participar, el consentimiento informado y la batería de instrumentos se enviaron de forma electrónica. En los casos en donde se presentaron dudas o necesidad de alguna aclaración, estas fueron atendidas mediante la misma red social.

Análisis de datos.

Se llevaron a cabo en los programas de SPSS 20 y AMOS 22, considerando el método propuesto por Reyes-Lagunes y García y Barragán (2008).

- Mediante un análisis de frecuencias, se identificó si los reactivos lograron discriminar. El criterio fue que ninguna de las opciones rebasara el 50% de las respuestas dadas por los participantes.
- Se obtuvieron los puntajes de sesgo y curtosis, se retuvieron los reactivos con puntuaciones menores a dos.
- Para evaluar la discriminación de reactivos por diferencias entre grupos extremos, se obtuvieron los puntajes de los cuartiles 1 y 3, a partir del puntaje total de la escala. Se dividió la distribución en tres grupos: alto, medio y bajo, y calcular los puntajes t para comparar el grupo alto contra el bajo en cada reactivo. El criterio para retener los reactivos fue que la diferencia resultara significativa $p \geq .005$.
- Se calcularon las correlaciones entre los reactivos por dimensión, el criterio para conservar el reactivo fue que la correlación entre ellos sea mayor a .20.
- El análisis factorial exploratorio se realizó con el método de máxima verosimilitud, rotación Promax, el criterio en la determinación de los reactivos asociados con cada factor se considerarán las cargas factoriales superiores a .40 y una varianza explicada total de por lo menos 50%.

- El análisis factorial confirmatorio se realizó con el método de extracción mínimos cuadrados no ponderados para determinar los índices de ajuste del modelo propuesto ($CMIN < 3$, $TLI \geq .950$, $CFI \geq .50$, $RMSEA < .70$, $SRMR < .05$).
- En el caso de los instrumentos que se construyeron, se realizó un análisis de invarianza por grupo etario, con el objetivo de identificar para qué grupo de edad son válidos y confiables.
- Se calcularon los coeficientes alfa de Cronbach para obtener la confiabilidad de consistencia interna de las escalas y subescalas.
- Se obtuvo la validez de criterio mediante el cálculo de correlaciones entre subescalas, los datos sociodemográficos y la Escala de Ansiedad de Niños de Spence (Spence Children's Anxiety Scale, SCAS) (Spence, 1997) traducida al español y validada por Hernández-Guzmán et al. (2010).

Estudio 2 Comprobación del modelo

Fase: Correlaciones.

Objetivo general.

Revisar las correlaciones entre las variables clima motivacional generado por el profesor, clima motivacional generado por los compañeros y las necesidades psicológicas básicas y el estado de flow en estudiantes de danza.

Objetivos específicos.

Identificar la dirección de las correlaciones.

Identificar la fuerza de las correlaciones.

Pregunta de investigación.

¿Cómo se relacionan el clima motivacional generado por los profesores, el clima motivacional generado por los compañeros, las necesidades psicológicas básicas y el estado de flow en estudiantes de danza?

Hipótesis conceptuales.

El clima motivacional generado en clase de danza se relaciona con la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en bailarines (Quested y Duda, 2009).

Las necesidades psicológicas básicas se relacionan con el estado de flow en practicantes de danza clásica y contemporánea (Amado Alonso et al., 2013).

La percepción de cierto tipo de clima motivacional se relaciona con la presencia del estado de flow en practicantes de danza clásica y contemporánea (Amado-Alonso et al., 2011).

Hipótesis estadísticas

H0: No existe relación estadísticamente significativa entre el clima motivacional y las necesidades psicológicas básicas en estudiantes de danza.

H1: Existe relación estadísticamente significativa entre el clima motivacional y las necesidades psicológicas básicas en estudiantes de danza.

H0: No existe relación estadísticamente significativa entre las necesidades psicológicas básicas y el estado de flow en estudiantes de danza.

H1: Existe relación estadísticamente significativa entre las necesidades psicológicas básicas y el estado de flow en estudiantes de danza.

H0: No existe relación estadísticamente significativa entre el clima motivacional y el estado de flow en estudiantes de danza.

H1: Existe relación estadísticamente significativa entre el clima motivacional y el estado de flow en estudiantes de danza.

Tipo de estudio.

De campo, de comprobación de hipótesis (Kerlinger y Lee, 2002).

Tipo de diseño.

No experimental de un solo grupo (Kerlinger y Lee, 2002).

Definiciones conceptuales.

Variable: estado de Flow

Estado de conciencia en donde una persona se encuentra tan absorto en la actividad que realiza, que excluye cualquier otro pensamiento; se basa en el trabajo conjunto de la mente y el cuerpo, lo

acompaña una sensación de disfrute lo cual desemboca en que dicha actividad sea gratificante por sí misma (Jackson y Csikszentmihalyi, 2002).

Variable: clima motivacional generado por el profesor

Tras la revisión de diferentes investigaciones sobre clima motivacional (Ames, 1992; Duda, 1993; Epstein, 1989; Guzmán y García-Ferriol, 2002; Newton et al., 2000; Seifriz et al., 1992) la definición con la que se trabajó en este estudio fue el contexto generado a partir de las conductas del profesor en clase, las cuales establecen el criterio para dar retroalimentación a los alumnos, definir objetivos y prioridades en el desarrollo de una habilidad, y la forma de abordar las equivocaciones de los alumnos, así como el trato igualitario o no que se da a los alumnos en función de sus propias características.

Variable: clima motivacional generado por los compañeros

Posterior a la revisión de diferentes investigaciones sobre clima motivacional (Ames, 1992; Ntoumanis y Vazou, 2005; MacDonald y Coté, 2011) la definición que se desarrolló para este estudio fue el contexto generado a partir de las interacciones entre compañeros o pares en clase, se refieren a cómo se impulsan entre sí a desarrollar la habilidad propia de ese ambiente de aprendizaje, y también a la forma de relacionarse socialmente.

Variable: necesidades psicológicas básicas

Son los elementos esenciales para la motivación y el bienestar: competencia, relación y autonomía. La competencia es la creencia en la propia habilidad de ejecutar cierta tarea con eficacia y eficiencia, la relación es el sentimiento de pertenencia, de estar conectado con los otros y la autonomía es la percepción de ser el iniciador o fuente de la propia conducta (Deci, y Ryan, 2000).

Definición operacional.

Puntajes de las Escala de Flow, versión traducida al español y validada (Torres, y Bermúdez, 2017) con 136 atletas mexicanos de la Flow State Scale (Jackson, & Marsh, 1996).

Puntajes de la Escala de Clima Motivacional Generado por el Profesor en Clase de Danza, desarrollada en el primer estudio de este trabajo.

Puntajes de la Escala de Clima Motivacional Generado por los Compañeros en Clase de Danza, desarrollada en el primer estudio de este trabajo.

Escala de Necesidades Psicológicas Básicas, desarrollada en el primer estudio de este trabajo.

Identificación de variables.

Las variables estado de flow, clima motivacional generado por el profesor, clima motivacional generado por los compañeros y necesidades psicológicas básicas son variables atributo, de tipo continuo (Kerlinger, y Lee, 2002).

Participantes.

La muestra para responder la batería de instrumentos se obtuvo mediante un muestreo intencional, no probabilístico, en 40 escuelas de danza de 10 ciudades de México. Inicialmente la muestra comprendió 335 estudiantes de danza, de los cuales se eliminaron cuatro por no otorgar su consentimiento y quince por salirse del rango de edad, por lo que la muestra final fue de 316.

Del total de participantes 272 (86.1%) fueron mujeres y 44 (13.9%) hombres, sus edades oscilaron entre los 12 y 25 años de edad ($M=19.48$, $DE=3.5$), y con un rango de años de práctica de danza de entre 1 y 21 ($M=9.17$, $DE=4.5$).

Respecto a la modalidad de danza practicada, 147 (46.5%) practican principalmente danza clásica, 88 (27.8%) principalmente danza contemporánea y 81 (25.6%) danza clásica y danza contemporánea en la misma medida.

Instrumentos.

- Versión traducida al español y validada (López y Bermúdez, 2011) de la Flow State Scale (Jackson y Marsh, 1996).
- Escala de Clima Motivacional Generado por el Profesor en Clase de Danza, construida y validada en el estudio 1.
- Escala de Clima Motivacional Generado por los Compañeros en Clase de danza, construida y validada en el estudio 1.
- Escala de Necesidades Psicológicas Básicas en Clases de Danza, construida y validada en el estudio 1.

En todos los casos, las opciones de respuesta fueron 7 con formato tipo Likert (7 totalmente en acuerdo, a 1 totalmente en desacuerdo).

Procedimiento.

Se contactó a los estudiantes de danza por medio de la cuenta de redes sociales de la escuela a la que pertenecen, la explicación del proyecto, la invitación a participar, el consentimiento informado y la

batería de instrumentos se enviaron de forma electrónica. En los casos en donde se presentaron dudas o necesidad de alguna aclaración, estas fueron atendidas mediante la misma red social.

Análisis de datos.

Se utilizaron el programa SPSS 20 para calcular las correlaciones bivariadas entre las variables: estado de flow, clima motivacional generado por el profesor, clima motivacional generado por los compañeros y necesidades psicológicas básicas.

Fase: Construcción del modelo.

Objetivo general.

Construir un modelo que explique el estado de flow en estudiantes de danza, a partir del clima motivacional generado por el profesor, el clima motivacional generado por los compañeros y las necesidades psicológicas básicas en estudiantes de danza.

Objetivos específicos.

Identificar la fuerza de los predictores del estado del flow.

Identificar las variables y senderos que intervienen en modelo explicativo del estado de flow.

Pregunta de investigación.

¿Cómo explican el clima motivacional generado por el profesor, el clima motivacional generado por los compañeros y las necesidades psicológicas básicas, el estado de flow en estudiantes de danza?

Hipótesis conceptuales.

El clima motivacional generado por el profesor, el clima motivacional generado por los compañeros y las necesidades psicológicas básicas explican el estado de flow en estudiantes de danza (Amado- Alonso et al., 2013).

Hipótesis estadísticas.

H0: El clima motivacional generado por el profesor, el clima motivacional generado por los compañeros y las necesidades psicológicas básicas no son predictores del estado de flow.

H1: El clima motivacional generado por el profesor, el clima motivacional generado por los compañeros y las necesidades psicológicas básicas son predictores del estado de flow.

Tipo de estudio.

De campo, de comprobación de hipótesis (Kerlinger y Lee, 2002).

Tipo de diseño.

No experimental de un solo grupo (Kerlinger y Lee, 2002).

Definiciones conceptuales.

Variable: estado de Flow

Estado de conciencia en donde una persona se encuentra tan absorto en la actividad que realiza, que excluye cualquier otro pensamiento; se basa en el trabajo conjunto de la mente y el cuerpo, lo acompaña una sensación de disfrute lo cual desemboca en que dicha actividad sea gratificante por sí misma (Jackson y Csikszentmihalyi, 2002).

Variable: clima motivacional generado por el profesor

Tras la revisión de diferentes investigaciones sobre CM (Ames, 1992; Duda, 1993; Epstein, 1989; Newton et al., 2000; Seifriz et al., 1992) la definición con la que se trabajó en este estudio fue el contexto generado a partir de las conductas del profesor en clase, las cuales establecen el criterio para dar retroalimentación a los alumnos, definir objetivos y prioridades en el desarrollo de una habilidad, y la forma de abordar las equivocaciones de los alumnos, así como el trato igualitario o no que se da a los alumnos en función de sus propias características.

Variable: clima motivacional generado por los compañeros

Posterior a la revisión de diferentes investigaciones sobre CM (Ames, 1992; MacDonald y Coté, 2011; Ntoumanis y Vazou, 2005) la definición que se desarrolló para este estudio fue el contexto generado a partir de las interacciones entre compañeros o pares en clase, se refieren a cómo se impulsan entre sí a

desarrollar la habilidad propia de ese ambiente de aprendizaje, y también a la forma de relacionarse socialmente.

Variable: necesidades psicológicas básicas

Son los elementos esenciales para la motivación y el bienestar: competencia, relación y autonomía. La competencia es la creencia en la propia habilidad de ejecutar cierta tarea con eficacia y eficiencia, la relación es el sentimiento de pertenencia, de estar conectado con los otros y la autonomía es la percepción de ser el iniciador o fuente de la propia conducta (Deci, y Ryan, 2000).

Definiciones operacionales.

Puntajes de los estudiantes de danza a la Escala de Estado de Flow.

Puntajes de los estudiantes de danza a la Escala de Clima Motivacional Generado por el Profesor en Clase de Danza.

Respuestas de los estudiantes de danza a la Escala de Clima Motivacional Generado por los Compañeros en Clase de Danza.

Puntajes de los estudiantes de danza a la Escala de Necesidades Psicológicas Básicas en Clase de Danza.

Identificación de variables.

Las variables estado de Flow, clima motivacional generado por el profesor, clima motivacional generado por los compañeros y necesidades psicológicas básicas son variables atributo y de tipo continuo (Kerlinger y Lee, 2002).

Participantes.

Es la misma muestra descrita en la fase anterior de este estudio.

Instrumentos.

Son los mismos instrumentos descritos en la fase anterior de este estudio.

Análisis de datos.

Con los programas SPSS 20 y AMOS 22, se probaron los supuestos de regresión múltiple de normalidad, homocedasticidad, linealidad e independencia; posteriormente, se revisó si hay colinealidad entre variables, y finalmente, se realizó el modelamiento de ecuaciones estructurales.

Resultados

Estudio 1. Construcción y validación de instrumentos

Fase: Exploratoria.

El análisis de contenido de la transcripción de los grupos focales llevados a cabo con los estudiantes de danza arrojó las siguientes categorías:

Grupo focal sobre el clima motivacional generado por el profesor.

1. Retroalimentación. Emitir una opinión sobre el proceso de aprendizaje que abarca fortalezas y debilidades.
2. Evaluación del desempeño. Valorar los logros de los alumnos, ya sea mediante un logro concreto, o bien, mediante el proceso en el desarrollo de cierta habilidad.
3. Esfuerzo y mejora. Impulsar a los alumnos a trabajar en mejorar los diferentes aspectos involucrados en bailar.
4. Trato desigual. Abordar la formación, evaluación y retroalimentación marcando diferencia entre los alumnos.
5. Expectativas sobre los alumnos. Esperar cierto rendimiento del alumno en función de sus características.
6. Abuso de autoridad. Actuar de una forma irrespetuosa, humillante o agresiva con los alumnos, ya sea por su desempeño técnico, o bien por cuestiones físicas como el sobrepeso o condiciones físicas limitadas.
7. Equivocaciones. La forma de abordar las equivocaciones de los alumnos es muy amplia por parte de los maestros, va desde ser una fuente de retroalimentación hasta una de castigo, incluso este castigo en ocasiones sería como consecuencia características anatómicas que no son susceptibles de ser modificadas mediante los entrenamientos.
8. Comparación. Enfatizar las diferencias entre el desempeño, características y condiciones físicas de los alumnos.

Grupo focal sobre el clima motivacional generado por los compañeros.

1. Confianza. Sentir confianza en los compañeros para realizar pasos en conjunto y también para los diferentes aspectos de la vida escolar.

2. Rivalidad. Acciones encaminadas a perjudicar el desempeño de algunos compañeros, presumir logros en condiciones físicas y en el nivel técnico alcanzado, así como, denostar a los compañeros con sobrepeso o con condiciones físicas limitadas.
3. Apoyo. Recibir asistencia cuando se necesita, ya sea instrumental o emocional.
4. Orientación para mejorar. Recibir indicaciones sobre aspectos a mejorar, así como la forma para lograrlo.
5. Estado de ánimo. La percepción del estado de ánimo de los compañeros contribuye a experimentar ciertas emociones.

Grupo focal sobre las necesidades psicológicas básicas.

1. Competencia. Reconocer y valorar los propios avances en su desempeño.
2. Relación. Sentir que se pertenece al grupo, sin importar las diferencias en condiciones físicas ni los distintos niveles técnicos de los integrantes del grupo.
3. Autonomía. Elegir la forma de abordar las dificultades, correcciones, energía y atención con la que se trabaja en clase, la decisión sobre el cuidado del cuerpo y de las lesiones.

A partir de lo encontrado en los grupos focales, se redactaron una serie de reactivos para conformar la Escala de Clima Motivacional Generado por el Profesor en Clase de Danza, Escala de Clima Motivacional Generado por los Compañeros en Clase de Danza y Escala de Necesidades Psicológicas Básicas en Clase de Danza, los resultados de los análisis de dichos reactivos se presentan en el siguiente apartado.

Fase: Validación Psicométrica.

Escala de Estado Flow, versión traducida al español y validada por López y Bermúdez (2011) de la Flow State Scale (Jackson, & Marsh, 1996).

Análisis Factorial Exploratorio

Se realizó mediante el método de extracción de máxima verosimilitud y con una rotación Promax, el análisis factorial arrojó un valor de la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) de .934, la significancia de esfericidad de Barlett resultó estadísticamente significativo ($X^2_{(630)} = 7197.973$, $p < .001$).

De los 36 reactivos que conformaron la escala original, 35 obtuvieron cargas factoriales por arriba del .400 y explicaron el 59.11% de la varianza. Estos 35 reactivos se agruparon en siete factores

(tabla 2): 1. Metas claras, 2. Experiencia autotélica, 3. Pérdida de la consciencia de sí mismo, 4. Fusión de acción y consciencia/automatización, 5. Balance entre la habilidad y el reto, y retroalimentación clara y directa, 6. Concentración y control, 7. Distorsión del sentido del tiempo

El reactivo eliminado fue “Era un reto para mí, pero sabía que tenía la capacidad de superarlo.”

Tabla 2

Análisis factorial exploratorio de la Escala de Estado de Flow, versión traducida al español y validada (López y Bermúdez, 2017) la Flow State Scale (Jackson y Marsh, 1996).

<i>Reactivos</i>	<i>Factores</i>						
	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>
G12. Tenía una idea muy clara de lo que quería hacer.	.747						
G3. Sabía exactamente lo que quería hacer.	.743						
G21. Sabía lo que quería lograr.	.667						
G30. Mis metas estaban claramente definidas.	.604						
G27. La experiencia me hizo sentirme muy bien.		.889					
G36. La experiencia me pareció muy gratificante.		.888					
G18. Disfruté mucho con las sensaciones que experimenté y me gustaría volver a sentir las.		.835					
G9. Disfruté mucho la experiencia.		.637					
G34. No me preocupaba lo que otros pudieran pensar de mí.			.933				
G25. No me preocupaba por mi apariencia.			.797				
G7. No me preocupaban cómo me estuvieran juzgando.			.690				
G16. Durante esta ejecución no me preocupaban mis resultados.			.554				
G29. Actué de forma espontánea y automática, sin tener que pensar.				.922			
G20. Actué de manera automática.				.724			

G11. Todo parecía suceder de manera automática.	.617
G2. Hice los movimientos adecuados sin tener que pensar en cómo hacerlos.	.509
<hr/>	
G13. Era consciente de lo bien que lo estaba haciendo.	.799
G19. Tenía la sensación de que era lo bastante capaz como para estar a la altura de la situación	.742
G22. Mientras actuaba era consciente de lo bueno que estaba siendo mi rendimiento.	.698
G10. Mi habilidad estaba a la altura del gran nivel que requería la situación.	.645
G31. Mi rendimiento me dejaba ver lo bien que lo estaba haciendo.	.625
G28. Las exigencias de la prueba y mi capacidad estaban al mismo nivel.	.549
G4. Sabía en todo momento cómo estaba yendo mi actuación.	.530
<hr/>	
G23. Estaba totalmente concentrado.	.850
G5. Tenía toda mi atención puesta en lo que estaba haciendo.	.745
G24. Sentía que controlaba lo que estaba haciendo.	.641
G14. No me costó ningún esfuerzo centrarme en lo que estaba sucediendo.	.541
G15. Sentía que podía controlar mi actuación.	.450
G6. Tenía control absoluto de lo que hacía.	.447
G33. Sentía que controlaba completamente mi cuerpo.	.436
G32. Estaba totalmente concentrado en la tarea que tenía ante mí.	.420
<hr/>	
G17. El tiempo parecía transcurrir de manera diferente de lo normal.	.935
G8. El tiempo parecía alterarse (iba más lento o más rápido).	.844
G35. Perdí la noción normal del tiempo.	.667
G26. Era como si el tiempo pasara muy rápidamente.	.417
<hr/>	

Nota: 1. Metas claras, 2. Experiencia autotélica, 3. Pérdida de la consciencia de sí mismo, 4. Fusión de acción y consciencia/automatización, 5. Balance entre la habilidad y el reto, y retroalimentación clara y directa, 6. Concentración y control, 7. Distorsión del sentido del tiempo

Las correlaciones entre factores de la Escala de Estado de Flow oscilaron entre .216 y .751, se presentan en la tabla 3.

Tabla 3
Correlaciones entre factores de la Escala de Estado de Flow.

Factor	1	2	3	4	5	6	7
1	1						
2	.435**	1					
3	.363**	.468**	1				
4	.416**	.341**	.443**	1			
5	.644**	.541**	.590**	.610**	1		
6	.699**	.575**	.551**	.501**	.751**	1	
7	.222**	.302**	.216**	.411**	.259**	.293**	1

**p=.01

Nota: 1. Metas claras, 2. Experiencia autotélica, 3. Pérdida de la consciencia de sí mismo, 4. Fusión de acción y consciencia/automatización, 5. Balance entre la habilidad y el reto, y retroalimentación clara y directa, 6. Concentración y control, 7. Distorsión del sentido del tiempo

Índices de Confiabilidad

La escala total obtuvo un alfa de Cronbach de .94, y los índices correspondientes a las subescalas fueron: metas claras $\alpha=.83$, experiencia autotélica $\alpha=.90$, pérdida de la consciencia de sí mismo o inhibición $\alpha=.84$, fusión de acción y consciencia (automatización) $\alpha=.80$, balance entre la habilidad y el reto, y retroalimentación clara y directa $\alpha=.91$, concentración y control $\alpha=.89$ y distorsión del sentido del tiempo $\alpha=.82$.

Escala de Clima Motivacional Generado por el Profesor en Clase de Danza.

Discriminación de reactivos.

De los 33 reactivos redactados en un principio se descartaron cinco por no cumplir con los criterios establecidos en el análisis de discriminación. De los reactivos que se retuvieron, la opción más alta de respuesta fue del 43.8 y del 30.7% en la respuesta más baja o más alta.

Los valores de sesgo y curtosis, de los reactivos que se mantuvieron, oscilaron entre .212 y 1.576. Los valores de la prueba t empelados para probar la diferencia entre los puntajes totales de la escala del grupo bajo y los del alto resultaron significativos ($p < .01$), los índices de correlación del reactivo con el total de la escala oscilaron entre .392 y .816, y los de correlaciones entre los reactivos entre .251 y .778, tras el análisis de discriminación se retuvieron 28 (Reyes-Lagunes y García y Barragán, 2008).

Análisis factorial exploratorio.

El análisis factorial exploratorio se realizó mediante el método de extracción de máxima verosimilitud con una rotación Promax de la Escala de Clima Motivacional Generado por el Profesor en Clases de Danza, mostró un valor de la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) de .935; la significancia de esfericidad de Barlett resultó estadísticamente significativo ($X^2_{(210)} = 2733.964$, $p < .001$), ambos valores satisfactorios.

El análisis factorial exploratorio arrojó cuatro factores

1. Impulso al esfuerzo
2. Reconocimiento desigual
3. Evaluación por comparación
4. Castigo por equivocaciones

Estos cuatro factores explicaron el 67.85% de la varianza. Se eliminaron dos reactivos presentar carga factorial en dos factores y otros dos por no obtener una carga $> .50$. Las cargas factoriales se presentan en la tabla 4.

Tabla 4

Análisis Factorial Exploratorio de la Escala de Clima Motivacional Generado por el Profesor en Clase de Danza.

<i>Reactivos</i>		<i>Factores</i>			
		<i>IE</i>	<i>RD</i>	<i>EC</i>	<i>CE</i>
12. Mi maestro reconoce los avances que tengo, por pequeños que sean.	.891				
3. Mi maestro me anima a ir más allá de lo que puedo hacer actualmente.	.801				
8. Mi maestro me evalúa de acuerdo a mis propias características.	.773				
7. Mi maestro me impulsa a trabajar mis condiciones físicas por difícil que sea (ejemplo: flexibilidad).	.737				
1. Mi maestro me anima a seguir intentando.	.692				

2.Mi maestro sólo felicita a quienes tienen condiciones físicas favorables para bailar (ejemplo: flexibilidad).	.909
6.Mi maestro sólo reconoce los avances de quienes están en el peso esperado.	.903
Si estoy por debajo del nivel esperado, mi maestro ignora mis avances.	.890
10.Mi maestro únicamente reconoce la mejora de algunos compañeros.	.770
15.Mi maestro me ignoraría si mi nivel estuviera por debajo de lo esperado.	.720
Mi maestro ignora los logros de algunos compañeros.	.677
<hr/>	
13.Mi maestro compara mi nivel con el de mis compañeros.	.907
14.Mi maestro compara mis condiciones físicas con las de mis compañeros (ejemplo: flexibilidad).	.849
9.Mi maestro me evalúa comparándome con mis compañeros.	.713
Cuando mi maestro me corrige, lo hace poniendo como ejemplo a algún compañero.	.661
5.Cuando mi maestro hace observaciones a mis condiciones físicas, me compara con alguien más (ejemplo: flexibilidad).	.612
Al evaluarnos, mi maestro deja claro quien tienen el mejor nivel.	.533
<hr/>	
11.Mi maestro me ha hecho comentarios que me lastiman.	.879
16.Siento miedo de equivocarme por la reacción que podría tener mi maestro.	.692
A mi maestro le molestaría si mis condiciones físicas fueran limitadas (ejemplo: flexibilidad).	.559
4.Mi maestro me regaña cuando me equivoco.	.556

Nota: IE = Impulso al Esfuerzo; RD = Reconocimiento Desigual; EC= Evaluación por Comparación; CE = Castigo ante Equivocaciones.

Las correlaciones entre los factores que conformaron la Escala de Clima Motivacional Generado por el Profesor en Clase de Danza se presentan en la tabla 5.

Tabla 5
Correlaciones entre factores de la Escala de Clima Motivacional Generado por el Profesor en Clase de Danza.

Factor	IE	RD	EC	CE
IE	1			
RD	-.706**	1		
EC	-.492**	.680**	1	
CE	-.593**	.729**	.610**	1

**p=.01

Nota: IE = Impulso al Esfuerzo; RD = Reconocimiento Desigual; EC= Evaluación por Comparación; CE = Castigo ante Equivocaciones.

Análisis factorial confirmatorio.

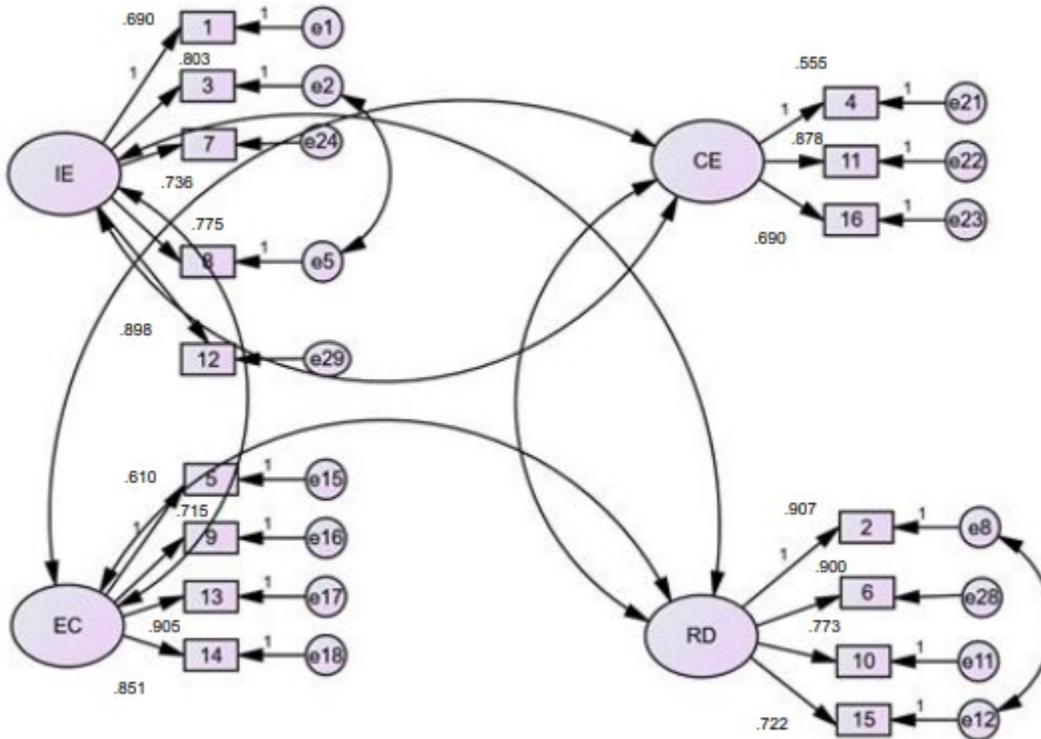
A partir de los índices de modificación obtenidos en el análisis factorial confirmatorio, se eliminaron cinco reactivos porque agregaban error al modelo, por lo que el modelo final de la Escala de Clima Motivacional Generado por el Profesor en Clase de Danza de cuatro factores incluyó 16 reactivos. Los índices de ajuste obtenidos en el análisis factorial confirmatorio fueron adecuados y se presentan en la tabla 6, el modelo obtenido se presenta en la figura 4.

Tabla 6
Índices de ajuste del modelo del análisis factorial confirmatorio de la Escala de Clima Motivacional Generado por el Profesor en Clase de Danza.

χ^2 (gl)	CMIN/DF	GFI	AGFI	CFI	NFI	SRMR	RMSEA (IC)
156.928 (94)	1.669	.891	.843	.965	.919	.050	.066 (.05-.08) p=.075

Figura 4

Modelo de la Escala de Clima Motivacional Generado por el Profesor en Clase de Danza.



Nota. El número de los reactivos corresponde al de la versión final del instrumento.
 IE=Impulso al Esfuerzo, EC=Evaluación por Comparación, CE= Castigo por Equivocaciones,
 RD= Reconocimiento Desigual.

Índices de confiabilidad.

El análisis de confiabilidad arrojó un alfa de Cronbach de .95. Las subescalas obtuvieron los siguientes índices: Impulso al esfuerzo $\alpha=.90$, Reconocimiento desigual $\alpha=.91$, Evaluación por comparación $\alpha=.89$ y Castigo ante equivocaciones $\alpha=.77$.

Evidencias de validez de criterio.

Para obtener las evidencias de validez de criterio se calcularon las correlaciones de las subescalas que conformaron la Escala de Clima Motivacional Generado por el Profesor en Clase de Danza, con tres variables derivadas de su red nomológica: ansiedad, intención de continuar bailando y disfrute de la danza. Los índices de correlación obtenidos se muestran en la tabla 7, estos índices se presentaron en la

relación esperada, aunque no todos resultados significativos, se logra evidenciar la validez discriminante y convergente.

Tabla 7
Índices de correlación de la Escala de Clima Motivacional Generado por el Profesor en Clase de Danza y la media de las variables asociadas nomológicamente con el clima motivacional.

Subescala	Subescala de ansiedad generalizada	Medida analógica de intención de continuar bailando	Medida analógica de disfrute de la danza
<i>Relación esperada</i>	<i>Negativa</i>	<i>Positiva</i>	<i>Positiva</i>
Subescala Impulso al Esfuerzo	-.164*	.152	.034
<i>Relación esperada</i>	<i>Positiva</i>	<i>Negativa</i>	<i>Negativa</i>
Subescala Castigo por Equivocaciones	.342**	-.247**	-.209**
<i>Relación esperada</i>	<i>Positiva</i>	<i>Negativa</i>	<i>Negativa</i>
Subescala Reconocimiento Desigual	.198*	-.107	-.050
<i>Relación esperada</i>	<i>Positiva</i>	<i>Negativa</i>	<i>Negativa</i>
Subescala Evaluación por Comparación	.166*	-.157	-.079

*p=.05, **p=.01

Análisis de invarianza multigrupo.

El análisis de invarianza multigrupo identificó que el modelo de la Escala de Clima Motivacional Generado por el Profesor en Clase de Danza fue invariante (tabla 8) respecto a la edad, los grupos que se compararon fueron los practicantes de danza de entre 13 y 23 años, y el de entre 24 y 42 años.

Se realizó un análisis factorial confirmatorio para cada grupo con el objetivo de identificar cuál de ellos presentaba un ajuste adecuado. El modelo correspondiente al grupo de edad de 13 a 23 años, mostró índices de ajuste satisfactorios [$\chi^2 (gl)= 193.612 (94)$, $CMIN/DF= 2.060$, $GFI= .895$, $AGFI= .848$, $CFI= .958$, $NFI= .922$, $SRMR= .049$, $RMSEA= .073 (IC .058-.088)$]. Mientras que el ajuste del modelo para el grupo de entre 24 y 42 años no presentó índices de ajuste adecuado ($\chi^2 (gl)= 301.231 (94)$, $CMIN/DF= 3.205$, $GFI= .772$, $AGFI= .670$, $CFI= .866$, $NFI= .819$, $SRMR= .068$, $RMSEA= .142 (IC .124-.160)$].

La Escala de Clima Motivacional Generado por el Profesor en Clase de Danza únicamente se puede considerar es un instrumento de medición válido para jóvenes de entre 13 y 23 años de edad.

Tabla 8

Modelos de invarianza por grupo por edad de la Escala de Clima Motivacional Generado por el Profesor en Clase de Danza.

Modelo	X ² (gl)	X ² /gl	CFI	RMSEA (IC90%)	Compa- ración	ΔX ² p>.05	ΔCFI ≤ 0.01	ΔRMSEA ≤ 0.015
M1.No restringido (Línea base)	366.386 (162)	2.262	.941	.064 (.055-.073) P=.005				
M2.Invarianza pesos de regresión (β restringidos)	386.638 (173)	2.235	.938	.063 (.055-.072) P=.005	M2 Vs M1	20.252 (11) P=.042	.003	.001
M3.Invarianza de covarianzas (β y σ _{xy} restringidas)	395.210 (183)	2.160	.939	.061 (.053-.070) P=.013	M3 Vs M2	8.573 (10) P=.573	.001	.002
M4.Invarianza residuales (β, σ _{xy} y θ restringidos)	460.519 (201)	2.291	.925	.065 (.057-.073) P=.001	M4 Vs M3	65.309 (18) P=.001	.014	.004

Versión Final de la Escala de Clima Motivacional Generado por el Profesor en Clase de Danza

1. Mi maestro me anima a seguir intentando.
2. Mi maestro sólo felicita a quienes tienen condiciones físicas favorables para bailar (ejemplo: flexibilidad).
3. Mi maestro me anima a ir más allá de lo que puedo hacer actualmente.
4. Mi maestro me regaña cuando me equivoco.
5. Cuando mi maestro hace observaciones a mis condiciones físicas, me compara con alguien más (ejemplo: flexibilidad).
6. Mi maestro sólo reconoce los avances de quienes están en el peso esperado.
7. Mi maestro me impulsa a trabajar mis condiciones físicas por difícil que sea (ejemplo: flexibilidad).
8. Mi maestro me evalúa de acuerdo a mis propias características.

9. Mi maestro me evalúa comparándome con mis compañeros.
10. Mi maestro únicamente reconoce la mejora de algunos compañeros.
11. Mi maestro me ha hecho comentarios que me lastiman.
12. Mi maestro reconoce los avances que tengo, por pequeños que estos sean.
13. Mi maestro compara mi nivel con el de mis compañeros.
14. Mi maestro compara mis condiciones físicas con las de mis compañeros (ejemplo: flexibilidad).
15. Mi maestro me ignoraría si mi nivel estuviera por debajo de lo esperado.
16. Siento miedo de equivocarme por la reacción que podría tener mi maestro.

Escala de Clima Motivacional Generado por los Compañeros en Clase de Danza.

Discriminación de reactivos.

En un principio se redactaron 25 reactivos, los que se mantuvieron presentaron un máximo en la opción con frecuencia más alta de 41.8%, y en la primera y última opción 29.4%.

Los valores de sesgo y curtosis de los reactivos que se mantuvieron oscilaron entre .184 y -1.041. Los valores de la prueba t empelados para probar la diferencia entre los puntajes totales de la escala del grupo bajo y los del alto resultaron significativos ($p < .01$), los índices de correlación del reactivo con el total de la escala oscilaron entre .416 y .813, y los de correlaciones entre los reactivos entre -.202 y .793, tras el análisis de discriminación se conservaron 20 reactivos.

Análisis factorial exploratorio.

El análisis factorial exploratorio mediante el método de extracción de máxima verosimilitud con una rotación Promax de la Escala de Clima Motivacional Generado por los Compañeros en Clases de Danza, mostró un valor de la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) de .895; la significancia de esfericidad de Barlett resultó estadísticamente significativo ($X^2_{(136)} = 1927.217$, $p < .001$), ambos valores satisfactorios.

El análisis factorial exploratorio arrojó tres factores: Impulso, Rivalidad y Hostilidad

Estos tres factores explicaron el 64.90% de la varianza. Se eliminaron dos reactivos por no obtener una carga $> .50$. y otros tres para balancear la cantidad de reactivos por factor (los de menor carga factorial del factor Impulso), las cargas factoriales se muestran en la tabla 9.

Tabla 9

Análisis factorial exploratorio de la Escala de Clima Motivacional Generado por los Compañeros en Clase de Danza.

<i>Reactivos</i>	<i>Factores</i>		
	<i>I</i>	<i>R</i>	<i>H</i>
5. Mis compañeros me animan a esforzarme cuando un paso me resulta difícil.	.890		
7. Mis compañeros me impulsan a seguir esforzándome después de alguna equivocación	.846		
10. Mis compañeros me impulsan a trabajar mis condiciones físicas (ejemplo: flexibilidad o fuerza).	.817		
2. Mis compañeros me animan cuando considero darme por vencida/o.	.817		
12. Mis compañeros me animan a superar el miedo en algunos pasos.	.803		
1. Mis compañeros me dan consejos para mejorar mi técnica (ejemplo: girar o saltar).	.797		
Mis compañeros me dicen en qué aspectos puedo mejorar.	.777		
8. Mis compañeros presumen su físico.		.877	
Mis compañeros presumen sus logros.		.855	
14. Mis compañeros presumen sus condiciones físicas (ejemplo: flexibilidad o fuerza).		.693	
11. Mis compañeros se colocan en un lugar en donde me estorban a propósito.		.657	
6. Mis compañeros invaden mi espacio a propósito.		.566	
13. Mis compañeros se enfocan en superar a los demás.		.543	
9. Mis compañeros se burlan de los que se equivocan.			.942
4. Mis compañeros critican a los que tienen un nivel inferior al de los demás.			.910
15. Mis compañeros critican a quienes tienen condiciones físicas poco favorables para bailar (ejemplo: flexibilidad).			.807
3. Mis compañeros se burlan de quienes tienen sobrepeso.			.573

Nota: I = Impulso; R = Rivalidad; H= Hostilidad

Las correlaciones entre los factores que conformaron la Escala de Clima Motivacional Generado por los Compañeros en Clase de Danza se presentan en la tabla 10.

Tabla 10
Correlaciones entre factores de la Escala de Clima Motivacional Generado por los Compañeros en Clase de Danza.

Factor	I	R	H
I	1		
R	-.223**	1	
H	-.430**	.654**	1

**p=.01

Nota: I = Impulso; R = Rivalidad; H= Hostilidad

Análisis factorial confirmatorio.

A partir de los índices de modificación obtenidos en el análisis factorial confirmatorio, se eliminaron dos reactivos porque agregaban error al modelo, así que el modelo final de la Escala de Clima Motivacional Generado por los Compañeros en Clase de Danza de tres factores incluyó 15 reactivos.

Los índices de ajuste obtenidos en el análisis factorial confirmatorio fueron adecuados y se presentan en la tabla 11.

Tabla 11
Índices de ajuste del modelo del análisis factorial confirmatorio de la Escala de Clima Motivacional Generado por los Compañeros en Clase de Danza.

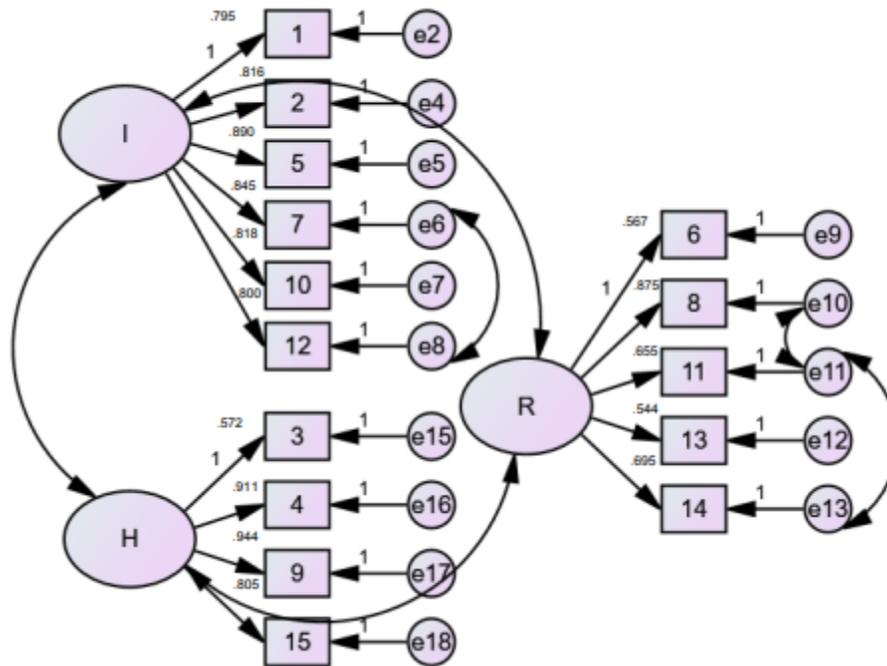
$\chi^2 (gl)$	CMIN/DF	GFI	AGFI	CFI	NFI	SRMR	RMSEA (IC)
147.404 (82)	1.798	.887	.835	.966	.926	.056	.072 (.05-.09) p=.030

Índices de confiabilidad.

El análisis de confiabilidad arrojó un alfa de Cronbach de .93, las subescalas obtuvieron los siguientes índices: Impulso $\alpha=.94$, Rivalidad $\alpha=.86$ y Hostilidad $\alpha=.94$.

Figura 5

Modelo de la Escala de Clima Motivacional Generado por los Compañeros en Clase de Danza.



Nota. El número de los reactivos corresponde al de la versión final del instrumento.

I= Impulso, R= Rivalidad, H= Hostilidad

Evidencias de validez de criterio.

Para obtener las evidencias de validez de criterio se calcularon las correlaciones de las medias de las subescalas que conformaron la Escala de Clima Motivacional Generado por los Compañeros en Clase de Danza, con tres variables derivadas de su red nomológica: ansiedad, intención de continuar bailando y disfrute de la danza.

Los índices de correlación obtenidos se muestran en la tabla 12, estos índices se presentaron en la relación esperada aunque no todos resultados significativos, se evidencia parcialmente la validez discriminante y convergente.

Tabla 12

Índices de correlación de la Escala de Clima Motivacional Generado por los Compañeros en Clase de Danza y la media de las variables asociadas nomológicamente con el clima motivacional.

Subescala	Subescala de ansiedad generalizada	Medida analógica de intención de continuar bailando	Medida analógica de disfrute de la danza
<i>Relación esperada</i>	<i>Negativa</i>	<i>Positiva</i>	<i>Positiva</i>
Impulso	-.188*	.070	-.065
<i>Relación esperada</i>	<i>Positiva</i>	<i>Negativa</i>	<i>Negativa</i>
Rivalidad	.207*	.036	.030
<i>Relación esperada</i>	<i>Positiva</i>	<i>Negativa</i>	<i>Negativa</i>
Hostilidad	.106	-.044	-.065

*p=.05

Análisis de invarianza multigrupo.

El análisis de invarianza multigrupo identificó que el modelo de la Escala de Clima Motivacional Generado por los Compañeros en Clase de Danza fue invariante (tabla 13) respecto a la edad, los grupos que se compararon fueron los practicantes de danza de entre 13 y 23 años, y el de entre 24 y 42 años.

Se realizó un análisis factorial confirmatorio para cada grupo con el objetivo de identificar cuál de ellos presentaba un ajuste adecuado. El modelo correspondiente al grupo de edad de 13 a 23 años, mostró índices de ajuste satisfactorios [$\chi^2 (gl) = 164.365 (82)$, $CMIN/DF = 2.004$, $GFI = .907$, $AGFI = .863$, $CFI = .961$, $NFI = .925$, $SRMR = .064$, $RMSEA = .071 (IC .055-.078)$]. Los índices de ajuste del obtenidos para el modelo del grupo de entre 24 y 42 años de edad fueron, parcialmente, satisfactorios, pero inferiores a los del modelo de 13 a 23 años [$\chi^2 (gl) = 140.592 (82)$, $CMIN/DF = 1.715$, $GFI = .863$, $AGFI = .800$, $CFI = .961$, $NFI = .887$, $SRMR = .059$, $RMSEA = .081 (IC .058-.103)$].

Tabla 13

Modelos de invarianza por grupo por edad de la Escala de Clima Motivacional Generado por los Compañeros en Clase de Danza.

Modelo	χ^2 (gl)	χ^2 /gl	CFI	RMSEA (IC90%)	Compa- ración	$\Delta\chi^2$ p>.05	Δ CFI ≤ 0.01	Δ RMSEA ≤ 0.015
M1.No restringido (Línea base)	305.092 (164)	1.860	.961	.053 (.044-.062) P=.296				
M2.Invarianza pesos de regresión (β restringidos)	318.530 (176)	1.810	.960	.051 (.042-.060) P=.397	M2 Vs M1	13.437 (12) P=.338	.001	.002
M3.Invarianza de covarianzas (β y σ_{xy} restringidas)	332.822 (182)	1.829	.958	.052 (.043-.061) P=.353	M3 Vs M2	14.293 (6) P=.027	.002	.001
M4.Invarianza residuales (β , σ_{xy} y θ restringidos)	370.764 (202)	1.835	.953	.052 (.044-.060) P=.332	M4 Vs M3	37.942 (20) P=.009	.005	.000

Por lo que, la Escala de Clima Motivacional Generado por los Compañeros en Clase de Danza se puede considerar es un instrumento de medición válido para jóvenes de entre 13 y 23 años de edad.

Versión Final Reactivos de la Escala de Clima Motivacional Generado por los Compañeros en Clase de Danza.

1. Mis compañeros me dan consejos para mejorar mi técnica (ejemplo: girar o saltar).
2. Mis compañeros me animan cuando considero darme por vencida/o.
3. Mis compañeros se burlan de quienes tienen sobrepeso.
4. Mis compañeros critican a los que tienen un nivel inferior al de los demás.
5. Mis compañeros me animan a esforzarme cuando un paso me resulta difícil.
6. Mis compañeros invaden mi espacio a propósito.
7. Mis compañeros me impulsan a seguir esforzándome después de alguna equivocación.

8. Mis compañeros presumen su físico
9. Mis compañeros se burlan de los que se equivocan.
10. Mis compañeros me impulsan a trabajar mis condiciones físicas (ejemplo: flexibilidad o fuerza).
11. Mis compañeros se colocan en un lugar en donde me estorban a propósito.
12. Mis compañeros me animan a superar el miedo en algunos pasos.
13. Mis compañeros se enfocan en superar a los demás.
14. Mis compañeros presumen sus condiciones físicas (ejemplo: flexibilidad o fuerza).
15. Mis compañeros critican a quienes tienen condiciones físicas poco favorables para bailar (ejemplo: flexibilidad).

Escala de Necesidades Psicológicas en Clase de Danza.

Discriminación de reactivos.

En un principio se redactaron 20 reactivos, los que se mantuvieron presentaron un máximo en la opción con frecuencia más alta de 51.6%, y en la primera y última opción 37.3%.

Los valores de sesgo y curtosis de los reactivos que se mantuvieron oscilaron entre -.215 y -2.325. Los valores de la prueba t empelados para probar la diferencia entre los puntajes totales de la escala del grupo bajo y los del alto resultaron significativos ($p < .01$), los índices de correlación del reactivo con el total de la escala oscilaron entre .416 y .813, y los de correlaciones entre los reactivos entre -.202 y .793, tras el análisis de discriminación de los mismos se retuvieron 13 reactivos (Reyes-Lagunes y García y Barragán, 2008).

Análisis factorial exploratorio.

Se realizó el análisis factorial exploratorio mediante el método de extracción de máxima verosimilitud con una rotación Promax. La versión preliminar de la Escala de Necesidades Psicológicas Básicas conformada por 13 reactivos mostró un valor de la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) de .821 y, la significancia de esfericidad de Barlett resultó estadísticamente significativo ($X^2_{(78)} = 1401.359$, $p < .001$). Arrojó tres factores: competencia, relación y autonomía (ver tabla 16), explicando el 66.39% de la varianza.

Las correlaciones entre los factores que conformaron la Escala de Necesidades Psicológicas en Clase de Danza se presentan en la tabla 14.

Tabla 14

Correlaciones entre factores de la Escala de Necesidades Psicológicas en Clase de Danza

Factor	C	R	A
C	1		
R	.227*	1	
A	.369**	.118*	1

*P=.05, **p=.01

C= Competencia, R= Relación, A= Autonomía

Análisis factorial confirmatorio.

Los índices de ajuste del modelo probado para la Escala de Necesidades Psicológicas Básicas en Clase de Danza fueron adecuados y se muestran en la tabla 15, el modelo de la escala se presenta en la figura 6.

Tabla 15

Índices de ajuste del análisis factorial confirmatorio de la Escala de Necesidades Psicológicas Básicas en Clase de Danza.

χ^2 (gl)	CMIN/DF	GFI	AGFI	CFI	NFI	SRMR	RMSEA (IC)
49.519 (40)	1.238	.945	.909	.990	.949	.051	.039 (.00-.07) p=.668

Se eliminaron dos reactivos, por agregar error al modelo y para balancear el número de reactivos por factor, por lo que la versión final del instrumento, está conformada por 11 reactivos, tres para el factor de competencia, cuatro para autonomía y cuatro para relación.

Índices de Confiabilidad

Se efectuó el análisis de confiabilidad de los 11 reactivos que conformaron el instrumento, la escala total arrojó un alfa de Cronbach de 0.82, mientras que sus subescalas presentaron los siguientes índices: competencia $\alpha=.77$, autonomía $\alpha=.85$ y relación $\alpha=.94$.

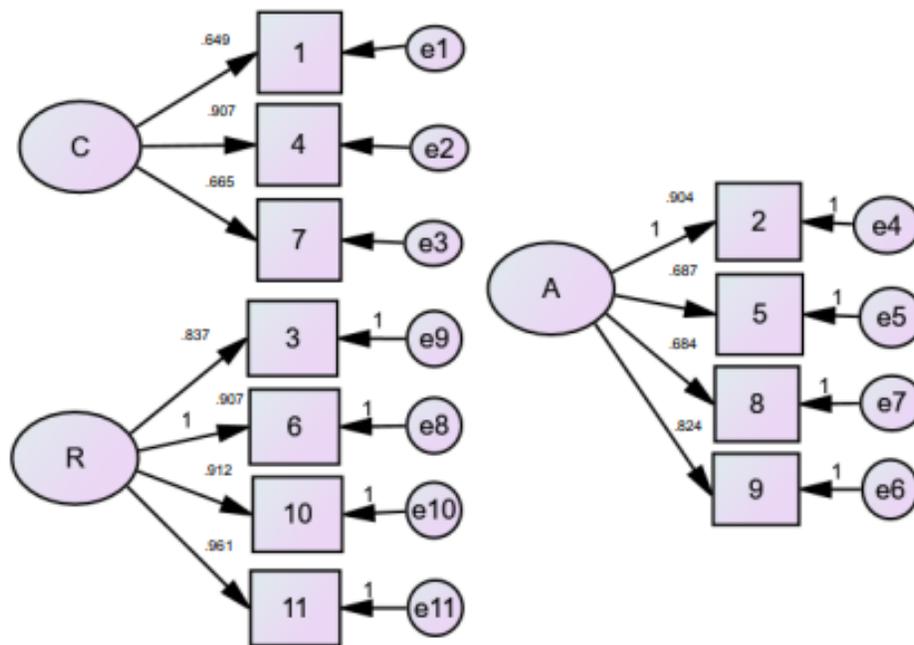
Evidencias de validez de criterio.

Para obtener las evidencias de validez de criterio se calcularon las correlaciones de las medias de las subescalas que conformaron la Escala Necesidades Psicológicas Básicas en Clase de Danza, con tres variables derivadas de su red nomológica: ansiedad, intención de continuar bailando y años de practicar danza.

Los índices de correlación obtenidos se muestran en la tabla 17, estos índices se presentaron en la relación esperada, aunque no todos resultados significativos, se evidencia la validez discriminante y convergente.

Figura 6

Modelo de la Escala de Necesidades Psicológicas en Clase de Danza.



Nota. El número de los reactivos corresponde al de la versión final del instrumento.
C= competencia, A= Autonomía, R= Relación

Tabla 16

Análisis factorial exploratorio de la Escala de Necesidades Psicológicas Básicas en Clase de Danza.

<i>Reactivos</i>	<i>Factores</i>		
	<i>R</i>	<i>A</i>	<i>C</i>
11.Me siento aceptada/o por el grupo.	.959		
10.Me siento conectada/o con el grupo.	.915		
6.Me siento respetada/o por mis compañeros.	.908		
Recibo apoyo de mis compañeras/os.	.901		
3.Siento que pertenezco al grupo.	.835		
Confío en mis compañeros para ejecutar pasos en conjunto (ejemplo: cargadas).	.544		
2.La actitud con la que enfrento mis puntos débiles sólo depende de mí.		.902	
9.La actitud con la que enfrento mis equivocaciones sólo depende de mí.		.825	
5.Yo decido qué tanto me esfuerzo en trabajar mis condiciones físicas (ejemplo: flexibilidad o fuerza).		.690	
8.La concentración es mi decisión.		.682	
4.Tengo fortalezas físicas que me ayudan a bailar (ejemplo: flexibilidad o fuerza).			.909
7.Con el tiempo he desarrollado condiciones físicas para bailar.			.666
1.Bailo bien.			.649

Nota: R= Relación, A= Autonomía, C= Competencia

Análisis de invarianza multigrupo

El análisis de invarianza multigrupo se llevó a cabo para determinar si la Escala de Necesidades Psicológicas Básicas es un instrumento adecuado para medir este constructo en bailarines de diferentes edades. Por lo que se dividieron a los participantes en dos grupos, aquellos con dentro de un rango de 13 a 23 años de edad y, los de 24 a 42.

Tabla 17

Índices de correlación de la Escala de Necesidades Psicológicas Básicas en Clase de Danza y de las variables asociadas nomológicamente.

Subescala	Años de practicar danza	Medida analógica de intención de continuar bailando	Subescala de ansiedad generalizada
<i>Relación esperada</i>	<i>Positiva</i>		
Competencia	.098		
<i>Relación esperada</i>		<i>Positiva</i>	
Autonomía		.212**	
<i>Relación esperada</i>			<i>Negativa</i>
Relación			-.162*

Nota: *p=.01, **p=.05

Los resultados del análisis de invarianza multigrupo (ver tabla 18) indican que la Escala de Necesidades Psicológicas Básicas no es un instrumento invariante en función de la edad.

Para identificar en qué grupo de edad la Escala de Necesidades Psicológicas Básicas mostraba un buen ajuste el modelo, se realizó un análisis factorial confirmatorio para cada grupo. Los índices de ajuste arrojados por el análisis factorial correspondiente al grupo de 13 a 23 años de edad fueron satisfactorios [X^2 (gl) 70.314 (41), CMIN/DF 1.715, GFI .940, AGFI .903, CFI .976, NFI .944, SRMR .044, RMSEA (IC) .060 (.04-.08) $p=.232$]. Mientras que, para el grupo de 24 a 42 años, los índices no fueron adecuados [X^2 (gl) 99.649 (41), CMIN/DF 2.430, GFI .874, AGFI .797, CFI .930, NFI .889, SRMR .081, RMSEA (IC) .115 (.08-.14) $p=.000$].

Así que la Escala de Necesidades Psicológicas Básicas en Clase de Danza, únicamente es un instrumento válido para jóvenes de entre 13 y 23 años.

Tabla 18

Modelos de invarianza por grupo por edad de la Escala de Necesidades Psicológicas en Clase de Danza.

Modelo	χ^2 (gl)	χ^2 /gl	CFI	RMSEA (IC 90%)	Compa -ración	$\Delta\chi^2$	Δ CFI	Δ RMSEA
	Criterios					$p > .05$	\leq	$\leq 0.015 $
							$ 0.01 $	
M1. No restringido (Línea base)	181.972 (100)	1.820	.967	.052 (.039-.063) p=.399				
M2. Invarianza pesos de regresión (β restringidos)	201.683 (109)	1.850	.963	.053 (.041-.064) p=.343	M2 vs M1	19.711 P=.020	.004	.001
M3. Invarianza de covarianzas (β y σ_{xy} restringidas)	217.147 (115)	1.888	.959	.054 (.043-.065) p=.279	M3 vs M2	15.464 P=.017	.004	.001
M4. Invarianza residuales (β , σ_{xy} y θ restringidas)	245.627 (128)	1.919	.953	.055 (.044-.065) p=.223	M4 Vs M3	28.48 P=.008	.006	.001

Versión final de la Escala de Necesidades Psicológicas Básicas en Clase de Danza

1. Bailo bien.
2. La actitud con la que enfrento mis puntos débiles sólo depende de mí.
3. Siento que pertenezco al grupo.
4. Tengo fortalezas físicas que me ayudan a bailar (ejemplo: flexibilidad o fuerza).
5. Yo decido qué tanto me esfuerzo en trabajar mis condiciones físicas (ejemplo: flexibilidad o fuerza).
6. Me siento respetada/o por mis compañeros.
7. Con el tiempo he desarrollado condiciones físicas para bailar.
8. La concentración es mi decisión.
9. La actitud con la que enfrento mis equivocaciones sólo depende de mí.

10. Me siento conectada/o con el grupo.
11. Me siento aceptada/o por el grupo.

Estudio 2. Comprobación del modelo

Previo a los análisis correspondientes a las correlaciones entre variables y al modelamiento de ecuaciones estructurales, se probaron los supuestos de regresión múltiple.

Normalidad.

Los análisis de normalidad para la muestra incluyeron métodos gráficos y métodos numéricos. Los métodos gráficos incluyeron el histograma, el dispersograma de residuales y el dispersograma de valores predichos y residuales. Los métodos numéricos empleados fueron: valores Z, el estadístico de influencia de Mahalanobis y los estadísticos de influencia DfBeta y DfAjuste.

No se encontraron valores que pudieran considerarse significativamente atípicos, por lo tanto la muestra cumple con el supuesto de normalidad.

Homocedasticidad.

Se probó mediante un método gráfico, el dispersograma de la muestra de valores predichos y residuales, en donde se observó que las varianzas en cada nivel de los valores predichos son semejantes, se puede afirmar que la muestra cumple con el supuesto de homocedasticidad.

Linealidad.

Se utilizó el dispersograma de valores predichos y residuales, se observó que los casos se distribuyen en la misma cantidad, en ambos lados de la recta, entonces se asume que la muestra cumple el supuesto de linealidad.

Independencia.

Se asumen que la muestra cumple con el supuesto de independencia porque en el dispersograma de valores predichos y residuales se pudo observar que los casos no se encuentran anidados.

Fase: Correlaciones

Se analizaron las correlaciones de Pearson entre las siguientes variables (los índices correspondientes se presentan en la tabla 19): estado de flow, clima motivacional generado por los compañeros orientado a la tarea, clima motivacional generado por los compañeros orientado al ego, clima motivacional generado por el profesor orientado a la tarea, clima motivacional generado por el profesor orientado al ego, competencia, autonomía y relación.

Tabla 19

Índices de correlaciones entre variables.

	1 EF	2 CMCT	3 CMCE	4 CMPT	5 CMPE	6 C	7 A	8 R
1 EF	1							
2 CMCT	.222**	1						
3 CMCE	-.113*	-.457**	1					
4 CMPT	.266**	.385**	-.381**	1				
5 CMPE	-.083	-.302**	.663**	-.648**	1			
6 C	.545**	.238**	-.110	.303**	-.155**	1		
7 A	.306**	.142*	-.071	.356**	-.180**	.412**	1	
8 R	.240**	.828**	-.539**	.406**	-.371**	.291**	.162**	1

Nota: *p=.01, **p=.05

EF= Estado de flow, CMCT= clima motivacional generado por los compañeros orientado a la tarea, CMCE= clima motivacional generado por los compañeros orientado al ego, CMPT= clima motivacional generado por el profesor orientado a la tarea, CMPE= clima motivacional generado por el profesor orientado al ego, C= competencia, A= autonomía, R= relación.

Las correlaciones entre variables se presentaron en la dirección esperada, no todas fueron significativas (ver tabla 19). La correlación significativa más alta con el estado de flow fue positiva y se presentó con la necesidad de competencia, la más baja se presentó con el clima motivacional generado por el profesor orientado al ego y no fue significativa.

Respecto a las otras variables, la correlación positiva más alta fue entre el clima motivacional generado por los compañeros orientado a la tarea y la necesidad de relación, seguida de la correlación positiva entre el clima motivacional generado por los compañeros orientado al ego y el clima motivacional generado por el profesor orientado al ego, y la correlación negativa entre el clima motivacional generado por el profesor orientado a la tarea y el clima motivacional generado por el profesor orientado al ego.

Fase: Construcción del modelo

Se efectuó un análisis de regresión múltiple para examinar la relación entre el estado de flow y las siguientes variables independientes: clima motivacional generado por los compañeros orientado a la tarea, clima motivacional generado por los compañeros orientado al ego, clima motivacional generado por el profesor orientado a la tarea, clima motivacional generado por el profesor orientado al ego, y las necesidades psicológicas de competencia, autonomía y relación.

El modelo explicó el 33% de la varianza, lo cual resultó significativo estadísticamente, $F(7,308) = 21.621$, $p < .001$. Los datos de los predictores individuales revelaron que el clima motivacional generado por los compañeros orientado a la tarea, el clima motivacional generado por el profesor orientado a la tarea, el clima motivacional generado por el profesor orientado al ego y la competencia fueron predictores significativos del estado de flow en practicantes de danza. Los datos individuales de los predictores se presentan en la tabla 19.

Los valores de tolerancia y FIV obtenidos para probar la colinealidad entre variables, indicaron una alta colinealidad entre las variables: clima motivacional generado por los compañeros orientado a la tarea y la necesidad de relación. Se mantuvo la primera variable porque resultó un predictor significativo del estado de flow.

Con los predictores que resultaron significativos se realizó el modelamiento de ecuaciones estructurales, tras correr el análisis y verificar los índices de modificación propuestos por el programa, se eliminó la variable de clima motivacional generado por los compañeros orientado a la tarea por agregar un alto grado de error.

Tabla 20

Coefficientes de los predictores del estado de flow.

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados		
	B	Error estándar	Beta	t	Sig.
(constante)	1.167	.475		2.458	.015
CMCT	.093	.039	.140	2.397	.017
CMCE	-.060	.045	-.094	-1.328	.185
CMPT	.128	.054	.162	2.376	.018
CMPE	.104	.043	.186	2.408	.017
C	.478	.054	.472	8.849	.001
A	.072	.053	.072	1.359	.175
R	.005	.064	.008	.084	.933

Nota: CMCT= clima motivacional generado por los compañeros orientado a la tarea, CMCE= clima motivacional generado por los compañeros orientado al ego, CMPT= clima motivacional generado por el profesor orientado a la tarea, CMPE= clima motivacional generado por el profesor orientado al ego, C=competencia, A= autonomía, R= relación.

Modelo de mediación

Con los cuatro predictores confiables del estado de flow, se propuso un modelo de senderos que fue sometido a prueba mediante ecuaciones estructurales. Tras el análisis de los índices obtenidos, se eliminaron las variables clima motivacional generado por los compañeros orientado a la tarea, y clima motivacional generado por el profesor orientado al ego, por agregar error al modelo y aportar poca varianza.

El efecto directo estandarizado de clima motivacional generado por el profesor orientado a la tarea fue de .349 y resultó estadísticamente significativo [$p=.003$, (IC = .059 - .305)], y el efecto directo del clima motivacional generado por el profesor orientado al ego fue de .071, no resultó significativo [$p=.055$, (IC= -.004-.242)]. Respecto a los efectos indirectos, el valor estandarizado para clima motivacional generado por el profesor orientado a la tarea fue de .177 [$p=.001$, (IC = .090 - .270)] y para el clima motivacional generado por el profesor orientado al ego fue de .036 [$p=.367$, (IC = -.044 - .112)].

El modelo resultante mostró el efecto del clima motivacional generado por el profesor orientado a la tarea sobre el estado de flow, mediado por la competencia. El modelo explicó el 30% de la varianza del estado de flow con índices de ajuste satisfactorios (tabla 21).

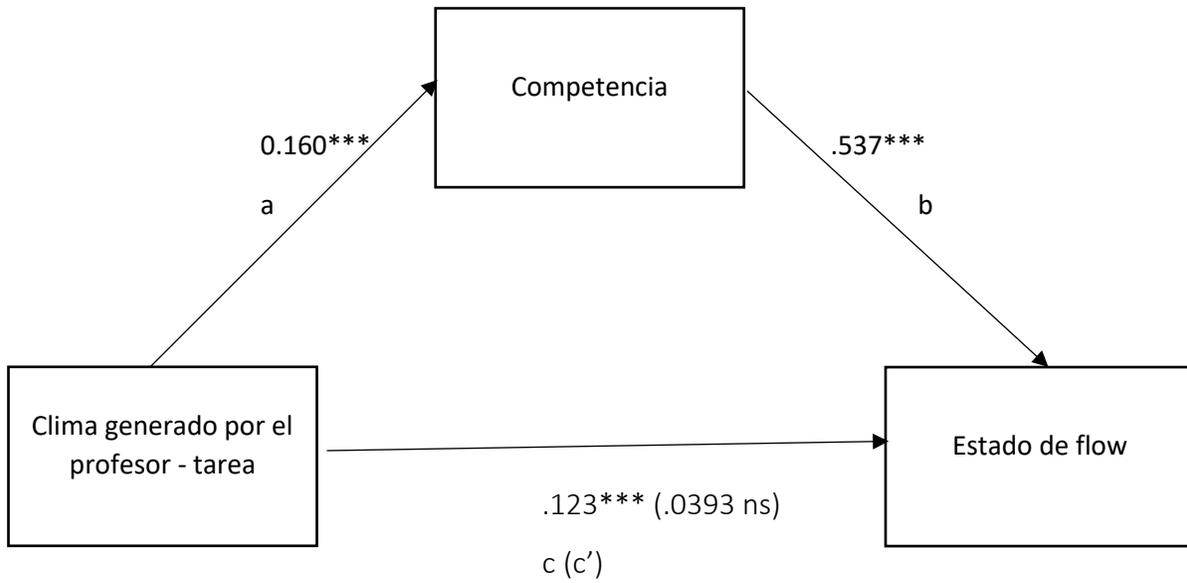
Tabla 21
Índices de ajuste del modelo de ecuaciones estructurales del estado de flow

χ^2 (gl)	CMIN/DF	GFI	AGFI	CFI	NFI	SRMR	RMSEA (IC)
6.634 (2)	3.317	.987	.933	.979	.973	.031	.091 (.041- .111) $p=.075$

El modelo de mediación mostró que hay un efecto indirecto significativo del clima motivacional generado por el profesor orientado a la tarea sobre el estado de flow, a través de la necesidad de competencia, $a*b=.0842$, IC [.0404, .1313]. Por lo tanto, se considera a la necesidad de competencia como un mediador total entre estas variables, este mediador explicó el 68.15% del efecto total (figura 7).

Figura 7

Modelo de mediación para explicar el estado de flow



Discusión

El objetivo de este trabajo fue desarrollar un modelo para explicar el estado de flow en estudiantes de danza, a partir del clima motivacional generado por el profesor, el clima motivacional generado por los compañeros y la satisfacción de necesidades psicológicas básicas en estudiantes de danza.

Para tal efecto, se llevaron dos estudios a continuación presenta la discusión correspondiente para cada uno de ellos, y posteriormente, las secciones sobre las limitaciones de este trabajo, sugerencias sobre futuras líneas de investigación, aplicaciones prácticas y conclusiones.

Estudio 1: Construcción y validación de instrumentos

Los objetivos del primer estudio fueron examinar cómo se manifiestan en clase de danza las variables de clima motivacional generado por el profesor, clima motivacional generado por los compañeros y necesidades psicológicas básicas, así como evaluar las propiedades psicométricas de los instrumentos de medición.

Los análisis de lo encontrado en los grupos focales corroboran uno de los aspectos que constantemente se hacía presente en la revisión teórica de las variables de esta investigación, el cual se refiere a cómo las características propias de cada disciplina ya sea deporte o danza contribuyen a que el entorno en donde se desarrolla su práctica, presente ciertas características, y estas características contextuales influyen en la experiencia interna de sus participantes.

Si bien algunas de las categorías encontradas en el análisis de contenido podrían estar presentes y ser identificadas como parte del clima motivacional en diversas actividades, se observa en el caso de las acciones por parte del profesor que contribuyen a la generación de este clima en danza algunas cuestiones muy específicas de ese contexto. Los alumnos de danza identifican una tendencia en algunos de sus profesores a otorgar una gran importancia a las características físicas de los alumnos (aspectos anatómicos). Lo cual podría impactar de una forma significativa en los alumnos, al tratarse precisamente de cuestiones físicas que no son susceptibles de ser modificadas con la práctica, ni mediante el esfuerzo que se realice en los entrenamientos, como se puede suponer, el énfasis en este tipo de aspectos en la enseñanza de la danza se relacionaría con una experiencia interna de los alumnos como la desmotivación o el afecto negativo.

Otro de los aspectos en clase de danza que contribuyen a la percepción de uno u otro tipo de clima motivacional es la forma en la que se aborda el aspecto del peso corporal en los alumnos, ya sea por parte de los mismos compañeros de clase o del profesor. En el caso de los profesores que regañan o humillan a sus alumnos por tener sobrepeso, sus clases tienden percibirse como un ambiente hostil, lo

que aleja a este tipo de contextos de ser favorables para que los alumnos presenten un estado afectivo y cognitivo positivo. El peso corporal es un aspecto, que no guarda relación con el esfuerzo realizado en clase, ni con la mejora de la técnica de la danza, ni con la interpretación de una coreografía, se vuelve entonces un castigo personal a los alumnos.

Quizá el aspecto más relevante encontrado en el análisis de los grupos focales es la forma en la que se satisface la necesidad de autonomía en danza. En diferentes apartados de este trabajo se describen las diferencias entre las clases de danza y los entrenamientos deportivos, cómo cada uno de estos escenarios fomenta ciertas interacciones entre las personas, lo cual se vería reflejado en la necesidad de relación, pero también se ha descrito a la estructura de la clase de danza como estandarizada y hasta cierto punto rígida, a diferencia de algunos entrenamientos deportivos en donde los alumnos pueden tomar ciertas decisiones sobre el orden o forma de realizar los ejercicios.

En el contexto de la danza la forma en la que se manifiesta la autonomía es más personal, es un aspecto interno en cada bailarín, independiente del grupo y compañeros, los bailarines se perciben autónomos en cuanto a la forma de abordar las dificultades experimentadas, correcciones del maestro, energía y atención con la que se trabaja en clase, así como la decisión sobre el propio cuidado del cuerpo y de las lesiones. En esta necesidad psicológica en particular, las variables contextuales parecen no tener un impacto en los bailarines, lo cual se confirma mediante los resultados de esta investigación en donde esta variable no resultó significativa en el modelo.

En la fase de la validación psicométrica los instrumentos utilizados fueron Escala de Estado Flow, versión traducida al español y validada por López y Bermúdez (2011) de la Flow State Scale (Jackson, & Marsh, 1996), Escala de Clima Motivacional Generado por el Profesor en Clase de Danza, Escala de Clima Motivacional Generado por los Compañeros en Clase de Danza y Escala de Necesidades Psicológicas en Clase de Danza. De los cuales, los últimos tres fueron construidos como parte de este trabajo.

El análisis factorial exploratorio realizado de la Escala de Estado Flow, versión traducida al español y validada por López y Bermúdez (2011) de la Flow State Scale (Jackson, & Marsh, 1996), aplicada a estudiantes de danza clásica y contemporánea, presentó propiedades psicométricas adecuadas. Los siete factores encontrados por este análisis fueron: 1. Metas claras, 2. Experiencia autotélica, 3. Pérdida de la consciencia de sí mismo, 4. Fusión de acción y consciencia/automatización, 5. Balance entre la habilidad y el reto, y retroalimentación clara y directa, 6. Concentración y control, y 7. Distorsión del sentido del tiempo.

La construcción y validación original de esta escala (Jackson & Marsh, 1996), fue realizada con deportistas, principalmente practicantes de basquetbol, atletismo y hockey sobre pasto. Los nueve

factores encontrados por Jackson y Marsh (1996) corresponden a las nueve dimensiones teóricas de estado de flow: equilibrio reto-habilidad, fusión acción-atención, metas claras, retroalimentación clara y sin ambigüedades, concentración en la tarea, sentido de control, pérdida de la autoconciencia, transformación del tiempo y experiencia autotélica.

Mientras que en la validación que se realizó con deportistas mexicanos (López y Bermúdez, 2011) pertenecientes a diferentes disciplinas de atletismo de pista y campo, se encontraron ocho factores: percepción de control, sensación de gozo, claridad de metas, abstracción del tiempo, abstracción del alter ego, automatización del rendimiento, concentración-control, y capacidad para alcanzar metas.

En los tres estudios instrumentales descritos anteriormente se encontró una varianza explicada por los factores encontrados adecuada, las principales diferencias que se observan entre la validación con estudiantes de danza y con deportistas, son en los factores balance entre habilidad y reto, y retroalimentación clara y directa, y el factor concentración y control.

La diferencia en el factor balance entre habilidad y reto, y retroalimentación clara y directa como un solo factor, es decir, agrupando dos dimensiones teóricas en un solo factor podría deberse a las características propias de las actividades. En la práctica deportiva la retroalimentación, en diferentes situaciones, se manifiesta en el entorno del deportista, por ejemplo, en una carrera el atleta puede ver la ubicación de los otros competidores, y con ello identificar cómo está siendo su propio desempeño, o bien, en el caso de otro tipo de deportes una anotación es una fuente clara de retroalimentación.

La danza presenta características diferentes, en el sentido de que no necesariamente la retroalimentación se encuentra en el entorno. Muchas veces es el mismo bailarín quien monitorea su propio desempeño, sin una comprobación externa sobre cómo está siendo su desempeño, de tal forma que se vuelve una sola situación a nivel cognitivo, el balance que encuentra entre su nivel de habilidad y el reto que enfrenta, y su propia retroalimentación.

En cuanto al factor concentración y control, en el caso de los estudiantes de danza, los reactivos correspondientes a dos dimensiones teóricas se agruparon en un factor. Una posible explicación a esto podría ser que para lograr la precisión en los movimientos al ritmo de la música para lograr “fluir”, los bailarines necesiten de la concentración para lograr la percepción de control, y en el caso de los deportistas, esta situación sea hasta cierto punto independiente, en otras palabras, que la percepción de control no depende de la concentración. Sin embargo, este trabajo no puede ser concluyente al respecto, por lo que futuras investigaciones podrían llevar a cabo estudios cualitativos en donde se profundice al respecto, para lograr entender las diferencias encontradas entre bailarines y deportistas.

Respecto los instrumentos psicométricos contruidos en este estudio para medir el clima motivacional en clase de danza, la Escala de Clima Motivacional Generado por el Profesor en Clase de Danza y la Escala de Clima Motivacional Generado por los compañeros en Clase de Danza, mostraron propiedades psicométricas aceptables. Se presenta de forma conjunta la discusión alrededor de estos dos instrumentos de medición, porque los instrumentos que han sido empleados con más frecuencia para medir el clima motivacional abarcan tanto conductas del profesor como de los compañeros en clase de danza (Midgley et al., 2000; Newton et al., 2000; Soini, Liukkonen, Watt, Yii-Piipari y Jaakkola, 2014).

El análisis factorial exploratorio y el confirmatorio de la Escala de Clima Motivacional Generado por el Profesor en Clase de Danza identificaron cuatro factores: impulso al esfuerzo, reconocimiento desigual, evaluación por comparación y castigo por equivocaciones. En donde el factor impulso es congruente con la teoría de Ames (1992) en relación con las características del clima motivacional orientado a la tarea, y los últimos tres factores corresponden al clima motivacional orientado al ego. En la Escala de Clima Motivacional Generado por los compañeros en Clase de Danza, se encontraron tres factores: impulso, rivalidad y hostilidad. De la misma forma que en el caso anterior, el factor Impulso corresponde con la dimensión teórica de clima motivacional orientado a la tarea (Ames, 1992), mientras que los factores rivalidad y hostilidad con la dimensión teórica de clima motivacional orientado al ego.

El PMCSQ-2 (Newton et al., 2000) ha sido un instrumento ampliamente utilizado con deportistas y bailarines, fue desarrollado con jóvenes que entrenaban volibol y basquetbol, en este instrumento se encontraron seis factores: aprendizaje cooperativo, esfuerzo/mejora, rol importante, rivalidad, reconocimiento desigual y castigo por equivocaciones. De estos factores, aquellos que corresponden con las acciones del entrenador o profesor son aprendizaje cooperativo, esfuerzo/mejora, rol importante, reconocimiento desigual y castigo por equivocaciones. Y el único factor que corresponde a las acciones de los compañeros es el de rivalidad.

Como se puede apreciar, el PMCSQ-2 (Newton et al., 2000) se enfoca principalmente en las conductas que realiza el profesor en clase, considerando únicamente la rivalidad entre compañeros, dejando fuera situaciones como el apoyo y el impulso que se brindan entre compañeros, así como la posible hostilidad que se presenta en una clase. La Escala de Clima Motivacional Generado por los Compañeros en Clase de Danza desarrollada en este estudio considera las situaciones que se presentan en la interacción cotidiana entre compañeros de clase, arrojando así una medición más amplia del constructo.

Se observan diferencias en los factores que conforman los instrumentos de medición, específicamente en cuanto a las acciones del profesor que tienen un impacto en el clima motivacional de

un entrenamiento deportivo y de una clase de danza. En el caso de los entrenamientos deportivos, se presenta el fomento de un aprendizaje cooperativo a través de propiciar situaciones de aprendizaje en donde los deportistas se ayuden entre sí, o bien se trabajen las condiciones físicas en equipos.

Aunque el trabajo de las condiciones físicas es una necesidad presente en ambos contextos, la estructura de una clase de danza no permite el trabajo colaborativo. Las clases de danza responden a una secuencia de ejercicios técnicos establecidos, si bien, estos ejercicios suelen variar cada clase o cada cierto tiempo, estos se realizan de forma individual a pesar de bailar en conjunto es un trabajo individual. Además, las características de una clase de danza no fomentan plática entre compañeros o trabajo colaborativo entre los alumnos, una de las condiciones que se requieren en la impartición de una clase de danza es el silencio por parte de los participantes para permitir que la música se escuche adecuadamente.

Otro de los factores en los que difieren el contexto dancístico del deportivo, es la importancia percibida de cada participante en el grupo. En el ámbito del deporte está presente y se ha identificado y nombrado en los instrumentos de medición con el factor rol importante, pero no es así en el caso de la danza, a pesar de haberse explorado esta dimensión dentro de la fase exploratoria de este estudio. En los estudiantes de danza el hecho de que el profesor presentara conductas en donde a uno o a algunos de los alumnos, se les diera un rol más importante parecía no ser una acción que contribuía al clima motivacional generado por el profesor.

Lo anterior podría explicarse porque la gran mayoría de las coreografías en danza tienen roles que destacan de otros, siendo estos ejecutados por los bailarines con mayor habilidad técnica e interpretativa. Los estudiantes de danza que participaron en el grupo focal en esta investigación, refirieron que es natural y parte de lo esperado, que los mejores bailarines tengan un rol importante y que esto no es una situación que genere desmotivación. También refirieron que el observar a los compañeros que ejecutan roles destacados ejecutar combinaciones, les permite a los que no presentan un nivel técnico tan alto, aprender de ellos. Incluso, aunque los alumnos deseen ejecutar roles importantes o realizar combinaciones más difíciles en clase, si no tienen el nivel técnico para hacerlo, esto no es posible, y es independiente de las acciones que realice el profesor en clase o en ensayos.

El factor evaluación por comparación se encontró en la Escala de Clima Motivacional Generado por los Compañeros en Clase de Danza, y no así en el PMCSQ-2 con deportistas. Una posible explicación a esta diferencia, podría radicar en que la formación de los estudiantes de danza en clase, conlleva una formación más formal, encaminada a lo profesional, mientras que los entrenamientos deportivos

podrían ser considerados por alumnos como una actividad más cercana a lo recreativo que a una formación profesional, restando así importancia a la evaluación que reciban de su entrenador.

En cuanto a los factores que se encontraron en la medición del clima motivacional generado por el profesor, tanto con deportistas como estudiantes de danza, se encuentran: impulso al esfuerzo, reconocimiento desigual y castigo por equivocaciones.

Ntoumanis y Vazou (2005) desarrollaron el Peer Motivational Climate in Youth Sport: Measurement Development and Validation (PeerMCYSQ) un instrumento en donde se mide únicamente el clima motivacional generado por los compañeros en entrenamientos, principalmente disciplinas de conjunto aunque también incluyeron, en menor medida practicantes de deportes individuales. Los factores que encontraron fueron: mejora, relación de apoyo, esfuerzo, competencia dentro del equipo, habilidad normativa y conflicto dentro del equipo. Mientras que los factores encontrados en este estudio fueron: impulso, rivalidad y hostilidad.

Como se mencionó anteriormente, las propias características de las clases de danza y de los entrenamientos deportivos, favorecen diferentes tipos de interacciones entre los alumnos, a pesar de ello, se observan claras similitudes en los factores encontrados. El factor impulso engloba los factores mejora y esfuerzo del PeerMCYSQ (Ntoumanis y Vazou, 2005), destacando así la importancia que tiene esto en la percepción del clima motivacional sin importar el contexto. De la misma forma, las relaciones hostiles y de rivalidad contribuyen a la percepción de un clima motivacional orientado al ego en los participantes, en ambos ámbitos.

El factor habilidad normativa es descrito por Ntoumanis y Vazou (2005), como la preferencia por parte de los compañeros por aquellos compañeros con una mayor habilidad que el resto del grupo. Anteriormente, se describió como para los estudiantes de danza el hecho de que haya compañeros con roles principales, era una situación hasta cierto punto “natural”, la cual se presenta como consecuencia del nivel técnico del bailarín, y no por alguna acción de parte del profesor. Ya sea porque los propios bailarines aceptan las diferencias entre los niveles técnicos de cada uno, porque están acostumbrados a los diferentes roles en coreografías, los cuales varían en dificultad e importancia, o bien, porque en clase se realizan adecuaciones que marcan una clara diferencia entre los alumnos más avanzados y los de menor nivel (en cuanto a la dificultad en los pasos), que parece que el reconocimiento nivel técnico de los bailarines es independiente del clima motivacional. Lo cual explicaría por qué el factor habilidad normativa no se presente en el contexto de clases de danza, a diferencia de los deportes de conjunto.

En cuanto a las evidencias de validez de criterio encontradas en la Escala de Clima Motivacional Generado por el Profesor en Clase de Danza, las correlaciones encontradas entre los factores de la

misma y los constructos de ansiedad, intención de continuar bailando y disfrute de la danza, se presentaron en la dirección esperada, evidenciando así la validez de criterio.

Los cuatro factores (impulso, castigo por equivocaciones, reconocimiento desigual y evaluación por comparación) presentaron correlaciones significativas con el constructo de ansiedad.

Sólo el factor castigo por equivocaciones presentó correlaciones significativas con los tres constructos medidos, también fue el factor con los índices de correlación más altos. La relación positiva y significativa entre ansiedad y el factor castigo por equivocaciones, va en concordancia con lo encontrado por Carr et al. (2003) y Nordin-Bates et al. (2012) sobre la relación entre una percepción de clima motivacional orientada al ego y la ansiedad en bailarines. Este hallazgo también permite identificar a la forma que tiene el profesor de brindar retroalimentación como la posible fuente de ansiedad en los estudiantes de danza, lo que deberá ser llevado a la formación de docentes en danza, para darles herramientas a los maestros sobre cómo manejar las equivocaciones de sus alumnos y las posibilidades existentes para retroalimentar su desempeño.

Por lo que respecta a las evidencias de validez de criterio de la Escala de Clima Motivacional Generado por los Compañeros en Clase de Danza, se obtuvieron a partir de los mismos tres constructos de la red nomológica del clima motivacional, ansiedad, intención de continuar bailando y disfrute de la danza. Los índices de correlación obtenidos entre los factores de impulso, rivalidad y hostilidad, y los tres constructos mencionados se presentaron en la dirección esperada, sin embargo, no todos resultaron estadísticamente significativos. A pesar de ello, se logra evidenciar la validez de criterio del instrumento. Los índices de correlación que resultaron significativos fueron, el factor impulso con la medida de ansiedad y el factor rivalidad también con la medida de ansiedad. En el primer caso la relación encontrada fue negativa, y en el segundo positiva.

Los hallazgos sobre las evidencias de la validez de criterio de la Escala de Clima Motivacional Generado por los Compañeros coinciden con lo observado en bailarines por Quested y Duda (2009), quienes encontraron una relación positiva entre un clima motivacional orientado a la tarea y la satisfacción de necesidad de relación entre los compañeros en clase de danza. Dicha investigación midió de forma general el clima motivacional, es decir, no presentó índices de correlación a partir de los factores o subescalas que conforman el clima motivacional, únicamente se analizó la relación de un clima motivacional orientado a la tarea y otro al ego, teóricamente la rivalidad y hostilidad corresponden a un clima orientado al ego, y el impulso corresponde al orientado a la tarea.

La relación encontrada entre la medida analógica de disfrute de la danza y el factor de impulso, va en la misma dirección que lo encontrado por Vazou, Ntoumanis y Duda (2006) en jóvenes deportistas

en cuanto a la relación entre el disfrute y la percepción de un clima motivacional orientado a la tarea, también, en lo que respecta a la relación positiva de un clima motivacional orientado al ego y la ansiedad.

Los análisis de invarianza multigrupo realizados a la Escala de Clima Motivacional Generado por el Profesor en Clase de Danza y a la Escala de Clima Motivacional Generado por los Compañeros en Clase de Danza, mostraron en ambos casos que los constructos medidos tienen significados distintos para cada grupo de edad. El grupo de edad en el cual el instrumento posee propiedades psicométricas adecuadas, es para jóvenes de entre 13 y 23 años, a diferencia de los adultos, en donde los índices de ajuste del modelo de medición no fueron satisfactorios.

Algunas investigaciones en danza (Amado Alonso et al., 2013), han empleado indistintamente los instrumentos de medición con jóvenes y con adultos. Sin embargo, la falta de ajuste del modelo de medición en adultos indica que hay diferencias importantes entre jóvenes y adultos, sobre el significado del clima motivacional en clase de danza. Esto podría deberse a aspectos psicosociales propios de cada etapa de desarrollo, o bien, a las diferentes expectativas y motivaciones que tienen los practicantes de danza al tomar clase. Los estudiantes de danza más jóvenes podrían estar en formación para convertirse en bailarines profesionales, mientras que en el caso de los adultos este no es así, ya sea porque ya son bailarines profesionales o porque se trata de una actividad que se realiza como pasatiempo, por lo que el constructo tendría un significado diferente dependiendo de la edad.

Los análisis factoriales de la Escala de Necesidades Psicológicas Básicas en Clase de Danza, tal como se esperaba, mostró tres factores: competencia, relación y autonomía. Lo cual, además de ser consistente con la teoría de las necesidades psicológicas básicas de Deci y Ryan (2000), lo es con los instrumentos más utilizados para medir este constructo en diferentes contextos (La Guardia et al., 2000; Vlachopoulos et al., 2011; Vlachopoulos y Michailidou, 2006).

Una de las ventajas que presenta la Escala de Necesidades Psicológicas Básicas en Clase de Danza sobre otros instrumentos similares (La Guardia et al., 2000), es la inclusión de reactivos dirigidos específicamente a las acciones y sus repercusiones emocionales en los estudiantes de danza en clases en otras palabras, no se abordan aspectos o condiciones antecedentes, ni situaciones que posteriores o efectos de a la satisfacción de necesidades básicas.

El contexto de la danza no contaba con instrumentos específicamente creados para su población, por lo que la Escala de Necesidades Psicológicas Básicas en Clase de Danza es la primera en su tipo. La cual, además de subsanar esta carencia representa una revisión a este constructo que, como cualquier fenómeno psicosocial, es susceptible de modificarse con el transcurso de los años. De tal forma

que las investigaciones en danza (González et al., 2015; Quested y Duda, 2010) que emplean instrumentos de medición del ámbito deportivo que datan de hace décadas (Intrinsic Motivation Inventory: McAuley, Duncan y Tammen, 1989; Need for Relatedness Scale: Richer y Vallerand, 1998) puedan emplear medidas más actuales.

En cuanto a las evidencias de validez de criterio de la Escala de Necesidades Psicológicas Básicas, los constructos asociados nomológicamente que se incluyeron para los análisis de correlación fueron: años de practicar danza con la necesidad de competencia, medida analógica de intención de continuar bailando con la necesidad de autonomía y ansiedad con la necesidad de relación.

En todos los casos las correlaciones se presentaron en la dirección esperada, sin embargo, únicamente fueron significativas las correlaciones entre la medida analógica de intención de continuar bailando y la necesidad de autonomía, y la de ansiedad con la necesidad de relación.

Al igual que el caso de las escalas construidas para medir el clima motivacional en clase de danza, la Escala de Necesidades Psicológicas Básicas en Clase de Danza resultó ser un instrumento válido y confiable para ser utilizado en la medición de este constructo en jóvenes de entre 12 y 23 años. Los análisis de invarianza multigrupo señalan que, los adultos mayores de 24 años no comparten el mismo significado de las necesidades psicológicas básicas en la clase de danza, que los jóvenes.

La separación del constructo clima motivacional generado por el profesor del constructo clima motivacional generado por los compañeros, permite delimitar de tal manera la medición, que se logre identificar qué aporta cada uno de estos participantes a la generación del clima motivacional. Una medición precisa contribuye a una mejor comprensión del fenómeno estudiado, y también permite dirigir las intervenciones que se realicen en el ámbito educativo para que sean más eficaces.

Los tres instrumentos construidos presentaron propiedades psicométricas aceptables, por lo que son una aportación para las futuras investigaciones realizadas sobre la enseñanza de la danza. Lo que cobra relevancia porque son los primeros instrumentos de medición que se desarrollan específicamente para el contexto de la enseñanza de la danza. Además, como mostraron los resultados de este estudio, y como era de esperarse porque cada contexto tiene características propias, se puede afirmar que los constructos estudiados se presentan de forma diferente en los entrenamientos deportivos y en las clases de danza.

Estudio 2: Comprobación del modelo

Este estudio tuvo los objetivos de revisar las correlaciones entre las variables clima motivacional generado por el profesor, clima motivacional generado por los compañeros y las necesidades psicológicas básicas y el estado de flow en estudiantes de danza; y también el de construir un modelo que explicara el estado de flow en estudiantes de danza, a partir de dichas variables.

En todos los casos, los índices de correlación obtenidos, se presentaron en la dirección esperada, aunque no todos resultaron significativos. Las correlaciones que se analizaron fueron entre las siguientes variables: estado de flow, clima motivacional generado por el profesor orientado a la tarea, clima motivacional generado por el profesor orientado al ego, clima motivacional generado por los compañeros orientado a la tarea, clima motivacional generado por los compañeros orientado al ego, competencia, autonomía y relación. Los índices más altos y significativos de las variables estudiadas con el estado de flow fueron con la competencia, autonomía, clima motivacional generado por el profesor orientado a la tarea, relación y clima motivacional generado por los compañeros orientado a la tarea.

En este punto, cabe recordar que la gran mayoría de los instrumentos que miden el clima motivacional abarca tanto conductas por parte de los profesores o entrenadores, como las de los alumnos, por lo que no es posible realizar una discusión con esta separación del constructo. Así que la separación del constructo en la medición del clima motivacional, es una relevante aportación para poder distinguir las acciones de los profesores de las de los alumnos que inciden en la generación de uno u otro tipo de clima en la clase.

Algunos de los resultados obtenidos en esta investigación son congruentes con los hallazgos en diferentes investigaciones en danza. Sobre a la relación positiva encontrada entre un clima motivacional orientado a la tarea y el estado de flow, coincide con lo encontrado por Amado-Alonso et al. (2011; 2013; 2015) en bailarines de danza clásica, contemporánea y española.

Sin ser precisamente el estado de flow, debido a la escasa investigación en danza sobre este estado mental, se incluyen los hallazgos sobre el constructo afecto positivo. Quested y Duda (2010) encontraron esta misma asociación positiva entre el clima motivacional orientado a la tarea y el afecto positivo en estudiantes de danza clásica y contemporánea, de la misma forma lo observaron Quested y Duda (2009) en jóvenes practicantes de hip hop.

Diferentes investigaciones realizadas en el contexto deportivo, han presentado hallazgos que van en la misma línea. Moreno et al. (2010), identificaron una relación positiva entre el clima motivacional orientado a la tarea y el estado de flow en jóvenes en entrenamientos de deportes individuales y de

conjunto. Vazou et al. (2006) encontraron una asociación entre el clima motivacional orientado a la tarea y el disfrute en los entrenamientos en jóvenes practicantes de deportes individuales y de conjunto.

Pasando a la relación positiva encontrada entre el estado de flow y las necesidades de competencia, relación y autonomía. Esta misma asociación se ha identificado en bailarines de danza clásica, contemporánea y española (Amado-Alonso et al. 2011; 2013), al igual que en el caso del afecto positivo y estas necesidades psicológicas en bailarines de hip hop (Quested y Duda, 2009) y de danza clásica y contemporánea (Quested y Duda, 2010).

Entre los hallazgos de esta investigación destaca que únicamente el clima motivacional orientado a la tarea, tanto el generado por el profesor como el generado por lo compañeros, presenta una alta y significativa relación con el estado de flow. Lo anterior, podría interpretarse como que las acciones positivas que perciben los estudiantes de danza en una clase, son las que favorecen y facilitan las experiencias mentales óptimas. Aún más, que a pesar de percibir conductas negativas en una clase de danza, que corresponderían a un clima motivacional orientado al ego, estas situaciones no inhiben la aparición del estado de flow, este hallazgo va en un sentido diferente de lo encontrado en bailarines profesionales, en donde las relaciones negativas entre compañeros si resultaron se inhibidores del estado de flow (Hefferon y Ollis, 2006).

Antes de pasar a los hallazgos en relación con el modelo final construido, es necesario destacar que el predictor más fuerte del estado de flow fue la necesidad de competencia, la diferencia entre los índices presentados entre esta variable y los índices de los otros predictores significativos fue considerablemente grande. En este sentido, destaca la importancia que tiene para los estudiantes de danza su propia percepción de ser competentes para bailar, y este hallazgo puede traducirse en las intervenciones que se realicen con docentes, en donde se les brinden herramientas y opciones para fomentar la satisfacción de esta necesidad en sus alumnos.

La fase final de esta investigación fue la construcción de un modelo explicativo del estado de flow, la cual inició con la identificación de los predictores de dicha variable, los que resultaron significativos fueron: competencia, clima motivacional generado por el profesor orientado a la tarea, clima motivacional generado por los compañeros orientado a la tarea y clima motivacional generado por el profesor orientado al ego. Posteriormente, al realizarse el modelamiento de ecuaciones estructurales, se obtuvo el modelo final, en donde el clima motivacional generado por el profesor en clase de danza, explicó el estado de flow, a través de la necesidad de competencia, la cual actuó como variable mediadora entre esas dos variables.

Contrario a lo esperado, el modelo final sólo incluyó estas tres variables y quedaron fuera cinco de las que fueron consideradas y medidas para esta investigación. En primer lugar, se eliminó la variable de relación por presentar una alta colinealidad con el clima motivacional orientado a la tarea generado por los compañeros, se mantuvo esta última porque fue un predictor significativo del estado del flow.

Las variables autonomía y clima motivacional generado por los compañeros orientado al ego, al no resultar predictores significativos del estado de flow, no entraron al análisis de ecuaciones estructurales. Por último, el clima motivacional orientado al ego generado por el profesor y el clima motivacional orientado a la tarea generado por los compañeros representaban una mínima aportación a la varianza, por lo que fueron eliminados.

Aunque con algunas diferencias, estos resultados son similares a los de otras investigaciones con estudiantes de danza y con deportistas. Amado-Alonso et al. (2013) elaboró un modelo explicativo del estado de flow y de la ansiedad con bailarines de danza clásica, contemporánea y española, en donde el clima orientado a la tarea predice la satisfacción de las tres necesidades psicológicas, siendo la competencia la única que, a su vez, predice la motivación intrínseca en los bailarines, y esta finalmente, predice el estado de flow.

El modelo desarrollado por Quested y Duda (2009) con bailarines de hip hop, también identifica únicamente a la necesidad de competencia como variable mediadora entre el clima motivacional y el afecto positivo. Tanto en la presente investigación, como en la de Amado-Alonso et al. (2013) y la de Quested y Duda (2009), la autonomía y la relación no fueron predictores de este estado mental óptimo.

Otro aspecto que destaca tanto en el análisis de regresión múltiple, como en el modelo final tiene que ver con las relaciones entre compañeros. En primer lugar, aunque el predictor clima motivacional generado por los orientado a la tarea resultó significativo, fue considerablemente más bajo que las variables relacionadas con el profesor. Las variables clima motivacional orientado al ego y relación no fueron predictores significativos del estado de flow. Además, ninguna de las variables que involucran a la relación entre compañeros fue significativa para ser incluida en el modelo.

Lo anterior fue inesperado considerando que este modelo fue desarrollado a partir de la experiencia de jóvenes de entre 13 y 23 años, y se conoce lo importante que resultan las relaciones con pares en etapa de vida. Sin embargo, en lo que se refiere a una experiencia mental óptima, estas relaciones con sus pares no influyen en que su aparición. De forma contraria, se presenta que el clima que es generado por el profesor si es un predictor significativo, lo cual podría deberse a que es del profesor de quien reciben retroalimentación sobre su desempeño, y en este sentido es una figura cuya opinión influye en el estado cognitivo y afectivo de los alumnos.

A diferencia de los modelos explicativos del estado de flow en bailarines, en el caso de deportistas, en donde el principal mediador entre el apoyo a la autonomía percibida por parte de entrenador, y el bienestar psicológico fue la necesidad de autonomía (López-Walle et al., 2011). En sentido similar, Coterón et al. (2013) en un modelo desarrollado con basquetbolistas encontraron a la autonomía y a la competencia como mediadores entre el contexto social y algunos indicadores de bienestar.

La presente investigación no puede ser concluyente en cuanto a dar una explicación a las diferencias existentes entre los modelos construidos en danza y deporte, sin embargo, son estas diferencias las que indican que cada uno de estos ámbitos tiene características propias, confirmando así que las clases de danza y los entrenamientos deportivos no son experiencias equivalentes para sus participantes. De tal manera, que la investigación en danza requiere de su propia construcción de explicaciones teóricas a los diferentes fenómenos que se presentan en este ámbito.

Otra de las contribuciones que esta investigación aporta a la formación y capacitación de profesores de danza, se refiere a la retroalimentación en clase. A partir del análisis de contenido de la transcripción de los grupos focales llevados a cabo con estudiantes de danza, y de los resultados de los análisis estadísticos realizados, sobresale la necesidad existente en los docentes de danza respecto a la forma de retroalimentar a sus alumnos.

Aquellos profesores que, mediante la retroalimentación utilizan las equivocaciones o limitaciones de sus alumnos como un área de mejora y trabajo, fomentan en sus alumnos aspectos positivos a nivel cognitivo y afectivo. Mientras que, aquellos que regañan, castigan y humillan a los alumnos, contribuyen a que sus estudiantes sientan ansiedad, miedo y preocupación ante posibles fallas.

Limitaciones y futuras líneas de investigación

Derivado de los resultados de los análisis de invarianza, se observan diferencias significativas entre lo que significan los constructos estudiados en este trabajo para los estudiantes de danza jóvenes y para los adultos. La medición del clima motivacional generado en clases de danza, así como de las necesidades psicológicas básicas en adultos y en bailarines profesionales podría ser abordada por futuras investigaciones.

Todos los índices de correlación encontrados entre las variables pertenecientes a la red nomológica de los constructos se presentaron en la dirección esperada, lo cual evidencia la validez de criterio de los instrumentos construidos en esta investigación, sin embargo, una de las limitaciones en la

construcción y validación de los instrumentos de medición en esta investigación, tiene que ver con las evidencias de criterio.

Debido a la extensión de la batería de instrumentos que se aplicó a los participantes, no fue posible incluir más mediciones de diferentes constructos relacionados, por lo que únicamente se midió el constructo de ansiedad con un instrumento con propiedades psicométricas adecuadas, las demás mediciones se realizaron utilizando medidas analógicas. De tal forma, que en siguientes investigaciones se podría revisar la validez de criterio de los tres instrumentos desarrollados en este estudio.

Específicamente, se recomienda revisar la validez de criterio de la subescala de competencia de la Escala de Necesidades Psicológicas Básicas, al no haberse encontrado una correlación significativa entre esta subescala y la medida analógica de la intención de continuar bailando en este trabajo. Estudios futuros podrían revisar esta validez analizando la correlación de esta subescala con otros constructos de su red nomológica en danza, como el afecto positivo (Quested y Duda, 2009), la motivación autodeterminada y el estado de flow (Amado-Alonso et al., 2011), estrategias de afrontamiento orientadas a la tarea (Amado-Alonso et al., 2010), la motivación intrínseca (Amado-Alonso et al., 2013) o la vitalidad subjetiva (González et al., 2015).

Al identificarse el papel crucial que juega la satisfacción de la necesidad de competencia en los estudiantes de danza, en futuros estudios podría revisarse a profundidad qué otras variables, además del clima motivacional podrían ser facilitadores para que los bailarines se perciban a sí mismos como competentes.

Por último, al ponerse en evidencia el impacto que tiene una retroalimentación punitiva en los bailarines, y al tratarse de un contexto escolar en donde se presentan diferentes situaciones relacionadas con la violencia (Baz, 2000; García, 1999; Tortajada, 2004), se convierte en una prioridad para la formación docente el enseñar a los maestros de danza cómo abordar las equivocaciones en clase, las diferencias entre los alumnos y la forma de brindar retroalimentación.

Aplicaciones prácticas

Llevando los hallazgos de esta investigación a la práctica docente en clases de danza, se sugieren a continuación diferentes estrategias por medio de las cuales el profesor fomente la satisfacción de la necesidad de competencia:

- Adaptar los ejercicios a un nivel ligeramente superior a lo que el alumno es capaz de hacer. Lo cual, teóricamente corresponde a la dimensión del estado de flow de equilibrio entre el nivel de

reto que se enfrenta y el nivel de habilidad que se tenga. Cuando el reto es muy alto para el nivel del alumno, podría sentirse incompetente, ansioso o desmotivado ante el ejercicio, en el sentido opuesto, si el nivel del alumno está por arriba del reto que representa la clase, podrían perderse oportunidades para que el alumno desarrolle su potencial, incluso que presente un estado de aburrimiento o desmotivación porque los ejercicios ya no representarían un reto.

- Apoyar a los alumnos a que reconozcan su propio avance o mejora en cuanto al desarrollo de las condiciones físicas y habilidades, mediante el reconocimiento del proceso y no sobre el producto final o algún logro concreto. La comparación entre los mismos compañeros, es hasta cierto punto natural o normal, pero esta situación podría colocar a los alumnos con un desempeño menor muy lejos de sentirse competentes, sin embargo, si el profesor señala el desarrollo de habilidades, en función de cada alumno, y no de los demás, se esperaría que los alumnos pudieran satisfacer la necesidad de competencia.
- Establecer metas realistas a los alumnos. Existe una diferencia significativa entre impulsar a un alumno a esforzarse para mejorar su técnica o condiciones físicas, y establecerles metas poco realistas, en el intento de ejecutar algo que dista mucho del nivel actual del bailarín, se corre el riesgo de que el alumno se perciba como incompetente.
- Proporcionar una retroalimentación informativa y no punitiva. Cuando los estudiantes de danza reciben una retroalimentación informativa que los guía hacia la mejora de sus habilidades, los propios estudiantes pueden monitorear su desempeño al contar con el conocimiento de lo que tienen que hacer para mejorar. En sentido opuesto, una retroalimentación punitiva genera ansiedad y desconfianza en los alumnos en relación con sus capacidades, lo que no permite que se perciban como competentes ni experimentar estados mentales óptimos en clase.
- Brindar un trato igualitario a los alumnos. Independientemente de su nivel técnico, peso corporal o condiciones físicas, los profesores que otorgan un trato igualitario a sus alumnos en clase en cuanto al reconocimiento de su trabajo, la atención que se les preste y el impulso que se les brinde, genera un clima en clase tal que se fomenta en los alumnos el esfuerzo y la percepción de competencia. De otra forma, la percepción de los alumnos que no reciben una retroalimentación personalizada, o que incluso son ignorados por el maestro, ya sea por no tener el nivel técnico, condiciones físicas o el peso corporal esperado, es que se les castiga por no cumplir con las expectativas físicas o anatómicas.

Conclusiones

De este trabajo se extraen cuatro conclusiones principales:

1. Respecto a las variables contextuales presentes en las clases de danza que facilitan el estado de flow en los estudiantes, se identifica a las acciones del profesor encaminadas a generar un clima motivacional orientado a la tarea como la única que significativamente predice este estado mental óptimo.
2. Es mediante la satisfacción de la necesidad psicológica de competencia en los alumnos, que el clima motivacional generado por el profesor en clase facilita el estado de flow en los bailarines.
3. Un trato o retroalimentación punitiva por parte de los maestros, no sólo inhibe el estado de flow en los estudiantes de danza, sino que también frustra la satisfacción de la necesidad de competencia, misma que está significativa y altamente correlacionada con la ansiedad en los alumnos.
4. Las clases de danza y los entrenamientos deportivos, presentan características propias por lo tanto la investigación sobre estos contextos y sus participantes debería realizarse de forma independiente.

Los diferentes hallazgos de esta investigación son clave para el desarrollo de intervenciones con docentes, lo cual se traduciría en contextos de aprendizaje más favorables para los estudiantes de danza, en donde no solo se desarrolle la técnica y las condiciones físicas para bailar, sino que se fomenten estados mentales positivos en los alumnos que conviertan la clase en una experiencia que se disfrute.

Referencias

- Agans, J.P., Su, S., & Ettekal, A. V. (2018). Peer motivational climate and carácter development. Testing a practitioner-developed youth sport model, *Journal of Adolescence*, 62, 108-115.
- Alemaný Lázaro, M. J. (2009). Historia de La Danza I. Valencia: Piles, Editorial de la Música.
- Alsina i Pastells, À., & Domingo, M. (2007). Cómo aumentar la motivación para aprender matemáticas. *Suma*.
- Almagro, B. J.; Saéñz-López, P.; González-Cutre., D.; Moreno-Murcia, J. A. (2011). Clima motivacional percibido, necesidades psicológicas y motivación intrínseca como predictores del compromiso deportivo en adolescentes. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 25(7), 250-265.
Doi:10.5232/ricyde2011.02501 <http://www.cafyd.com/REVISTA/02501.pdf>
- Amado-Alonso, D., Leo-Marcos, F.M., Sánchez-Miguel, P.A., Sánchez-Oliva, D., & García-Calvo, T. (2010). Importancia de los aspectos motivacionales sobre las estrategias de afrontamiento en practicantes de danza: una perspectiva desde la teoría de autodeterminación. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 5, (2), 179 – 194.
- 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. *Cuadernos de Psicología del Deporte* 11(1), 7-17.
- Amado-Alonso, D., Sánchez-Miguel, P.A., Leo-Marcos, 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., Sánchez-Miguel, P. A., Leo-Marcos, F. M., 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), 457-470.
- Amado Alonso, D., Sánchez-Miguel, P. A., Leo-Marcos, F.M., Sánchez-Oliva, D., Montero- Carretero, 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), 0209-216.
- Amiot, C. E., Gaudreau, P., & Blanchard, C. M. (2004). Self-determination, coping, and goal attainment in sport. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 26, 396-411.
- Ames, C. (1992). Achievement goals and the classroom motivational climate. *Student perceptions in the classroom*, 1, 327-348.

- Ames, C. and Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- Asakawa, K. (2010). Flow experience, culture, and well-being: How do autotelic Japanese college students feel, behave, and think in their daily lives? *Journal of Happiness Studies*, 11, 205–223.
- Balaguer, I., Castillo, I. y Duda, J. L. (2008). Apoyo a la autonomía, satisfacción de las necesidades, motivación y bienestar en deportistas de competición: Un análisis de la Teoría de la Autodeterminación. *Revista de Psicología del Deporte*, 17, 123-139.
- Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of social and clinical psychology*, 4(3), 359-373.
- Barkoukis, V., Ntoumanis, N., & ThøgersenNtoumani, C. (2010). Developmental changes in achievement motivation and affect in physical education: Growth trajectories and demographic differences, *Psychology of Sport and Exercise*, 11, 83–90. doi:10.1016/j.psychsport.2009.04.008
- Baz, M. (1996). Metáforas del cuerpo. Un estudio sobre la mujer y la danza. Coordinación de Humanidades, Programa Universitario de Estudios de Género, UNAM-Universidad Autónoma Metropolitana -Unidad Xochimilco.
- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., ... & Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical psychology: Science and Practice*, 11(3), 230-241.
- Biddle, S., Cury, F., Goudas, M., Sarrazin, P., Famose, J.P., & Durand, M. (1995). Development of scales to measure perceived physical education class climate: A crossnational project. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 341-358.
- Cagas, J., & Hassandra, M. (2014). The Basic Psychological Needs in Physical Education Scale in Filipino: An Exploratory Factor Analysis. *Philippine Journal of Psychology*, 47(1), 19-40.
- Campanario, J. M., & Moya, A. (1999). ¿ Cómo enseñar ciencias? Principales tendencias y propuestas. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 179-192.
- Carr, S. Phil, M., & Wyon, M. (2003). The impact of motivational climate on dance students' achievement goals, trait anxiety, and perfectionism. *Journal of Dance Medicine and Science*, 7, 105–114.
- Cantú_Berrueto, A., Castillo, I., López-Walle, J., Tristán, J., & Balaguer., I. (2016). Estilo interpersonal del entrenador, necesidades psicológicas básicas y motivación: un estudio en futbolistas universitarios mexicanos, *Revistas Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 11(2), 263-270.

- Cecchini Estrada, J. A., González González-Mesa, C., Carmona Álvarez, Á. M., & Contreras, O. (2004). Relaciones entre clima motivacional, la orientación de meta, la motivación intrínseca, la autoconfianza, la ansiedad y el estado de ánimo en jóvenes deportistas. *Psicothema, 16* (1).
- Cervelló, E.M., Escartí, A., & Guzmán, J.F. (2007). Youth sport dropout from the achievement goal theory. *Psicothema, 19*(1), 65-71.
- Chen, H., Wigand, R.T., & Nilan, M. S. (1999). Optimal experience of web activities. *Computers in human behavior, 15*(5), 585-608.
- Corno, L. (2001). Volitional aspects of self-regulated learning. En B. J. Zimmerman y D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement* (segunda ed., pp. 191-226). New York: Lawrence Erlbaum Associates
- Coterón, J., Sampedro, J., Franco, E., & Pérez-Tejero, J. (2013). The role of basic psychological needs in predicting dispositional Flow of basketball players in training. Differences by sex, *Revista de Psicología del Deporte, 22*(1), 187-190.
- Cox, A., & Williams, L. (2008). The roles of perceived teacher support, motivational climate, and psychological need satisfaction in students' physical education motivation. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 30*, 222 – 239.
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety; the experience of play in work and games*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper & Row.
- Csikszentmihalyi, M., & Asakawa, K. (2016). Universal and cultural dimensions of optimal experiences. *Japanese Psychological Research, 58*(1), 4-13.
- Csikszentmihalyi, M. y Csikszentmihalyi, I. (1988). *Optimal experience. Psychological studies of flow in consciousness*. UK: Cambridge University Press.
- Csikszentmihaly, M., & Larson, R. (1987). Validity and reliability of Experience-Sampling Method. *Journal of Nervous and Mental Disease, 175*, 526-536.
- De Bruin, K., Bakker, F. C., & Oudejans, R. (2009). Achievement goal theory and disordered eating: Relationships of disordered eating with goal orientations and motivational climate in female gymnasts and dancers. *Psychology of Sport and Exercise, 10*, 72–79.
doi:10.1016/j.psychsport.2008.07.002
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of research in personality, 19*(2), 109-134.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The «what» and the «why» of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227–268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development and health. *Canadian psychology/Psychologie Canadienne*, 49(3), 182.
- Deci, E., & Ryan, R. (2014). Autonomy and Need Satisfaction in Close Relationships: Relationships Motivation Theory. En N. Weinstein (Ed.), *Human Motivation and Interpersonal Relationships* (pp. 53-73). Netherlands: Springer.
- Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2005). After-school sport for children: Implications of a task-involving motivational climate. *Organized activities as contexts of development. Extracurricular activities, after-school and community programs*, 311-330.
- Escuela Superior de Música y Danza de Monterrey (1994). Plan de estudios de la Licenciatura en Enseñanza de la Danza con Especialidad en Clásico. Recuperado de <https://esmdm.edu.mx/danza/ensenanza-clasica/>
- Escuela Superior de Artes de Yucatán (s.f). Plan de estudios de la Licenciatura en Docencia de la Danza Clásica. Recuperado de <https://www.esay.edu.mx/wp/licenciaturas/docencia-de-la-danza-clasica/>
- Franco, E., Coterón, J., Gómez, V., Brito, J., & Martínez, H. A. (2017). Influencia de la motivación y del flow disposicional sobre la intención de realizar actividad físico-deportiva en adolescentes de cuatro países. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 31, 46-51.
- García, C. (1999). 29 de abril: Día internacional de la danza. Aproximación sociológica: el rostro oculto de la puesta en escena. *Razón y palabra*, 14(4).
- García Bacete, F. J., & Doménech Betoret, F. (1997). *Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar*.
- Garfield, Ch., & Bennet, H. (1987). *Rendimiento máximo*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca S.A.
- González, A. (2007). *Motivación académica. Teorías, aplicación y evaluación*. España: Editorial Pirámide.
- González, L., Castillo, I., García-Merita, M., & Balaguer, I. (2015). Apoyo a la autonomía, satisfacción de las necesidades psicológicas y bienestar: Invarianza de un modelo estructural en futbolistas y bailarines. *Revista de Psicología del Deporte*, 24(1), 121-129.
- González-Cutre, D., Martínez Galindo, C., Alonso, N., Cervelló, E., Contre, L. y Moreno, J.A. (2007). Las creencias implícitas de habilidad y los mediadores psicológicos como variables predictoras de la motivación autodeterminada en deportistas adolescentes. En J. Castellano, y O. Usabiaga (eds.), *Investigación en la Actividad Física y el Deporte II* (pp. 407-417). Vitoria: Universidad del País Vasco.

- Greguras, G. J., & Diefendorff, J. M. (2009). Different fits satisfy different needs: Linking person-environment fit to employee commitment and performance using self-determination theory. *Journal of applied psychology, 94*(2), 465.
- Han, S. (1988). The relationship between life satisfaction and flow in elderly Korean immigrants. In M. Csikszentmihalyi & I. S. Csikszentmihalyi (Eds.), *Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness* (pp. 138–149). New York: Cambridge University Press.
- Heckmann, P. (2013). Adaption and validation of the German version of the Basic Psychological Needs in Physical Education Scale. Master's Thesis. University of Jyväskylä.
- Hefferon, K. M., & Ollis, S. (2006). 'Just clicks': an interpretive phenomenological analysis of professional dancers' experience of flow. *Research in Dance Education, 7*(2), 141-159.
- Hetland, H., Hetland, J., Andreassen, C. S., Pallesen, S., & Notelaers, G. (2011). Leadership and fulfillment of the three basic psychological needs at work. *Career Development International*.
- Hill, D. V. (2001). *Frameworks for Sport Psychology. Enhancing Sport Performance*. Champaign: Human Kinetics.
- Instituto Nacional de Bellas Artes (2008). Síntesis del plan de estudios de la Escuela Nacional de Danza Clásica y Contemporánea. Licenciatura en danza clásica con línea de trabajo de docencia. México: Subdirección General de Educación e Investigación Artística.
- Instituto Nacional de Bellas Artes (2016). *Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Dancística con Orientación en Danza Contemporánea, Danza Española y Danza Clásica de la Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello*. México: Subdirección General de Educación e Investigación Artísticas.
- Jackson, S. A. (1992). Athletes in flow: A qualitative investigation of flow states in elite figure skaters. *Journal of applied sport psychology, 4*(2), 161-180.
- Jackson, S. A. (1995). Factors influencing the occurrence of flow state in elite athletes. *Journal of applied sport psychology, 7*(2), 138-166.
- Jackson, S. A., & Csikszentmihalyi, M. (2002). *Fluir en el deporte. Claves para las experiencias y actuaciones óptimas* (Vol. 70). Barcelona: Editorial Paidotribo.
- Jackson, S. A., & Eklund, R. C. (2002). Assessing flow in physical activity: The flow state scale–2 and dispositional flow scale–2. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 24*(2), 133-150.
- Jackson, S. A., Ford, S. K., Kimiecik, J. C., & Marsh, H. W. (1998). Psychological correlates of flow in sport. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 20*(4), 358-378.

- Jackson, S. A., & Marsh, H. W. (1996). Development and validation of a scale to measure optimal experience: The Flow State Scale. *Journal of sport and exercise psychology*, 18(1), 17-35.
- Jackson, S. A., & Roberts, G. C. (1992). Positive performance states of athletes: Toward a conceptual understanding of peak performance. *The sport psychologist*, 6(2), 156-171.
- Joesaar, H., Hein, V., & Hagger, M. (2012). Youth athletes' perception of autonomy support from the coach, peer motivational climate and intrinsic motivation in sport setting: One year effects, *Psychology of Sport and Exercise*, 13, 257-262.
- Kabat-Zinn, J. (1994). *Wherever you go, there you are: Mindfulness meditation in everyday life*. New York: Hyperion.
- Kabat-Zinn, J. (2004). *Vivir con plenitud las crisis. Cómo utilizar la sabiduría del cuerpo y de la mente para afrontar el estrés, el dolor y la enfermedad*. Barcelona: Kairós.
- Kasser, T., Davey, J., & Ryan, R. (1992). Motivation and employee-Supervisor Discrepancies in a Psychiatric Vocational Rehabilitation Setting, *Rehabilitation Psychology*, 37(3), 175-188.
- Kasser, V. G., & Ryan, R. M. (1999). The Relation of Psychological Needs for Autonomy and Relatedness to Vitality, Well-Being, and Mortality in a Nursing Home 1. *Journal of Applied Social Psychology*, 29(5), 935-954.
- Kerliner, F., & Lee, H. B. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales*. México: McGraw Hill.
- Koehn, S. (2013). Effects of confidence and anxiety on flow state in competition. *European Journal of Sport Science*, 13(5), 543-550.
- Krein, K., & Ilundáin, J. (2014). Mushin and flow. *Philosophy and the Martial Arts: Engagement Abingdon: Routledge*, 139-164.
- Kyriazos, T., Stalikas, A., Prassa, K., Galanakis, M., Flora K., & Chatzilia. (2018). The Flow Short Scale (FSS) dimensionality and what MIMIC shows on heterogeneity and invariance. *Science Research Publishing*, 9, 1357-1382.
- La Guardia, J.G., Ryan, R.M., Couchman, C.E., & Deci, E.L. (2000). Basic psychological needs scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 367-384.
- Lao, T. (1984). *Tao Te Ching*. Barcelona: Orbis.
- Leveresen, I., Danielsen, A. G., Birkeland, M. S., & Samdal, O. (2012). Basic psychological need satisfaction in leisure activities and adolescents' life satisfaction. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(12), 1588-1599.

- López, M. (2006). Aproximación a la historia del taoísmo religioso. *Akros: Revista de Patrimonio*, (5), 43-52.
- López-Torres, M., y Bermúdez, J.A. (2011). Conceptualización del flow y validación de una escala para su medición con atletas universitarios mexicanos. *Revista Mexicana de Investigación en Cultura Física y Deporte*, 3(3), 90-110.
- López Walle, J. M., Balaguer Solá, I., Castillo Fernández, I., & Tristán J. (2011). Clima motivacional percibido, motivación autodeterminada y autoestima en jóvenes deportistas mexicanos. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(1), 209-222.
- López-Walle, J., Balaguer, I., Castillo, I., & Tristán, J. (2012). Autonomy support, basic psuchological needs and well-being in mexican athletes. *The Spanish Journal of Psychology*, 15,(3), 1283-1292.
- MacDonald, D. J., Coté, J., Eys, M., & Deakin, J. (2011). The role of enjoyment and motivational climate in relation to the personal development of team sport athletes. *The sport psychologist*, 25(1), 32-46.
- Maslow, H. A. (1973). *El Hombre Autorrealizado: Hacia una Psicología del Ser*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Massimini, F., & Carli, M. (1988). The systematic assessment of flow in daily experience. In M. Csikszentmihalyi & I. S. Csikszentmihalyi (Eds.), *Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness* (pp. 266-287). New York, NY, US: Cambridge University Press.
- Mathes, E. W. (1981). Maslow's hierarchy of needs as a guide for living. *Journal of Humanistic Psychology*, 21(4), 69-72.
- Mayers, P. L. (1978). *Flow in Adolescence and its Relation to School Experience*. The University of Chicago.
- McAuley, E., Duncan, T. y Tammen, V. V. (1989). Psychometric properties of the intrinsic motivation inventory in a competitive sport setting—a confirmatory factor-analysis. *Research Quarterly for Exercise & Sport*, 60, 48-58.
- McCaslin, M. y Hickey, D. T. (2001). Self-regulated learning and academic achievement: A Vygotskian view. En B. J. Zimmerman y D. H. Schunk (Eds.), *Selfregulated learning and academic achievement* (pp. 227-252). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Medina, J. L. V., y Guadarrama, R., G., (2008). Imagen corporal en bailarinas de ballet y estudiantes de bachillerato. *Psicología y salud*, 18(1), 63-68.
- Menéndez Santurio, J.I. y Fernández-Río, J. (2018). Versión española de la escala de necesidades psicológicas básicas en educación física / Spanish Version of the Basic Psychological Needs in Physical Education Scale. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 18 (69) pp. 119-133. DOI:<https://doi.org/10.15366/rimcafd2018.69.008>

- Mesurado, B. (2008). Validez factorial y fiabilidad del Cuestionario de Experiencia Óptima (Flow) para niños y adolescentes. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica*, 1(25).
- Midgley, C., Maehr, M.L., Huda, L.Z., Anderman, E., Anderman, L., Freeman, K.E., Gheen, M., Kaplan, A., Kumar, R., Middleton, M.J., Nelson, J., Roeser, R. y Urdan. (2000). Manual for the patterns of adaptive learning scales (PALS). EUA: The University of Michigan.
- Moreno, J. A., Cervelló, E. M. y González-Cutre, D. (2010). The achievement goal and self-determination theories as predictors of dispositional flow in young athletes. *Anales de Psicología*, 26(2), 390-399.
- Moreno Murcia, J. A., Cervelló Gimeno, E., Montero Carretero, C., Vera Lacárcel, J. A., & García Calvo, T. (2012). Metas sociales, necesidades psicológicas básicas y motivación intrínseca como predictores de la percepción del esfuerzo en las clases de educación física, *Revista de Psicología del Deporte*, 21(2), 215-221.
- Moreno Murcia, J.A., López de San Román Blanco, M., Martínez Galindo, C., Alonso Villodre, N., & González-Cutre Coll, D. (2007). Validación preliminar de la Escala de Percepción del Clima Motivacional de los Iguales (CMI) y la Escala de las Orientaciones de Meta en el Ejercicio (GOES) con practicantes españoles de actividades físico-deportivas. *Revista de Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 1, (2), 13-28.
- Moreno, J. A. y Martínez, A. (2006). Importancia de la Teoría de la Autodeterminación en la práctica físico-deportiva. Fundamentos e implicaciones prácticas. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 6(2), 39-54.
- Moretti, M. M. y Higgins, E.T. (1999). Internal representations of others in self-regulation: A new look at classic issue. *Social Cognition*, 17, 186-208.
- Muñoz-Arango, S. (2019). Metacognición. *Enciclopedia de la sociedad Española de Filosofía Analítica*, 1-9.
- Nakaruma, J., & Csikszentmihaly, M. (2009). Flow theory and research. *Handbook of positive psychology*, 195-206.
- Newton, M., Duda, J. L., & Yin, Z. (2000). Examination of the psychometric properties of the Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire-2 in a sample of female athletes. *Journal of Sports Sciences*, 18(4), 275-290.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91(3), 328.

- Niemiec, C. P., Lynch, M. F., Vansteenkiste, M., Berntein, J., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2006). The antecedents and consequences of autonomous self-regulation for college: A self-determination theory perspective on socialization. *Journal of adolescence, 29*(5), 761-775.
- Nordin-Bates, S. M., Quested, E., Walker, I. J., & Redding, E. (2012). Climate change in the dance studio: Findings from the UK centres for advanced training. *Sport, Exercise, and Performance Psychology, 1*(1), 3-16.
- Novak, T. P., Hoffman, D. L., & Yung, Y-F. (2000). Measuring the customer experience in online environments: A structural modeling approach. *Marketing Science, 19*(1), 22-42.
- Ntoumanis, N. & Vazou, S. (2005). Peer Motivational Climate in Youth Sport: Measurement Development and Validation. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 27*, 432-455.
- Nuñez del Río, M.C. y Fontana Abad, M. (2009). Competencia socioemocional en el aula: características del profesor que favorecen la motivación por el aprendizaje en alumnos de enseñanza secundaria obligatoria. *REOP, 20*(3), 257-269.
- Pacheco-Cabello, E.A. (2007). Tesis de maestría: Violencia sistémica en la enseñanza de la danza contemporánea en la Escuela de Iniciación Artística n°2: La voz de los alumnos.
- Pacheco-Carrascal, N. (2016). La motivación y las matemáticas. *Eco matemático, 7*(1), 149-158.
- Papaioannou, A. (1994). Development of a Questionnaire to Measure Achievement Orientations in Physical Education. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 65*(1), 11-20.
- Patrick, H., Kaplan, A., Ryan, A.M. (2011). Positive Classroom Motivational Environments: Convergence Between Mastery Goal Structure and Classroom Social Climate. *Journal of Educational Psychology, 103*(2), 367-382.
- Privette, G. (1983). Peak experience, peak performance, and "Flow": A comparative analysis of positive human experiences. *Journal of Personality and Social Psychology, 45* (6), 1361–1368.
- Privette, G., & Bundrick, C. M. (1991). Peak experience, peak performance, and "flow"; Personal descriptions and theoretical constructs. *Journal of Social Behavior and Personality, 6*, 169-188.
- Quested, E., & Duda, J. L. (2009). Perceptions of the motivational climate, need satisfaction, and indices of well- and ill-being among hip hop dancers. *Journal of Dance Medicine and Science, 13*, 10–19.
- Quested, E., & Duda, J. L. (2010). Exploring the social-environmental determinants of well- and ill-being in dancers: a test of basic needs theor. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 32*, 39–60.
- Ravaldi, C., Vannacci, A., Zucchi, T., Mannucci, E., Cabras, P. L., Boldrini, M., & Ricca, V. (2003). Eating disorders and body image disturbances among ballet dancers, gymnasium users and body builders. *Psychopathology, 36*(5), 247-254.

- Ravizza, K. (1984) Qualities of peak experience in sport. In J. Silva, & R. Weinberg (Eds.), *Psychological Foundation of Sport*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Reinboth, M., Duda, J. L., & Ntoumanis N. (2004). Dimensions of coaching behavior, need satisfaction, and the psychological and physical welfare of young athletes. *Motiv Emotion*, 28(3), 297-313.
- Reinboth, M., & Duda, J. L. (2006). Perceived motivational climate, need satisfaction and indices of well-being in team sports: A longitudinal perspective. *Psychology of sport and exercise*, 7(3), 269-286.
- Rheinberg, F., Vollmeyer, R., & Engeser, S. (2003). Die Erfassung des Flow-Erlebens. In J. Stienseler-Pelster, & F. Rheinberg (Eds.), *Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept* (pp. 261-279). Göttingen: Hogrefe.
- Richer, S. y Vallerand, R. J. (1998). Construction and validation of the Perceived Relatedness Scale. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 48, 129-137.
- Roberts, G.C. (1992). Motivation in sport and exercise: Conceptual constraints and convergence. In G.C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 3-29). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63, 397-427.
- Ryan, R., & 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.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). An overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3-33). Rochester, NY: University of Rochester.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 719-727.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications.
- Sánchez, M. E. D., Camejo, O. M., Anesto, J. B., Ordoñez, I. W., López, V. M., Iglesias, M. C. R., & Martínez, A. F. (2010). Un enfoque de género en la conducta alimentaria de bailarines de ballet. *Trastornos de la conducta alimentaria*, (12), 1316-1329.
- Schaillée, H., Theeboom, M., & Van Cauwenberg, J. (2017). Peer and Coach-Created Motivational Climates in Youth Sport: Implications for positive Youth Development of Disadvantaged Girls. *Social Inclusion*, (5), 2, 163-178.
- Schuler, J., & Brunner, S. (2009). The rewarding effect of flow experience on performance in a marathon race. *Psychology of Sport and Exercise*, 10, 168-174.

- Seifriz, J., Duda, J. L., & Chi, L. (1992). The relationship of perceived motivational climate to achievement-related affect and cognitions in basketball. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 14*, 375-391.
- Seligman, M. (2002). *La auténtica felicidad*. Barcelona: Vergara.
- Seligman, M. E. (2014). Positive psychology: An introduction. In Seligman, M. E., & Csikszentmihalyi, M. (Eds.) *Flow and the foundations of positive psychology* (pp. 279-298). Springer, Dordrecht.
- Seligman, M.E.P. y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist, 55*(1), 5-14.
- Simth, R. E., Cumming, S. P., & Smoll, F. L. (2008). Development and validation of the motivational climate scale for youth sports. *Journal of applied sport psychology, 20*(1), 116-136.
- Soini, M., Liukkonen, J., Watt, A., Yii-Piipari, S. y Jaakkola, T. (2014). Factorial validity and internal consistency of the Motivational Climate Physical Education Scale. *Journal of Sports Science and Medicine, 13*, 137-144.
- Soulliard, Z. A., Kauffman, A. A., Fitterman-Harris, H. F., Perry, J. E., & Ross, M. J. (2019). Examining positive body image, sport confidence, flow state, and subjective performance among student athletes and non-athletes. *Body Image, 28*, 93-100.
- Standage, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2005). A test of self-determination theory in school physical education. *The British Journal of Educational Psychology, 75*, 411-433.
- Sugiyama, T., & Inomata, K. (2005). Qualitative examination of flow experience among top Japanese athletes. *Perceptual and motor skills, 100*(3_suppl), 969-892.
- Tian, L., Chen, H., & Huebner, E. S. (2014). The longitudinal relationships between basic psychological needs satisfaction at school and school-related subjective well-being in adolescents. *Social Indicators Research, 119*(1), 353-372.
- Torregrosa, M., Viladrich, C., Ramis, Y., Azócar, F., Latinjak, A.T. y Cruz, J. (2011). Efectos en la percepción del clima motivacional generado por los entrenadores y compañeros sobre la diversión y el compromiso. Diferencias en función del género. *Revista de Psicología del Deporte, 20*(1), 243-255.
- Tortajada, M. (1995). *Danza y poder*. México: INBA.
- Unikel Santoncini, C. (2013). Las destrezas mentales como atributos protectores frente al riesgo de los trastornos alimentarios en bailarines. *Salud mental, 36*(3), 267-268.

- Ureña, C., Chinchilla-Minguet, J.L., Castillo-Rodríguez, A. (2020). Relación de la motivación y el flow situacional en futbolistas sub16 en estado basal y precompetitivo. *RETOS. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 37, 480-485.
- Van den Broeck, A., Vansteenkiste, M., De White, H., Soenens, B., & Lens, W. (2010). Capturing autonomy, competence and relatedness at work: Construction and initial validation of the work-related Basic Need Satisfaction Scale. *Journal of occupational and organizational psychology*, 83(4), 981-1002.
- Vazou, S., Ntoumanis, N., & Duda, J. L. (2006). Predicting young athletes' motivational indices as a function of their perceptions of the coach-and peer-created climate. *Psychology of sport and exercise*, 7(2), 215-233.
- Vea, S., & Pensgaard, A. M. (2004). The relationship between perfectionism and flow among Young elite athletes. In *Advancement of Applied Sport Psychology Annual Conference, Minneapolis, MN, September*.
- Vlachopoulos, S. P., Katartzis, E. S., y Kontou, M. G. (2011). The Basic Psychological Needs in Physical Education Scale. *Journal of Teaching in Physical Education*, 30, 263-280.
<http://dx.doi.org/10.1080/1091367X.2013.872106>
- Walling, M.L., Duda, J.L., & Chi, L. (1993). The Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire: Construct and predictive validity. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 15, 172-183.
- Williams, G. C., Niemiec, C. P., Patrick, H., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2009). The importance of supporting autonomy and perceived competence in facilitating long-term tobacco abstinence. *Anal of Behavioral Medicine*, 37(3), 315-324.
- Yair, G. (2000). Reforming motivation: How the structure of instruction affects students' learning experiences. *British Educational Research Journal*, 26(2), 191-210.
- Yoshida, K., Asakawa, K., Yamauchi, T., Sakuraba, S., Sawamura, D., Murakami, Y., & Sakai, S. (2013). The flow state scale for occupational tasks: development, reliability, and validity. *Hong Kong Journal for Occupational Therapy*, 23(2), 54-61.
- Young, J. A., & Pain, M. (2005, August). Factors influencing flow experiences of profesional tennis players. Paper presented at the ISSP 11th World Congress of Sport Psychology, Sydney, Australia.
- Zamarripa, J., Castillo, I., Tomás, I., Delgado, M., & Álvarez, O. (2017). Escala mexicana de satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en educación física, *Revista de Psicología del Deporte*, 26 (2), 79-84.

Zimmerman, B.J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. En M. Boekaerts, P.R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp.13-40).

Apéndice: Planes de Estudio de las Licenciaturas en Docencia

Escuela Nacional de Danza Clásica y Contemporánea

Licenciatura en Danza Clásica con línea de trabajo de docencia

	6° año	7° año	8° año	9° año
Docencia	Didáctica de la Danza Clásica I	Didáctica de la Danza Clásica II	Didáctica de la Danza Clásica III	Práctica Docente
	Psicología del Desarrollo Humano	Didáctica General	Investigación Educativa	Planeación Curricular y Evaluación
	Kinesiología de la Danza I	Kinesiología de la Danza II	Didáctica de las Danzas de Carácter	Didáctica del Pas de Deux
Ejecución – creación	Técnica Clásica para Docentes I	Técnica Clásica para Docentes II	Técnica Clásica para Docentes III	Técnica Clásica para Docentes IV
	Panorama Histórico de la Danza Clásica	Herramientas para el Análisis del Movimiento Dancístico	Análisis del Movimiento Laban Aplicado al Repertorio Clásico	Repertorio Práctico
		Introducción a la Coreografía	Lógicas de Conjugación Tradicional	Coreografía
Producción	Elementos Musicales Aplicados a la Enseñanza de la Danza	Teorías Teatrales y sus Prácticas	Producción y Dirección Escénica	
Praxis	Elementos para el Análisis Cultural de la Danza I	Elementos para el Análisis Cultural de la Danza II	Elementos para el Análisis Cultural de la Danza	
			Cultura Integral	Concentración Complementaria
Optativas	Optativa (seminario)	Optativa (seminario)		Optativa Interdisciplinaria
	Optativa (taller)	Optativa (taller)		

(INBA, 2008)

Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello

Licenciatura en Educación Dancística con orientación en Danza Contemporánea

Áreas	Formación común de las licenciaturas con orientaciones contemporánea, folklórica y española			
Educativa	Psicología educativa	Procesos didácticos	Kinesiología I y II	Seminario de titulación
	Fundamentos de la psicología del aprendizaje	Didáctica aplicada	Prácticas educativas I y II	
	Procesos del desarrollo humano	Historia de la danza I y II	Metodología de la investigación	
	Psicologías del movimiento	Anatomía funcional	Elaboración de proyectos de investigación	
Artística	Formación musical I y II	Recursos técnicos de actuación I y II	Producción I y II	
	Orientación en danza contemporánea			
Educativa	Historia de la danza contemporánea	Didáctica de la danza contemporánea I a IV	Descripción de motivo I y II	
Artística	Prácticas escénicas I a VIII	Música aplicada a la danza contemporánea I y II		
Técnico - metodológica	Danza contemporánea I a VIII	Técnica de danza clásica I a VIII	Improvisación I y II	Composición I y II
	Técnica alternativa I a IV			

(INBA, 2016)

Escuela Superior de Artes de Monterrey
Licenciatura en Docencia de la Danza Clásica

Primer semestre	Segundo semestre	Tercer semestre	Cuarto semestre
Metodología de la danza clásica I	Metodología de la danza clásica II	Metodología de la danza clásica III	Metodología de la danza clásica IV
Técnica de la danza clásica I	Técnica de la danza clásica II	Técnica de la danza clásica III	Técnica de la danza clásica IV
Danzas folklóricas europeas	Danzas folklóricas mexicanas	Danza contemporánea	Repertorio tradicional I
Anatomía y Kinesiología I	Historia del arte	Historia de la danza	Prevención y tratamiento de lesiones
Apreciación musical	Anatomía y Kinesiología II	Nutrición	Maquillaje
Psicología del aprendizaje	Teoría Pedagógica	Didáctica general	
Quinto semestre	Sexto semestre	Séptimo semestre	Octavo semestre
Metodología de la danza clásica V	Metodología de la danza clásica VI	Metodología de la danza clásica VII	Metodología de la danza clásica VIII
Técnica de la danza clásica V	Técnica de la danza clásica VI	Técnica de la danza clásica VII	Técnica de la danza clásica VIII
Repertorio tradicional II	Didáctica del dúo clásico	Taller coreográfico	Práctica docente II
Análisis de estilos teatrales	Iluminación y recursos escénicos	Práctica docente I	Seminario de titulación
Administración aplicada a la danza	Principios de computación	Taller de investigación de la danza	

(Escuela Superior de Música y Danza de Monterrey,1994)

Escuela Superior de Artes de Yucatán
Licenciatura en Docencia de la Danza Clásica

Primer semestre	Segundo semestre	Tercer semestre	Cuarto semestre
Metodología de la danza clásica I	Metodología de la danza clásica II	Metodología de la danza clásica III	Metodología de la danza clásica IV
Técnica de la danza clásica I	Técnica de la danza clásica II	Técnica de la danza clásica III	Técnica de la danza clásica IV
Los orígenes del arte	Psicología del desarrollo	Formación pedagógica	Teoría del aprendizaje
Seminario: Introducción a la profesión	Danzas europeas	Introducción al trabajo de puntas	Principios coreográficos
Lectura y escritura creativas	Historia de las artes I	Historia de las artes II	Movimientos históricos de la danza clásica
Lenguaje musical	Anatomía del movimiento aplicada a la danza clásica	Fisiología del movimiento aplicada a la danza clásica	Técnicas de acondicionamiento físico
Optativa libre I	Redacción de documentos académicos	Principios básicos de la actuación	Vestuario
Quinto semestre	Sexto semestre	Séptimo semestre	Octavo semestre
Metodología de la danza clásica V	Metodología de la danza clásica VI	Metodología de la danza clásica VII	Metodología de la danza clásica VIII
Técnica de la danza clásica V	Técnica de la danza clásica VI	Técnica de la danza clásica VII	Técnica de la danza clásica VIII
Planeación y evaluación de la enseñanza	Taller de didáctica aplicada a la enseñanza	Práctica docente de la danza clásica I	Práctica docente de la danza clásica II
Didáctica del dúo clásico	Repertorio tradicional de danza clásica I	Repertorio tradicional de la danza clásica II	Repertorio tradicional de la danza clásica III
Introducción a la metodología de la investigación	Seminario de titulación I	Seminario de titulación II	Optativa libre III
Escenografía e iluminación	Gestión y producción ejecutiva	Promoción y difusión	
Optativa libre II			

(Escuela Superior de Artes de Yucatán, s.f)