



**Facultad de  
Ciencias Sociales  
y Humanas - Teruel**  
**Universidad Zaragoza**

**TRABAJO DE FIN DE GRADO  
EN MAGISTERIO EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

**“Aproximación teórica al aprendizaje de un segundo idioma desde la  
emoción positiva del flow y la motivación intrínseca”**

**Alumna: Raquel Forner Pescador**

**NIA: 624880**

**Directora: Alicia Izquierdo Gómez**

**AÑO ACADÉMICO 2013-2014**



## ÍNDICE

RESUMEN .....	6
JUSTIFICACIÓN .....	7
1. EMOCIÓN: MARCO TEÓRICO EN EL ESTUDIO DE LAS EMOCIONES.....	11
1.1 LA EMOCIÓN A LO LARGO DE LA HISTORIA .....	11
1.2 CONCEPTO DE EMOCIÓN .....	15
1.3 PROCESO EMOCIONAL.....	17
1.4 EL ESTUDIO DE LAS EMOCIONES .....	19
1.4.1 ESTUDIO DIMENSIONAL.....	20
1.4.2 ESTUDIO DISCRETO .....	21
1.4.3 APORTACIONES DE LA NEUROCIENCIA: NEUROANATOMÍA DE LAS EMOCIONES.....	25
1.5 FUNCIONES DE LAS EMOCIONES.....	27
2. LA MOTIVACIÓN: MARCO TEÓRICO EN EL ESTUDIO DE LA MOTIVACIÓN HUMANA.....	30
2.1 CONCEPTUALIZACION:.....	30
2.2 ELEMENTOS.....	30
2.3 PROCESO MOTIVACIONAL: .....	31
2.3.1 VARIABLES DE LA MOTIVACIÓN .....	33
2.3.1.1 ACTIVACIÓN.....	34
2.3.1.2 LA DIRECCIÓN.....	35
2.4 MOTIVACIÓN INTRÍNSECA Y EXTRÍNSECA .....	37

2.4.1	MOTIVACIÓN EXTRÍNSECA .....	38
2.4.2	MOTIVACIÓN INTRÍNSECA .....	39
3.	FLOW, EMOCION POSITIVA MEDIADORA DE LA MOTIVACIÓN INTRINSECA.....	41
3.1	LA EMOCIÓN POSITIVA DEL FLOW .....	41
3.2	CARACTERÍSTICAS DEL FLOW .....	44
3.3	LAS CONDICIONES DE FLOW .....	44
3.4	DIMENSIONES DEL FLOW .....	46
3.5	TIPOS DE FLOW:.....	47
4.	EL FLOW Y EL APRENDIZAJE DE UN IDIOMA .....	47
4.1	METODOLOGÍAS PARA EL APRENDIZAJE DE IDIOMAS QUE FOMENTAN EL ESTADO DE FLOW .....	54
4.2	EXPERIENCIA DE FLOW DOCENTE.....	60
5.	CONCLUSIÓN .....	63
6.	BIBLIOGRAFÍA.....	65

*“La razón es antes que la emoción, pero una tarea sin disfrute (pasión),  
ni se aprende ni se aprehende”*

PLATÓN (s. IV a.C.)

## RESUMEN

Tras una larga tradición de investigaciones y dedicación al estudio de las emociones negativas y sus consecuencias, irrumpe en la sociedad, en la comunidad científica y en el ámbito de la educación en particular, la necesidad de estudiar en profundidad los efectos y beneficios que pueden aportar las emociones positivas.

Este *Trabajo Fin de Grado* pretende hacer un recorrido por las diferentes teorías que asocian las emociones positivas, y en concreto la emoción positiva del *flow*, con la motivación intrínseca y su relación con el rendimiento académico entorno al aprendizaje de un idioma. Este proceso de aprendizaje específico es muy diferente a la adquisición natural de la lengua materna y también al del aprendizaje de otras áreas; puesto que en él influyen aspectos únicos y determinantes que pueden afectar a su correcto desarrollo. El documento concluye considerando metodologías afines a la teoría de el *flow* que podrían influir positivamente en la disciplina de la enseñanza de una segunda lengua.

**Palabras clave:** emoción, *flow*, motivación, rendimiento académico, ansiedad ante el idioma.

## ABSTRACT

After a long tradition of research and dedication to the study of negative emotions and their consequences, there bursts into society, the scientific community and, particularly, within the scope of education, the need to study in depth the effects and benefits that positive emotions can provide.

This Final Degree Project aims to explore the different theories that associate positive emotions, specifically the positive emotion of *flow*, with intrinsic motivation and its relationship to academic achievement and learning; and more precisely, to learning a second language; This specific learning process is very different from the natural acquisition of the mother tongue and other areas; since it is influenced by certain aspects and determinants that may affect its development. The paper concludes by considering methods related to the *flow* theory, which might influence into the teaching discipline of a second language.

**Keywords:** emotions, *flow*, motivation, academic achievement, language anxiety

## JUSTIFICACIÓN

Las emociones siempre han sido objeto de estudio de la psicología científica, si bien, dicho análisis se ha centrado casi exclusivamente en las emociones negativas como por ejemplo la ansiedad, la tristeza, la ira o la culpa, entre otras y en detrimento de las positivas. La razón de esta circunstancia radica en que la psicología siempre se ha preocupado de paliar el sufrimiento y contribuir a la salud del ser humano, y dada la estrecha relación entre emociones negativas y psicopatología, en forma de trastornos de ansiedad, trastornos afectivos del estado del ánimo o cualquier otro trastorno relacionado con el “devenir de la vida” de parecida índole, su preocupación como fin prioritario justifica la orientación en esta dirección.

El desequilibrio en el esfuerzo respecto al estudio emocional a favor del afecto negativo se denota en las revisiones bibliográficas recientes, que apuntan a un porcentaje de un 95 por cien de publicaciones relacionadas con la “depresión” frente al resto de publicaciones sobre la “felicidad”, que es comparativamente mucho menor (Fernández-Abascal, García, Jiménez, Martín y Domínguez, 2010).

Si bien, en los últimos años un nuevo paradigma interrumpe en el seno de la psicología, denominado psicología positiva, y lo hace de la mano de Martín Seligman, celebre psicólogo conocido por la depresión que le debe su nombre, “*depresión por inhibición aprendida de Seligman*” y presidente de la Asociación Americana de Psicología (APA) que, junto con la OMS, es una de las más importantes organizaciones a nivel internacional, encargada de estudiar y clasificar los criterios diagnósticos de la enfermedad mental por los que se rige la psicología clínica y la psiquiatría a nivel internacional (DSM IV-R).

La psicología positiva se ocupa del estudio de las emociones positivas, como la felicidad, la alegría, el humor, el orgullo, la resiliencia, la felicidad y por último el amor, considerada como la más poderosa y que abarcaría a todas las demás. Su ímpetu ha sido tal, que diversas disciplinas y áreas de conocimiento afines a la psicología como por ejemplo la pedagogía, la sociología e incluso la economía se han hecho eco de esta tendencia, reflejada tanto en el número de publicaciones e investigaciones científicas que progresivamente van surgiendo en los últimos años, como en la gran variedad de artículos de prensa o libros de autoayuda existentes en el escenario de la “cotidianidad social”.

El estudio de las emociones positivas revela una estrecha relación con el bienestar psicológico y de ahí su importancia; y aunque su fin no es terapéutico, no curan, sí contribuyen a la salud como instrumento preventivo y profiláctico en caso de enfermar (Vázquez y Hervás 2013 en Bisquerra y Álvarez, 2008).

Según un estudio de la reconocida psicóloga Bárbara Fredrickson, entre los efectos de las emociones positivas nos encontramos que:

- ✓ A nivel de salud física ofrecen una gestión protectora, ya que las emociones positivas contribuyen a aliviar los efectos del estrés como problemas cardiovasculares, digestivos, inmunológicos... por lo que ayudan a preservarla.
- ✓ A nivel de salud psicológica amortiguan las emociones negativas persistentes: las emociones positivas y negativas son incompatibles, de modo que la experimentación de emociones positivas reduce la intensidad de las negativas. Este efecto amortiguador favorece la resiliencia psicológica (capacidad para sobreponerse de periodos de dolor emocional) lo cual hace que nos recuperemos de un modo más rápido y eficiente de las situaciones de estrés o depresión.
- ✓ A nivel social nos ayudan a establecer vínculos. Compartir con otras personas experiencias positivas no sólo genera bienestar en el momento, sino que también favorece el establecimiento de vínculos duraderos. La sonrisa tiene un papel importante en ello, pues constituye uno de los facilitadores sociales más sencillos de utilizar en nuestras relaciones con los demás, incluso con desconocidos, por ejemplo cuando subimos a un autobús con prisa o ansiedad y el conductor nos recibe con una sonrisa. Además, la persona que siente alto afecto positivo es más proclive a ayudar a los demás y a implicarse en tareas cooperativas (Fredrickson, 2013)

Por lo que al ámbito educativo concierne, las emociones positivas se relacionan con el rendimiento escolar. Así por ejemplo, los alumnos que son capaces de disfrutar, con la tarea muestran mayores indicadores de motivación y ello indirectamente incide en un mayor rendimiento académico (Ryan y Deci, 2000), además de su autoestima y seguridad en sí mismos (Bandura, 1982). En cuanto al constructo de la Inteligencia Emocional, destacada teoría que revolucionó la educación a finales de la década de los ochenta y principios de los noventa del pasado siglo, descubierto por Mayer y Salovey y difundido en la célebre obra de



idéntico título de Daniel Goleman, entender, regular y utilizar nuestras emociones, así como saber interpretar las de los demás, es la base de la competencia social, aquella que nos abre las puertas de las relaciones afectivas eficientes, del liderazgo y de la popularidad, garantía de éxito social, personal y profesional, (Mayer, Salovey, Carusso, Estremera y Fernández Berrocal , 2009; Goleman, 2010).

Además, tal y como se ha indicado, las emociones también se relacionan con la motivación humana, en forma de procesos inherentemente unidos, y más concretamente con un tipo particular de motivación, conceptualizada como motivación intrínseca, que ocupa el nivel más alto en cuanto al bienestar subjetivo del individuo. La motivación intrínseca, versus extrínseca, es aquella en la que el sujeto se considera protagonista de su propio aprendizaje, responsable y causa del mismo, regulada por él y para él, y en la que la que el disfrute es tan grande que le impulsa a repetir su comportamiento, una y otra vez. En este tipo de motivación, el transcurso del tiempo pasa desapercibido (Ryan y Deci, 2000).

Dicho disfrute es conocido como la emoción positiva del “fluir”, o experiencia optima, descrita por Csikszentmihalyi (1995) como la experiencia que lleva al sujeto a dar lo mejor de sí mismo cuando realiza una tarea por el mero placer de realizarla (Csikszentmihalyi, 1955) y que consigue que nos enfrentemos a la misma de manera eficaz y provechosa (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000).

A todos los anteriores argumentos citados, hay que añadir los principios de la educación en la actualidad, que hacen hincapié en el diseño de metodologías motivadoras y maneras de presentar los contenidos contrapuestos a los antiguos aprendizajes memorísticos, propios de épocas pasadas. Todo ello, es lo que convierte al estudio de las emociones positivas y mas concretamente a la emoción positiva del “flow” y su vinculación con la motivación intrínseca, la salud y el bienestar en general, como motor de desarrollo y crecimiento personal, en un requisito imprescindible para todos aquellos profesionales encargados de motivar a los demás, maestros, directores, coach, líderes y padres y madres, interesados en mejorar la calidad de vida de los demás (Ryan y Deci, 2000).

Los profesores conscientes de la importancia de crear un ambiente escolar atractivo, comunicativo y seguro, donde el alumno sienta la suficiente confianza en sí mismo, y autoeficacia personal y puedan mostrarse felices con lo que aprenden y lo que quiere aprender, pueden encontrar en estos principios herramientas de trabajo que sin duda alguna

contribuirán a la mejora de su quehacer profesional, de forma que su actitud, definida como “clima motivacional”, se convierta en un importante aval para orientar al alumno hacia metas de aprendizaje (Ryan y Deci, 2000).

La educación, como proceso inherente a la existencia de relaciones interpersonales cálidas, está impregnada de aspectos emocionales (Bisquerra y Álvarez, 2008) y por tanto, un ambiente académico que las contemple implica no solo un beneficio personal sino también una mejora de la calidad del sistema educativo y en consecuencia de la sociedad en general.

Y la manera de contribuir a su consecución, tal y como dictaminan los principios de la psicología de la emoción y motivación, consiste en ofrecer al alumno la posibilidad de satisfacer sus necesidades de autonomía, de competencia y de relación social, denominadas necesidades psicológicas básicas, mediadoras de la motivación intrínseca e inherentes a la naturaleza inquieta, activa y exploradora del ser humano, que desde un punto de vista evolutivo se manifiestan ya en el niño desde los primeros momentos de su vida, y que le supongan además de un mayor rendimiento académico y mayor nivel de salud y bienestar (Ames, 1992; Zimmerman, Bandura y Martínez-Pons, 1992; Bisquerra y Álvarez, 2008).

De todo ello trata el presente trabajo, de la emoción positiva del flow, de la motivación autodeterminada y de su relación con el aprendizaje y más concretamente con el aprendizaje de un idioma. Con tal pretensión, se analizará en primer lugar el estudio de la emoción, su conceptualización, el proceso emocional, la forma de abordar su estudio, y los diferentes tipos y clasificaciones con especial énfasis en la motivación positiva del flow. El siguiente epígrafe versará sobre los procesos motivacionales, los distintos tipos de motivación y concretamente motivación autodeterminada, así como la vinculación del flow y la motivación intrínseca, para pasar en último a exponer un rastreo sobre de una serie de artículos, investigaciones y recomendaciones que han abordado su estudio. De forma pormenorizada, los objetivos de este estudio son los que a continuación se exponen:

- La aproximación teórica del estudio de la emoción y la motivación humana, fundamentalmente, en base a dos de los constructos teóricos más sólidos y coherentes de las últimas décadas, como son la teoría de la autodeterminación y de la emoción positiva de flow, cuyos principal representantes son Deci E. y Ryan R. y Csikszentmihalyi M, respectivamente

- En segundo lugar, una revisión bibliográfica de estudios e investigaciones que evidencian la relación entre los anteriormente citados conceptos y el aprendizaje de un idioma.

## **1. EMOCIÓN: MARCO TEÓRICO EN EL ESTUDIO DE LAS EMOCIONES**

### **1.1 LA EMOCIÓN A LO LARGO DE LA HISTORIA**

La primera teoría sobre la emoción fue enunciada desde la perspectiva filosófica por Platón, quien dividió la mente en *razón, apetito y espíritu* (se pueden corresponder actualmente con cognición, motivación y emoción). Valiéndose de una metáfora explicaba en su obra La República que la razón es como un auriga tirada por dos caballos: el afecto y el apetito; éstos deben ser siempre guiados por la primera. Para Platón, la única forma de entender la realidad era mediante la razón y el entendimiento; el papel y la influencia de los sentidos serían considerados engañosos (Guthrie, 1988 en Casado, y Colomo, 2006, p. 2).

Sin embargo para Aristóteles, discípulo de Platón, lo racional y lo irracional forman una unidad y entiende que las emociones también se basan en elementos racionales como creencias y expectativas. Para este filósofo, tanto el dolor y como el placer indican el valor que tiene para la vida una emoción, la cual consideraba una reacción inmediata del ser vivo ante una situación que le es favorable o desfavorable que bastaría para disponer a éste a afrontar dicha situación con los medios a su alcance (Aristóteles en Casado y Colomo 2006, p. 3).

Aristóteles relacionó el placer con la realización de un hábito natural y, en consecuencia, consideró doloroso lo que aleja violentamente de la condición natural, por lo que se le considera precursor de las teorías cognitivas de la emoción (Arnold, 2002; Rosselló y Revert, 2010).

También en el siglo IV. a.C. Hipócrates estableció por primera vez que el cerebro era la sede de nuestra inteligencia y nuestras pasiones. Defendía que la salud se lograba con el equilibrio armónico entre la mente y el cuerpo y la enfermedad con el desequilibrio entre estos dos elementos (Fernández Berrocal, 2002).

La postura de Platón, quien condenaba los excesos pasionales porque “disminuían la capacidad de razonamiento” fue seguida por el estoicismo fundado por Zenón de Citio en el siglo VI a.C. quien redujo las emociones a cuatro fundamentales:

- *El anhelo* de los bienes futuros frente a *la alegría* por los bienes presentes
- *El temor* a los males futuros y *la aflicción* por los males presentes

Dichas emociones constituyen un bien o un mal fuera de la razón, que el hombre sabio no puede permitirse (Casado y Colomo, 2006). Dicha postura estoica fue seguida durante muchos siglos. En la Edad Media, el alma se concebía como una entidad tripartita, con una parte lasciva, donde residían los apetitos, una irascible, origen de las pasiones, y una racional donde residía el entendimiento se suponía en continuo conflicto con las dos anteriores (Rosselló y Revert, 2014).

En el Renacimiento surgió un interés general por el estudio de las pasiones desvinculándolas de aspectos místicos y teológicos. El término “afecto” sustituyó al de “pasión”, y se recuperaron las explicaciones fisiológicas de los estados afectivos de Aristóteles quien los localizaba en el corazón. La influencia del pensamiento Platónico seguía vigente e inspiraría a filósofos como René Descartes en los siglos XVII y XVIII, Creador de la corriente filosófica del racionalismo, consideraba al hombre totalmente responsable de sus actuaciones y éstas no deben determinarse por condiciones externas ni por impulsos irracionales internos (emociones y pasiones). De esta manera se distinguía la cognición de la emoción, como si se pudiera tener pensamiento sin emoción (Fernández Berrocal, 2002). La influencia del racionalismo todavía está patente en doctrinas morales y en los textos legislativos (Rosselló y Revert, 2014).

No fue hasta el siglo XVIII, con la obra de John Locke *Sobre la conducta del entendimiento* (1706), cuando se empezó a establecer una relación directa entre emoción y aprendizaje. En el capítulo *Pensamientos sobre la educación*, Locke destaca que la influencia de las emociones sobre el entendimiento es muy grande: “¿Quién no ha tenido alguna vez tan atascada su mente por amor o cólera, por miedo o pena, que no ha podido salir hacia otro tema?” (Locke y Lorenzo, 1992). Las emociones pueden ser un obstáculo para el empleo del entendimiento, por tanto deben conocerse lo mejor posible. Advierte de un modo especial: “Cuando la fantasía está limitada por la pasión, no se dispone de una mente libre ni con la libertad para elegir nuestros propios pensamientos”, por tanto no sería conveniente dejarse

llevar por el fluir de nuestros pensamientos. Con estas palabras Locke está llamando a la reflexión antes de actuar, como harían los filósofos griegos, pero da a la influencia de las emociones y a la importancia de conocerlas el puesto jerárquico que les corresponde.

Posteriormente, David Hume en el siglo XVIII, presentó al dolor y su evitación al placer y su búsqueda como orígenes de las emociones, planteando así, no solo la dimensión fisiológica de la emoción sino también su componente cognitivo. La filosofía germana de finales del XVIII y principios del XIX (Kant, Hegel, Shopenhauer,...) daría paso a considerar las emociones como grandes fuerzas impulsoras de la naturaleza humana; de esta manera, poco a poco se abandonaba el amparo filosófico para considerarlas dignas de estudio fisiológico y psicológico, o sea, científico (Rosselló y Revert, 2014).

Si bien, fue Charls Darwin en 1872 quien con su obra *La expresión de las emociones en el hombre y los animales* manifestó el mayor énfasis en el estudio de las emociones y describiría la función adaptativa de las mismas. No solo determinan nuestra conducta, sino que, dependiendo de cómo las gestionemos, aseguran o no nuestra supervivencia. En la obra, Darwin plantea que la emoción es una manifestación de la mente y que tanto animales como personas expresan emociones de naturaleza semejante en situaciones semejantes. Por lo que se puede deducir que para cada emoción hay una expresión y una función propias (Chóliz y Fernández-Abascal, 2009).

El artículo de William James *What is an emotion?* (James, 1884 en Fernández-Abascal, 2008) marca el comienzo de la investigación sistemática de las emociones. Dicho autor consideraba que la sensación fisiológica (palpitaciones, temblores, sudoración, etc.) precedía a la experiencia emocional: sin componente fisiológico, no había emoción. Aunque dicha teoría tuviera gran popularidad durante muchos años, concedía poca importancia al proceso de evaluación mental de la situación y determinaba las emociones como simples respuestas cognitivas ante un estímulo periférico (Fernández Berrocal, 2002).

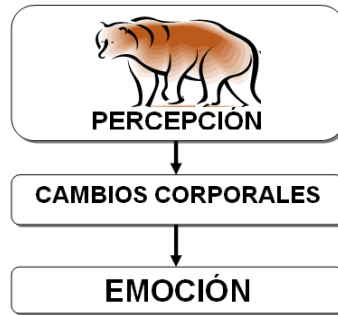


Figura nº 1: Activación y emoción según W. James. (Fernández-Abascal et al. 20. *Psicología de la Emoción*, p. 28)

Cuanta más información se acopiaba sobre el funcionamiento del cerebro, más se aclaraba científicamente que existían áreas del mismo, específicamente implicadas en las funciones emocionales. Walter Cannon y Philip Bard establecieron que las estructuras subcorticales (talámicas) intervenían en el control de las emociones y presentaron pruebas experimentales. James Papez propuso en 1937 la existencia de un circuito emocional que incluía el hipotálamo, el núcleo talámico anterior y la corteza cingulada, denominado circuito de Papez (Shapiro, 2001).

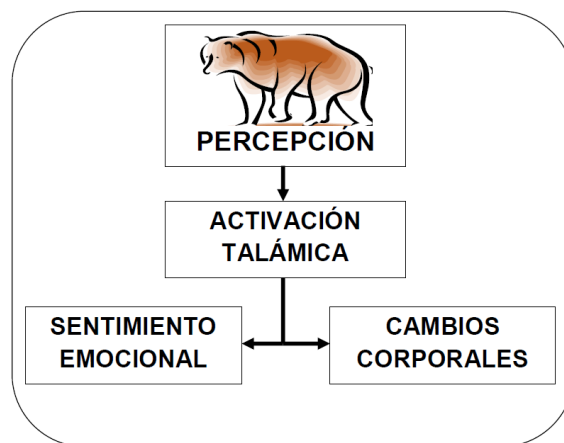


Figura nº 2. Activación y emoción según W. Cannon. (En Fernández-Abascal, 2010. *Psicología de la Emoción*, p. 30)

En 1940 se realizó la primera operación que vinculaba el sistema límbico o circuito de Papez con las emociones. Henrich Klüger y Paul Bucy, utilizando monos, descubrieron que extirpando el lóbulo temporal y el complejo amigdalino se inducía un estado de indiferencia afectiva y aplanamiento emocional (Fernández Berrocal, 2002).

Anteriormente, el neurólogo Egas Moniz y el cirujano Almeida Lima, en Lisboa, habían desarrollado un procedimiento parecido, llamado lobotomía cerebral, que separaba la conexión entre la corteza prefrontal y el resto del cerebro. En este caso sí se utilizaba con

seres humanos y dichos científicos afirmaban obtener buenos resultados en el tratamiento de la depresión, aunque alteraba severamente rasgos de la personalidad. A pesar de que el 6% de los pacientes no sobrevivía a la intervención, dicho descubrimiento proporcionó a Edgar Moniz el premio Nobel en 1949 y fue popularizado en los Estados Unidos por Walter Freeman. El doctor Freeman realizó por todo el país numerosas lobotomías entre 1936 y la década de 1950, afirmando curar con ellas todas las enfermedades psicológicas conocidas (Camacho, 2001).

Tras conocerse los devastadores efectos de la lobotomía prefrontal y desecharla como tratamiento, la comunidad científica centró las investigaciones sobre las emociones en la interacción de los mensajes sensoriales registrados por el complejo amigdalino, la corteza prefrontal expresión de las mismas. Joseph LeDoux (1996), por ejemplo es conocido por su trabajo neurocientífico de investigación donde explica la existencia de un complejo circuito que permite al cerebro aprender a tener miedo (LeDoux en Ramos, 2002).

Hoy en día, psicología y neurociencia trabajan conjuntamente a la hora de estudiar y determinar qué son realmente las emociones, dónde y cómo se producen fisiológicamente hablando, su factor genético y sus funciones comunicativas y adaptativas.

La emoción y la razón forman parte de un todo, que es el ser humano. No se puede entender esta realidad humana completa y compleja si no consideramos lo racional y lo emocional unidos como la configuración propia de la esencia humana. Cada vez hay más pruebas anatómicas y fisiológicas que demuestran que la parte racional y emocional del cerebro forman una unidad inseparable. Esa coordinación es la que otorga al ser humano su enorme variedad de posibilidades de expresión, creación y evolución cultural, personal y social (Gallego y Gallego, 2004, 15 en Darder y Bach, 2006).

## **1.2 CONCEPTO DE EMOCIÓN**

Hoy en día la emoción es considerada como una situación compleja, producto de la interacción de distintos procesos. Son muchos los autores que bajo la perspectiva psicológica, subrayan unánimemente que la emoción constituye una situación compleja, producida por la organización de distintos procesos (Mestre, Tur, Samper y Malonda, 2011), tal y como se corroborar en las siguientes consideraciones:

- Para Kleininga y Kleininga (1981), en la obra *Corazones inteligentes* (Fernández Berrocal et al., 2002), la emoción es un complejo conjunto de interacciones entre factores subjetivos y objetivos, mediadas por sistemas neuronales y hormonales que: a) pueden dar lugar a experiencias afectivas como sentimientos de activación, agrado-desagrado; b) generar procesos cognitivos tales como efectos perceptuales relevantes, valoraciones y procesos de etiquetado; c) generar ajustes fisiológicos...; y d) dar lugar a una conducta que es frecuentemente, pero no siempre, expresiva, dirigida hacia una meta y adaptativa. (Kleinginna y Kleinginna, 1981)

- Darder y Bach (2006) consideran que las emociones suponen el conjunto de lo innato, lo vivido y lo aprendido, es decir, “[...] un conjunto de patrones y respuestas corporales, cognitivas y conductuales, que adoptamos y aplicamos las personas como algo más que respuestas simples a estímulos puntuales, funciones cerebralmente complejas, que imprimen una tonalidad afectiva determinada a la persona y configuran un talante o una manera de ser. En ellas se conjuga lo innato, lo vivido y lo aprendido”. (Darder y Bach, 2006, p. 45)

- Rafael Bisquerra, en su obra *Educación Emocional y Bienestar* (2008) la define como “Un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan habitualmente como respuesta a un acontecimiento externo o interno”. (Bisquerra y Álvarez 2008, p. 61)

- Y por último, Fernández–Abascal et al. (2010) en el libro *Psicología de la Emoción* indican que “la Emoción es un proceso psicológico que nos prepara para adaptarnos y responder al entorno” (Fernández-Abascal et al. 2010, p. 17).

En definitiva, no existe una definición consensuada, pero sí un nexo común: la emoción se vincula con un proceso y con una respuesta, tal y como ya había apuntado Darwin en su libro *La expresión de las emociones en el hombre y en los animales* publicado en 1872, tal y como a continuación se explica.



### 1.3 PROCESO EMOCIONAL

El proceso emocional supone un conjunto de fases sucesivas, complejas, puesto que intervienen muchos factores de distinta índole que, a posteriori, se analizarán con más detalle con ejemplos de emociones concretas. Dichas fases son las siguientes:

- a) **Un estímulo desencadenante:** algo suscita, o provoca, una emoción. Este estímulo puede ser exógeno -del exterior- como un ruido, una noticia, una situación novedosa... o endógeno -o interno-, como un pensamiento, un dolor, etc.
- b) **Un proceso cognitivo:** la mente reconoce el estímulo, lo asocia con experiencias anteriores y evalúa la emoción que le produce (es intensa, es desconocida, es neutra,...); a continuación la valora y analiza qué significa, para qué le sirve.
- c) **Cambios fisiológicos** cuya misión principal es la activación, preparar para adoptar la reacción que conlleve dicha emoción. Cada emoción se caracteriza por unos cambios específicos: mientras que la alegría acelera los latidos del corazón y éste bombea más sangre al organismo, el asco activa los ganglios basales. (Phan, Wager, Taylor y Liberzon en Fernández-Abascal, Martín y Jiménez, 2009).
- d) **Patrones comportamentales y de comunicación**, o sea, una conducta y expresiones faciales observables. De nuevo, cuando sentimos alegría sonreímos, subimos la voz, entre otros.

Dichos patrones comportamentales y de comunicación representan la función final de la emoción, conseguir *la respuesta conductual* o afrontamiento que nos preparará para adaptarnos a los cambios del entorno y, en definitiva, para la supervivencia. Así mismo, dicha respuesta no sólo resulta reconocible para uno mismo, sino que además puede ser identificada por los demás (Bisquerra, 2003).

La respuesta y sus manifestaciones externas están influidas por el capital experiencial del que nos ha provisto la cultura y el aprendizaje; por ejemplo, cuando alguien nos empuja nos sentimos indignados y enfadados, sin embargo lo miramos y sonreímos (Berrocal y Ramos, 2011). Esta contradicción (o conflicto emocional) se entiende cuando observamos qué ocurre

en la fase cognitiva del proceso emocional. Como vemos en la figura nº 1, en esta fase se realizan *dos filtros* del estímulo percibido:

- El primero es un filtro o proceso de evaluación y valoración que detecta lo que tiene relevancia emocional o no, dándole un grado de intensidad que regulará nuestro soporte fisiológico, la expresión corporal, la experiencia subjetiva y el afrontamiento; lo que en conjunto llamamos **activación**. Se evalúa así la situación en función de sus características afectivas.
- El segundo filtro realiza una valoración en función de su significado personal y basado en el aprendizaje y los aspectos culturales. De esta manera, los efectos de la primera respuesta emocional observables, se ven sensiblemente modificados y las experiencias subjetivas que recogemos mediante técnicas de autoinforme están moduladas llegando a ampliar o incluso a negar las mismas (Fernández-Abascal, 2010).
- Finalmente, prevalecen aquellos estímulos que tienen una dimensión adaptativa, ya que las emociones son fruto de miles de años de evolución, donde los principios biológicos de organización interactúan con los sociales y psicológicos (Izard, 1994).

Según la filogenia, las especies con capacidad de aprendizaje –especialmente los mamíferos– se caracterizan por evaluar constantemente el entorno y sus relaciones con el fin de mantener su bienestar. Estos procesos evaluativos permiten responder selectivamente a los estímulos que pueden provocar daño o por el contrario ser beneficiosos, elaborando así estrategias a largo plazo que ayudan a enfrentarse a situaciones próximas y a anticiparse a las futuras (Izard, 1994).



Figura nº 1: Representación del proceso emocional. (Fernández-Abascal et al., 2010, p. 94)

Hasta llegar a la conducta motivada, el proceso está además mediatizado por *las características del estímulo* (su cualidad, su intensidad, su duración...) y por *cómo ha sido el proceso de aprendizaje del sujeto* (clásico, operante, vicario...), *sus características personales* (rasgos de personalidad, variables, estabilidad emocional,...) y además por el proceso de maduración fisiológica. A través de un recorrido por el estudio de las emociones entenderemos qué ocurre *físicamente* cuando percibimos un estímulo.

#### 1.4 EL ESTUDIO DE LAS EMOCIONES

El estudio psicológico de la experiencia emocional implica atender a lo que se siente o se piensa, se actúa o se expresa y a cómo reacciona el organismo (Chóliz y Fernández-Abascal, 2012). Las diferentes investigaciones plantean, de manera generalizada, la unión entre los postulados y descubrimientos provenientes de la psicología y la neurociencia porque ambos campos científicos se complementan. Primeramente se procede a describir en qué consisten el estudio dimensional y el estudio discreto de las emociones; para continuar comentando las aportaciones neurocientíficas al respecto.

### 1.4.1 ESTUDIO DIMENSIONAL

Desde un punto de vista dimensional las emociones se distinguen en base a tres dimensiones generales o comunes a todas las emociones: el afecto, la activación y el control. Estas dimensiones poseen un carácter bipolar (una emoción puede tener más o menos grado de activación y caracterizarse por un mayor o menor grado de control):

- *El eje de la valencia afectiva*, determina si una emoción es agradable o desagradable
- *El eje de activación* que diferencia las emociones por su intensidad en los cambios fisiológicos, por lo que sus polos van de la tranquilidad al pánico incontrolable.
- Y, por último, *el eje de control* que permite diferenciar las emociones en función de quién ejerza el dominio: la persona o la situación desencadenante (Bisquerra y Álvarez, 2008; Fernández-Abascal et al., 2010)

Pero las dimensiones bipolares no son la única idea dimensional desarrollada. Gilvoa y Revelle (1994) demostraron que el patrón temporal de las respuestas hacia emociones de tipo hedónico (placenteras o displacenteras), se daba independientemente de las otras dimensiones (Gilvoa y Revelle, 1994 en Fernández-Abascal et al., 2010).

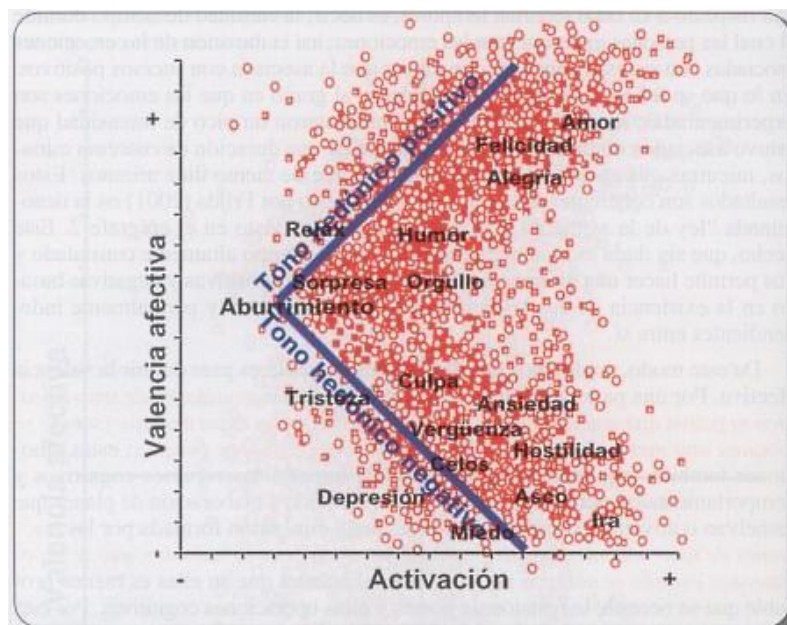


Figura nº 2: Emociones dimensionales vs. Discretas (Fernández-Abascal et al., 2010, p. 90)

De esta manera, se comprobó que el grado de intensidad asociado a una emoción positiva duraba un promedio de cuarenta minutos; mientras que el asociado a una emoción negativa tenía una duración media de ciento diez minutos. Dichos resultados fueron más tarde constatados por Frijda (2009) emitiendo la denominada *Ley de la asimetría hedónica*.

A partir de este hecho, se aprecia las diferencias entre las emociones positivas y negativas y sus características; las emociones desagradables, experimentadas cuando se bloquea una meta, ante una amenaza o ante una pérdida, requieren la movilización de recursos cognitivos y comportamentales para elaborar los planes que alivien o resuelvan la situación; mientras que las emociones agradables se aprecian cuando se alcanza una meta, lo cual, probablemente, no requiere de la revisión de planes y otras operaciones cognitivas. Por lo que se podría esperar que las primeras sean más prolongadas en el tiempo. De las segundas nos queda, solamente, el recuerdo como forma de alargar sus efectos gratificantes (Fernández-Abascal et al., 2010).

#### 1.4.2 ESTUDIO DISCRETO

El estudio *discreto* de las emociones nos permite distinguir entre:

a) **Emociones primarias**, como la sorpresa, el asco, la alegría, el miedo, la ira, la tristeza y el amor; las cuales son genéticas o biológicas, están presentes desde el nacimiento y son observables en bebés. Charles Darwin, indicó que las expresiones de estas emociones - constituidas por un complicado conjunto de movimientos, principalmente de los músculos faciales - están también presentes en personas que han nacido ciegas y que, por tanto, carecen de la posibilidad de haber aprendido los movimientos musculares. Además, observando diferentes culturas, constató que dichas expresiones no difieren entre las distintas sociedades (Fernández-Abascal et al., 2010).

De hecho, si se presentan estímulos emotivos a personas de diversas culturas y se evalúa la diferencia en las expresiones cuando se encuentran solas o acompañadas, se constata que a solas, las expresiones emocionales son muy similares, mientras que en compañía difieren entre sí, ya que están sujetas a los patrones culturales. (Ekman y Friesen, 1969, p. 98)

b) **Emociones secundarias**: sociales o aprendidas: culpa, vergüenza, orgullo, celos, azoramiento, arrogancia, bochorno... Respecto a estas emociones, la mayoría de los autores

localizan su aparición entre los dos años y medio y los tres años de vida, ya que son producto de pautas de comportamiento del entorno del individuo, del desarrollo cognitivo y del aprendizaje (Fernández-Abascal et al. 2010). A dicha edad, correspondiente a la etapa de la educación infantil, los niños desarrollan conductas que les permiten modular situaciones emocionales no confortables, como, por ejemplo, entretenerse de manera lúdica en caso de aburrimiento o tristeza (Mestre, 2011).

Se puede concluir que, las emociones relacionadas con lo vivido y lo aprendido responden a nuestras valoraciones y a patrones culturales, según para qué nos han servido en el pasado las vamos a reconocer, utilizar y/o regular ante el estímulo. Algunos autores las califican de *combinaciones de emociones primarias con otras*. Carroll E. Izard (1994), por ejemplo, describe la ansiedad como la combinación del miedo y de dos emociones más, que pueden ser la culpa, el interés, la vergüenza o la agitación.

Para estudiar la expresión facial de las emociones se utilizan, entre otros métodos, sistemas de codificación que informan sobre la configuración característica de los distintos grupos musculares de la cara, según una taxonomía de unidades de acción. Uno de los más conocidos es el llamado *Facial Action Coding System* (FACS), desarrollado por un anatomista sueco llamado Carl-Herman Hjortsjö en 1973. Se trata de un sistema de clasificación de movimientos faciales humanos que fue adoptado por Paul Ekman y Wallace V. Friesen (1969). Actualmente se hace uso de sistemas informáticos para identificar automáticamente los códigos de FACS; lo cual facilita enormemente la identificación rápida de las emociones.

La base del estudio discreto es el hecho de que, al menos, las emociones primarias se caracterizan distintivamente en alguno o varios elementos.

Los criterios para diferenciarlas son:

- El desencadenante
- Los factores moduladores
- El procesamiento cognitivo
- Las funciones

Además de utilizar estos criterios, también se estudian las características de la activación asociada a cada emoción, es decir:

- Los efectos subjetivos
- Los correlatos psicofisiológicos
- La expresión facial
- La expresión vocal
- El afrontamiento

De esta manera, si tomamos, por ejemplo, la emoción de la alegría observamos que:

- Los *desencadenantes* pueden ser: la atenuación de realidades o circunstancias negativas, acontecimientos positivos, el aprendizaje vicario, la transgresión de normas o tabúes,... (Fernández-Abascal, Martín y Jiménez, 2003)
- Los factores que *modulan* dicha emoción son: la extraversión, el consumo de sustancias, el contexto sociocultural que regula su expresión...
- Su *procesamiento cognitivo*, consta de una ***evaluación afectiva*** -de la cual se derivan un alto grado de novedad y un alto grado de agradabilidad- y una ***valoración de la situación***, en la que se observa un alto grado de significación frente a un bajo grado de afrontamiento; esta valoración también depende de las normas del contexto sociocultural (ver procesamiento emocional fig. nº 1, p. x).
- Las *funciones* de la alegría son la regulación de los sistemas fisiológicos y psicológicos, la facilitación y regulación de la interacción social y el desarrollo de la conducta prosocial. (Fernández-Abascal, Martín y Domínguez, 2000)

<b>1. Desencadenantes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atenuación de contingencias negativas.</li> <li>• Acontecimientos positivos.</li> <li>• Experiencia vicaria (en otros).</li> <li>• Alegría hilarante: situaciones cómicas, estimulación táctil, transgresión de normas o tabúes,...</li> </ul>
<b>2. Factores moduladores</b>	
a) Personalidad	• Extraversión-jovialidad.
b) Consumo de sustancias	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alcohol.</li> <li>• Alucinógenos.</li> <li>• Opiáceos.</li> <li>• Estimulantes.</li> </ul>
c) Contexto sociocultural	• Normativa social regula la expresión de alegría.
<b>3. Procesamiento cognitivo</b>	
a) Evaluación afectiva	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Novedad</i>: alta.</li> <li>• <i>Agradabilidad</i>: alta.</li> </ul>
b) Valoración de la situación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Significación</i>: alta.</li> <li>• <i>Afrontamiento</i>: bajo.</li> <li>• <i>Normas</i>: modulada por el contexto sociocultural.</li> </ul>
<b>4. Funciones</b>	
- Regulación de los sistemas fisiológicos y psicológicos.	
- Interacción social: facilitación y regulación.	
- Conducta prosocial: mayor proclividad a prestar ayuda.	

Figura nº 3: Características de la alegría (Fernández-Abascal, Martín y Jiménez, 2009, p. 288)

En cuanto a la **activación** asociada a la alegría se observan:

- Como *efectos subjetivos* una vivencia placentera, una actitud optimista y el aumento de la autoestima y de la autoconfianza.
- Entre los *correlatos psicofisiológicos* destacan una mayor frecuencia espiratoria, mayor volumen de aire inspirado, alta tasa cardíaca, alta presión sanguínea, alta producción de endorfinas y la pérdida momentánea del control del esfínter uretral.
- La *expresión facial* se distingue por la elevación de los pómulos y de las comisuras labiales y la separación de los labios.
- El tono de la voz y la sonoridad también se elevan, además de producirse variaciones tonales.
- Referente al afrontamiento, la alegría tiene un bajo nivel de demanda, mejora el rendimiento cognitivo y facilita la interacción social y la vinculación afectiva (Fernández-Abascal, Martín y Domínguez, 2010).




<b>1. Efectos subjetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vivencia placentera y reforzante.</li> <li>• Actitud optimista.</li> <li>• Aumento de la autoestima y de la autoconfianza.</li> </ul>
<b>2. Correlatos psicofisiológicos</b>	
a) Actividad respiratoria y de la musculatura esquelética	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tono muscular disminuido.</li> <li>• Ritmo respiratorio: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Frecuencia basal → no varía</li> <li>- Inspiración-espирación → mayor frecuencia espiratoria</li> <li>- Espiración forzada</li> <li>- Volumen de aire inspirado ↑</li> </ul> </li> </ul>
b) Actividad cardiovascular	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tasa cardíaca ↑</li> <li>• Presión sanguínea sistólica y diastólica ↑</li> </ul>
c) Actividad electrodérmica	• EDAD → Fluctuante durante hilaridad
d) Actividad endocrina	• Endorfinas y catecolaminas ↑
e) Otros	• Esfínter uretral → Pérdida momentánea de control
<b>3. Expresión facial</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pómulos elevados y estrechamiento de apertura palpebral (UA-6).</li> <li>- Elevación y retraimiento de las comisuras labiales (UA-12).</li> <li>- Separación de los labios (UA-25).</li> </ul> 
<b>4. Expresión vocal</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tono y sonoridad de la voz ↑.</li> <li>- Variaciones tonales ↑.</li> </ul>
<b>5. Afrontamiento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bajo nivel de demanda.</li> <li>- Mejora el rendimiento cognitivo; categorización y solución de problemas.</li> <li>- Facilita la interacción social y la vinculación afectiva.</li> </ul>

Figura nº 4: Activación asociada a la alegría (Fernández-Abascal, Martín y Jiménez, 2009, p. 279)

En definitiva, se puede decir que la emoción de la alegría beneficia al funcionamiento general del organismo, contribuyendo a la regulación de los sistemas biológicos y psicológicos de la persona además de promover la interacción social, pues facilita las relaciones con los demás al mostrarles nuestra disposición positiva al contacto y aumentando la disposición recíproca prosocial (Fernández-Abascal et al. 2010).

De esta manera, se observa, que las funciones de dicha emoción, aparte de la adaptativa, son variadas; lo cual se puede afirmar de todas las emociones. A continuación se describen que funciones fundamentales y generales poseen.

### 1.4.3 APORTACIONES DE LA NEUROCIENCIA: NEUROANATOMÍA DE LAS EMOCIONES

Actualmente, el campo de la neurociencia provee de numerosos estudios e investigaciones relacionadas con este proceso aludiendo al término de *neuroanatomía de las emociones* que describen cómo interactúan las distintas partes del cerebro y nuestro sistema nervioso ante nuevos estímulos responsables de la emoción y la conducta correspondientes.

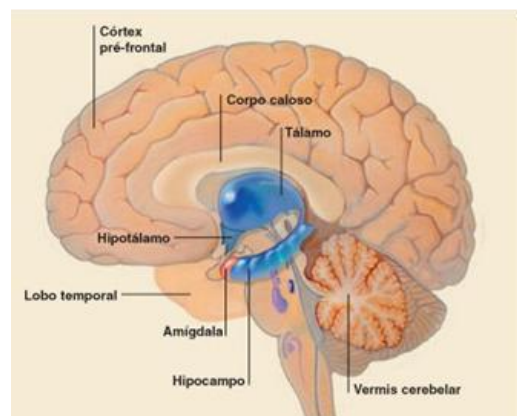
La neuroanatomía hace por tanto referencia al estudio de la ubicación de las emociones dentro del sistema nervioso, responsable del proceso neurofisiológico. Los componentes neurofisiológicos y comportamentales son fundamentales para comprender la emoción en su globalidad (Shapiro, 2001).

Mediante las modernas técnicas de neuroimagen, aplicadas a personas que han sufrido daño cerebral, a aquellas exentas del mismo y a animales de laboratorio, se ha comprobado que cuando se dan lugar ciertas emociones se activan determinadas estructuras cerebrales. De forma generalizada, el estudio científico habla de dos estructuras diferenciadas pero que están en continua interacción: La neocorteza o neocórtex, que sería responsable del razonamiento y el sistema límbico, al que relacionan directamente con las emociones (Damasio, 1995 en Shapiro, 2001).

La neocorteza es una lámina plegada de tejido de unos tres milímetros de espesor que envuelve los grandes hemisferios cerebrales, dividida en cuatro lóbulos con funciones específicas. Mientras los primeros están encargados del control de la mayoría de las funciones básicas del cuerpo como el movimiento muscular y la percepción, esta envoltura es la responsable de interpretar lo que hacemos y percibimos (Shapiro, 2001).

Por ejemplo, la región del lóbulo frontal (figura nº 5) se activa ante la presentación de una cara humana en movimiento, en este momento también interactúa el sistema límbico, situado profundamente entre los hemisferios cerebrales y que consta de diferentes estructuras; entre otras se destacan el hipocampo, responsable de almacenar los recuerdos emocionales, y la amígdala, considerada el centro de control emocional. El funcionamiento de este sistema asignará una emoción al momento o estímulo.

*Figura nº 5: El cerebro humano: Sistema límbico y córtex. (Shapiro, 2001, p. 34)*



La interacción de ambas estructuras, neocórtex y sistema límbico clasificarán la cara como reconocible o no, amistosa o amenazante,... en caso de que se tratara de una cara reconocida y amistosa lo más probable es que se provoque alegría y se produzca el acercamiento (Kagan, 2007).

Además de las estructuras cerebrales entra en juego el tercer componente: los neuropéptidos, una serie de aminoácidos alojados en el sistema límbico que son enviados a las diversas partes del cuerpo para indicarle cómo debe reaccionar (Shapiro, 2001).

Siguiendo a Enrique Fernández-Abascal (2008), se advierte que en el caso de la alegría, endorfinas y catecolaminas conseguirán que los músculos de la cara y el tono de voz se eleven o que el corazón lata más rápido.

## 1.5 FUNCIONES DE LAS EMOCIONES

Como ya se ha indicado en epígrafes anteriores, la función más importante de la emoción, su razón de ser, es su **carácter adaptativo**. Darwin (1872) evidencia en su célebre obra *La expresión de las emociones en el hombre y en los animales* la relación entre emoción y supervivencia. Las emociones y sobre todo las emociones primarias, preparan al organismo para ejecutar con eficacia las reacciones conductuales apropiadas y exigidas por las condiciones del entorno y dirigidas hacia un objetivo determinado.

Algunos ejemplos de emociones primarias, sus funciones adaptativas y sus objetivos adaptativos son (Fernández-Abascal, Martín y Jiménez, 2009):

- ✓ En el caso de la **sorpresa**, la función adaptativa es la exploración, que sirve para enfocar la atención y promover conductas de curiosidad e interés por la situación novedosa.
- ✓ El **asco** tiene como función adaptativa el rechazo, el cual promueve respuestas de escape ante estímulos desagradables o potencialmente dañinos para la salud.
- ✓ La función adaptativa de la **alegría** es la afiliación, que incrementa la capacidad de disfrutar y de generar actitudes positivas hacia uno mismo y hacia los demás; esto, a su vez favorece la aparición de la empatía y el altruismo.

- ✓ La función primordial del **miedo** es la protección y sirve para facilitar las respuestas de escape o evitación de situaciones peligrosas. Moviliza una gran cantidad de energía para ejecutar dichas respuestas de una manera rápida y eficaz.
- ✓ La **ira** también tiene una función adaptativa, la autodefensa, lo cual no tiene por qué concluir en agresión – verbal o física – ya que, un aspecto de esta función es intentar inhibir las reacciones indeseables de otras personas y evitar la confrontación.
- ✓ Por último, la emoción básica de la **tristeza**, cuya función básica es la reintegración. Esta función sirve para aumentar la cohesión con otras personas, también reduce el ritmo de actividad general del organismo, facilitando la posibilidad de valorar otros aspectos de la vida; y, sobre todo, sirve para reclamar la ayuda del entorno y apaciguar reacciones de agresión por parte de otros, promoviendo, así, la aparición de la empatía (Fernández-Abascal et al., 2010).

Las respuestas empáticas que ciertas emociones provocan en el otro, se asocian con **la función social** de las mismas, basada en las distintas expresiones faciales y comportamentales que permiten a las personas predecir nuestro comportamiento y, por lo tanto, facilitan la construcción de conductas sociales. Las funciones sociales se cumplen mediante varios sistemas de comunicación verbales, no verbales, artísticos, etc. La comunicación no verbal es especialmente importante, pues se determina por patrones específicos y universales configurados por la postura corporal, la expresión facial y el tono del lenguaje (Frijda, 2009). Las sub-funciones sociales de las emociones son, según Izard (1994), las de facilitar la interacción social, controlar la conducta de los demás, permitir la comunicación de los estados afectivos o promover la conducta social.

La represión de las emociones también puede cumplir una función social, como la de no alterar las relaciones, aunque de forma general la inhibición emocional produce malos entendidos o reacciones indeseables (Pennebaker, 1998 en Fernández-Abascal, Martín y Domínguez, 2000).

La última función de la emoción es la **función motivacional**. Una emoción puede promover la aparición de la propia conducta motivada y dirigirla hacia una meta determinada con cierto grado de intensidad, y a la vez, dicha conducta produce una reacción emocional (Fernández-Abascal, Martín y Jiménez, 2009).

El miedo, por ejemplo, crea una tendencia a escapar, pero también puede hacer que la persona se dé cuenta de que la amenaza no está dirigida hacia ella misma y reinterpretar de esta manera la situación, valorando así distintas alternativas de respuesta. Si la amenaza es hacia el sujeto en cuestión, el miedo podría provocar la ira, lo cual daría paso a una respuesta totalmente diferente al escape.

Otra clasificación de las funciones podría ser la propuesta por Pablo Fernández Berrocal y Ramos (2009), quienes consideran que son cinco las funciones de las emociones:

1. **Funciones interpersonales** que permiten coordinar los sistemas de respuesta subjetivos, fisiológicos y conductuales, a la vez de hacer emerger respuestas adaptativas y favorecer el procesamiento de la información.
2. **Funciones interpersonales** que permiten comunicar a los demás cómo nos sentimos y regular las reacciones del entorno. De esta manera facilitan la interacción social o provocan el rechazo.
3. **Funciones motivadoras**, ya que, como se ha visto anteriormente, el procesamiento cognitivo de una emoción implica la movilización de recursos como el de la prevención o anticipación a una situación ya vivida.
4. La función **de proporcionar información** personal sobre nuestro estado afectivo.
5. Y funciones de valoración **de la información**, que permiten apreciar un hecho como placentero o displacentero, para a continuación poner en funcionamiento el plan de acción necesario para preservar la seguridad y el bienestar atendiendo a aspectos relacionados con el logro de un estado deseable (Fernández Berrocal y Ramos, 2009).

En definitiva, las emociones juegan un papel esencial en la activación de la conducta motivada y en los procesos de percepción, razonamiento y acción motivadora (Izard, 1994) y parece haber un consenso en la atribución de funciones a las emociones, pues las cinco funciones que Fernández Berrocal y Ramos nos describen tienen relación directa con las adaptativas, sociales y motivacionales de Fernández-Abascal.

De todas ellas, la **función motivacional** es la que más concierne a la hora de hablar del rendimiento académico, puesto que dicha función implica movilización de recursos y, por consiguiente la aparición de una conducta dirigida y motivada. Las emociones, por

consiguiente por medio del componente de la activación son un componente esencial de la motivación, representan el alimento psico-fisiológico de predisposición hacia la conducta. Si analizamos la motivación y su procesamiento, entenderemos mejor qué tipo de emociones están directamente relacionadas con el rendimiento académico, de qué se nutre nuestra mente y nuestro organismo a la hora de poner el proceso de aprendizaje en movimiento.

## **2. LA MOTIVACIÓN: MARCO TEÓRICO EN EL ESTUDIO DE LA MOTIVACIÓN HUMANA**

### **2.1 CONCEPTUALIZACION:**

La motivación, del latín *motivus* o movimiento, es un proceso psicológico básico que junto con la inteligencia, la memoria, la atención, las emociones constituyen la naturaleza psicológica del ser humano que lo convierten en un ser diferente al resto de los seres. Todos ellos le ayudan a sobrevivir y a adaptarse al medio. La motivación, ha sido definida como el proceso psicológico que inicia, mantiene y dirige la conducta, relacionada con la activación del organismo y cuya consecuencia es el desempeño (Fernández-Abascal, Martín y Jiménez, 2009).

El proceso motivacional hace referencia a la dinámica que origina una conducta motivada, es decir, el mecanismo y las variables que explican el fenómeno de la motivación y que son: los elementos de la motivación y la secuencia motivacional (Fernández-Abascal et al., 2010).

### **2.2 ELEMENTOS**

Dos son los elementos que constituyen el fenómeno motivacional, la activación (energía) y la búsqueda de objetivos o metas (dirección):

La **activación** hace referencia a la amplitud, intensidad y duración de una respuesta fisiológica que se origina en el interior del organismo (sistema nervioso central, autónomo y hormonal) y que aglutina reacciones como el aumento de la actividad electro dermal, frecuencia respiratoria, el ritmo y volumen sanguíneo, tensión muscular, por citar algunas. (Shapiro, 2001; Fernández-Abascal et al., 2010).

La ***dirección*** es la selección de los objetivos o metas hacia donde dirigir la conducta, de forma que no hay motivación sin pretensión. Implica tendencias y estados internos, que orientan, dirigen y facilitan la conducta.

Ambos elementos son indicadores claros del estado motivacional de un individuo y sirven como nivel de medida de cara a su evaluación, bien a través de registros de naturaleza fisiológica: electroencefalograma electrodermograma, electrocardiograma, por citar algún ejemplo o bien a través de cuestionarios estandarizados o test en el segundo (Fernández-Abascal et al., 2009).

### 2.3 PROCESO MOTIVACIONAL:

La secuencia o proceso motivacional propiamente dicho hace referencia a la dinámica o los diferentes momentos que sigue una iniciativa motivada y el análisis cognitivo que se hace de la misma. Según Fernández-Abascal et al. (2009), el proceso motivacional empieza cuando uno o varios determinantes motivacionales estimulan las condiciones necesarias para que el individuo obtenga la intención de *iniciar* una conducta específica.

Seguidamente, dicha conducta es *puesta en funcionamiento* por medio de la activación con una intensidad determinada, a la vez que la intención nos indica la *dirección* de la conducta (Fernández-Abascal et al., 2009).

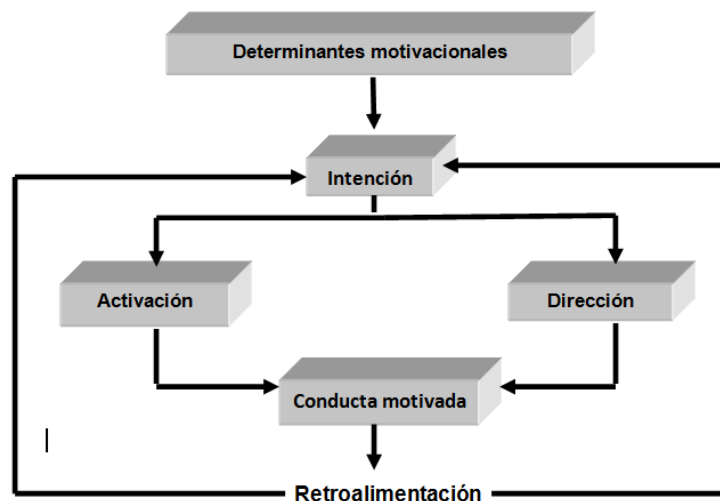


Figura nº 5: Esquema del proceso motivacional según Fernández-Abascal (2001)

En la figura se observa que la dinámica del proceso motivacional radica y se autorregula a través de un sistema de retroalimentación, lo que significa que la propia conducta interviene en el entorno conforme va obteniendo información sobre el progreso de su ejecución (Fernández-Abascal et al., 2010).

Otros autores, como Palmero (2008), plantean el proceso emocional como una secuencia en torno a dos fases: la *toma de decisiones y elección del objetivo* y *el control del resultado*, las cuales, a su vez se subdividen en una serie de etapas tal y como se describen a continuación (Fernández-Abascal et al., 2010):

1- Primera fase: toma de decisiones y la elección de objetivo. Etapa distribuida en cinco secuencias:

- a) La ocurrencia o elección del objetivo deseado o necesidad
- b) El proceso de percepción del estímulo (consciente o no inconsciente)
- c) Los procesos de evaluación y valoración del objetivo, que permitirán al organismo decidir qué estímulo puede desencadenar el comportamiento motivado
- d) Los procesos de decisión y elección del objetivo, en los que hay que tener en cuenta, además de la necesidad o el deseo, el valor del objetivo y la expectativa de alcanzarlo
- e) La realización de conductas motivadas, formada por una serie de conductas instrumentales que entablan una conducta de ensayo y error dirigida a conseguir una meta.

2.- A la fase anterior le sigue una segunda fase, la del control del resultado; la cual comprende:

- ✓ La comprobación de la congruencia
- ✓ La atribución de causas
- ✓ Generalización de resultados



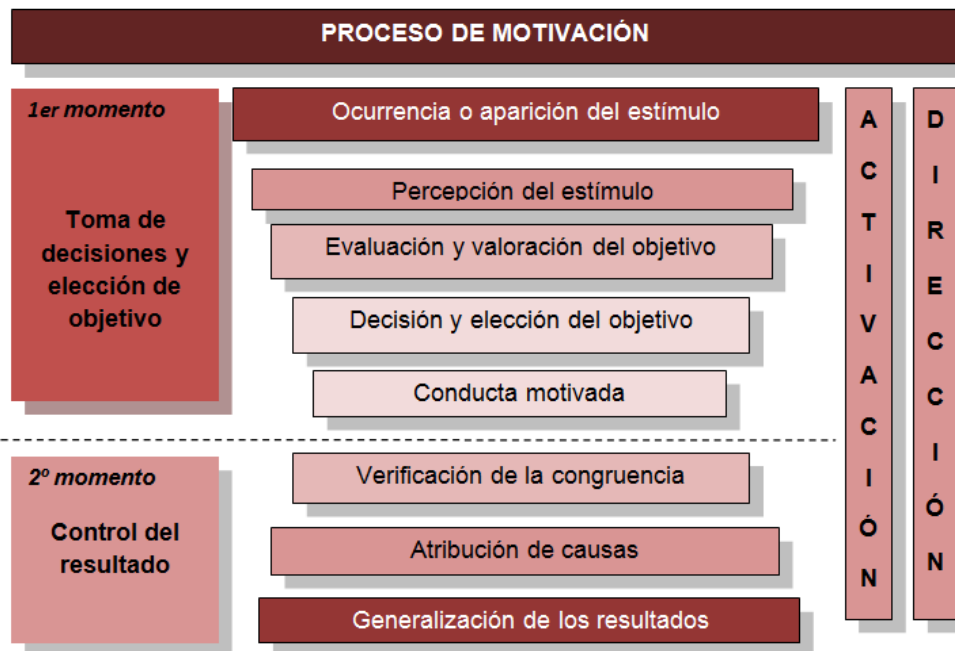


Figura nº 6: Esquema del proceso de motivación según Palmero (Fernández-Abascal et al., 2010. Psicología de la motivación, p. 81)

En definitiva, son varios autores que coinciden en que la motivación es un conjunto de fuerzas internas que actúan dentro de un organismo, para comenzar, mantener y dirigir sus conductas, con el objetivo principal de proporcionarle una mejor adaptación y, por consiguiente, una mayor probabilidad de supervivencia (Fernández-Abascal, 2008).

Ésta, como otras definiciones, plasma la idea que la motivación es un proceso adaptativo. Dicho proceso energiza y dirige el comportamiento hacia un objetivo o la meta de una actividad, a la que instiga y mantiene, con el fin de concretar el objetivo. Por lo que está estrechamente ligado al crecimiento personal del individuo (Ferguson en Palmero, 2008).

### 2.3.1 VARIABLES DE LA MOTIVACIÓN

De igual modo, las aportaciones de los diferentes autores subrayan que cada conducta tiene su propia fuente de energía y que dicha fuente cumple una función directiva; debido a la propiedad dinámica del proceso, éste puede experimentar un cambio o variabilidad. Dicha variabilidad está presente de dos formas:

La primera en relación a la *intensidad en la movilización de la energía* o la cantidad de esfuerzo necesario para realizar la acción llamada **activación**; y la segunda con respecto al *tipo de motivación que dirige dicha acción*, o sea, la **dirección**.

### **2.3.1.1 ACTIVACIÓN**

Por lo que a la activación concierne, así como las variables que la determinan, puede variar desde un extremo de letargo hasta una intensa capacidad de respuesta (alerta máxima). Así por ejemplo, por la mañana al despertar no solemos estar animados, o llenos de energía, nos cuesta andar y hablamos lentamente, utilizamos una cantidad de energía más baja que la que necesitamos dos horas más tarde, es decir, la intensidad varía a lo largo del día (Fernández-Abascal, 2008) y ello es así porque diferentes motivaciones dinamizan nuestra energía dependiendo de la hora y de las circunstancias en las que nos encontremos. De esta manera, cuando una persona está muy motivada, está más alerta y sensible y, por consiguiente, realiza un mayor esfuerzo en las acciones que desarrolla.

La denominación anglosajona para dicho aspecto energético es *arousal* (Anderson, 1990; Brehm y Self, 1989; Revelle, Anderson y Humphreys, 1987; Thayer, 1989 en Palmero, 2008).

La activación se define por tanto, como la propiedad que proporciona energía a la motivación; se advierte fácilmente porque es una variable responsable del inicio, el mantenimiento, la intensidad y la finalización de la conducta motivada (Mayer et al., 2009).

Varios estudios muestran que en el momento que se acrecienta la activación, aumentan la reactividad fisiológica y la actividad motora, por lo que se podría derivar que hay un mejor rendimiento de ejecución cuanto mayor sea la activación; aunque la ley de Yerkes-Dodson (1908) señalan que el nivel de motivación tiene un punto óptimo de rendimiento en los valores intermedios de dicha ecuación, lo que significa que a niveles excesivamente altos o bajos de activación empeora el rendimiento; dicha teoría coincide con la teoría de U invertida de Hebb (1955) (Fernández-Abascal et al., 2010).

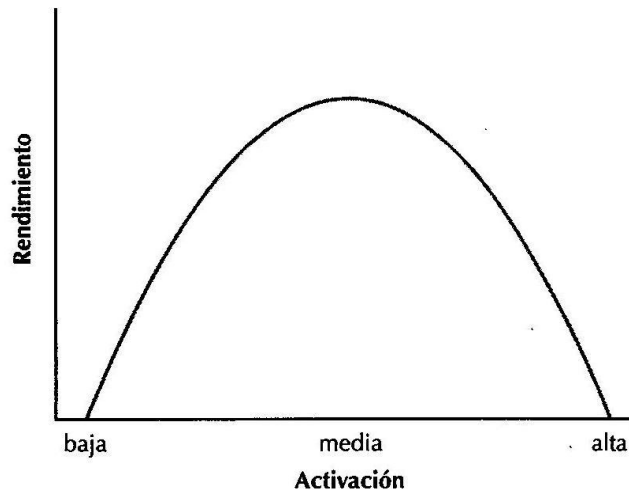


Figura n°7: Representación gráfica de la ley de Yerkes-Dobson (Fernández-Abascal et al., 2010).

### 2.3.1.2 LA DIRECCIÓN

*La dirección* o mecanismos vectoriales dirigen el comportamiento en una dirección hacia un objetivo o meta determinada, este aspecto diferencia al hombre del resto de los animales porque implica pensamientos evaluativos de las situaciones (Fernández-Abascal, 2008).

El cometido de este elemento es, en definitiva, establecer el *cómo* y hacia *qué meta* se dirige la acción. Por ejemplo, un estudiante que no haya comido durante sus horas de estudio, es capaz de caminar una larga distancia, o sea, realizar un gran esfuerzo para obtener alimento, aunque no parece tener mucha energía para salir con los amigos.

Debido a que siempre hay algún objetivo hacia el que dirigir las conductas, los organismos, que generalmente se encuentran en un estado de continua motivación, alcanzarán dicho objetivo mediante un proceso determinado a su vez por el esfuerzo, la persistencia y la dedicación del individuo, así como por la valoración que le adjudique y la disposición para lograrlo. Palmero describe dos variables importantes en el logro de los objetivos:

- a) La expectativa, que se relaciona con la proximidad o lejanía respecto al objetivo
- b) El grado de atracción del objetivo: cuanto más atractivo sea éste, mayor será el nivel de motivación del sujeto.

Consecuentemente, además del aspecto energizante de la conducta, el sujeto debe poder seleccionar los objetivos o metas hacia dónde dirigir sus conductas. Según el *tipo de motivación que dirige la acción* ésta se asocia a la selección de objetivos o a los antecedentes de respuesta del individuo (Fernández-Abascal, 2008).

La dirección proporciona, por tanto, variedad de acciones que puedan mostrar los individuos ante diferentes situaciones y estados internos del organismo, aparte de tener la importante función de predecir la conducta y que viene determinada por una serie de variables, que son las que a continuación se exponen:

Los organismos que, en la inmensa mayoría de las veces, se encuentran en un estado de continua motivación, alcanzarán sus objetivos. Este proceso está a su vez determinado por características como el esfuerzo, la persistencia y la dedicación del individuo, así como de la valoración que le adjudique y la disposición para lograrlo. Palmero (2008) describe dos variables importantes en el logro de los objetivos:

- c) La expectativa, que se relaciona con la proximidad o lejanía respecto al objetivo.
- d) El grado de atracción del objetivo: cuanto más atractivo sea éste, mayor será el nivel de motivación del sujeto.

Y, todos estos componentes tienen que ir acompañados del mayor o menor índice de activación fisiológica que contribuya a su consecución eficaz de los objetivos seleccionados. Si bien y aunque dicho elemento energizante es fundamental, no siempre se relaciona con el equilibrio psicológico en cuanto a rendimiento se refiere, ya que tanto su exceso como su defecto puede ir detrimento del equilibrio psicológico, generando o aburrimiento o ansiedad.

Una vez descritos los aspectos y las variables de la motivación, es el momento de conocer, cómo los diferentes tipos de motivación determinan la manera en la que la consecución de un objetivo va a tener lugar.

## 2.4 MOTIVACIÓN INTRÍNSECA Y EXTRÍNSECA

El psicólogo conductista Clark Hull proponía en 1943 comprender el aprendizaje y la motivación por medio de leyes científicas del comportamiento, y postulaba que las necesidades del organismo eran las fuerzas que incitaban a la acción.

La motivación surgía entonces, en estados de privación, el deseo de compensar dicha privación activaba la conducta (Clark Hull, 1943 en Fernández-Abascal, 2008). Más concretamente, en su obra *Una teoría sobre la motivación Humana* de 1943, Maslow señalaba que solamente influían en el comportamiento las necesidades no satisfechas (Maslow, 2005).

Ambos autores jerarquizan en sus teorías dichas necesidades. Hull distingue entre impulsos primarios –asociados a estados de necesidad y de carácter innato– e impulsos secundarios que se basan en el aprendizaje de evitación (Clark Hull, 1943 en Fernández-Abascal, 2008). Maslow en su teoría de la Autorrealización habla de necesidades básicas y necesidades de orden superior; en ésta Maslow formula una jerarquía de necesidades humanas y defiende que conforme se satisfacen las necesidades más básicas (parte inferior de la pirámide), los seres humanos desarrollan necesidades y deseos más elevados (parte superior de la pirámide) (Maslow, 2005).



Figura nº 9: Pirámide de Maslow: jerarquía de las necesidades (Maslow, 2005).

En consecuencia, inicialmente, la motivación se consideraba un impulso que aparecía para equilibrar estados de privación. Pero más tarde, y en relación con el ser humano y los procesos cognitivos, los estudios al respecto se han centrado en cómo estamos motivados para conseguir alcanzar ciertos objetivos (Sanz, 2009).

En el acercamiento a los diferentes tipos de motivación, observaremos como los incentivos externos y el componente subjetivo determina nuestro comportamiento.

#### **2.4.1 MOTIVACIÓN EXTRÍNSECA**

La motivación extrínseca hace referencia a factores ambientales que incitan y determinan la dirección de nuestra conducta. La investigación sobre este tipo de motivación surgió de los planteamientos conductistas de refuerzo de la conducta de Skinner; de los cuales se desarrolló la teoría del incentivo y se incorporaron los aspectos cognitivos: el aprendizaje nos dirige hacia la respuesta adecuada (Skinner, 1938; Thorndike, 1939; Mc Clelland, 1948 en Sanz, 2009); según lo cual, cuando un sujeto está extrínsecamente motivado, la motivación modulada por el ambiente es producto del aprendizaje; y en su proceso los *incentivos externos* son una consecuencia aprendida (Sanz, 2009)

Ejemplos de este tipo de motivación y en relación con el aprendizaje de un idioma, nos los podemos encontrar cuando un individuo se plantea aprender un idioma para conseguir un mejor puesto de trabajo o para viajar a un país que le gustaría conocer. Y, aunque dichos objetivos no desmerecen, no pueden ser considerados como la mejor y más auténtica motivación humana y que se verá en epígrafes posteriores.

Según Bolles y la teoría del Incentivo (1978) hay factores u objetos en el ambiente hacia los cuales es atraído el organismo, de tal manera que el incentivo tira de éste, lo atrae, aunque el valor de la atracción depende del bagaje experiencial o historial de aprendizaje del sujeto y sus características personales (Sanz, 2009).

Si reparamos en las teorías conductuales vemos que podemos percibir dichos factores ambientales –objetos, situaciones, reacciones del entorno– como agradables o desagradables, sentirnos atraídos por ellos o no.

El condicionamiento operante, sin embargo, añade el aspecto del incentivo, pues durante este proceso, el sujeto se anticipa y emite respuestas para acercarse o huir de dichos objetos o

situaciones, dependiendo si las características de los estímulos reforzadores se perciben como placenteras o no. Este proceso contribuye a la configuración de nuestra conducta dirigida a un objetivo, pues los incentivos agradables provocan la conducta de aproximación a la meta, mientras que los desagradables inducen a conductas de evitación; y, en definitiva realizaremos aquellas conductas que nos lleven al premio y evitaremos las que nos conducen al fracaso. Este conocimiento sobre las características del incentivo se aprende mediante la experiencia. (Reeve, Campos y Paz, 2007)

Hay que señalar que los incentivos son diferentes a los reforzadores –recompensa o castigo– pues mientras los últimos aparecen al final de la respuesta, los primeros se adelantan al comportamiento, con lo que se refuerza o debilita el inicio del mismo (Bolles, 1978 en Sanz, 2009). Por consiguiente, una recompensa es un objeto, un cumplido o un gesto, cuyo objetivo es incrementar la conducta; un castigo, como retirar algo agradable para la persona o unas palabras de enfado, tiene como objetivo reducir la conducta no deseada; mientras que el incentivo, como una propina, un salario, el reconocimiento social o el video juego prometido al principio del curso escolar, al conocerse de antemano no es causante directo de la conducta, pero incrementa la probabilidad de repetición de la misma.

#### **2.4.2 MOTIVACIÓN INTRÍNSECA**

“La motivación intrínseca hace referencia a la motivación para implicarse en una actividad por su propio valor, encontrándose la recompensa en la propia realización de dicha tarea”. (Watts et al. en Fernández-Abascal, 2008, p. 172)

Varios autores como Reeve (2003) o Weiner (2006) apuntan a que este tipo de motivación está basado, en una serie de necesidades psicológicas responsables de la iniciación y persistencia de la conducta, frente a la ausencia de fuentes extrínsecas de motivación. Una de esas necesidades es la curiosidad; desde bebés, no solo respondemos a los estímulos que afectan a nuestro organismo, sino también a cualquier cambio en el entorno. La conducta de llevarnos objetos a la boca y agitarlos es meramente exploratoria. Más tarde, el niño toca las cosas, hace preguntas sobre ellas para, ya de adulto, buscar las respuestas activamente (Reeve, 2003, Weiner, 2006 en Fernández-Abascal, 2008).

Dicha conducta, en sí misma, es capaz de activarnos psicológicamente sin motivo aparente de querer alcanzar un objetivo establecido previamente o de equilibrar carencias

como apuntaban Maslow y Hull, sino de guiar al organismo hacia caminos nuevos (Palmero et al. 2008; Reeve, 2007).

Las diferentes investigaciones y teorías postuladas sobre la motivación intrínseca están enfocadas en la experiencia subjetiva y buscan las causas determinantes de dicha motivación, como necesidades psicológicas de competencia, de autodeterminación y de relación social (Fernández-Abascal, Martín y Jiménez, 2009; Sanz, 2008). Entre dichas teorías e investigaciones destacan por su importancia y por tratarse de una de la más completas aportación que en relación con el desarrollo de la motivación se ha realizado en los últimos años la denominada *teoría de la Autodeterminación* de Ryan y Deci (Deci y Ryan, 1994; Ryan y Deci, 2000)

Los principios de dicha teoría son la búsqueda de autodeterminación (Deci y Ryan, 1994), de causación personal, de autoeficacia y de autocompetencia, que hace que el sujeto se siente causante y responsable de su propia conducta (De Charms, 1968, Bandura, 1982, White, 1959 en Fernández-Abascal, 2008).

Por ejemplo, en el caso de autodeterminación, el sujeto no se considera dependiente de otros y es consciente de ser iniciador de su comportamiento; necesita ejercer control sobre su conducta y ser libre de poder elegir; de esta manera se ve capaz de desarrollar competencias que favorezcan su adaptación al ambiente social (Deci y Ryan, 1994; Csikszentmihalyi, 2000).

Por otra parte, Robert White, pionero en los trabajos sobre la Motivación Intrínseca (MI), defiende la idea de que " las personas tienen la necesidad de sentirse competentes y de actuar eficazmente en el entorno" (White, 1959 en Fernández-Abascal, 2008, p. 797). Esta necesidad de eficacia y competencia nos conduce a actuar y ponernos a prueba, a buscar y superar retos adecuados a nuestras capacidades. Para que nuestra percepción de competencia y control sea inductora de nuestra motivación intrínseca nos debemos encontrar en un contexto que favorezca la autodeterminación, ya que cuando percibimos que nuestra conducta está siendo controlada por estímulos externos tiende a disminuir el sentimiento de autonomía (Deci y Ryan, 1994); y dentro de este contexto se encontrarían las actividades o situaciones que dan lugar a la experiencia de flujo, siendo éstas las que suponen una oportunidad para el desafío personal cuando creemos, además, tener la capacidad y habilidades suficientes para enfrentarnos a ellas (Csikszentmihalyi, 2000; Fernández-Abascal, 2008).



Por todo lo argumentado, se deduce que la motivación intrínseca, como responsable de la repetición de una conducta dirigida, eficiente, productiva y satisfactoria, es el tipo de motivación que más sustenta el sentimiento de placer al enfrentarnos y realizar una tarea, por lo que es la que más fomenta el aprendizaje escolar y refuerza el rendimiento académico y la emoción de la que se nutre la motivación intrínseca es conocida bajo la denominación de flow o experiencia óptima, objeto de análisis de siguiente capítulo.

### **3. FLOW, EMOCION POSITIVA MEDIADORA DE LA MOTIVACIÓN INTRINSECA**

#### **3.1 LA EMOCIÓN POSITIVA DEL FLOW**

Como ya se ha indicado en la justificación, uno de los objetivos de este trabajo es describir la emoción positiva de flow (flujo) por estar estrechamente relacionada con el rendimiento académico. Para tal fin, se analizará la contribución de su principal representante, el psicólogo Mihaly Csikszentmihalyi y la forma en cómo se desarrolla la relación entre la emoción positiva del flow y la motivación humana, así como la enorme importancia que supone para un ámbito como el escolar caracterizado por las relaciones humanas calidas y afectuosas. La importancia de su conocimiento, y la adecuada contextualización, sirven para poder aplicar sus principios al aula, y de esta manera, a título personal, pueda así transmitírsele a mis futuros alumnos/as y contribuir como futura docente, al mejor y más pleno desarrollo individual, emocional y social, además de académico.

Csikszentmihalyi en la obra *Aprender a fluir* (2010), nos acerca al concepto del flow planteando las preguntas previas de:

¿Qué es lo que hace que las personas queramos continuar con el esfuerzo que requieren nuestras vidas?, ¿dónde está localizada la voluntad de vivir a pesar del aparente sufrimiento?, ¿qué es lo que hace que algunas personas persistan en una tarea a pesar del esfuerzo que le supone?, ¿por qué algunos individuos trabajen intensamente durante largos periodos de tiempo de forma infatigable? (Csikszentmihalyi, 2010).

La mayoría de fundamentos psicológicos que podrían responderlas se basan en el postulado de que el ser humano, como ser vivo, es poseedor del impulso biológico de la autoconservación; el resto de motivaciones estarían basadas en esta necesidad fundamental (Maslow, 1943 en Csikszentmihalyi, 2010). Pero, si bien se podría pensar que los programas genéticos proporcionan a los seres vivos las instrucciones para continuar esforzándose en sobrevivir, el ser humano dispone de consciencia, lo cual lo capacita para elegir sus acciones y sobrepasar la disposición genética valiéndose de un amplio repertorio de comportamientos (Csikszentmihalyi, 2010) y todos ellos van en busca de la satisfacción personal, el placer en el desarrollo por la supervivencia.

En el intento de aunar el instinto de supervivencia a la psicología humana, Freud colocó a Eros o placer relacionado con la libido y el acto reproductivo sexual) como fuente de todo comportamiento.

Así mismo, Darwin resaltó el papel de la selección sexual en la evolución, lo que dio sentido a apreciar la motivación procreativa como base de la que derivan el resto de intereses.

Pero durante la etapa de la evolución humana se observa que la adaptación y la supervivencia dependen de respuestas flexibles, derivadas del pensamiento consciente. Se aprendió a dominar a controlar un entorno hostil y cambiante, por lo que se presume que la selección natural favoreció a aquellos individuos que disfrutaron de dichas situaciones de dominio y control; ya que para ello se requiere de **comportamientos de curiosidad, interés, exploración y búsqueda de habilidades y retos**. En dichos comportamientos no se aprecia la relación con la sexualidad, son igualmente necesarios y forman igualmente parte de la naturaleza humana (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000).

Las motivaciones humanas para explorar y dominar y/o esforzarse en seguir viviendo pueden diferir de la mera motivación de procreación, aunque si se advierte que el dominio de las situaciones adversas del entorno se ha desarrollado, a través de millones de años de ensayo y error, como estrategia eficaz para lograr otras metas como socializar o adquirir recursos. De lo que se podría deducir que dichas conductas también son adaptativas y aumentan las oportunidades para el éxito reproductivo (Csikszentmihalyi, 2010).

Por otra parte vemos como la persona busca dichos comportamientos debido a necesidades innatas, como la competencia y la autonomía, que debe satisfacer; en cuyo caso, el disfrute es en gran parte el resultado de dicha satisfacción.

Csikszentmihalyi señala que si observamos de cerca qué experimentan las personas cuando están implicadas en actividades relacionadas con dominio, control y autonomía entenderemos porqué los anteriormente citados comportamientos requieren del factor del disfrute, implicado en el desarrollo de la emoción de flow.

El estudio de la experiencia de flow (flujo) emergió hace siglo y cuarto derivado de estudios sobre las actividades autotélicas o cosas que a las personas les parece que deben hacer para su bien. Dichos estudios intentan explicar porqué realizamos actividades difíciles, que requieren tiempo y, a menudo, son peligrosas cuando en realidad no esperamos recompensa extrínseca. Tras un programa de investigación que implicaba numerosas entrevistas a escaladores, jugadores de ajedrez, atletas y artistas se llegó a la conclusión de que estas personas experimentaban gran *disfrute durante la tarea, no percibían el esfuerzo y apenas sentían el paso del tiempo*; todas ellas afirmaban que volverían a repetirlo. A dicha experiencia se le llamó *experiencia de flujo* (Csikszentmihalyi, 2010).

El flow o flujo es pues un estado que las personas experimentan cuando están completamente involucradas en algo hasta el extremo de olvidarse del tiempo, la fatiga y de todo lo demás, excepto de la actividad en sí misma. Se caracteriza por la intensa implicación de la experiencia en la actividad del momento. La atención se focaliza en la tarea actual y la persona funciona con sus capacidades más completas (Csikszentmihalyi, 2010).

Ejemplos de dicha experiencia se encuentran en situaciones y circunstancias, que a priori cuesta trabajo de creer, como la de las experiencias solitaria de los escritores, en los retos de determinados alpinistas ante las duras condiciones atmosféricas, en el trabajo de los artistas que pasan largas horas creando sus obras de arte sin aparente remuneración y en el quehacer del trabajo. También en lo cotidiano, como cuando leemos un libro que nos interesa o cuando estamos disfrutando de una conversación estimulante, y en todas aquellas actividades en las que el tiempo pasa desapercibido.

### 3.2 CARACTERÍSTICAS DEL FLOW

La experiencia de flujo proporciona tres características subjetivas: la unión de la acción y la conciencia, sentido de control y un sentido alterado del tiempo.

- a) *La unión de la acción y la conciencia.* Durante el flujo, los recursos cognitivos se emplean completamente en la tarea actual. No hay lugar para pensamientos irrelevantes como acerca de las cosas hechas o posibilidades futuras, de manera que los objetivos que van más allá de la interacción inmediata no acceden a nuestra conciencia (Csikszentmihalyi, 1995; Csikszentmihalyi y Whalen, 1991).
- b) *Un sentido del control.* O mejor dicho, una falta de ansiedad acerca de perder el control; lo cual también se experimenta en las actividades de alto riesgo, como el alpinismo o las carreras de coches; pero dichas actividades están estructuradas de tal forma que el participante dispone de los medios para reducir el margen de error en lo posible. La reducción entorno a la preocupación por el éxito en la tarea que el flujo proporciona es una de las razones por la que tal experiencia se vuelva agradable o placentera (Csikszentmihalyi, 2010).
- c) *El sentido alterado del tiempo.* Cuando estamos atentos al paso del tiempo, la duración de éste parece aumentar (James, 1980 en Fernández-Abascal, 2008). Durante el flujo, la atención está tan focalizada en la tarea actual que apenas existe la atención centrada en los procesos mentales que contribuyen a las experiencia de duración incluso se puede afirmar que la sensación es más bien contraria a la del enunciado de William James, se siente que el tiempo pasa rápidamente (Eysenck en Fernández-Abascal, 2008).

### 3.3 LAS CONDICIONES DE FLOW

Michail Csikszentmihalyi especifica que para que las experiencias de flow se produzcan son necesarias ciertas condiciones de gran importancia:

- En primer lugar la actividad a realizar debe tener un *sistema claro de metas*, que sirven para dirigir y dar propósito al comportamiento.

- Un segundo requisito es que se disponga de la *información retroactiva inmediata o feedback*, preferiblemente positiva, que proporciona a la persona información acerca de las características del progreso en la tarea; ello contribuye al ajuste o el mantenimiento de la conducta, la mejora de la competencia involucrada y el esclarecimiento de las dudas sobre cómo seguir, promoviendo así el sentido del control. Ya que el flow se da lugar con un alto nivel de desafío, el fracaso ocasional es inevitable, lo cual no implica que sea necesariamente aversivo si la persona sabe por qué ha ocurrido (Csikszentmihalyi, 1988 en Fernández-Abascal, 2008).

- Finalmente, es necesario establecer un *equilibrio entre los retos percibidos y las habilidades percibidas*. Si los retos tienden a ser más altos que las habilidades, se produce ansiedad; por el contrario, si las habilidades exceden a los retos, el sujeto se relaja y la actividad resulta aburrida y, como consecuencia, se pierde la atención (Csikszentmihalyi, 2010).

En el siguiente esquema se puede observar que experimenta el individuo durante una actividad en la que confluyan los distintos niveles de dos dimensiones, reto o desafío y habilidad.



Figura nº xx: Estados de experiencia en el modelo de Flujo. (Fernández-Abascal, 2010, p. 186)

Así vemos que la experiencia de flujo se produce cuando el nivel del reto es alto y las habilidades percibidas también lo son. En esta situación, dicha combinación permite el desarrollo gradual de habilidades superiores, que conducen al realce de la competencia y a percibir la actividad como gratificante (Csikszentmihalyi, 2010).

Dado que durante el desarrollo de una actividad, la persona está constantemente evaluando la calidad de su experiencia para decidir continuar o no con la misma, las investigaciones al respecto señalan que de la experiencia de flujo, en sí misma es una fuerza motivadora. Al analizar qué significa el concepto de motivación, su procesamiento y funciones, se comprende la estrecha relación que guarda con el flow y el rendimiento académico.

### **3.4 DIMENSIONES DEL FLOW**

Michail Csikszentmihalyi, considera que tras analizar las condiciones fundamentales necesarias para que se produzca el sentimiento/la sensación de flow, ésta está caracterizada por nueve dimensiones:

- 1.- Equilibrio entre habilidad y reto
- 2.- Combinación/unión de la acción y el pensamiento.
- 3.- Claridad de objetivos
- 4.- Feedback claro y sin ambigüedades
- 5.- Concentración sobre la tarea que se está realizando
- 6.- Sentimiento de control
- 7.- Pérdida de conciencia
- 8.- Transformación de la percepción del tiempo
- 9- Experiencia autotélica

(Csikszentmihalyi, 1995; Csikszentmihalyi y Whalen, 1991)

### 3.5 TIPOS DE FLOW:

El flow se ha clasificado en función de los rasgos de la personalidad, flow disposicional, y el flow situacional, o variables del entorno que contribuyen a crear ambientes ricos y estimulantes en experiencias óptimas que contribuyen a su desarrollo y que ha denominado clima motivacional.

- *Flow disposicional*: o predisposición personal a experimentar experiencia de flujo o personalidad autotélica. Se trata de individuos que se caracterizan por la extroversión y la estabilidad emocional, lo que les capacita para que en parecidas situaciones respondan con mayores niveles de flow.
- *Flow situacional* o contextos y actividades que facilitan el flow porque generan situaciones con capacidad para que la persona sienta que lo que hace es un reto, se le ofrece feed-back, el suficiente grado de control y satisface las necesidades psicológicas básicas de autonomía, de competencia y de relación social.

## 4. EL FLOW Y EL APRENDIZAJE DE UN IDIOMA

Tal como se ha visto en el capítulo sobre *la emoción a lo largo de la Historia*, Platón apelaba con sus palabras al uso de la razón antes dejarnos llevar por las emociones, pero también era consciente de la importancia de disfrutar de una tarea para emprenderla y aprenderla, por lo que postulaba que “la verdadera labor de la educación era enseñar a encontrar el placer en hacer lo correcto” (Platón s.IV a.C. en Csikszentmihalyi y Whalen, 1991). Con esto, Platón quería decir que si los niños y niñas aprendían a disfrutar de actividades productivas y útiles, la educación habría cumplido con su objetivo, ya que, a partir de ese momento estarían dispuestos a buscar por si mismos aquellas cosas y labores que fueran útiles a la vez de placenteras (Csikszentmihalyi y Whalen, 1991).

Tras una investigación basada en más de cien mil muestras de experiencias de flow recogidas por todo el mundo y procedentes de diferentes culturas, Csikszentmihalyi desarrolló la “*teoría de la experiencia óptima*”, a la que denominó “*flow*” (flujo), basada en la descripción de la emoción positiva relacionada con el desarrollo de una tarea cuando se encuentra vinculada a la motivación intrínseca, o máximo nivel de motivación en el que la persona se implica en la misma por el puro placer que origina su propia realización, sin

consecuencias externas (Deci y Ryan, 1994) y que se convierte en un imán para el aprendizaje.

Y para que se desencadene la emoción de flow, Csikszentmihalyi (2010) considera requisito imprescindible que se establezca un equilibrio entre retos con carácter de novedad y el desarrollo continuo de nuevas habilidades. Este último aspecto del flow es el que más interés ha despertado entre educadores. Para el autor, una experiencia óptima, o experiencia de flow, es algo que hacemos que suceda, implica decisión personal. Ello supone tener el control sobre la vida, lo cual no siempre es fácil. Si bien, es interesante su conquista, por las consecuencias a largo plazo, ya que las experiencias óptimas añaden un sentimiento de maestría o de participación que determinan el contenido de la vida conformando una personalidad más fuerte.

Y ello es así, porque el hecho de descubrir posibilidades de acción lleva a mejorar las habilidades y a perderse en la interacción con la tarea, de manera que con el tiempo, la personalidad se conforma en lo que ha venido a denominarse “personalidad autotélica” o capacidad para disfrutar de la vida y con un sentido de orientación hacía el trabajo, el cual se transforma progresivamente y llega a ser agradable, con una inversión personal de atención plena y un sentimiento en el que el tiempo pasa desapercibido (Csikszentmihalyi, 2010).

Por todo lo anteriormente dicho, se presupone que para un alumno de educación primaria no siempre es fácil *hacer que suceda algo* dentro del ámbito escolar, primeramente porque la mayoría de sus actuaciones son dirigidas por el docente, quien se tiene que basar en las indicaciones curriculares que dictaminan la programación del transcurso del curso escolar y las metas educativas concretas, así como las tareas que fomentarán y facilitarán el alcance de las mismas, tal y como determinan las leyes educativas. Y, por otra parte, porque en los niños la conducta está dirigida por la motivación extrínseca y el desarrollo de la motivación intrínseca está ligado al proceso de maduración evolutiva del niño desde la externalización hacía la internalización, (Deci y Ryan, 1994); en el caso específico del juego si se advierte en ellos la motivación intrínseca, entendida como la necesidad de moverse, saltar, explorar, etc. (Reeve, 2003; Palmero, 2008).



Aún así, bajo la perspectiva actual de la educación, como Goleman (2009) respalda, se es más consciente de la importancia de implicarse en proyectos de diseño de métodos, estrategias y estilos de enseñanza que presten atención a la afectividad y al desarrollo emocional del estudiante, que favorezcan la regulación e internalización de la conducta, es decir una transformación en la acción educativa que tiene como objetivo proporcionar el clima pedagógico idóneo en el que el discente se sienta protagonista de su propio proceso de aprendizaje, para que consiga el control sobre sus actuaciones y el placer por aprender tal y como promulgaba Platón y, actualmente, recomienda Csikszentmihalyi.

A la revolución educativa que supuso el constructo de la Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey se deben añadir las metodologías existentes basadas en la teoría de Inteligencias Múltiples del neuropsicólogo Howard Gardner, quien también postula la existencia de las inteligencias Interpersonal e Intra-personal además de la Inteligencia Musical, la Corporal-cenestésica, la Lingüística, la Lógico-matemática y la Espacial. En su obra *Inteligencias Múltiples: la teoría en la práctica* Gardner explica que la inteligencia Intra-personal y la interpersonal configuran la *inteligencia emocional* y juntas determinan nuestra capacidad de dirigir nuestra propia vida de manera satisfactoria (Gardner, 2005).

Aunque, como se verá más adelante, dichas metodologías y programas están más orientadas al desarrollo de las altas capacidades y han dado origen a las aulas del mismo nombre.

En el caso del aprendizaje de un idioma, recrear el ambiente idóneo y fomentar un sentimiento de experiencia positiva y óptima es esencial, puesto que, según Gardner y MacIntyre (1993), a la hora de enfrentarnos a dicho aprendizaje se dan una serie de circunstancias específicas relacionadas con la ansiedad.

El proceso de aprendizaje de un idioma no puede compararse con la adquisición natural y espontánea de la lengua materna; diversos estudios al respecto indican que incluso personas con las habilidades adecuadas para cualquier otro tipo de aprendizaje tanto académico como social puede experimentar el sentimiento de ansiedad al aprender un idioma diferente (García, 2010, p. 45). Una de las razones de este fenómeno es que la exposición a una lengua que no es la propia implica la transmisión de mensajes conversacionales apropiados y personalmente significativos a través de sistemas fonológicos, sintácticos, semánticos y sociolingüísticos que no se dominan (Young, 1999).

A esto se pueden añadir aspectos circunstanciales como la presión por obtener en esta área también buenos resultados o la necesidad de aprender dicha lengua por motivos socioculturales o profesionales.

En el caso del aprendizaje de la lengua inglesa, la presión social desempeña un papel más que evidente, pues este idioma ha experimentado un desarrollo muy importante como lengua Intra-europea e internacional y su utilidad domina sobre las demás lenguas nativas ante la creencia de que su adquisición es la llave que abre la puerta a mejores oportunidades profesionales (Cenoz, 1999 en García, 2010).

El proceso de ansiedad descrita por Gardner y MacIntyre como “*ansiedad ante el idioma*” (*language anxiety*) surge en las primeras etapas del aprendizaje, cuando el discente se ve incapaz de reproducir los sonidos de la lengua meta o no asimila las estructuras gramaticales no afines a las de su lengua nativa. Si comete errores y se pone nervioso se desarrolla la denominada “ansiedad de situación”. Es cuando esto ocurre de manera reiterada que el alumno comienza a asociar la activación de ansiedad (*anxiety arousal*) con la lengua extranjera y con su aprendizaje (Gardner y McIntyre, 1993).

Si esta situación se manifiesta repetitivamente, el estudiante “espera” o anticipa la sensación de fracaso y el nerviosismo, cree que va cometer errores antes incluso de presentarse el momento confrontante y comienza a estar ansioso en contextos de aprendizaje de un idioma, con lo que se produce un efecto de retroalimentación. Por todo esto se deduce que la ansiedad ante el idioma se desarrolla a partir de experiencias negativas y reiteradas en la lengua extranjera. Esta ansiedad está directamente relacionada con la ejecución en la lengua meta, no es por tanto una ansiedad relacionada con el rendimiento general (Howitz, 2010; Gardner y MacIntyre, 1993).

Sin embargo, investigaciones al respecto como la de Elain K. Horwitz (2010) o la de Tammy Gregersen y Peter McIntyre (2014), coinciden en que este tipo de ansiedad tiene consecuencias negativas en los aprendices, no solo entorno al rendimiento académico específico en el idioma en sí, sino también en aspectos cognitivos, sociales y personales.

En cuanto a los efectos académicos y cognitivos, estos estudios revelan la existencia de correlaciones negativas entre la ansiedad ante el idioma y las calificaciones que obtienen los alumnos que la experimentan en diferentes situaciones y cursos (Horwitz, 2010; MacIntyre y

Gardner, 1993; Young, 1999), puesto que, dicho afecto funciona como distractor e influye en la rapidez de ejecución y la precisión y, por lo tanto, en la calidad del aprendizaje en general. Por otra parte, llama la atención un estudio de Horwitz (2010) advierte de la existencia de otro efecto académico derivado de la ansiedad: el estudio exagerado, un esfuerzo que, según sus investigaciones, no parece verse recompensado por los resultados, con el correspondiente sentimiento de frustración y agotamiento.

A la influencia de la ansiedad ante el idioma en el rendimiento académico, Gardner y MacIntyre (1993) señalan que se deben añadir los factores sociales que propician su aparición, como un ambiente de clase competitivo, interacciones dificultosas con los profesores y los riesgos de enfrentarse a situaciones embarazosas o las oportunidades de contacto o no con nativos de la lengua objeto, los cuales aumentarían las posibilidades de generar tensión en el estudiante en sí y entre grupos.

Por todo ello, es fundamental ser consciente de generar un ambiente seguro y tranquilo de relación social, con el mayor nivel de independencia y autonomía y competencia posible durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de un idioma, con el fin de asegurar y fomentar un rendimiento académico óptimo, asociado a felicidad y bienestar psicológico, lo que se ha venido en denominar “*clima motivacional*” (Ryan y Deci, 2000) o a los condicionamientos sociales que predisponen a experimentar mayor o menor nivel de flow y que ayudan a fomentar la motivación intrínseca (Ryan y Deci, 2000).

Este planteamiento también contribuiría a evitar los efectos de la ansiedad a nivel personal en el futuro, pues todos conocemos a personas con distintos bagajes culturales que expresan su aversión o frustración al referirse a sus experiencias en el aprendizaje de una lengua extranjera, que abandonaron el proceso y que comentan falta de sueño y sensaciones de quedarse en blanco ante un examen o una prueba oral con el consecuente sentimiento negativo de ser negado para los idiomas (Price, 1991 en García, 2010).

Actualmente, en nuestro país son pocos los métodos educativos basados en la teoría del flow, con la particular excepción del campo de la Educación Física y el deporte de alto rendimiento, en el que es sobradamente conocido y referente para medir aptitudes y actitudes derivadas de la experiencia de flow de los alumnos.

En esta disciplina, el estado de flow es un aspecto determinante en la realización de ejercicio físico y esencial para su correcta ejecución y son varios los estudios que constatan que la predisposición al disfrute de actividades físicas tiene consecuencias beneficiosas en otros aspectos no solo académicos, también sociales y personales.

Entre dichos estudios, destacan los de Juan Antonio Moreno y David González-Cutre (2006), del Centro de Investigación del Deporte de la Universidad de Elche, quienes han desarrollado una importante labor investigadora y aplicada al respecto, y entre sus principales aportaciones destacan la elaboración de diferentes instrumentos de medida, entre los que se encuentran cuestionarios del estado de flow, medida del clima motivacional, de percepción de éxito, de percepción de Igualdad-Discriminación en educación física y de conductas de disciplina-indisciplina. En este último sentido, y aunque resulte paradójico, los alumnos que experimentan flow en el deporte presentan mayores conductas de disciplina y se concentran más en aspectos de desarrollo de destrezas, compañerismo y diversión cuando se encuentran en las clases de Educación Física (Moreno y González-Cutre, 2006). Queda por demostrar si estas actitudes y aptitudes, que retroalimentan el estado de flow, se extrapolan a las distintas situaciones escolares y en relación con el aprendizaje de otras áreas, por lo que sería interesante dedicar estudios al respecto dentro del contexto educativo español.

En lo que respecta la educación en general, a nivel internacional destacan proyectos como el de la *Key Learning Community* de Indianápolis, un entramado de escuelas e institutos públicos que basan su propuesta educativa o currículum en la teoría de inteligencias múltiples de Gardner y que disponen de aulas FAR (*Flow Activities Room*); cuando se inició este proyecto educativo el propio Michael Csikszentmihalyi junto con Samuel Whalen, en 1991, llevaron a cabo un estudio de investigación de la dinámica de dichas aulas durante dos años para extraer datos e ideas sobre su funcionalidad y eficacia.

Los propósitos educativos de las aulas son, primeramente, ofrecer al discente la oportunidad explorar varios aspectos de sus inteligencias, experimentando con diversas habilidades que le permitan desarrollar capacidades que de otra manera podrían haber pasado desapercibidas. Por otra parte, se pretende que el carácter libre y de disfrute, y a la vez ordenado, de estas aulas influya en el resto de las clases más estructuradas, lo que viene a decir que si los niños y niñas que las visitan aprenden a percibir una parte de su educación

escolar como gratificante, pueden llegar a asociar todas sus experiencias académicas como potencialmente gratificantes (Csikszentmihalyi & Whalen, 1991).

Los escolares acuden a las aulas FAR tres o cuatro veces a la semana durante 40 minutos donde se les anima a jugar o a concentrarse en una actividad individualmente o en grupos reducidos de tres o cuatro personas. Solo hay un requisito que el estudiante debe cumplir, que es el siguiente: tras elegir entre la gran variedad de juegos que abarcan todas las áreas (tanto de mesa como interactivos), libros y audio-libros, se le exige mantenerse involucrado en la actividad de su elección durante el tiempo que permanece en el aula. También se les permite traer juegos, libros o proyectos de interés personal, siempre que tengan cabida dentro características espaciales y organizativas de la misma.

El planteamiento de las FAR lleva implícito la facultad que el juego posee para fomentar la motivación intrínseca del ser humano para explorar, ejercitar y desarrollar completamente su capacidad intelectual (Gardner, 1983); como también deberíamos destacar que aprender jugando ayuda a madurar no solo intelectualmente, sino también socialmente (Dewey, 1913; Piaget, 1951; Bruner, 1972 y Sutton-Smith, 1982 en Csikszentmihalyi y Whalen, 1991).

Las aulas FAR se caracterizan por disponer de:

- ✓ Un amplio y variado repertorio de pósters que recuerdan temas y aspectos relacionados con las inteligencias múltiples y diversidad de actividades de distintos niveles
- ✓ Orden y equilibrio entre el respeto por las reglas y la libre elección de actividades del estudiante
- ✓ Ambiente que propicia la disposición de retos y la concentración

De la investigación de Csikszentmihalyi y su colaborador se concluyó que:

- ✓ El juego intensivo puede ser una experiencia educativa y de aprendizaje
- ✓ La oportunidad de poder elegir en la tarea a realizar ayuda al estudiante a clarificar sus intereses
- ✓ Participar en juegos proporciona oportunidades de desarrollo de dos aspectos esenciales en el aprendizaje: las habilidades orientadas al proceso y la atención enfocada en la tarea

Mientras que las aulas FAR se presentan como un experimento educativo, su desarrollo expresa claramente una fuerte confianza en el poder transformador del juego semi-estructurado. Los beneficios previstos incluyen la mejora de la memoria, la agudeza mental y la auto-monitorización estratégica durante la resolución de problemas, el desarrollo de fijación eficaz de metas, el establecimiento de la autoestima y un estímulo de experimentación, el interés y la relajación consciente (Csikszentmihalyi y Whalen, 1991, p. 6).

Tras su éxito demostrado en Estados Unidos, estas aulas se han implementado en muchos colegios Europeos; en España acogen a alumnos y alumnas candidatos al programa de desarrollo de capacidades que entra dentro de las medidas de atención a la diversidad de los centros de Educación Primaria, pero este programa está destinado a aquellos que presentan altas capacidades. Para otros con necesidades educativas diferentes existen otro tipo de proyectos.

#### **4.1 METODOLOGÍAS PARA EL APRENDIZAJE DE IDIOMAS QUE FOMENTAN EL ESTADO DE FLOW**

Dentro del tipo de programa descrito en el capítulo anterior tienen cabida las condiciones y circunstancias pensadas como idóneas para aprender un segundo idioma. Del enfoque de *Las Inteligencias Múltiples* de Gardner también se extrajeron métodos atractivos basados en la evidencia de que no todos dominamos las habilidades cognitivas de igual manera. Hay estudiantes que aprenden mejor con métodos visuales y prefieren leer el contenido además de escuchar. Otros son buenos en acumular datos y organizarlos ellos mismos y otros prefieren seguir las normas o fórmulas que los dirijan en el proceso; de esta manera, mientras que los primeros tienen más fluidez a la hora de expresarse pero menos precisión, los segundos son más precisos, pero les cuesta más esfuerzo comunicarse (Hatch, 1974 en Larsen-Freeman, 2001).

Para llevar a cabo un método basado en las inteligencias múltiples se deben preparar recursos educativos relacionados con las siete inteligencias que Gardner describe, con el objetivo de poder atender y ofrecer material personalizado que facilite el aprendizaje del idioma y que a la vez suponga un reto. Algunas actividades que se adecúan a cada tipo de inteligencia pueden ser (Christison, 1996; Armstrong, 1994 en Larsen-Freeman, 2001):

1. Para la lógica/matemática: puzzles y juegos, tareas de lógica que incluyan secuencia, clasificación y categorización como palabras encadenadas, acertijos, rimas...
2. Para la inteligencia visual y espacial: tarjetas y palabras asociadas, vídeos, dibujos...
3. Para la corporal y cenestésica: juegos de rol, representaciones,...
4. Para la musical y rítmica: canciones, bailes que representan historias...
5. Para la interpersonal: tareas por parejas, proyectos en grupo, actividades de resolución de problemas...
6. Para la intra-personal: actividades de autoevaluación, diarios y opciones de tareas que se puedan realizar en casa
7. Para la verbal y lingüística: contar historias, anotaciones, debates,...

Aparte del planteamiento citado anteriormente, existen varios modelos de metodologías que promueven la atracción hacia el aprendizaje de otros idiomas y son capaces de suscitar en el estudiante la aparición del estado de experiencia óptima o flow. Se trata de métodos que comparten muchos aspectos con las condiciones que Csikszentmihalyi (1995) describe y que de algunas de sus características se hará referencia a continuación.

Efectivamente, hasta la década de los años 70 se creía que los idiomas se aprendían con metodologías repetitivas (*drills*), métodos de traducción y el empleo de fórmulas gramaticales aplicables a la construcción de oraciones, pero la implantación de estas metodologías llamadas “estructuralistas” supusieron un alto porcentaje de fracaso, por lo que el enfoque pedagógico cambió en su totalidad, sin embargo son varios los métodos de aprendizaje, que contribuyen al impulso de emociones positivas ante la posibilidad de comunicarnos en otra lengua (García, 2010).

Estos modelos educativos se basan en el Enfoque Comunicativo, derivado a su vez de la teoría de Competencia Comunicativa del antropólogo y sociolingüista Dell Hathaway Hymes, quien la define como la habilidad del que utiliza la lengua para negociar, intercambiar e interpretar significados con un modo de actuación adecuado (Hymes, 1971 en Larsen-Freeman, 2001). Desde el enfoque comunicativo, o *Communicative Approach*, se considera **la interacción el medio y el objetivo final** en el aprendizaje de una lengua, por lo que, a la hora de diseñar métodos de enseñanza, no solo se tienen en cuenta los aspectos formales de la misma, sino también los sociolingüísticos y funcionales de la misma (Fasoglio y Canton, 2009).

Veamos algunos ejemplos de las metodologías que nos ocupan:

***Total-Physical Response*** o Respuesta Física Total: método desarrollado por el Dr. James J. Asher, profesor de psicología de la Universidad Estatal de San José, para colaborar en el aprendizaje del lenguaje. Se basa en la premisa de que el cerebro humano está biológicamente programado para aprender cualquier lenguaje natural, incluyendo el lenguaje de señas de los sordos; y se inspira en el proceso de adquisición de la lengua materna. Al comienzo, padres e hijos combinan habilidades verbales y motrices para comunicarse, el infante responde físicamente a los comandos verbales de los padres y su respuesta es reforzada positivamente con las voces de los mismos, de manera que, durante muchos meses, el lenguaje es interiorizado y descifrado por el infante, pero sin poder reproducirlo. Al acabar esta etapa el niño lo reproduce espontáneamente (Asher, 1972).

En el aula, el docente que sigue este método trata de imitar dicho proceso: verbaliza acciones, objetos, animales a la vez que los representa o los señala e incita a los estudiantes a imitarlo al principio para responder físicamente y verbalmente después con solamente enunciar las palabras aprendidas. Al no incidir en las destrezas de escritura y lectura puede ser utilizado como alternativa para enseñar a estudiantes con dislexia o algún problema relacionado con el aprendizaje (Asher, 1972).

El método es idóneo para ser utilizado en la etapa de Educación Infantil y como actividad complementaria para cursos de estudiantes de todas las edades, sobre todo para aprender vocabulario y verbos. Introduce el aspecto espontáneo del juego que contribuye a la sensación de disfrute e incita a participar activamente. La actividad puede ser simple como *Simon says* (Simón dice) o juegos más complejos que incluyan gramática más compleja y escenarios más detallados. También es útil para contar historias (Larsen-Freeman, 2001).

Podemos decir que contribuye al desarrollo de la motivación intrínseca y la experiencia de flow por basarse en los siguientes principios:

El estudiante reproducirá la lengua que está aprendiendo cuando esté preparado para ello:

- Se aprende a través de la observación a la vez que de la acción, por lo que el estudiante se siente directamente involucrado en la tarea



- El feedback y el refuerzo tienen lugar: inmediatamente, durante su realización y siempre de una manera no confrontante o violenta, por lo que la conducta apropiada se asocia sin esfuerzo y el estudiante desea repetirla
- Resalta la importancia de que el estudiante experimente el éxito en sus producciones lingüísticas, lo cual decelera la sensación de ansiedad
- Se introducen nuevos conceptos partiendo de los conocidos, por lo que el aprendizaje es significativo para el alumno y la introducción constante de nuevos conceptos significa enfrentarse también a nuevos retos.

*Desuggestopedia o Pedagogía Sugestiva*, sugiere que las sugerencias negativas pueden inhibir y disminuir la capacidad real del individuo. Ayudándole a que se libere de las limitaciones sugeridas por el entorno desde su infancia, se consiguen grandes progresos en la personalidad y en la conducta y se aumentan también significativamente los niveles de aprendizaje (Lozanov, 1964 en García, 2010).

Lozanov desarrolló un proceso de enseñanza dirigido a la atención consciente y subconsciente del estudiante. Teniendo en cuenta que las percepciones periféricas, - el entorno, la luz, el ambiente amable y lúdico, la actitud del profesor, el empleo de los diferentes tonos de voz, el humor, la sorpresa, los juegos, las canciones, la música, el arte, etc.- son parte integrante de dicho proceso (Alguacil, 2013. recuperado el 13 de septiembre de 2014).

Las técnicas de esta metodología son las siguientes:

- ✓ El aula debe ser alegre, luminosa y decorada con objetos y pósters que recuerden el tema que se está aprendiendo en ese momento. Ello contribuye al aprendizaje periférico, al que se adquiere con lo que percibimos sin prestar atención implícita
- ✓ El docente, como responsable de incitar una sensación agradable hacia el aprendizaje del idioma, reconoce a la vez la incertidumbre o miedos que pueda traer consigo el estudiante y procura con su actitud dar la impresión de que se trata de una tarea fácil, apelando así al subconsciente de sus alumnos y alumnas y evitando corregir de manera brusca o embarazosa.

- ✓ La música -de fondo o como acompañamiento de una actividad– contribuye enormemente a evocar las emociones positivas y asociarlas a los mensajes lingüísticos que se quieren enseñar. Una de estas actividades es la lectura en voz alta de una historia por parte del docente, adecuando la voz, la mímica y la música que acompaña al texto.
- ✓ El lenguaje que se aprende tiene que ver con la vida cotidiana y real del estudiante, por lo que el aprendizaje es significativo. La elaboración de recursos, (textos, pósters, obras de teatro, documentales,...) parte también de sugerencias de los propios alumnos, los cuales participan activamente durante todo el proceso.
- ✓ El docente ayuda a los estudiantes a actualizar los recursos y los temas para evitar repeticiones y sensación de aburrimiento, de manera que la novedad siempre suponga un reto.
- ✓ El feed-back o retroalimentación, que siempre será de manera no ofensiva ni brusca, se procura durante e inmediatamente después de la realización de la tarea, de manera que el alumno sabe en todo momento qué hace bien y en qué aspectos debe incidir o esforzarse más.

De todas estas pautas, si analizamos las conclusiones a las que llegaron en su estudio Csikszentmihalyi y Whalen (1991), se deduce que dicha metodología contribuye a la experiencia óptima o sentimiento de flow porque trata de presentar el aprendizaje como algo agradable, no alienante y de lo que se puede disfrutar.

El sentido del tiempo desaparece. Hay armonía durante todo el proceso, por lo que se consigue la aparición de habilidades potenciales que raramente se estimulan en los procesos tradicionales de enseñanza, ya que éstos van dirigidos exclusivamente a la mente consciente (Alguacil, 2013).

Existen más métodos afines a las recomendaciones de Michail Csikszentmihalyi en su tratado sobre la Educación para el siglo XXI (1995), pero deseamos terminar la relación con el método más novedoso de AICLE (CLIL: Content and Language Integrated Learning). El Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras o inmersión lingüística, como denominó David Marsh en 1994, describe una corriente de la lingüística aplicada que defiende la importancia y el éxito en el aprendizaje de las lenguas extranjeras que se está experimentando en colegios con programas de bilingüismo (Coyle, Hood y Marsh, 2012).

A través de las materias comunes, como la historia o las ciencias naturales, estos programas establecen la inmersión en los contenidos con recursos, estrategias y desarrollo de destrezas presentados en la lengua meta.

Ello contribuye de manera eficaz al desarrollo de una competencia comunicativa en lenguas que optimiza y facilita los aprendizajes posteriores (Coyle, Hood y Marsh, 2012).

Asociamos el método CLIL al fomento de la experiencia positiva de flow por asentarse en los siguientes principios:

El lenguaje es considerado conducto para la comunicación y el aprendizaje, su contenido y la adquisición de conocimientos, destrezas y comprensión inherentes a esa disciplina son programadas para que formen parte del proceso de aprendizaje integral, de una manera transversal, por lo que el estudiante se enfrenta al idioma de una manera más natural e inconsciente que reduce o evita la sensación de ansiedad.

Otro principio afín al flow es que el CLIL debe suponer un reto cognitivo que ayude a desarrollar destrezas de pensamiento junto con habilidades básicas de comunicación interpersonal y la competencia en el lenguaje cognitivo-académico.

Para esta forma específica de entender el aprendizaje, la lengua, el pensamiento y la cultura están intrínsecamente unidos, por lo que es fundamental ofrecer oportunidades a los alumnos de interactuar con otra/s culturas, lo cual supone una oportunidad añadida de disfrutar del aprendizaje (Coyle, Hood y Marsh, 2012).

Como consecuencia del éxito de estas teorías, las autoridades educativas se plantean la introducción de modelos de educación bilingüe en la escuela y el fomento de la elaboración de currículo que integren todas las lenguas y éstas con las áreas no lingüísticas (Alguacil, 2013), con el propósito de ofrecer las actitudes hacia el idioma y la cultura de éste como base que sustenta y reafirma las expectativas en cuanto al bilingüismo; teniendo en cuenta, las variables de inteligencia, aptitud para los idiomas, motivación y la ansiedad situacional (Gardner en Ordorica, 2014).

## 4.2 EXPERIENCIA DE FLOW DOCENTE

Tras analizar los métodos de aprendizaje de un idioma que ayudan al estudiante a conseguir el estado de flow y de disfrute en el aula, nos gustaría exponer la importancia de investigar también el flow en la práctica docente, ya que para que la investigación al respecto sea completa, no podemos pasar por alto que el cúmulo de experiencias óptimas del docente durante la acción educativa repercutirían también y directamente en el aprendiz (Csikszentmihalyi, 1995).

De las pocas publicaciones que existen acerca de la experiencia de flow en el docente (Piazolli, 2011) nos ha llamado la atención un estudio llevado a cabo en una universidad de Turquía por Christine M. Tardy y Bill Snyder, en el cual, los profesores y profesoras de inglés entrevistados describen sus experiencias personales de flow, las cuales perciben en sí mismos mientras realizan su tarea docente.

El estudio divide en cinco categorías las experiencias de flow:

- a) ***Interés e implicación***: los docentes entrevistados afirman que las experiencias de flow ocurrían en los momentos de un alto grado de interés en la tarea y de implicación, y que a la vez percibían un alto grado de interés en sus alumnos (Tardy y Snyder, 2004).

Csikszentmihalyi argumenta que ambos intereses están interrelacionados, la implicación del docente en la tarea proporciona un modelo a seguir por los alumnos y alumnas y les muestra el valor de aprender por su propio beneficio (Csikszentmihalyi, 1995).

- b) ***Comunicación real***: según el estudio, el flow emerge en los docentes cuando la comunicación es “auténtica” y no mecánica. De esta manera, describían sus experiencias de flow cuando la interacción era real y significativa, que llevaba a los estudiantes a no esforzarse en pensar tanto sobre el idioma y su estructura, pero sí en los planteamientos y contenidos que les obligaban a utilizarlo al máximo para también poder comunicar sus sentimientos al respecto. Con ello se conseguía un grado de implicación máximo en la clase (Tardy y Snyder, 2004).

Van Lier (1996) define la comunicación auténtica como “un proceso de implicación en la acción educativa y como una característica de la persona implicada, docente y discente. La autenticidad se relaciona con el respeto hacia el estudiante, la motivación intrínseca y la integridad moral en las relaciones interpersonales” (Van Lier, 1996, p. 125).

c) ***Espontaneidad e imprevisibilidad***: Los docentes afirmaban que la sensación de flow coincidía también con esos momentos en los que surgían temas que no habían previsto. Estos aspectos favorecen la aparición de los intereses reales de los estudiantes y están relacionados con el desarrollo de la autonomía y la sensación de libertad en la elección de conceptos que se desean tratar y aprender, aunque éstos no coincidan con el plan intencionado de la clase (Csikszentmihalyi, 1995 en Tardy y Snyder, 2004).

Un ambiente escolar que sustente el desarrollo de autonomía tanto para docentes y como para discentes proporciona más oportunidades de flow, que potencialmente vez dirigen al alumno a implicarse más en su aprendizaje (Abbott, 2000 en Goleman, 2010).

d) ***Diálogo docente-discente***: los docentes describían la sensación placentera que sentían cuando la interacción alumno-profesor-alumno en el aula tomaba forma de diálogo; en esos momentos había un acercamiento personal, sentían como si la responsabilidad del proceso enseñanza-aprendizaje no recayese exclusivamente sobre ellos/as (Tardy y Snyder, 2004).

Esta influencia mutua es una parte esencial en educación (Csikszentmihalyi, 1995). Otros estudios apoyan esta postulación encontrando la relación directa entre el entusiasmo y la cercanía del docente y la motivación del estudiante, ya que dicha actitud verbal y no-verbal reduce las distancias físicas y psíquicas entre ambos (Patrick, Hisley, y Kempler , 2000 en Fasoglio y Canton, 2009).

e) ***Momentos de aprendizaje***: finalmente, los docentes describen que experimentaban flow cuando percibían que los estudiantes aprendían. Lo cual les ofrecía la oportunidad de reflexionar sobre su actuación educativa, de implicarse, evolucionar y emocionarse al pensar en su trabajo (Tardy y Snyder, 2004).

En definitiva, el estudio ofrece a los docentes la oportunidad de reflexionar sobre las ideas y valores educativos en relación con su trabajo; les brinda la ocasión de analizar lo que significa para ellos y ellas *dar sentido a las prácticas docentes*, además de perseguir un modelo de enseñanza efectivo (Tardy y Snyder, 2004); por lo que los autores del estudio proponen más investigaciones en este ámbito. Se podría decir que los *momentos positivos* en la docencia son a menudo pasados por alto; debido a que se trata de una profesión con un alto grado vocacional, se da por hecho que éstos momentos dominan sobre los negativos, pero, siguiendo la perspectiva del flow, es importante analizarlos, puesto que, como hemos visto, son momentos que también inspiran al estudiante.

En conclusión, con todo lo hasta aquí argumentado, se enfatiza la importancia de investigar cuáles son las experiencias óptimas de flow y cuándo y cómo ocurren respecto a todas las partes implicadas en el proceso: profesores, equipo directivo y los alumnos tal y como Csikszentmihalyi (1995) propone en el artículo *Education for the twenty-first century* (Educación para el siglo XXI).

## 5. CONCLUSIÓN

La comunidad científica, en las últimas publicaciones de mayor impacto a nivel educacional, demuestra que trabajar con el alumnado desde la psicología positiva, teniendo en cuenta los efectos de las emociones positivas de flow a nivel de salud física, psicológica, social, cognitiva, etc., aporta a la enseñanza fuertes herramientas de trabajo relacionadas directamente con el rendimiento escolar.

Un ambiente académico que contemple la felicidad en el proceso de aprendizaje con un clima motivacional positivo implicará no solo un beneficio personal sino también una mejora de la calidad del sistema educativo y de la sociedad en general.

La recomendación de la LOMCE sobre adecuar la actuación educativa a los modelos sociales y personales, además de los cognitivos, teniendo en cuenta la importancia que tiene la parte emocional en el proceso de aprendizaje previene el fracaso y el abandono escolar, ayuda a superar las desigualdades y mejora la atención a la diversidad.

La motivación es un proceso psicológico básico que inicia, mantiene y dirige la conducta del ser humano. El esfuerzo, la persistencia y la dedicación del individuo influye directamente en la expectativa y el grado de atracción del objetivo, lo cual es de esencial importancia en el proceso de adaptación. En la motivación extrínseca intervienen los factores ambientales y determinan la dirección de nuestra conducta, cuando queremos aprender un idioma, el objetivo final interviene directamente en el grado de motivación influyendo en todos los aspectos mencionados. En la motivación intrínseca se otorga un valor propio a la realización de la tarea, capaz de activarnos psicológicamente sin motivo aparente para alcanzar un objetivo establecido.

Las emociones relacionadas con lo aprendido (emociones secundarias) se encuentran directamente unidas a las pautas de comportamiento del entorno del individuo. En el estudio de la emoción positiva de flow se demuestra que las motivaciones humanas para explorar y esforzarse son conductas adaptativas que están directamente relacionadas con las necesidades psicológicas innatas cuya satisfacción es imprescindible para el crecimiento y el bienestar del ser humano. Para que ésta se produzca es necesario tener un sistema claro de metas, feedback y que exista un equilibrio entre los retos percibidos y las habilidades percibidas.

Si hablamos de los alumnos de Educación Primaria, la mayoría de las actuaciones son dirigidas por el docente basadas en las indicaciones curriculares del programa del curso escolar (motivación extrínseca) ya que su proceso de maduración no concluye hasta los 7 u 8 años (motivación intrínseca). Cada vez más se incide en la afectividad y el desarrollo emocional de estudiante. En el caso del aprendizaje de un idioma, un buen ambiente seguro y tranquilo puede reducir la ansiedad, aunque la presión social desempeña un papel muy evidente con consecuencias posiblemente negativas.

En la actualidad existen varios modelos de metodologías que promueven la atracción hacia el aprendizaje de otros idiomas que hacen aparecer el estado de experiencia óptima o flow teniendo en cuenta cada vez más el aprendizaje natural inspirado en el proceso de adquisición de la lengua materna. Estos métodos son idóneos para la etapa de Educación Infantil por contribuir al desarrollo de la motivación intrínseca y la experiencia del flow.

En cuanto a las limitaciones, el estudio de las emociones ha estado en su mayoría centrado en las emociones negativas en detrimento de las positivas, este desequilibrio se ve reflejado en las revisiones bibliográficas recientes y, por lo tanto, va en detrimento de la calidad objetiva de este trabajo, por lo que nos parece adecuado comentar que se deberían dedicar más estudios e investigaciones al respecto.



## 6. BIBLIOGRAFÍA

- Alguacil, G. (2013). Pedagogíadesuggestiva. Retrieved from [spain@npp-sugestopedia.com](http://spain@npp-sugestopedia.com)
- Arnold, J. (2002). *Affect in language learning* (1 ,3 pr ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Asher, J. J. (1972). Children's first language as a model for second language learning. *The Modern Language Journal*, 56(3), 133.
- Bandura, A. (1982). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa - Calpe.
- Bisquerra Alzina, R., Álvarez, M., & Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica. (2008). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Camacho, M. (2001). *Reseña histórica de la psicocirugía en colombia* (1ª ed.). Bogotá. Colombia: Academia Nacional de Medicina en Colombia.
- Casado, C., & Colomo, R. (2006). Un breve recorrido por la concepción de las emociones en la filosofía occidental. *A Parte Rei*, 47
- Chóliz, M., & Fernández-Abascal, E. G. (2012). Recognition of emotional facial expressions: The rolo of facial and contextual information in the accuracy of recognition. *Psychological Reports*, 110(1), 338.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2012). *CLIL : Content and language integrated learning* (1 publish, 4th printing ed.). New York: Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M., & Whalen, S. (1991). In Benton Center For Curriculum and Instruction University of Chicago (Ed.), *Putting flow theory into educational practice: The key school's flow activities room*. Chicago, USA:
- Csikszentmihalyi, M. (2010). *Aprender a fluir* (7ª ed.). Barcelona: Kairós.
- \_\_\_\_\_. (1995). Education for the twenty-first century. *Daedalus*, 124(4), 107.
- Darder Vidal, P., & Bach Cobacho, E. (2006). Aportaciones para repensar la teoría y la práctica educativas desde las emociones. *Teoría De La Educación*, 18, 55.

- Darwin, C. (1920). *El origen del hombre; la expresión de las emociones en el hombre y en los animales* : Valencia: Prometeo.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1994). Promoting self-determined education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 38(1), 3.
- Fasoglio, D., & Canton. J. (2009). Vreemdetalenonderwijs: Een (inter) cultureel avontuur? *Stichting Leerplanontwikkeling (SLO), Enschede*, 11/08/2014. doi: 3.4519.208
- Fernández-Abascal, E. G., García, B., Jiménez, M. P., Martín, M. D., & Domínguez, F. J. (2010). *Psicología de la emoción* Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Fernández-Abascal, E., Martín, M. D., & Domínguez, J. (2000). *Procesos psicológicos*. Madrid: Pirámide.
- Fernández-Abascal, E. G., Martín, M. D., & Jiménez, M. P. (2009; 2003). *Emoción y motivación: La adaptación humana* (1ª, 2ª reimpr ed.). Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.
- Fernández-Abascal, E. G. (2008). *Emociones positivas*. Madrid: Pirámide.
- Fernández Berrocal, P., & Ramos Díaz, N. (2009). *Desarrolla tu inteligencia emocional* (4ª ed.). Barcelona: Kairós.
- Fredrickson, B. L. (2013). *Positive emotions broaden and build*
- Frijda, N. H. (2009). Emotions, individual differences and time course: Reflections. *Cognition and Emotion*, 23(7), 1444.
- García, G. (2010). La ansiedad ante el aprendizaje de una segunda lengua. *Autodidacta: Revista De La Educación En Extremadura*, (1989-9041), 01/09/2014.
- Gardner, H. (2005). *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica* (1ª ed.). Barcelona etc.: Paidós.
- Gardner, R. C., & MacIntyre, P. D. (1993). A student's contribution to second language acquisition. part II: Affective variables. *Language Teaching*, 26(1), 11.

- Goleman, D. (2009). *La práctica de la inteligencia emocional* (20a ed.). Barcelona: Kairós.
- Gregersen, T., Macintyre, P. D., & Meza, M. D. (2014). The motion of emotion: Idiodynamic case studies of learners' foreign language anxiety. *Modern Language Journal*, 98(2), 574.
- Guthrie, W. K. C. (1988). *Historia de la filosofía griega*. Madrid: Gredos. ISBN 978-84-249-0947-5.
- Horwitz, E. K. (2010). Foreign and second language anxiety. *Language Teaching*, 43(2), 154.
- Izard CE. (1978). Emotions as motivations: An evolutionary-developmental perspective. *Nebraska Symposium on Motivation. Nebraska Symposium on Motivation*, 26, 163.
- Izard, C. E. (1994). Innate and universal facial expressions: Evidence from developmental and cross-cultural research. *Psychological Bulletin*, 115(2), 288.
- Kagan, J. (2007). *What is emotion?: History, measures, and meanings*
- Kleinginna Jr., P. R., & Kleinginna, A. M. (1981). A categorized list of emotion definitions, with suggestions for a consensual definition. *Motivation and Emotion*, 5(4), 345.
- Larsen-Freeman, D. (2001). *Techniques and principles in language teaching* (2nd ed.). New York etc: Oxford University.
- Lier, L. v. (1996). *Interaction in the language curriculum: Awareness, autonomy and authenticity*
- Locke, J., & Lorenzo, A. M. (1992). *La conducta del entendimiento: Y otros ensayos postumos: John locke*.
- Maslow, A. H. (2005). *El hombre autorrealizado: Hacia una psicología del ser* (16a ed.). Barcelona: Kairós.

- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2009). *MSCEIT: Test de inteligencia emocional mayer-salovey- caruso : Manual*. Madrid: Tea.
- Mc Clelland D.C, & Atkinson, J. W. (1948). The projective expression of needs; the effect of different intensities of the hunger drive on perception. *The Journal of Psychology*, 25, 205.
- Mestre, M. V. (2011). *Programa de educación de las emociones: La con-vivencia* (1ª ed.). Valencia: Tirant Humanidades.
- Moreno, J. A., y González-Cutre, D. (2006). *El papel de la relación con los demás en la motivación deportiva*. . Murcia: A. Díaz.
- Ordorica, D. (2014). Motivación de los alumnos universitarios para estudiar inglés como lengua extranjera. [Http://cad.Cele.Unam.mx/leaa/index.Jsp?c=0302&p=0302ind](http://cad.Cele.Unam.mx/leaa/index.Jsp?c=0302&p=0302ind) *Revista Electrónica De La Mediateca De CELE-UNAM: Lenguas En Aprendizaje Autodirigido*, 3(2), 22/08/2014.
- Palmero, F., Martínez Sánchez, F., & Huertas, J. A. (2008). *Motivación y emoción* (1ª ed.). Madrid etc: McGraw-Hill.
- Piazzoli, E. (2011). Process drama: The use of affective space to reduce language anxiety in the additional language learning classroom. *Research in Drama Education*, 16(4), 557.
- Reeve, J., Campos Olgún, V., & Paz Padilla, R. (2007). *Motivación y emoción* (3ª ed.). México: McGraw-Hill.
- Roselló, J., & Revert, X. (2014). Modelos teóricos en el estudio científico de la emoción. Retrieved from [www.evocog.com](http://www.evocog.com)
- Ryan RM, & Deci EL. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *The American Psychologist*, 55(1), 68.
- Sanz Aparicio, M. T. (2009). In Sanz y Torres (Ed.), *Psicología de la motivación: Teoría y práctica* Sanz y Torres.

- Scovel, T. (1978). The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research. *Language Learning*, 28(1), 129-140.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology. an introduction. *American Psychologist*, 55(1) doi: 10. 1037//0003-066X.55.1.5
- Shapiro, L. E. (2001). *La inteligencia emocional de los niños*. Madrid: Suma de Letras.
- Tardy, C. M., & Snyder, B. (2004). "That's why I do it": "flow" and EFL teachers' practices. *ELT Journal*, 58(2), 118.
- Young, D. (1999). *Affect in foreign language and second language learning*. EE.UU: McGraw-Hill.
- Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29(3), 663.