

Alicia Izquierdo Gómez

Estructura de la emoción positiva
de *Flow* y la motivación
autodeterminada y su relación en
el rendimiento escolar en niños de
8 a 12 años

Departamento
Psicología y Sociología

Director/es
García Fernández-Abascal, Enrique

<http://zaguan.unizar.es/collection/Tesis>

© Universidad de Zaragoza
Servicio de Publicaciones

ISSN 2254-7606



Universidad
Zaragoza

Tesis Doctoral

**ESTRUCTURA DE LA EMOCIÓN
POSITIVA DE *FLOW* Y LA
MOTIVACIÓN AUTODETERMINADA Y
SU RELACIÓN EN EL RENDIMIENTO
ESCOLAR EN NIÑOS DE 8 A 12 AÑOS**

Autor

Alicia Izquierdo Gómez

Director/es

García Fernández-Abascal, Enrique

UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA

Psicología y Sociología

2016

TESIS DOCTORAL

Estructura de la emoción positiva de *Flow* y la motivación autodeterminada y su relación en el rendimiento escolar en niños de 8 a 12 años

Doctoranda:

Alicia Izquierdo Gómez.

Director:

D. Enrique García Fernández-Abascal.
Catedrático de Universidad
(Universidad Nacional de Educación a Distancia).



DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA Y SOCIOLOGIA

Zaragoza, 2015

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

"Educar la mente sin educar el corazón no es educar en absoluto"
Aristóteles

*"El arte supremo del maestro es despertar el placer de la experiencia creativa y del
conocimiento"*
Albert Einstein

ÍNDICE GENERAL

Agradecimientos	1
1. Marco Teórico: Psicología Positiva	4
1.1. Concepto y Antecedentes.....	4
1.2. El estudio de las Emociones Positivas.....	16
1.3. Los efectos de las Emociones Positivas.....	28
1.4. La Felicidad.....	49
2. La emoción positiva del <i>Flow</i>, Experiencia Óptima o Psicología del Disfrute	54
2.1. Conceptualización.....	54
2.2. Las raíces Bioculturales y Evolutivas de la Experiencia Óptima.....	55
2.3. La estructura del <i>Flow</i>	59
2.4. El <i>Flow</i> y la Felicidad.....	64
2.5. El origen del estudio del <i>Flow</i>	68
2.6. Características y Dimensiones del <i>Flow</i>	70
2.7. Efectos de la Experiencia de <i>Flow</i>	79
2.8. <i>Flow</i> y Contexto Educativo.....	83
2.9. Enfoques en la Medición de <i>Flow</i>	96
3. Teoría de la Motivación Autodeterminada	100
3.1. Introducción.....	100
3.2. Evolución Teórica de la TAD.....	104
3.3. Teoría de la motivación autodeterminada, necesidades psicológicas básicas y bienestar psicológico.....	105
3.4. La TAD: Un constructo motivacional multidimensional a lo largo de un continuo.....	116

3.5. Teoría de la Motivación Autodeterminada y Contexto Educativo.....	123
3.6. Evaluación de la Motivación Autodeterminada.....	128
4. Objetivos e Hipótesis.....	133
5. Primer Estudio Empírico: Validación de la escala de Flow.....	138
5.1. Método.....	138
5.2. Resultados.....	145
5.3. Discusión.....	151
6. Segundo Estudio Empírico: Validación de la escala de Motivación Autodeterminada.....	154
6.1. Método.....	154
6.2. Resultados.....	161
6.3. Discusión.....	166
7. Tercer Estudio Empírico: Relacion de Flow y Motivación Autodeterminada con el rendimiento académico.....	169
6.1. Método.....	169
6.2. Resultados.....	172
6.3. Discusión.....	179
8. Discusión General.....	182
8.1. Recomendaciones Educativas.....	188
8.2. Limitaciones y Estudios Futuros.....	193
9. Referencias.....	194
10. Anexos.....	219

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Encaje del flow en los ejes de desafío y habilidades.....	60
Figura 2. Figura 2. Estructura del Flow.....	61
Figura 3. Combinaciones entre el nivel de reto y habilidades percibidas.....	63
Figura 4. Estados de Experiencia en el modelo de <i>Flow</i>	78
Figura 5. Continuo de la Teoría de la Motivación Autodeterminada.....	119
Figura 6. Continuo de la Motivación Autodeterminada incluyendo los tres tipos de motivación intrínseca descritos por Vallerand et al. (1992).....	121
Figura 7. Estructura del cuestionario de <i>Flow</i> con un factor global y nueve de primer orden.....	149
Figura 8. Modelo de medida de factor latente único del Rendimiento Académico.....	174
Figura 9. Modelo de relaciones entre las escalas de Flow y el factor único de Rendimiento académico.....	177
Figura 10. Modelo de relaciones entre los tres factores de Motivación Autodeterminada y el factor único de Rendimiento académico.....	178

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Media, desviación típica, asimetría y curtosis de los 36 ítems de la escala DFS-AI.....	146
Tabla 2. Índices de ajuste de los cuatro modelos de la escala de <i>Flow</i> analizados.....	147
Tabla 3. Saturaciones factoriales del modelo confirmatorio A de la escala de <i>Flow</i>	148
Tabla 4. Correlaciones entre las escalas del Modelo A y fiabilidades (en diagonal y cursiva) de las nueve escalas primarias y el factor global de <i>Flow</i>	151
Tabla 5. Media, desviación típica, asimetría y curtosis de los 28 ítems de la escala de Motivación Autodeterminada.....	162
Tabla 6. Índices de ajuste de los cuatro modelos de la escala de Motivación Autodeterminada analizados.....	163
Tabla 7. Saturaciones factoriales del modelo confirmatorio C de la escala de Motivación Autodeterminada.....	164
Tabla 8. Mínimo, Máximo, media y desviación típica de las siete escalas.....	165
Tabla 9. Correlaciones de Pearson entre las siete escalas y fiabilidades.....	166

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO I: Documentación relativa al procedimiento (Carta al Ministerio, Carta a los padres, Carta al profesor-Tutor y Conformidad del Ministerio).....	219
ANEXO II: Escala de Flow.....	223
ANEXO III: Escala de Motivación Autodeterminada.....	225
ANEXO IV: Instrumento recogida información sobre Rendimiento Académico.....	227

AGRADECIMIENTOS

Como bien saben mi familia y mis personas más allegadas, el tortuoso camino que he tenido que recorrer para que mi tesis doctoral vea la luz ha sido mucho más que una aventura, hasta el punto de condicionar buena parte de mi vida durante muchos años. Por esa misma razón, tengo un agradecimiento muy emocionado para todas las personas que se han involucrado en este proyecto y me han brindado su ayuda desinteresadamente.

Mi gratitud es enorme hacia Enrique García Fernández-Abascal, mi director de tesis. No sólo ha creído en mí, sino que desde el primer momento tuvo la clarividencia necesaria para hacer viable este proyecto, en el que me ha guiado con maestría. Por si eso fuera poco, debo reconocerle tanto su permanente disposición como la pasión que tan valiosamente me ha sabido transmitir durante el largo camino de su elaboración. Las enseñanzas que le han erigido en uno de los grandes especialistas internacionales en emociones positivas las ha combinado con el contagio de esas mismas emociones, trascendiendo el ámbito profesional con su calidad humana.

También estoy en deuda con Enrique García Huete, quien ha permanecido constantemente a mi lado en este universo que es la psicología desde que fue mi tutor en el Grupo Luria hace ya más de 20 años. Él sabe muy bien lo que me ha costado sacar adelante mi tesis doctoral.

Mi amigo Luis Javier Marqués me ha brindado una ayuda imprescindible en la confección y adaptación de los cuestionarios a los escolares, pieza fundamental de una tesis en la que el ámbito de estudio son los niños.

Durante el periodo de realización de las encuestas me han ayudado numerosas personas. Estoy especialmente agradecida a Begoña Lahoz, directora provincial de Educación en Teruel en aquel momento, así como a los padres, profesores y alumnos de los centros educativos en los que se ha desarrollado el trabajo de campo. En este sentido, quiero destacar mi reconocimiento a María del Carmen Robres y a sus hijos, Pablo y Carlos, así como a Alfonso Castellote, Ana María Jiménez y a la hija de ambos, Irene. Todos ellos accedieron amablemente a los ensayos preliminares que posteriormente han permitido validar los resultados de la tesis. Por su parte, Jesús Domingo Barrero, me ha prestado su colaboración y asesoramiento en el tratamiento de los datos con SPSS.

Dentro de la Universidad de Zaragoza he recibido el decisivo aliento de Santos Orejudo, director del Departamento de Psicología y Sociología, así como de su predecesor en el cargo, Carlos Gómez Bahillo, quienes han atendido en todo momento cuanta ayuda les he pedido.

A David González-Cutre, de la Universidad Miguel Hernández de Elche, y a Isabel Castillo Fernández, de la Universidad de Valencia les agradezco las facilidades que me han dado para acceder sus excelentes estudios sobre la Psicología del Deporte, que me han sido de gran utilidad.

De una forma o de otra, algunos de mis mejores amigos también me han ayudado extraordinariamente. Es el caso de Mariano Martín, quien además de ayudarme sobre el terreno ha sido consciente del esfuerzo que ha supuesto para mí este reto. También Ana Alayeto y Pilar Lucas me han dado su apoyo en las horas más bajas, algo muy importante para no desfallecer. A su vez, Nikki Dury ha contribuido con su buena labor en la traducción de algunas de las obras de referencia en lengua inglesa que he utilizado como fuente de documentación.

Por supuesto, a Vicente Aupí, por su complicidad y por no dejarme flaquear ante la adversidad.

Y, finalmente, quiero subrayar mi emocionado sentimiento de gratitud hacia mi familia, que tenía tantos o más deseos que yo misma de que esta tesis se hiciera realidad. Tanto mi madre como mi padre, recientemente fallecido, han sufrido pacientemente el dilatado proceso que ha permitido materializar este proyecto, del que también han sido testigos mi primo Juan Manuel y mi tío Vidal.

Alicia Izquierdo

Otoño de 2015

1. MARCO TEÓRICO: PSICOLOGÍA POSITIVA

1.1. CONCEPTO Y ANTECEDENTES

La psicología positiva es una rama de la psicología que puede definirse como *“el estudio científico de las experiencias positivas, los rasgos individuales positivos, las instituciones que facilitan su desarrollo y los programas que ayudan a mejorar la calidad de vida de los individuos porque previenen y reducen la incidencia de la psicopatología”* (Fernández-Abascal, 2009, pp.41). Teniendo como máximos representantes a Seligman y Csikszentmihaly, su propósito es *“ampliar el foco de la psicología clínica más allá del sufrimiento porque previenen o reducen la incidencia de la psicopatología y su consecuente alivio”* (Seligman 2005). El término psicología positiva fue acuñado por el psicólogo Martín Seligman al proponer el estudio científico de las fortalezas y virtudes humanas como mecanismo de potenciación humana, de sus capacidades y motivaciones. También del crecimiento personal ante la adversidad y de los periodos de crisis que considera inevitables y necesarios para el crecimiento y madurez del individuo (Fernández-Abascal, 2009). Según Seligman, la psicología se ha encargado de forma prioritaria durante el último siglo del estudio y el tratamiento de la patología, y debería ahora enfocarse de una forma alternativa a estudiar de manera científica las fortalezas y potencialidades humanas, centrándose en los recursos positivos de las personas, considerando que el estudio de la felicidad y del bienestar es tan importante para comprender la salud como lo es el de la enfermedad y el malestar.

En este sentido, Fernández-Abascal (2009) explica que se hace patente el desequilibrio en el estudio de las emociones a favor del afecto negativo si se analiza la

literatura científica al respecto. Así por ejemplo, tras una revisión bibliográfica en la ratio de las publicaciones de la bases de datos PsycINFO desde 1987 hasta 2009 se constata que el 95% de ellas se habían dedicado al estudio del afecto negativo y tan sólo un 5% al estudio del positivo, siendo “depresión” su principal término (con 1.231.670 entradas) en el caso del afecto negativo y “felicidad” en el del afecto positivo (que recoge solamente 56.280 entradas). Si se analizan otros términos diferentes, como el del miedo, las diferencias oscilan con la ratio siguiente: 346.530 en el caso del afecto negativo y 1.134 para el afecto positivo. Entre las razones de este desigual tratamiento, Fernández-Abascal (2009) argumenta las siguientes:

1. Porque la psicología, como ciencia preocupada por paliar el sufrimiento humano como objeto prioritario, focalizó su interés en la comprensión, análisis y explicación del afecto negativo, ya que es éste el que está más vinculado con el sufrimiento. Efectivamente, está de sobra demostrado que son las emociones negativas las que se relacionan con la psicopatología y la merma de la salud física en general. Y, dado que la psicología siempre le dio más importancia al tratamiento que a la prevención, a medida que se avanzaba en su conocimiento, se derivó su estudio hacia el campo de la prevención de la salud a través de las emociones positivas.
2. Por una mayor dificultad en la medida de las emociones positivas, ya que a diferencia de las emociones negativas, que son muy diferentes unas de otras, las positivas por el contrario poseen muchas características y rasgos comunes. Su manifestación a través de la comunicación no verbal, los autoinformes o el grado de afrontamiento resulta ser muy parecido en todas ellas. Esta falta de

diferenciación es lo que ha dificultado su medida y discriminación. Es decir, es la mayor facilidad en el análisis de las emociones negativas que ha permitido objetivarlas y diferenciarlas lo que ha hecho que se haya primado su estudio.

3. Porque las emociones positivas, además de ser más difusas, también son menos numerosas, puesto que se asocian a estímulos que implican oportunidad o placer, a diferencia de las negativas que se asocian con muerte y supervivencia, de modo que únicamente existe una emoción positiva por cada tres o cuatro negativas, y eso ha hecho que de igual modo se haya priorizado su estudio.
4. Porque los modelos teóricos mayoritarios han sido construidos sobre la base de las emociones negativas, fundamentalmente el miedo y la ira, creyendo que sus premisas podrían hacerse extensivas al resto, algo difícil teniendo en cuenta el hecho de que una de las principales diferencias entre las emociones negativas y positivas es el carácter cerrado de las emociones negativas, ya que se basan en programas de acción muy limitados y estereotipados y que, a diferencia del carácter de las positivas cuya principal característica es la diversidad y la apertura a través del aprendizaje, hace que los modelos explicativos del estudio de las emociones negativas no puedan aplicarse a la investigación en el caso de las positivas. Este hecho, nuevamente, ha sido una dificultad en su estudio.
5. A los anteriores motivos, Avia y Vázquez (1999) añaden que algunas emociones han tenido mala prensa, como por ejemplo la felicidad, y eso a pesar de que desde Aristóteles ha sido objeto de estudio por parte del pensamiento filosófico. Pero a la sociedad en general le cuesta reconocer la felicidad en muchas

ocasiones como algo bueno, porque ha sido muestra de simpleza, de modo que sentirse feliz era como ser equivalente a “dejado” o “adormecido de la conciencia”. Por el contrario, el hecho de ser infeliz, sufridor o desgraciado ha sido motivo de orgullo y consideración, y es así como lo definió irónicamente Bertrand Russell en su célebre libro “La conquista de la felicidad” (1978). Es decir, sentirse dichoso, alegre y aprender a disfrutar de la vida ha estado culturalmente mal visto y considerado como menos interesante para el ser humano. La literatura y las artes han estado y están repletas de adversidad, de tristeza y dramatismo, mientras que la alegría y el bienestar han carecido de reconocimiento, porque se consideraba que formaban parte del comportamiento irracional e impulsivo de la persona; lo contrario a la calma, a lo reflexivo, a lo voluntario y sujeto a control, algo deseable y racional.

En definitiva, de todo lo anteriormente expuesto cabe concluir que el descuido en la investigación de las emociones negativas a lo largo de la historia de la psicología, como ciencia relativamente nueva, las ha relegado a un segundo plano. Se ha distinguido por estudiar lo patológico, lo enfermizo y lo problemático, si bien la psicología se ha preocupado de estudiar todo eso y mucho más, y no hay razón de asociar psicología únicamente con el estudio de las dificultades o los conflictos. La tendencia de la investigación en base a estudiar las emociones negativas debe superarse, y la ciencia tiene una deuda por entender los procesos que llevan a los individuos a experimentar todo el conjunto de las emociones positivas por todo lo bueno que significan para el ser humano, ya que fundamentalmente gracias a ellas le permiten desarrollar plenamente sus capacidades, motivaciones, relacionarse adecuadamente con los demás y llevar a cabo trabajos con competencia, deleite, satisfacción, orgullo,

admiración, agradecimiento y empatía, entre otros efectos importantes de la experiencia humana positiva (Avia y Vázquez, 1999).

Como antecedentes de la Psicología Positiva podemos hablar principalmente de los aportes de la Psicología Humanista, la cual no sólo investiga acerca del sufrimiento y el trauma, sino que también aborda temas como el crecimiento, la creatividad, la ética y los valores. Entre éstos, los más relevantes serían los propuestos por Maslow (1954), quien introdujo la teoría de la motivación humana, con ideas tales como las necesidades de desarrollo y autoactualización (self-actualization). También Jahoda (1958) evaluó de forma teórica, experimental y empírica evidencias de la naturaleza de la salud mental. Asimismo, formuló seis criterios que permiten reflexionar acerca de la salud psíquica y las actitudes hacia el sí mismo, como son crecimiento, desarrollo y actualización del yo, a través de la integración, autonomía, percepción de la realidad y dominio del entorno. También Allport (1961) describió la personalidad madura como aquella que tiene una extensión del sentido de sí mismo y es capaz de establecer relaciones emocionales con otras personas, en la esfera íntima y en la no íntima; posee una seguridad emocional fundamental, sentido del humor, se acepta a sí misma y vive en armonía con una filosofía unificadora de la vida.

En la década de los setenta, Rogers (1972), a través de su terapia centrada en el cliente, desarrolla su creencia de que los individuos tienen el poder de moverse a sí mismos hacia un mejor funcionamiento, describiendo y expresando su auténtico ser. Asimismo, realizó también una gran contribución al estudio del funcionamiento integral de la persona, entendiendo la vida plena como un proceso, caracterizado por la apertura a la experiencia, mayor confianza en el organismo y la tendencia a un funcionamiento

pleno. Bandura (1977) introdujo el concepto de autoeficacia o creencia de la personas para controlar las situaciones y el futuro, y Antonovsky (1979) introdujo el constructo de sentido de coherencia. A las anteriores hay que añadir la teoría de la autodeterminación y competencia de Deci y Ryan (2000) y la teoría fenomenológica del flujo de Csikszentmihaly (1999), que forman parte del análisis en este trabajo. En los años actuales los aportes de Millon y Davis (2000) acerca de la personalidad humana en términos de equivalente psicológico del sistema inmune también constituyen una contribución importante a la Psicología Positiva.

Pero, sin duda alguna, la principal aportación es la que se deriva de Martín Seligman, profesor de la universidad de Pennsylvania quien, cuando en 1998 accedió a la presidencia de la American Psychological Association (APA) se erigió en el fundador de la “Psicología Positiva”. Fue la publicación en el año 2000 de un monográfico sobre psicología positiva en la revista *American Psychologist* la presentación oficial de esta nueva tendencia, que aunque no suponen el surgimiento de una nueva ciencia, ya que es *“la palingenesis de un campo previamente existente si que resurge con un nuevo grado de madurez y procedimientos para el desarrollo de sus teorías”* (Fernández-Abascal, 2009, pp.29), sí que se ha convertido en un movimiento que ha supuesto un auténtico paradigma dentro de la psicología en los últimos años.

Por tanto, para este nuevo enfoque, la psicología debe ocuparse de construir competencias, no de corregir deficiencias, siendo su objetivo final hacer más felices a las personas, comprendiendo y construyendo emociones positivas, gratificaciones y significado a todo lo que se hace y se vive, y con ese fin se busca complementar lo que ya se sabe sobre tratar enfermedades y reparar el daño con conocimientos para

implementar el bienestar individual y de las comunidades (Seligman, Parks y Steen, 2004).

En definitiva, la Psicología Positiva ha dedicado su estudio a las fortalezas de carácter. Se trata de características psicológicas que se presentan en situaciones distintas y a través del tiempo. La implementación de las mismas y la puesta en práctica de una fortaleza provoca emociones positivas y auténtica felicidad para quién las experimenta, y de ellas se derivan una serie de efectos positivos tanto a nivel individual como para la sociedad en general (Seligman, 2005). Según Peterson y Seligman (2004), existen 24 fortalezas enmarcadas dentro de seis virtudes, y que Fernández-Abascal (2009, pp. 41-44), describe como:

1. *La virtud de la sabiduría y del conocimiento*: o fortaleza que se construye a través de la adquisición cognitiva del conocimiento por medio del fomento de aspectos como:

a. La curiosidad y el interés por el mundo, participando de forma activa que impida el aburrimiento. El amor por el aprendizaje de cosas nuevas y la búsqueda de conocimiento a través de la lectura, del estudio, de visitar museos, viajar, sintiendo que siempre existe la posibilidad de aprender algo nuevo.

b. La flexibilidad en las ideas o hechos que no encajan con los esquemas previos. Esta característica sobre la flexibilidad de pensamiento supone no sólo tolerar las ambigüedades, sino también disfrutar de ellas y considerarlas como motivo de dicha.

- c. La fortaleza de juicio o, lo que es lo mismo, la mentalidad abierta y el pensamiento crítico, que implica un análisis detallado desde todos los puntos de vista. Y todo ello sin precipitarse en extraer conclusiones y tomar decisiones sin pruebas fehacientes.
- d. Ser capaz de cambiar de opinión y tener siempre un juicio crítico aunque implique ir en contra de las ideas preestablecidas.
- e. El fomento de la creatividad, el ingenio, la originalidad y la inteligencia práctica en todos los aspectos de la vida y no únicamente en las artes. Es decir, el gusto de hacer las cosas de forma diferente a pesar de los convencionalismos.
- f. La fortaleza de la “perspectiva” o sabiduría de la vida, que se refiere a la adquisición de una visión del mundo que tenga sentido tanto para uno mismo como para los demás, de forma que el conocimiento y la experiencia sirvan a los otros para solucionar sus problemas, siempre con una perspectiva diferente, de manera que dicha persona se convierta en modelo referente.

2.- *La virtud del coraje*: o el logro de metas ante situaciones de enorme dificultad y que se refiere a:

- a. La valentía o no acobardarse ante la presión de las amenazas físicas, intelectuales o emocionales en pro de la defensa de la integridad.
- b. El valor moral de adoptar posicionamientos que a veces vayan en contra de la mayoría, y aunque implique el riesgo de que no sean bien aceptadas, y que además puedan provocar consecuencias adversas.

- c. El valor psicológico de mantener su postura de forma alegre a pesar de la adversidad, con la finalidad de no perder la dignidad.
- d. La fortaleza de la perseverancia y diligencia, es decir, acabar lo que se empieza con optimismo y a llevar a cabo lo que uno se ha propuesto sin quejas. Esto no significa obsesionarse con ideas y objetivos inalcanzables o poco realistas. Se refiere al trabajo, a la constancia, al tesón de forma realista y no perfeccionista.
- e. Presentación ante los demás de forma sincera, íntegra y auténtica, no sólo mediante palabras sino también con hechos.
- f. Ser vitalista o, lo que es lo mismo, hacer las cosas con pasión, entusiasmo y energía. También con convicción y con el máximo esfuerzo, como si de una aventura se tratara.

3.- *La virtud de la humildad y el amor*: que implica cuidar de los demás y ofrecer y recibir cariño, apego y valorar las relaciones íntimas y profundas.

Supone:

- a. La búsqueda de simpatía, amabilidad y generosidad. Ser bondadoso y hacer favores a los demás y dejar de estar ocupado para hacer una buena acción.
- b. Disfrutar de hacer el bien a los demás, por medio de buenas obras, aun en el supuesto de que no se conozcan.
- c. Desarrollo de la inteligencia social, personal y emocional, es decir, el conocimiento de uno mismo y de los demás, de sus emociones y de sus diferencias, de forma empática.

4.- *La virtud de la justicia*, también denominada civismo, es decir, lo que facilita la vida en grupo, como por ejemplo:

- a. El trabajo en equipo como compañero leal y responsable de cumplir con la parte del trabajo que le toca como miembro del grupo.
- b. Trabajar de forma cooperativa pensando en el beneficio grupal.
- c. Tener respeto a la autoridad, que no significa sumisión a lo autoritario ni obediencia a ciegas a las normas y a los demás.
- d. Sentido de justicia y equidad, que implica que los pensamientos, comportamientos o emociones personales no sesguen la vida y las oportunidades a los demás.
- e. El fomento de la capacidad de liderazgo, es decir, la habilidad para organizar actividades y garantizar que éstas se van a llevar a cabo. Dicho de otro modo, líder sí, pero también humano en el trato con los demás, y firme para conseguir que se cumplan los objetivos en beneficio del grupo, pero manteniendo las buenas relaciones con sus miembros.

5.- *La virtud de la templanza* o la moderación, es decir “autocontrol” ante los excesos o impulsos, lo que implica las siguientes fortalezas:

- a. Autorregular las emociones y hacer frente a los sentimientos negativos.
- b. Tener buen humor pese a las dificultades.
- c. Prudencia a la hora de decir o hacer algo de lo que después se pueda arrepentir. Ser dialogante y con visión de futuro.
- d. La virtud de la modestia y humildad, es decir, no destacar sobre los demás y facilitar que sean los otros quienes hablen de sus

logros. No considerarse especial y conseguir que sean el resto de las personas quienes alaben sus méritos. Es decir, ser una persona sencilla.

- e. Por último, saber pedir perdón, para lo cual se necesita saber perdonar a quienes han causado mal y dar una segunda oportunidad. Esta virtud se refiere a no ser vengativo ni rencoroso.

6.- *La virtud de la trascendencia* o virtud que conecta al ser humano en el universo en el que vive a través de actuaciones como:

- a. La apreciación de la belleza, la excelencia y el virtuosismo en el arte, en la ciencia y en las pequeñas cosas cotidianas.
- b. La gratitud, es decir, tener tiempo para el agradecimiento hacia las cosas buenas que pasan. Dicho agradecimiento puede ser hacia algo concreto como los demás, la naturaleza o cosas más abstractas como Dios o la vida en general.
- c. La esperanza o creer en un futuro mejor y, sobre todo, trabajar para conseguirlo.
- d. Sentido del humor o capacidad para hacer reír a los demás o intentarlo viendo el lado bueno y positivo de la vida.
- e. La espiritualidad o tener creencias firmes sobre lo trascendente de la vida y que definan actividades con sentido, con propósito y en la búsqueda de algo superior que nos protege.

En resumen, dos son los elementos hasta aquí analizados: las virtudes y las fortalezas. Las *virtudes* son rasgos del carácter de una persona, que a lo largo de la historia de la humanidad han delimitado las diferentes culturas, la filosofía y también la religión y que todas ellas han coincidido en sus características definitorias de forma consensuada. Las *fortalezas* son la manera como se manifiesta cada una de las virtudes, y hacen referencia a los aspectos psicológicos definitorios y distinguibles de las virtudes. Las fortalezas son la clave para conseguir un existencia óptima, estable y bien vivida, de forma que es importante que cada persona potencie aquéllas para las que está más capacitado, al tiempo que aprende a través del esfuerzo a desarrollar las restantes (Fernández-Abascal, 2009). Y de su estudio es lo que trata la psicología positiva.

En conclusión, la psicología positiva, fundada por Martin Seligman hace aproximadamente 18 años en Estados Unidos, y cuya finalidad es desarrollar líneas de investigación y promover actitudes en los individuos y comunidades más allá de la enfermedad, del sufrimiento, de los duelos, catástrofes o desgracias o la injusticia y conflictos inevitables y consustanciales al devenir humano y de la propia existencia. No niega la realidad de las penas, desgracias y fracasos, pero al mismo tiempo avala la gran capacidad del ser humano para transformar las crisis en oportunidades y la adversidad en posibilidades de desarrollo. Para afrontar la vida de manera positiva y con sentido, a pesar de la adversidad, y transformar las dificultades en desafíos y retos, o simplemente para aminorar su impacto, es decir con optimismo inteligente, porque el ser humano es algo más que problemas, tragedias, angustias y sufrimiento. De todo ello trata la psicología positiva, del fomento de lo mejor de la persona, de sus aspectos más valiosos como ser humano, entre los que destacan su capacidad por la curiosidad, para resolver problemas, para el aprendizaje, la resistencia, la esperanza y la prudencia, para el

perdón, la amabilidad, la espiritualidad, el humor, el amor y la justicia social y la equidad o la apreciación de la belleza.

Todo ello está relacionado con la experimentación de emociones hondas e intensas, persistentes y duraderas, como la alegría, siendo la sonrisa su sello de identidad (Fernández-Abascal, 2009). También la resiliencia, el orgullo, el amor como la más poderosa de todas, o la felicidad, considerada como “*ese constructo tan escurridizo que su estudio parecía estar vetado a la ciencia*” (Fernández-Berrocal y Extremera, 2009; p. 86), y que aglutina a todas las demás, vinculadas al estudio de bienestar humano, subjetivo o psicológico, individual o social y siempre al servicio del desarrollo de un mundo mejor.

Por todo ello, por el estrecho vínculo entre la psicología positiva y las emociones positivas se hace necesario definir dicho constructo.

1.2. EL ESTUDIO DE LAS EMOCIONES POSITIVAS

Conceptualización teórica del estudio emocional

En el estudio de las emociones, tanto las positivas como las negativas, han proliferado gran cantidad de acepciones y definiciones. Ello se debe a que han sido muchas las variables objeto de estudio que se han abordado y desde diferentes enfoques: la psicología evolutiva, la psicología social, la psicología de la personalidad y la psicología clínica entre otras disciplinas, se han preocupado de su análisis, de ahí su importancia. A lo anterior hay que añadir todas las definiciones que la sabiduría

popular ha generado, ya que las personas experimentan emociones con mucha intensidad y frecuencia a lo largo del día y también de la vida. Pero desde la psicología que emana del estudio científico se ha determinado que se trata de procesos psicológicos altamente adaptativos para la supervivencia como individuos y como especie, porque desde el primer momento del nacimiento nuestra capacidad para sobrevivir depende de nuestras emociones. Esta capacidad de supervivencia, altamente adaptativa es la principal función de las emociones, que junto a la función motivacional y de relación social, organizan toda nuestra actividad mental, tanto a nivel perceptivo como atencional, de pensamiento y de comunicación verbal y no verbal, a merced de los dictámenes emocionales, formando un sistema altamente complejo de orden superior que se activa cada vez que el individuo detecta algún cambio significativo en su entorno, movilizándolo en un breve periodo de tiempo toda la activación fisiológica necesaria y coordinando el resto de los recursos de la persona. Se trata de un sistema multinivel de procesamiento de la información altamente preciso, para dar una respuesta rápida y puntual a las exigencias del entorno (Fernández-Abascal, Jiménez, y Martín, 2003).

Y entre el origen de la definición de la emoción nos tendríamos que remontar a las aportaciones de Charles Darwin en su célebre obra *The Expression of the Emotions in Man and Animals* (1872), que es donde se sitúa el fundamento de las posteriores y también actuales teorías sobre la emoción. Darwin considera las emociones como una capacitación innata de los individuos para la supervivencia, con carácter universal e identifica una taxonomía que todavía está vigente en el momento actual. A su trabajo siguió el de James-Lange con su teoría conocida como la teoría periférica o del feedback sensorial, que permitió la apertura a nuevas formulaciones más allá de lo que

proponía el sentido común. Para Williams James es la corteza cerebral, cuando interpreta los cambios sensoriales que provoca la emoción, lo que origina que se produzcan los cambios internos por medio del sistema nervioso autónomo y del aparato locomotor a través del sistema nervioso somático, es decir, es a través de la percepción de la vivencia cuando se desencadena un patrón de activación corporal específico para cada una de las emociones.

Siguió el paradigma conductista en 1919 a través de los trabajos de Watson, quien descubrió tres emociones fundamentales en los recién nacidos, o los de Skinner, que consideró la emoción como un proceso de cambios fisiológicos en el organismo como consecuencia de un estímulo externo y antecedente. Posteriormente, la influencia de las variables de índole cognitiva, donde dichas variables cognitiva o internas eran consideradas como determinantes para que se produjera una emoción. Siguió los estudios de Zajonc y Lazarus-Zajonc en la década de los 80, abriendo el debate sobre en qué medida la emoción es determinada por la cognición, y sosteniendo que el pensamiento es importante en el proceso emocional, e introduciendo asimismo el concepto de appraisal o interpretación cognitiva, que hace la persona de la situación/estímulo que desencadena la respuesta emocional. Y, aunque a lo largo de la historia de la psicología de la emoción en unas ocasiones han predominado los enfoques cognitivos sobre otros como el fisiológico o el conductual, en la actualidad y a través de las teorías de investigadores como Ledoux (1986) y Damasio (1994), la tendencia es la integración de todos sistemas implicados en el desarrollo del proceso emocional. (Fernández, 2012; Palmero, Fernández-Abascal, Martínez-Sánchez y Cholí, 2002).

Líneas de estudio del paradigma emocional

Según Fernández-Abascal, dos han sido las líneas en el estudio de las emociones desde un punto de vista investigador, que han permitido establecer un taxonomía clasificatoria de las emociones en función de que el análisis sea en conjunto (general) o específico para cada emoción (concreto). Son el estudio dimensional y el estudio discreto:

El estudio dimensional

El estudio dimensional sostiene la existencia de tres ejes dimensionales generales que engloban a todo el conjunto de las emociones y que son:

1. El eje de la valencia afectiva, o continuo dimensional que va del placer al displacer y que permite distinguir a las emociones en función de que el tono emocional hedónico sea positivo o negativo.
2. El eje de la activación, que oscila desde un nivel de baja activación (calma) hasta la máxima intensidad (entusiasmo) y que implica cambios fisiológicos desde la tranquilidad o relajación hasta el extremo de pánico incontrolable.
3. El eje del control, es decir, dimensión que va desde el dominio a la dominación de la situación, es decir, cuando la situación es controlada por el sujeto o, por el contrario, es la situación la que controla al sujeto.

Esta estructura multidimensional de clasificar a las emociones es, según Fernández (2012), inespecífica porque no permite analizar de forma concreta cada una de ellas por separado y poder diferenciarlas entre sí. Sin embargo, sí ha servido para establecer dos grupos emocionales claramente diferenciados en función de las características bipolares de agradabilidad-desagradabilidad (valencia y tono) y arousal (activación), que es lo que ha permitido hablar de emociones positivas o negativas, como generadoras de relajación-tensión o placer-displacer respectivamente, lo que facilita al investigador un enfoque comprensivo global de un “número infinito de estados emocionales que permiten establecer similitudes y diferencias entre las emociones” (Fernández-Abascal, 2003). Para dicho autor, estas dos dimensiones, valencia afectiva y activación, son las que explican el mayor nivel de discriminación (85%) del total, mientras que la única diferencia crítica con el eje control es la que se produce entre la ansiedad y la hostilidad, y es por esta razón por lo que son las dos primeras dimensiones las más utilizadas.

El respaldo empírico de la perspectiva dimensional de abordar las emociones en conjunto ha sido constatada por un gran número de investigadores desatacados y que Fernández (2012) enumera por orden cronológico: Spencer (1890); Wundt (1905); Woodworth y Schlosberg (1954); Abelson y Sermat, (1962); Cliff y Young (1968); Russel (1980); Zevon y Tellegen (1982); Watson y Tellegen (1985); Lang, Bradley y Cuthbert (1999), y Brandley y Lang (2000).

En virtud de dichos estudios dimensionales, los datos revelan el establecimiento de las siguientes características diferenciales entre las emociones positivas y negativas,

que, en referencia a Fernández-Abascal, se podría concretar del modo que a continuación se expone:

A. En cuanto a la estructura, ya se ha visto la clara independencia entre emociones negativas y positivas. Se trata de dos dimensiones unipolares en cuanto a la valencia afectiva, de forma que las emociones de tono hedónico negativo son desagradables y se desencadenan cuando se bloquea una meta, se produce una amenaza o una pérdida para la integridad física o psíquica. Suponen la movilización de una gran cantidad de recursos, cognitivos y conductuales para ser empleados en la creación y elaboración de planes que resuelvan o alivien la situación.

Por otro lado, las emociones de tono hedónico positivo o agradables y que se experimentan justo en un proceso contrario, es decir, cuando se alcanza una meta. En esta segunda dimensión lógicamente se necesita menos revisión de planes y otras operaciones cognitivas, y por ello es de suponer que se necesita, de igual modo, de menor tiempo.

B. En cuanto al patrón temporal, los datos revelan una clara desigualdad entre ambos tipos de grupos emocionales, tanto en lo que se refiere al factor de duración como a la intensidad. En relación a la primera, la variable duración (cantidad de tiempo durante el cual las personas experimentan emociones) se concreta que es mayor en las emociones negativas que en las positivas. En cuanto a la variable intensidad (grado en que las emociones son experimentadas), se sigue la “ley de la asimetría hedónica” de Frijda (2001),

de forma que el incremento promedio en cuanto al pico de intensidad experimentado es de:

- a. Cuarenta minutos en el caso de las emociones positivas.
- b. Ciento diez minutos en el caso de las emociones negativas

C. Además también se diferencian en lo que se refiere a la capacidad para movilizar comportamientos de afrontamiento o, lo que es lo mismo, el efecto motivacional. Existe un cuerpo de conocimientos relacionados con las bases biológicas de la emociones que demuestran que tenemos dos sistemas fundamentales, tanto de naturaleza cortical como subcortical, que están relacionados con la motivación y que son activados por sentimientos negativos o positivos, que implementan circuitos neurológicos parcialmente independientes y separados entre sí (Davidson e Irwin, 1999) responsables de la existencia de los dos grandes ejes de la regulación de la conducta: el sistema aproximativo (apetitivo) y el sistema evitativo (aversivo).

- a. El sistema de aproximación es el originado como consecuencia de estados afectivos positivos relacionados con el acercamiento y que un organismo experimenta cuando alcanza una meta deseada. Alegría, entusiasmo, orgullo, amor, felicidad son sentimientos vinculados.
- b. El sistema de alejamiento (evitativo) es el generado por ciertos estados afectivos negativos relacionados con el incremento de la distancia entre el organismo y la fuente de estimulación aversiva. Ira, rabia, enfado, frustración, miedo, asco, repugnancia, hostilidad... son ejemplos de sentimientos vinculados.

En cualquier caso, en referencia a Fernández-Abascal (2015), estos dos grandes sistemas motivacionales, los apetitivos que nos permiten acercarnos hacia lo que ha sido genéticamente determinado o que hemos aprendido como lo positivo, y las evitativas, que nos permiten alejarnos de lo que de igual modo es perjudicial para nosotros, no son diferencialmente contrarios en esencia, sino alternativos y complementarios, dando origen a lo que en psicología se denomina conflicto atracción/evitación (ni contigo ni sin ti) ya que las citaciones en numerosas ocasiones son ambivalentes y están asociadas a ambas y sólo resolvemos el conflicto cuando una de las dos se imponga. Desde este punto de vista las emociones no pueden ser únicamente consideradas como una moneda de dos caras, una dicotomía opuesta entre lo blanco y lo negro y las situaciones de las vida no son tipificadas como agradables o desagradables sino como una mezcla de ambas, y ésta es una de las principales características de los procesos psicológicos humanos, su gran complejidad, porque solo hasta los seis primeros meses de edad el mundo es hedónicamente placentero o displacentero, pero una vez que el niño adquiere las capacidades manipulativas y visuales y es capaz de distinguir los objetos y los rostros humanos y va madurando se complica, de forma que aparecen muchos matices emocionales (Fernández-Abascal, 2015).

Estudio discreto

Es a partir de estos dos ejes, independientes entre sí, pero no por ello contrarios, el evitativo y el aproximativo, donde se constituye el plano emocional y en donde se

encuadran las principales emociones en base a las variables de “valencia hedónica” y de la “intensidad afectiva”, que permiten diferenciarlas en función de criterios como los estímulos que las desencadenan, el procesamiento, el grado de afrontamiento, la expresión facial y corporal, activación, funciones específicas, procesos atribucionales, consecuencias ...etc. Si bien, una forma universal y ampliamente aceptada es la distinción entre emociones primarias y secundarias, según se trate de un origen innato y compartidas por todo el mundo, o aprendidas y desarrolladas a partir de las primarias, y que varían en función del aprendizaje social y cultural en el que se haya desarrollado el individuo (Fernández-Abascal, 2015).

A. Emociones primarias: son emociones primitivas tanto desde el punto de vista filogenético como ontogenético. A nivel ontogenético son fruto del desarrollo madurativo del individuo como especie, que se desarrolla durante los seis primeros meses de vida, ya que cuando nacemos lo único que está neurológicamente maduro es la capacidad de respuesta ante el dolor, respuesta biológica pero no emocional. Para que la respuesta emocional se genere hay que esperar tres meses fruto de los procesos de aprendizaje y de la maduración biológica.

i. Las emociones primarias surgen como consecuencia de un cambio (exterior o interior), estímulo-respuesta, real y presente en el momento (aquí-ahora). Se diferencian muy fácilmente unas de otras y su patrón de comunicación no verbal es universal, como también lo es el patrón de afrontamiento. Por lo que se refiere a los cambios fisiológicos, éstos son de gran dimensión

aunque su duración temporal es menor si se las compara con las secundarias. Y su función adaptativa generalmente no origina problemas de naturaleza psicopatológica como en ocasiones sí ocurre en las secundarias.

ii. Las emociones primarias son seis, de las cuales cuatro son negativas, una neutra y solo es una emoción positiva primaria. Son universales, aparecen a partir del tercer mes de vida y son las siguientes (Fernández-Abascal, 2015):

1. Negativas:

- a. Ira o rabia: respuesta a la frustración
- b. Miedo: que junto a la ira es la emoción más negativa y más intensa de todo nuestro repertorio emocional
- c. Asco y tristeza: no tan intensas y extensas como las anteriores.

2. Neutra:

- a. La sorpresa: que también es considerada neutra (es decir, su tono hedónico no es ni positivo, no negativo), depende de las condiciones estímulares y es la antesala para el devenir de una emoción consecuente, positiva o negativa.

3. Positiva:

- a. La alegría: muy intensa y hedónicamente positiva

Realmente, la genética nos dota con muy poca capacidad para disfrutar de la vida, en el momento del nacimiento, venimos muy preparados para la defensa a través del miedo, asco, ira o tristeza, si bien y pese a ello somos la especie más dotada para el disfrute, aunque nuestra capacidad para el disfrute viene en potencia y en consecuencia hay que desarrollarla a través del aprendizaje. Dicho aprendizaje tiene que ver con la diversidad, ya que si a todo el mundo le gustasen las mismas cosas se perdería su capacidad adaptativa, ya que sería un gran problema para la especie que a todos nos gustaran las mismas cosas porque no daría lugar a la creatividad, ni a la capacidad para resolver problemas y por tanto al desarrollo, y por eso se hace necesario que cada uno disfrute de cosas distintas. Por el contrario, las emociones negativas, aunque es más amplio su espectro, ya que son muchas más si se las compara con las positivas, es más limitado el estímulo que las desencadenan ya que a casi todo el mundo estímulos parecidos le generan las mismas emociones. Esta asimetría entre las emociones positivas y las negativas no es un inconveniente, ya que cada uno de los dos grupos cumple funciones diferentes para la supervivencia y por tanto se complementan. La mayor necesidad de aprendizaje de las emociones positivas es una gran ventaja, porque permite crear y ampliar las tendencias de pensamiento y acción y a partir de ahí el aumento de la capacidad para resolver situaciones difíciles, transformar a la persona y aumentar su mayor integración social. Sobre todos los efectos de las emociones positivas se le dedicará un epígrafe posterior.

- Emociones secundarias: Surgen como consecuencia del proceso de socialización en el que se desarrolla el individuo y, por ello, también se les denomina sociales, morales o autoconscientes. Aparecen a partir de los dos años y medio de edad aproximadamente, y sus características son: En cuanto al desencadenante, éste no es real, son emociones anticipatorias o fruto del recuerdo; carecen de sentimientos de identidad y sus patrones de reconocimiento no son universales, es decir cada persona tiene su particular modo de desarrollarlas y manifestarlas y esta característica coincide de igual modo con el grado de afrontamiento. Por lo que respecta al componente fisiológico, las emociones secundarias suelen ser menos intensas, aunque su duración temporal es mayor y en ocasiones pueden perder su valor adaptativo y generar procesos de naturaleza psicopatológica (Fernández-Abascal, 2003, 2009 y 2015). Las emociones secundarias son:
 - Negativas (Azoramiento, envidia, vergüenza y culpa).
 - Positivas (Empatía y orgullo).

Por último, es necesario especificar que tal como se ha indicado con anterioridad las emociones secundarias, consecuencia de su carácter proactivo y anticipatorio en relación al desencadenante estimular que las origina puede dar lugar a un sistema de valoración cognitivo distorsionado o no ajustado a la realidad, que está por venir en forma de sesgos cognitivos y es lo que se ha venido a denominar “actitudes emocionales cognitivas”. Dichos sesgos reproducen aspectos tales como la memoria, en la interpretación de la realidad, en la atención, que se convierte en selectiva o hiper-vigilante, entre otros. Estas actitudes cognitivas, entre las que nos encontramos a la

ansiedad, la hostilidad o la depresión subclínica fruto de la tristeza irracional, es como queda patente más específico de las emociones negativas anticipatorias para la lucha, escape o evitación que de las positivas, encargadas de las conductas de acercamiento (Fernández-Abascal, 2003).

1.3. LOS EFECTOS DE LAS EMOCIONES POSITIVAS SOBRE LOS PROCESOS COGNITIVOS, SOCIALES Y LA SALUD

Según Fernández-Abascal (2015), las emociones positivas aportan recursos y ventajas que considera como “extras” de cara al disfrute del ser humano. Tanto desde el punto de vista de las sensaciones fisiológicas que las desencadenan, inductoras de placer para quien las experimenta, como de cara a la mejora de los procesos cognitivos, de la capacidad para motivar nuestros comportamientos y para la mejora de la comunicación social en la facilitación del comportamiento prosocial y de ayuda. Es decir, las emociones positivas aportan lo mejor de cada uno y además están estrechamente relacionadas con la salud tanto física como psíquica.

Efectos en los procesos cognitivos

Es de sobra conocido que los efectos de los estados afectivos influyen en nuestros procesos cognitivos, de modo que la percepción, la memoria, el recuerdo, las decisiones que tomamos, los juicios que hacemos, así como la interpretación de la realidad y acontecimientos que vivimos están influenciados por los afectos y estados de ánimo (Acosta, 2003).

En este sentido, las emociones positivas amplían el repertorio de pensamientos y fomentan y promueven estrategias intelectuales, que se concretan en una mejora del rendimiento cognitivo, en el establecimiento de una mayor utilización de categorías más inclusivas y de la resolución de problemas de forma más creativa (Fernández-Abascal, 2009), tanto en relación a los procesos de categorización como a los de solución de problemas y toma de decisiones.

Efectos en relación a los procesos de categorización

Por lo que respecta a los procesos de categorización, que Domínguez y García (2010) definen como representaciones mentales de un conjunto o clase de elementos (aves, plantas, medios de transporte, alimentos,...), las emociones positivas se encargan de ampliarlos, enriquecerlos y flexibilizarlos, y de ese modo ayudan a la creación de una mayor y mejor asociación de las ideas, de forma que un mismo elemento es capaz de ser adscrito a varias categorías al mismo tiempo, de forma que puede ser interpretado desde la diversidad y enfoques diferentes haciendo más rico el pensamiento. Además, reestructuran los conceptos, en base a una atención selectiva en función de la emoción que en ese momento se esté viviendo y las características afectivas vinculadas a ellas. Por todo ello, las emociones positivas influyen en el modo en que percibimos nuestro entorno de forma favorable.

Un resumen de los principales efectos que la emoción positiva ejerce en los procesos de categorización, son los que describen Domínguez y García (2010 pp.215) del modo siguiente:

1.- Evidencia:

- -Amplitud de categorías. El humor positivo favorece el agrupamiento de elementos de parecido familiar marginal.
- Flexibilidad cognitiva. Un estado de ánimo positivo facilita la asociación de conceptos y el establecimiento de relaciones diversas y novedosas entre estímulos.

2.- Factores moduladores:

- Carga afectiva del material a categorizar: el afecto positivo influye la categorización del tono emocional positivo y neutro, pero no la del material negativo.

3.-La emoción como criterio de categorización:

- Factores de organización categorial:
 - a) Las categorías se forman en base a la afinidad de las respuestas afectivas asociadas a los elementos que las integran.
 - b) Atención selectiva a las características afectivas de los miembros de la categoría y a las respuestas emocionales que instigan.

Efectos en relación a los procesos de solución de problemas y toma de decisiones

Las emociones positivas impulsan y emprenden pensamientos más creativos y originales de cara a la solución de problemas y en la toma de decisiones, de forma que cuando desarrollamos afectos positivos producimos soluciones e ideas más innovadoras, inédita y eficaces porque se realizan bajo la presencia de un pensamiento abierto y flexible de forma que las emociones positivas nos hacen más valientes cuando el riesgo es menor y son pocas las pérdidas, pero por el contrario nos hace más cobardes cuando el riesgo es alto y las pérdidas importantes. Además, cuando se tienen que tomar decisiones complejas, el poder fomentar una valoración detallada de una serie de alternativas, facilita tomar la decisión más acertada (Fernández-Abascal, 2009). Es decir, el afecto positivo promueve la capacidad para tomar decisiones complejas y difíciles, facilitando el análisis sistemático e integrador del material disponible y de ese modo incrementa la eficacia del proceso de deliberación (Domínguez y García, 2010)

Un resumen de los principales efectos de la emoción sobre la resolución de problemas y la toma de decisiones es la que proponen Domínguez y García (2010 pp. 219) del modo siguiente:

1.- La emoción en la resolución de problemas:

a) *Evidencia:*

- Bajo un estado de ánimo positivo generamos soluciones más creativas e innovadoras ante situaciones-problema.

b) *Factores moduladores:*

-Fijeza funcional: incapacidad para encontrar a los objetos un uso alternativo a lo habitual.

c) *Justificación:*

- El afecto positivo instiga un estilo de procesamiento que facilita el surgimiento de soluciones creativas. Estos procesos se realizan en el seno de una organización cognitiva abierta, flexible y compleja.
- El fenómeno no se debe a una organización sesgada de la realidad.

2.- La emoción en la toma de decisiones:

La toma de decisiones es un proceso determinado por factores cognitivos y emocionales. Estos últimos simplifican el proceso de deliberación de los primeros marcando algunas opciones (peligrosas o favorables) que quedan inmediatamente eliminadas en subsiguientes procesos de evaluación. La toma de una decisión supone barajar un conjunto de alternativas y ha quedado demostrado que el afecto positivo garantiza un proceso deliberativo más rápido y eficaz, sin que por ello se merme el número de alternativas objeto de análisis. Un resumen de dichos procesos deliberativos Domínguez y García (2010) simplifican del modo que a continuación se exponen:

a) *Decisiones que llevan riesgo:*

Evidencia:

- Riesgo bajo y pérdidas irrelevantes: el afecto positivo determina una mayor proclividad a asumir riesgos.

- Riesgo alto y pérdidas relevantes: el afecto positivo condiciona una menor disposición a asumir riesgos.

Justificación:

- Efecto motivacional: el afecto positivo incrementa el peso de las posibles pérdidas frente al de las potenciales ganancias en la adopción de decisiones.
- Aversión a las pérdidas: doble pérdida: material más estado de ánimo.

b-) *Decisiones complejas:*

- Evidencia:

El afecto positivo confiere mayor eficiencia y minuciosidad a la deliberación sobre la alternativa más adecuada en situaciones de opciones múltiple.

-Justificación:

Un procesamiento cognitivo de carácter sistemático e integrador de la información disponible, reduce el tiempo de deliberación y optimiza el proceso de decisión.

En definitiva, las emociones positivas son una importante fuente de potenciación de nuestros recursos cognitivos que ayudan a analizar de la forma más eficiente nuestro entorno, ya que no sólo mejoran nuestro rendimiento cognitivo sino que además nos permiten ver el mundo de una forma más real y más eficaz. En este sentido, no vemos ni analizamos las cosas y la vida del mismo modo si nos encontramos bajo un tipo de emoción u otro: en las emociones negativas, el estímulo es lo más importante, por el contrario en las positivas, lo que manda en el procesamiento de la información no es dicho estímulo que se convierte en muy débil. La red neuronal que llega al cerebro es muy pobre cuando el afecto es negativo, porque se basa en patrones genéticamente

adquiridos; sin embargo, cuando el afecto es positivo, dicha red es muy rica porque se basa en el recuerdo de vivencias, es decir en el aprendizaje de experiencias que hemos tenido que desarrollar y ejercitar, de forma que, y en palabras de Fernández-Abascal (2015) “*en el estímulo positivo, lo positivo no está en la realidad; lo positivo está en la experiencia que nosotros tenemos sobre esa situación aprendida y desarrollada por uno mismo*”, que no puede ser recordada si no se ha experimentado previamente y, por tanto, tampoco elicitada, mientras que por el contrario, en las emociones negativas quien siempre manda es el estímulo, estamos a su merced, y que además es lo que está determinado por nuestra biología (Fernández-Abascal, 2015).

Para concluir, y en opinión de Acosta (2003), las emociones positivas nos hacen libres y poderosos porque liberan las cogniciones de las limitaciones que puede constreñirnos de modo innecesario porque amplían nuestra mente y nuestra comprensión del mundo.

Efectos en relación a la atención y memoria

Las diferencias entre el afecto positivo y negativo también se hacen patentes cuando hacemos referencia a los procesos relacionados con la percepción, la atención, el aprendizaje y el recuerdo, de forma que en lo que a la *atención* concierne, el afecto negativo nos hace fijarnos en los pequeños detalles, en los aspectos más amenazantes del entorno, focalizan y reducen el foco de la atención hacia el estímulo amenazante exclusivamente, lo que en muchas ocasiones origina sesgos en la atención. Por el contrario, cuando nos encontramos bajo los afectos positivos vemos las cosas de forma más global, ya no se percibe el detalle sino las formas, se amplía el foco y de esa

manera podemos ver y explorar el mundo de forma menos limitada, y ello implica que se generen menos sesgos. Es decir, la mente se abre al experimentar emociones positivas lo que al mismo tiempo permite a su vez experimentar nuevas emociones positivas (Fernández-Abascal, 2015).

Por otra parte, Acosta (2003), en base a las aportaciones que G.H. Bower (1981) ha hecho en los últimos veinticinco años a través de la investigación en base a la manipulación de variables sobre el estado emocional y los resultados en el contenido a recordar o aprender, indica que en lo que concierne a la capacidad del individuo para *aprender* y *recordar*, bien sea palabras, fotografías o acontecimientos vitales, los resultados han evidenciado que el recuerdo es mejor según el individuo experimente una emoción positiva o negativa, tanto en la que se refiera a la codificación como a la recuperación de la información.

A todo lo anterior hay que añadir la circunstancia de que dicho recuerdo y aprendizaje está relacionado con el estado de ánimo, es decir el recuerdo y el aprendizaje tiene que ser congruente con el estado de ánimo, o lo que es lo mismo, se recuerda aquello que está vinculado con lo que el individuo está sintiendo en los mencionados procesos.

Efectos en relación a la creatividad

Las emociones positivas facilitan el pensamiento tolerante y creativo, y la productividad (Carr, 2007). La creatividad es la capacidad de crear, de producir cosas nuevas. Es la capacidad que tiene el cerebro humano para llegar a conclusiones e ideas

nuevas y resolver problemas de una forma original. En su materialización puede adoptar formas artísticas, literarias, científicas, etc., y también puede desplegarse en el campo de la vida diaria, mejorando la calidad de la misma. Esto último probablemente no deje una huella en la historia de la humanidad, pero en esencia es lo que hace que la vida merezca la pena (Csikszentmihalyi, 1996).

Otros autores como Fernández-Abascal (2015 pp.32) describen *“la creatividad como un aumento de la fluidez (producción de un gran número de ideas), una ampliación de la flexibilidad (producción de un gran variedad de ideas), un aumento en la elaboración (el adorno o embellecimiento de una idea), y como un acrecentamiento de la originalidad (el uso de ideas que son inusuales en el resto de la población”* y que en un estudio llevado a cabo por Fernández-Abascal y Martín (2013) se evidencia que los procesos de creatividad, cuando se inducen emociones positivas, aumentan de forma considerable, algo que no sucede cuando las condiciones estímulares de inducción emocional son neutras o negativas, es decir el afecto negativo no es que influye negativamente en la producción y en la capacidad creativa, simplemente no influye, algo que no ocurre en el caso de las emociones positivas en las que esta capacidad tal y como se ha comentado de incrementa de forma muy importante.

La creatividad es, por tanto, considerada como un proceso clave para el desarrollo personal y para el progreso social, y por ello se incluye de lleno dentro del campo de interés de la Psicología Positiva. Sin embargo, el potencial de este hecho se ve disminuido cuando se asume generalizadamente que la creatividad es una característica diferencial dicotómica que unos tienen y otros no. Las investigaciones sobre creatividad han contribuido a fomentar esta creencia porque han estado en muchos

casos centradas en el enfoque de rasgos, es decir, en identificar las características de personalidad (estables y poco modificables) de las personas creativas. Como resultado, algunas otras áreas importantes han sido descuidadas como, por ejemplo, el estudio de los contextos físicos y sociales en los que las personas creativas han desarrollado sus producciones o el estudio de las habilidades específicas que han aprendido. Además, se ha asumido que la creatividad no puede ser alterada y que las personas creativas pueden producir trabajos creativos a todas horas o en todos los campos.

Sin embargo, en la actualidad se tiende a pensar que la creatividad no depende exclusivamente de rasgos estables de personalidad, sino que resulta de una constelación particular de características personales, habilidades cognitivas, conocimientos técnicos, circunstancias sociales y culturales, recursos materiales y también de suerte (Csikszentmihalyi, 1996; Sternberg y Lubart, 1995). La creatividad puede ser desarrollada y fomentada en todos los campos de la vida y puede ser considerada también como otro de los recursos de las personas para afrontar circunstancias adversas. Cualquier persona, además, puede desarrollar su potencial creativo y mejorar la calidad de su vida diaria, y ello aunque el resultado final no dé lugar a descubrimientos trascendentales para la humanidad o a realizaciones unánimemente valoradas.

Por último, añadir la idea de que la optimización de la creatividad, además de contribuir a la mejora de la sociedad de cara al progreso y desarrollo social y humano, Martín, Domínguez y Fernández-Abascal (2003) sostienen que el incremento de la creatividad da través de un apego seguro es un factor relevante para el mantenimiento de la salud mental y el bienestar psicológico individual.

Efectos en los procesos sociales

La relación que existe entre el afecto positivo y las relaciones sociales es bidireccional en el sentido de que los seres humanos, gregarios por naturaleza, necesitan de los demás para encontrar un estado óptimo de funcionamiento psíquico. Las emociones positivas facilitan la actuación prosocial y al mismo tiempo dicha relación social es fuente de satisfacción personal, generando en consecuencia un proceso de retroalimentación mutua, Fernández-Abascal (2009).

Entre los recursos sociales que nos proporciona el afecto positivo, Fernández-Abascal (2015 pp.33-36) destaca:

1. La mejora de las relaciones humanas en el sentido de que la vida es mucho más agradable cuando se está rodeado de *“gente amable, cariñosa y que siempre tiene buenas palabras y es muy difícil cuando se rodea de gente cascarrabias que está enfadada todo el día”, de forma que el afecto positivo nos atrae y el negativo nos aleja de las gente”*.
2. Que la razón de ser gregarios hace que en el ser humano se convierta en una necesidad el hecho de tener relación social y esto, que resulta ser de muy bajo coste para quien puede tener la oportunidad de experimentar relaciones basadas en un apego seguro, es decir *“sólo hay que invertir en dar emociones positivas y la consecuencia es que de igual modo también se recibirán emociones positivas, de forma que para ser feliz y disfrutar de las vida hay que tener una buena red de amigos y que estos a su vez estén satisfechos con su vida”*, lo cual es muy barato. Esta red puede

incluir tanto a la que es considerada como la más íntima y cercana, como por ejemplo la familia, la pareja, los amigos, hasta la más lejana o superficial. Todas ellas cobran importancia en el desarrollo y en la recepción de emociones positivas, de forma que al mismo tiempo que se da se recibe, y la amistad y el apego se hace cada vez más profundo y duradero.

Dichas relaciones facilitadas por el afecto positivo tienen que cumplir una serie de requisitos: -*“Intimidad, o sentimiento de comunicación, de compartir información y de cercanía personal como emocional”* *“Compromiso, de la aceptación del otro y de la capacidad de sacrificio por él.*

De este modo, aunque para la sabiduría popular la base de la felicidad esté en la salud, el dinero y en el amor, lo cierto es que no lo es para la psicología científica, ya que, según Fernández-Abascal (2015) no se ha demostrado que la salud o el dinero aporten una felicidad duradera o que su falta implique infelicidad, pero en cambio se ha demostrado que el amor sí, por lo que es importante el hecho de que la capacidad para disfrutar de la vida depende de tener una buena red de amigos, de gente que nos quiera y que nos dé mucho afecto positivo. Ello no quiere decir que hay que alejarse de la gente que está triste y que nos necesita, porque si nuestro ánimo es positivo les podemos aportar mucha alegría que necesitan y, en cambio, aunque es cierto que las emociones son contagiosas, ellos no nos van a transmitir nada, porque nuestro afecto depende de la red social que nos rodea.

3. Las emociones positivas no sólo aumentan la capacidad para aumentar la relaciones sociales y de mayor calidad, sino que aumentan la probabilidad de que se ayude mucho más a los otros y, sobre todo, cuando lo necesitan. Son muchos los estudios que han evidenciado que cuando un sujeto está en apuros, quienes están bajo el afecto negativo no le prestan auxilio, algo que sí ocurre cuando el afecto es el positivo, aunque ello no sucede si la persona necesitada es un competidor social o si requiere un esfuerzo superior a las posibilidades de la persona. Además, a la anterior capacidad de ayuda hay que añadir el aumento de los niveles de cooperación y generosidad, de forma que en opinión de Fernández-Abascal (2009) “quién no confía, no se relaciona, no crea relaciones estables y profundas y no sabe hacer amistades verdaderas. Sin confianza no hay vida social”.
4. Por último, añadir que el afecto positivo disminuye los problemas sociales que nos rodean, ya que está asociado a la capacidad de resolver conflictos y problemas de forma creativa y hace que estos sean más breves y mejor resueltos porque aumenta la capacidad negociadora.

En definitiva, los efectos de las emociones positivas a nivel social hacen que nos comportemos de manera más social, siendo más generosos y ayudando más a los demás y también a nosotros mismos, que les aceptemos en mayor medida y es en opinión de Fernández-Abascal (2015 pp.38) “*la mejor vacuna que existe contra la agresividad porque nos hace menos agresivos y más tolerantes a la frustración*”.

Efectos en la salud

La relación entre el afecto positivo y la salud es tan extensa que daría para un capítulo en sí mismo, y dado que no es el objetivo de la presente tesis, se simplificarán los efectos saludables de las emociones positivas, como no podía ser de otra manera, por medio de breves pinceladas, que sirvan para evidenciar su gran trascendencia en un ámbito tan importante como lo es la salud.

El conocimiento de la relación entre procesos mentales y el organismo es bien antiguo y ha estado siempre presente tanto en la medicina como en la psicología y desde orígenes remotos, ya desde la época de los médicos griegos como Hipócrates (470-370 a.C.) quien consideraba que las pasiones influían en el cuerpo y eran la causa de la enfermedad, o Galeno (129-199 a.C.), que creía que cada emoción estaba asociada a un fluido específico para cada una de ellas en diferentes partes del cuerpo. Y, evidentemente, son muchos los estudios que confirman la relación entre los procesos psicológicos y la salud, y de entre ellos son las emociones las que tienen una gran relevancia; son ellas las responsables principales que influyen directa o indirectamente en la salud física y psíquica.

Existen teorías de naturaleza psicofisiológica que vinculan las emociones negativas con trastornos de origen cardiovasculares, endocrinos, dermatológicos, musculares y alteraciones en el sistema inmunológico, es decir, existe una relación directa de las respuestas afectivas negativas en el origen, curso y evolución de la enfermedad. Por el contrario, aunque se conoce menos la relación entre las emociones positivas y la salud, sobre todo si se compara con el estudio del afecto negativo, de lo

que no cabe duda, es que las emociones preservan y potencian la salud en general, de forma que la felicidad, el apoyo social y el buen humor son considerados como antídotos que restauran la activación del sistema nervioso autónomo cuando éste ha sido afectado tras una emoción negativa y también contribuyen a la recuperación de la salud después de una enfermedad. Por ello, y si nos atenemos a las recomendaciones de la Organización Mundial de la Salud (OMS), que en su carta magna en 1946 define la salud como un estado de completo bienestar físico, psíquico y social y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades, el estudio de los procesos emocionales en general resulta imprescindible para entender la salud positiva o lo que es lo mismo la ausencia de enfermedad, discapacidad, integridad y total eficiencia del cuerpo, mente y adaptación social (Martín, 2003).

Y, entre algunos de los efectos de las emociones entre las emociones positivas y la salud, Fernández-Abascal (2009) destaca:

Efectos de las emociones positivas frente al estrés

Resistencia, resiliencia y crecimiento postraumático al estrés son las capacidades de recuperación ante la adversidad de la vida que desarrollan algunas personas como consecuencia de las emociones positivas.

Existe un nivel óptimo de estrés diferente para cada persona, unas son más vulnerables que otras, pero las emociones generan mecanismos fisiológicos que ayudan al organismo a recuperarse ante la adversidad y los sucesos negativos que acompañan al hecho de vivir, de manera que el optimismo ayuda a reconstruir los desastres que las

emociones negativas han producido. En este sentido, Fernández-Abascal (2009) describe tres tipos de mecanismo de promoción de la recuperación fomentadas por las emociones positivas y que son:

La resistencia al estrés: o la atenuación de los estímulos amenazadores como potencialmente menos peligros. Las personas resistentes utilizan estilos de afrontamiento adaptativos e inhiben los desadaptativos al percibir el estrés como una oportunidad para el crecimiento y favorecen conductas saludables, como hacer ejercicio físico o el descanso necesario y que repercutirá en la salud.

Las dimensiones básicas que componen el constructo de la personalidad resistente son, según Carroble y Benevides (2009):

1. El compromiso o la implicación en las cosas con significado y propósito.
2. El control o la capacidad de pensar y actuar convencido de que se puede ejercer una influencia sobre el medio.
3. El reto o la comprensión por parte del sujeto que la vida va asociada a cambios, a movimiento y que ello exige adaptabilidad y flexibilidad para la persona con la percepción de que es un estímulo y no una pérdida.

La resiliencia, o la capacidad para proyectarse en el futuro a pesar de los acontecimientos difíciles, traumáticos y graves y por tanto desestabilizadores en la vida de una persona. A diferencia de las personas resistentes que se recuperan de forma natural después de un periodo de disfuncionalidad, los resilientes no pasan por dicho periodo; se trata de personas que no se desaniman a pesar de las circunstancias. La resiliencia está en estrecha relación con las emociones positivas y protege a la persona

de la depresión y se encarga de organizar su ajuste adaptativo a la nueva realidad que les está tocando vivir.

Carrobles y Benevides (2009 pp.373) describen las características de las personas resilientes como:

- 1.- Sentido de autoestima fuerte y flexible
- 2.- Independencia de pensamiento y acción.
- 3.- Habilidad para dar y recibir en las relaciones con los demás.
- 4.- Alto grado de disciplina y sentido de responsabilidad.
- 5.- Reconocimiento de las propias capacidades.
- 6.- Una mente abierta y receptiva a nuevas ideas.
- 7.- Una disposición para soñar.
- 8.- Una gran variedad de intereses.
- 9.- Un refinado sentido del humor.
- 10.- La percepción de los propios sentimientos y de los sentimientos de los demás.
- 11.- Capacidad para comunicar estos sentimientos de forma adecuada
- 12.- Una gran tolerancia al sufrimiento.
- 13.- Capacidad de concentración.
- 14.- Compromiso con la vida.
- 15.- Las experiencias de la vida son interpretadas con un sentido de esperanza.
- 16.- Capacidad de afrontamiento.
- 17.- Apoyo social.
- 18.- La existencia de un propósito significativo en la vida.
- 19.- La creencia de que uno puede influir en lo que sucede a su alrededor.
- 20.- La creencia de que uno puede aprender con sus experiencias, sean éstas positivas o negativas.

El crecimiento postraumático hace referencia al conjunto de cambios positivos que se desarrollan como resultado de un proceso de lucha que se emprende después de un suceso traumático. Se trata de la capacidad no solo de salir airoso de una situación difícil sino de aprender de ella y mejorar el futuro en forma de cambios en uno mismo, en las relaciones interpersonales, en la espiritualidad y en la filosofía de vida. Es decir las personas cambian para bien (Fernández-Abascal, 2002, 2009 y 2015).

Los anteriores cambios positivos que realiza en su personalidad un individuo que le permiten superarse a sí mismo ante los traumas, Vázquez, Castilla y Hervás (2009) los describen del modo siguiente:

1. Cambios en uno mismo: sentirse más fuerte, reafirmado para afrontar situaciones futuras de naturaleza similar a la vivida, si bien está unido a la idea de su vulnerabilidad o lo que es lo mismo el saber que le puede volver a pasar en cualquier momento y que debe de ser fuerte y poner en práctica lo aprendido.
2. Cambios en las relaciones interpersonales: búsqueda de mayor unión con los familiares, pareja, hijos, amigos...etc. con la expresión de sentimientos, de compartir lo ocurrido y de pedir ayuda que hace que se aumente la red de apoyo social.
3. Cambios en la espiritualidad y en la filosofía de la vida: de manera que se empieza a preciar más con lo que se cuenta y se tiene, se diferencia entre lo que realmente es o no importante y se obvia lo innecesario. Es decir, se cambian la escala de valores y se empieza a vivir la vida de un modo más sencillo y disfrutando más de las pequeñas cosas.

En definitiva, para Fernández-Abascal (2015) el afecto positivo es un gran atenuador del estrés porque hace que veamos los sucesos negativos como menos estresante, como un reto o un desafío, porque reduce la respuesta que produce el propio estrés en el sistema inmunológico y porque genera opiáceos o sustancias naturales que calman el dolor.

Efectos de las emociones positivas sobre la mortalidad

Se ha demostrado que las emociones positivas garantizan la supervivencia porque:

- El afecto positivo genera una mayor tolerancia al dolor.
- Promueve un estilo de vida más activo
- Incrementa la motivación física y el cuidado de la salud
- Facilita las relaciones sociales lo que contribuye a que las personas aumenten sus redes sociales y de amistad y tengan mayores niveles de apoyo y cuidados.

A su vez, en relación al envejecimiento los estudios al respecto han evidenciado que las personas positivas viven más años y que además protegen de la incapacidad y predicen con resultados empíricos quiénes tienen más posibilidad de vivir más si se los compara con los sujetos con estado de ánimo negativo.

En opinión de Fernández-Abascal (2015 pp 49) se sabe que a *“partir de los 55 años de edad las emociones son un predictor de salud y longevidad y no solo porque tienen más calidad de vida o lo pasan mejor sino porque realmente viven más..., lo cual*

no quiere decir que las emociones positivas no tengan efectos en la salud antes de dicha edad; solo que faltan estudios que lo corroboren ya que se trata de un ciencia muy joven y por esta razón las emociones positivas son el mejor garante y seguro de vida en el que podemos invertir .

Para finalizar este apartado se enumeran una relación de correlatos de naturaleza psicofisiológicas que están implicados en las respuestas emocionales positivas, tomados en base a una recopilación aproximada y en conjunto de las principales emociones, entre las que destaca la felicidad, y que según Martín, Domínguez y Fernández Abascal (2010), dichos correlatos son:

- a) Correlatos respiratorios y de la musculatura esquelética: La capacidad de gozar produce un aumento en la frecuencia respiratoria y un aumento del nivel general de la tensión muscular.
- b) Actividad cardiovascular: Se acelera de forma significativa la frecuencia cardíaca, se elevan moderadamente los niveles de presión sanguínea sistólica y diastólica, un descenso ligero del volumen sanguíneo, y vasoconstricción periférica que disminuye el flujo sanguíneo vascular, y hace descender la temperatura superficial.
- c) Actividad electrodérmica: Modificaciones al alza tanto en los niveles basales de conductancia de la piel como en el número de fluctuaciones espontáneas que tiene señal fisiológica.

Efectos en los procesos motivacionales

Las emociones positivas, tal y como se pretende demostrar en la presente tesis, están relacionadas con la motivación intrínseca y el impulso de conseguir retos, logros y metas en forma de desafíos personales y que se asocian no solo con el aumento del disfrute personal a través de la pasión por el trabajo, flow, y su relación con el rendimiento, sino también como fuente del incremento de la felicidad, bienestar y salud.

1.4. LA FELICIDAD

Uno de los principales objetivos de la Psicología Positiva es el estudio científico de la felicidad. Las emociones positivas incluyen la felicidad y otros sentimientos de bienestar, y son descritas como reacciones breves que típicamente se experimentan cuando sucede algo que es significativo para la persona. Actualmente se puede afirmar que las emociones positivas potencian la salud y el bienestar, favorecen el crecimiento personal, permitiendo sentimientos de satisfacción con la propia vida, tener esperanza, ser optimista y percibirse más feliz (Fredrickson, 2001; Fernández-Abascal y Palmero, 1999).

Uno de los enfoques principales para abordar esta multiplicidad de ideas y concepciones sobre la felicidad es considerarla como “bienestar subjetivo” (Seligman, 2007; Diener y Biswas-Diener, 2008; Lyubomirsky, 2008; Myers, 2010), un estado subjetivo definido por cada individuo, con dos componentes:

- Emocional: La felicidad incluiría emociones agradables, como la alegría y la gratitud. Ello no implica la ausencia de emociones negativas. La felicidad es posible con una cierta dosis de sentimientos negativos, lo importante es que predominen las emociones positivas.

- Cognitivo: Cuando nos sentimos felices consideramos que nuestra vida va bien. Las personas tendemos a evaluar nuestras vidas -juzgando cómo nos va- y a este componente le llamamos “satisfacción vital o con la vida”: incluye una evaluación de cómo nos va en general y qué áreas de nuestra vida entran en dicha evaluación.

Así, cada persona puede considerar su grado general de satisfacción vital o el grado de satisfacción en ciertas áreas (salud, trabajo, relaciones interpersonales, amistades, matrimonio, dinero, uno mismo, etc.).

Hay suficiente evidencia para aseverar que las emociones positivas (operativizadas como bienestar subjetivo) se relacionan con, entre otros, la longevidad (Danner, Snowden y Friesen, 2001), la percepción de buena salud en adultos mayores (Valliant, 2002), el desarrollo de la felicidad (Lyubomirsky, 2001), la competencia inmune (Charnetski y Brennan, 2001), la recuperación cardiovascular y el adecuado afrontamiento al estrés y a la adversidad (Contreras y Esguerra, 2006; Strumpfer, 2004).

La Psicología Positiva propone tres tipos principales de felicidad, las cuales no se deben considerar absolutas ni definitivas, así como tampoco excluyentes:

- La primera es llamada la “vida agradable” (pleasant life) que se refiere al bienestar que nos irrumpe al disfrutar de una experiencia placentera como la comida o el sexo. Este tipo es de corta duración y está muy relacionada con la experimentación de emociones positivas en el pasado, presente y futuro. La “vida agradable” es la que se logra maximizando las emociones positivas y minimizando las negativas.

- En segundo lugar se encuentra la “buena vida” (good life), la cual se caracteriza por el disfrutar haciendo algo en lo cual se es talentoso. Aquí se trata de identificar esos dones y saber usarlos. Aspectos relacionados con los rasgos y fortalezas individuales. Es por eso, que desde la Psicología Positiva, se trata de identificar los rasgos y fortalezas personales para poder potenciarlos e incrementar la “buena vida”.

- El tercer tipo de felicidad es denominado “vida con sentido” (meaningful life), es la más duradera de las tres y se trata de encontrar aquello en lo que creemos, poniendo todas nuestras fuerzas a su servicio. Las obras de caridad, la militancia política y, en general, la dedicación a un objetivo que entendemos positivo, serían ejemplos de este tipo de felicidad.

Seligman, incidiendo en la diferencia entre felicidad placentera (vida agradable), y felicidad basada en el “sentido o el significado” (vida con sentido), entiende que la

felicidad es un tema de equilibrio, o balance entre ambas. Demasiado placer sin otra finalidad puede ser destructivo. El hedonismo así entendido dejaría vacías a las personas. Por otro lado, plantearse una vida repleta de metas y objetivos sin que se obtenga de ello sentimientos agradables dejaría mucho que desear. La felicidad auténtica requeriría tanto placer como sentido, es decir, obtención tanto de metas a corto como a largo plazo.

La Psicología Positiva siempre ha pretendido tener una base científica que, además de dotar de validez a los conceptos propuestos, le permitiese desligarse de otras corrientes, psicológicas y no psicológicas, de corte existencialista y aplicado pero carentes del rigor necesario para avanzar en su desarrollo de forma sólida. En este sentido, una de las vías principales de trabajo ha sido el estudio de las bases biológicas de los conceptos y clasificaciones propuestos más arriba.

Las emociones activan estructuras tanto cerebrales subcorticales como corticales. Existe un creciente cuerpo de conocimientos que demuestran que tenemos dos sistemas fundamentales que están relacionados con la motivación y con los sentimientos positivos o negativos (Davidson e Irwin, 1999):

- El sistema de aproximación. Genera estados afectivos positivos relacionados con el acercamiento, que un organismo experimenta cuando se dirige hacia una meta deseada, como son el entusiasmo y el orgullo entre otros.

- El sistema de alejamiento (o evitación). Genera ciertos estados afectivos negativos relacionados con el incremento de la distancia entre el organismo y la fuente de estimulación (aversiva). Por ejemplo el miedo y el asco-repugnancia.

Hay cierta información de que estos sistemas se implementan en circuitos neurológicos parcialmente independientes o separados entre sí. Los elementos que integran dichos circuitos son: el córtex prefrontal derecho e izquierdo (sectores ventromedial, dorsolateral y orbitofrontal), el cuerpo estriado (que incluye los núcleos caudado, putamen y accumbens), el córtex cingulado anterior y el córtex insular.

Paralelamente a la red hedónica existe una red cerebral que va más allá del placer, que es más amplia (con muchas más estructuras y circuitos) y se asocia a una concepción de la felicidad que incluye procesos cognitivos superiores, como un concepto de “yo-personal” que confiere sentido a la vida, que se compromete con objetivos y valora su satisfacción vital global. Se trata, por tanto, de placeres más elevados y otros aspectos de la felicidad superiores. Esta distinción a nivel biológico apoyaría la separación entre felicidad placentera y felicidad “con sentido”. Existen evidencias científicas de que ambas redes (la hedónica y la amplia) están estrechamente relacionadas anatómica y funcionalmente.

2. LA EMOCIÓN POSITIVA DEL *FLOW*, EXPERIENCIA ÓPTIMA O PSICOLOGÍA DEL DISFRUTE

2.1. CONCEPTUALIZACIÓN

El concepto de *flow* es un término inglés que se traduce como fluir o flujo en castellano y hace referencia a la psicología del disfrute en el desarrollo de una actividad. Fue definido por Mihaly Csikszentmihalyi, su máximo representante, como un estado en el cual las personas se encuentran tan involucradas en la actividad que están realizando que nada más parece importarles. La experiencia de la actividad es por sí misma tan placentera que las personas la realizarán a pesar del coste o la fatiga que de ello se pueda derivar. “La experiencia de flujo” es una emoción que la psicología vincula al estudio de la felicidad, el bienestar y la satisfacción vital, y se anida en los cimientos conceptuales de la psicología positiva. Describe fenomenológicamente cómo se sienten los individuos durante el proceso en el que realizan una actividad en la que el tiempo transcurre de manera imperceptible, como si se tratara de una corriente que les impulsa a seguir continuando sin aparente esfuerzo. En el presente trabajo de tesis se utilizará preferentemente el término anglosajón *flow*, aunque por motivos de exposición o congruencia del texto también se hará referencia al término en castellano de fluir, flujo o experiencia óptima.

La psicología del disfrute se ha asociado en numerosas ocasiones y casi sistemáticamente con el ocio, el juego y las actividades recreativas, pero contrariamente la investigación empírica ha evidenciado que las actividades aparentemente desagradables, como pueden ser las actividades físicas extremas o las solitarias e

incluso las laborales, educativas e investigadoras, pueden igualmente producir idénticas sensaciones placenteras tal como describió Logan en 1998. Csikszentmihaly (1974) extrajo conclusiones empíricas de disfrute en exploradores alpinos, prisioneros solitarios, navegantes, exploradores, compositores, bailarines, atletas, jugadores de baloncesto, de ajedrez y también en entornos laborales.

Después de analizar muchas y variadas actividades y tareas, así como sujetos de diferentes géneros y razas, se determina que son muy diversos los contextos y las actividades en los que se origina el *flow*, si bien, en todos ellos existe un denominador común que, aunque se expondrá más específicamente en epígrafes posteriores, se anticipa que en todos ellos se da la circunstancia de la existencia una relación entre el dominio de la situación y la experiencia del disfrute. Por eso Csikszentmihaly (1975) consideró que “el flujo es el vehículo que une la psicología del disfrute con el manejo satisfactorio”, y que sólo puede encontrar su origen en la naturaleza evolutiva biocultural del ser humano.

2.2. LAS RAÍCES BIOCULTURALES Y EVOLUTIVAS DE LA EXPERIENCIA ÓPTIMA

En la evolución del hombre como ser curioso y trabajador por naturaleza se encuentra el origen de la experiencia óptima. Es ahí, en la evolución humana donde hunde sus raíces el *flow*. Si el sentimiento de bienestar que origina la experiencia óptima se debe al dominio de la situación es porque forma parte de nuestra herencia genética y tiene su origen en la necesidad del ser humano de controlar su entorno. La evolución humana, su adaptación y supervivencia se relacionan con pensamientos

conscientes que les permiten aprender a modificar y controlar un entorno en continuo cambio (Csikszentmihalyi, 2009; Piaget, 1952).

En la adaptación del ser humano como especie se desarrolló la necesidad de dominio y control del mundo que le rodeaba, viéndose obligado a desarrollar comportamientos que satisfacen necesidades que van más allá de la satisfacción de sus necesidades primarias, como el impulso de comer o de reproducirse para poder subsistir. Dichas necesidades son las relacionadas con la búsqueda de competencia, autocontrol y desarrollo de habilidades (Deci y Ryan, 1980, 2000; Ryan y Deci, 2000).

De esta forma, en el ser humano la capacidad para sobrevivir se relaciona cada vez más con pensamientos conscientes que generan respuestas flexibles, con el fin de dominar el medio hostil, y de ahí surgen emociones y comportamientos como la curiosidad, la exploración y el desarrollo de habilidades (Csikszentmihalyi, 2009). Es decir, la selección natural favorece a aquellos individuos con más capacidad demostrada para llevar a cabo actos de dominio y de control sobre el medio.

Ya desde el mismo momento en que un niño viene al mundo siente curiosidad por todo lo que le rodea. El niño intenta descubrir y explorar su entorno para comprenderlo. Desde el origen de la vida se tiene el deseo de dominar el mundo, de forma que, según Shapiro (1997), el niño rueda, se sienta, se pone en pie, camina, aprende el lenguaje para pensar y realizar actos inteligentes para transformar el mundo que le rodea y que, además, pretende conquistar en forma de metas y de manera persistente.

Por todo lo anteriormente expuesto, se precisa que la capacidad y el deseo por trabajar, por aprender y por realizar tareas desafiantes es una parte inherente a la esencia humana y necesaria para nuestra naturaleza como hombre.

Esta biología emocional exploratoria, basada en la curiosidad, y en el desarrollo de habilidades para comprender el mundo y desarrollar útiles o herramientas para transformarlo sólo puede realizarse respondiendo con efectividad a través del disfrute y, por ello, constituye un factor importante para la automotivación y para alcanzar logros (Shapiro, 1997). También tiene su función adaptativa ya que, como emoción universal (Darwin, 1873), las emociones por ser universales no pueden tener otra función que la adaptación y, en este caso, el *flow* se perpetuaría a través del placer por el trabajo la función adaptativa de supervivencia a través de la aproximación y la repetición (Fernández-Abascal, 2009).

Todo ello se fusiona, en opinión de Csikszentmihalyi (1998), con la adquisición de la cultura, del arte, de los símbolos, es decir, de la construcción de genes culturales que transmiten sus aprendizajes a los descendientes.

En definitiva, el hombre es curioso, trabajador y capaz de sentir la emoción positiva del *flow* y, de ese modo, perpetuar por medio del disfrute en sus descendientes unos genes biológicos y culturales. Ambas dimensiones, gen y cultura, forman una simbiosis inseparable que encuentra en el disfrute derivado de la satisfacción de las necesidades de crecimiento, competencia, curiosidad y exploración, el origen desde el que emana la experiencia óptima. Por ello, *flow* y motivación intrínseca están estrechamente relacionados, formando un vínculo indisoluble.

Efectivamente, dicha sensación placentera de control constituirá un factor importante como motor para el desarrollo de la automotivación y la conquista de logros elevados y propios de la especie humana (Shapiro, 1997). En este sentido, es la conciencia (el sistema más complejo en la evolución de la especie humana, encargada de seleccionar, procesar y almacenar a través de los sentidos, toda la información y los datos del mundo que le rodea) la que permite liberar al hombre del dictamen de su genética y su cultura adquiridas. Dicha conciencia es capaz de generar comportamientos alternativos en forma de metas diferentes y propias de uno mismo, y de nadie más, tal como sostienen Csikszentmihalyi y Massimini (1985), Deci y Ryan, (1985), así como Brandstadter, (1998), autores que han venido a llamar a este proceso “teleonomía” o conciencia de uno mismo en forma de metas libremente elegidas y liberadas de los marcadores genéticos y culturales.

Es, por tanto, en la “libre elección” donde se genera dicha conciencia teleonómica, capaz de generar alternativas y actitudes diferenciales de los hábitos genéticos o culturales convencionales y que permite innovar, cambiar, producir nuevas ideas, productos culturales o “memes”, (Csikszentmihalyi y Massimini, 1985; Delle Fave, 1986; Inghilleri, 1999) y desarrollar de este modo la adaptación a un medio cambiante y milenario. Se trata de una metahabilidad fundamental para el desarrollo individual y la evolución cultural (Csikszentmihalyi, 2009).

2.3. LA ESTRUCTURA DEL *FLOW*

Estructura básica y fundamental

Las personas que experimentan fluidez sienten que controlan sus acciones y que son dueñas de su destino, sienten júbilo y una profunda sensación de satisfacción que va más allá del mero divertimento. Originalmente, la fórmula que elaboró Csikszentmihalyi en 1975 y que estableció como resultado de estudios empíricos con población adulta urbana americana, explicaba que la fluidez se produce cuando las habilidades de la persona están en equilibrio con los retos y desafíos que la actividad plantea. En esta primera fórmula, considerada simple, para el estudio del disfrute, explica que cuando se dan dichas circunstancias, la atención se centra en la consecución de una meta realista, se obtiene una retroalimentación inmediata sobre el nivel de ejecución y el individuo llega a olvidarse de sí mismo.

La figura 1 muestra qué niveles de desafío y habilidades facilitan el *flow*, de forma que si existe congruencia entre las variables reto y habilidad percibida, cualquier actividad de la vida es capaz de generar una experiencia óptima.

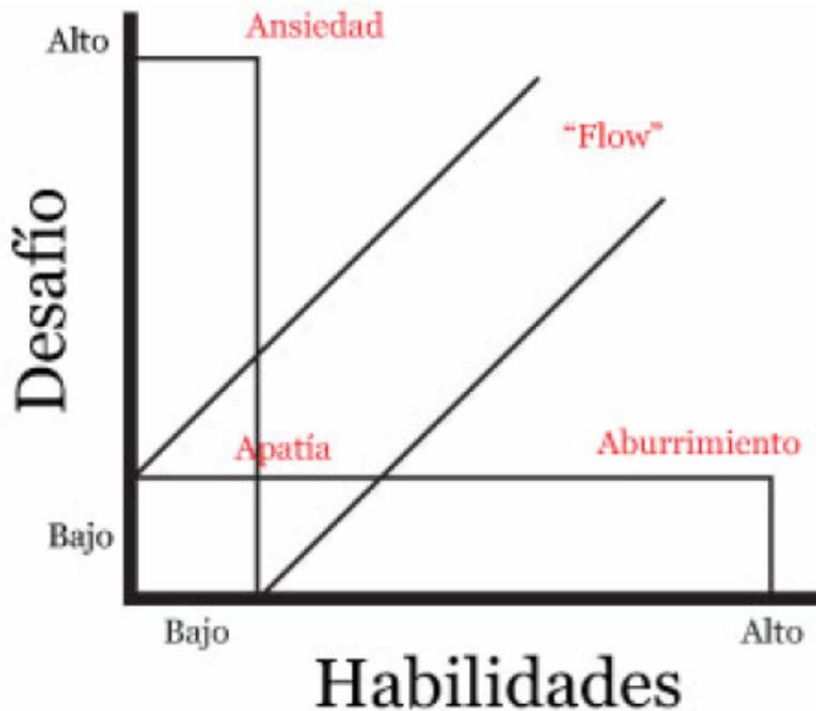


Figura 1. Encaje del flow en los ejes de desafío y habilidades (tomado de Nakamura y Csikszentmihalyi, 2002)

En definitiva, Csikszentmihalyi (1975; pp. 38) define el flujo como “un estado de experiencia que es absorbente, intrínsecamente recompensante y que se encuentra fuera de los parámetros de la ansiedad y del aburrimiento”.

Dichos postulados fueron confirmados con posterioridad con otros estudios, como los desarrollados con adolescentes en Estados Unidos (Csikszentmihaly y Larson 1984), en población italiana (Carli, 1986), y también en una variedad de muestras asiáticas y europeas (Massimini y Delle Fave, 1986). No obstante, los resultados de estos estudios continuadores, introdujeron una importante modificación en la anterior

fórmula original. A este respecto, para que la experiencia sea agradable no es suficiente con que exista equilibrio entre los desafíos y las habilidades del individuo; además, dichas dimensiones deben de ser superiores a la media, es decir, incluyen la idea de reto o el aumento del nivel de desafío existente (Carli, 1986) (Figura 2).

<u>FORMULA ORIGINAL</u>	<u>MODIFICACIÓN DE LA FÓRMULA ORIGINAL</u>
Formula simple = $\frac{\text{Desafíos}}{\text{Habilidades}}$ para el disfrute	Formula simple = $\frac{\text{Desafíos por encima de la media}}{\text{Habilidades por encima de la media}}$ para el disfrute

Figura 2. Estructura del Flow (Elaboración propia a partir de Carli, 1986; Csikszentmihalyi, 1975; Csikszentmihalyi, y Larson, 1984)

Este requisito reto-desafío y habilidad percibida es considerado como el antecedente y condición previa imprescindible para que se dé la experiencia del flujo, aunque no es el único factor en el que se fundamenta el *flow*, ya que existen otros que se expondrán en epígrafes posteriores. Es importante resaltar, en cualquier caso, que es el primero, básico y fundamental, el pilar en el que se sustentarán el resto de elementos y que, en conjunto, hacen que una actividad se convierta en autotélica o, lo que es lo mismo, para que produzca la experiencia óptima.

Por último, especificar la existencia de diferentes tipos de experiencia fenomenológica en función de cómo se combinan los retos y las habilidades, que a continuación se exponen:

Clasificación categórica experiencial

De la combinación entre el nivel de reto y las habilidades percibidas se categorizan ocho diferentes estados de experiencias fenomenológicas que se describen del modo siguiente (Csikszentmihaly, 2009; Figura 3):

- 1.- Experiencia de control: reto moderado y una alta habilidad.
- 2.- Experiencia de aburrimiento: reto bajo y una alta habilidad
- 3.- Experiencia de relajación: reto bajo y una moderada habilidad.
- 4.- Experiencia de apatía: reto moderado y baja habilidad
- 5.- Experiencia de preocupación: reto moderado y baja habilidad.
- 6.- Experiencia de ansiedad: reto alto y una baja habilidad
- 7.- Experiencia de activación: reto alto y moderada habilidad
- 8.- Experiencia de flujo: reto alto y alta habilidad.

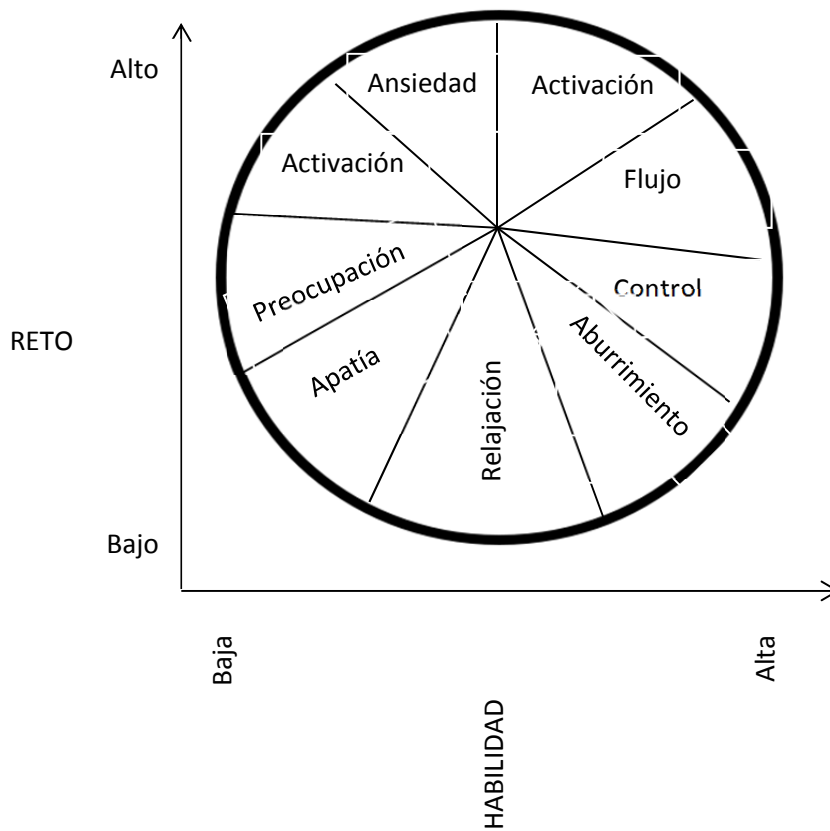


Figura 3. Combinaciones entre el nivel de reto y habilidades percibidas

En conclusión, la experiencia del flujo es la relación equilibrada entre el desafío y las habilidades percibidas. De modo que, si el reto excede a las habilidades del individuo para satisfacerlo, la emoción consecuente será la ansiedad y, si por el contrario las habilidades superan al desafío, la emoción consecuente se derivará hacia la relajación, llegando incluso hasta el aburrimiento.

La precondition indispensable para que emerja el flujo es que exista como antecedente una situación de *reto o desafío óptimo*, o cualquier oportunidad para la acción y que el individuo percibe que es capaz de hacer incluso antes de hacerlo porque

tiene las habilidades necesarias para su desempeño eficaz, así como que le supongan una oportunidad de desafío muy alta y en las que crea que es también muy alto el grado de habilidad para enfrentarse a las mismas. De forma que, aunque en principio cualquier actividad puede generar flujo siempre que exista concordancia percibida entre las habilidades que la actividad exige y la capacidad para ejecutarla, éste no se puede mantener en el tiempo sin la existencia de un reto, es decir de un aumento en la complejidad tanto de las habilidades como de la actividad. Si una vez alcanzada la meta no se aumenta el nivel de desafío, el flujo desaparecerá (Jiménez, 2003).

2.4. EL *FLOW* Y LA FELICIDAD

El *flow* difiere de la emoción positiva de la felicidad entendida como placer hedónico y se acercaría más al concepto de felicidad desde el punto de vista del desarrollo personal a través del ejercicio y la potenciación de las propias habilidades o capacidades.

La felicidad es un sentimiento subjetivo objeto de estudio de la psicología científica que Martín, Jiménez y Fernández-Abascal (2003, pp 339-341 y 2010.) definen como “un estado emocional positivo que se acompaña de experiencias de plenitud, bienestar y satisfacción, que aparece como reacción a la consecución de metas vitales y personales de índole global (relacionadas con el decurso vital) o específicas (laborales, profesionales, familiares, sociales, académicas...) pero, en cualquier caso, de gran relevancia para la persona, por ejemplo, el amor de una esposa, el cariño de los hijos, el aprecio y aceptación de los amigos, el reconocimiento profesional...”.

Para los mencionados autores, dos han sido los paradigmas a lo largo de la historia de la psicología científica que han abordado su estudio y que, aunque contrapuestos, no por ello son excluyentes. Éstos son:

- 1.-El enfoque hedonista, (derivado de la escuela de Epicuro), que asocia la felicidad como la búsqueda del placer hedónico, tanto físico como el que se deriva del logro de metas y objetivos valiosos para la persona.
- 2.- El postulado eudaimónico (derivado de la escuela aristotélica), que considera que la auténtica felicidad sólo se alcanza cuando dichas metas y objetivos se derivan de la consecución de actividades congruentes con valores personales en el pleno desarrollo de las propias capacidades, destrezas y habilidades. Es decir, actividades que suponen crecimiento personal y autorrealización.

En este último sentido, se acerca más al concepto de autoeficacia percibida de Bandura (1999) (tomado de García-Izquierdo, García-Izquierdo, y Ramos-Villagrasa, 2007) o conjunto de creencias en relación a las capacidades para controlar el futuro y que suponen una influencia decisiva en el desarrollo de planes, en los estados afectivos en general, en la motivación y en la percepción de los obstáculos o posibilidades que el medio social le presenta.

Como ya se ha expuesto en el capítulo I al explicar la clasificación de las emociones, la felicidad, la alegría, el amor y el humor son emociones positivas que aportan seguridad, familiaridad y que surgen como consecuencia de la retirada de un malestar físico o psíquico, y que acompañan a algunas circunstancias vitales reales o percibidas o por la consecución de metas u objetivos valiosos para la persona. Se trata

de sentimientos opuestos a otros, como la ansiedad, el miedo, la agresividad, la ira, la culpa, considerados como emociones negativas que ocasionan malestar, sufrimiento o inseguridad para quienes las padecen, y de las que se ha encargado plenamente e históricamente la psicología (Ávía y Vázquez, 2009; Fernández-Abascal (2009; Martín, Domínguez y Fernández-Abascal, 2003-2010).

La percepción subjetiva de la felicidad origina, por parte de quien la experimenta, una mezcla afectiva que oscila entre el deleite sereno y el franco regocijo, lo cual hace que el individuo se sienta lleno de energía, optimista, satisfecho y se perciba a sí mismo como competente y valioso (Martín, Domínguez y Fernández-Abascal, 2003).

No obstante, el *flow* es una emoción positiva y comparte en consecuencia todas las características que las diferencian de las emociones negativas. Pero si tenemos en cuenta el punto de vista del estudio discreto de las emociones, que Fernández-Abascal (2003, 2009 y 2010) describe como un sistema de clasificar a las emociones (contrapuesto al estudio dimensional que aborda un análisis general) por sus rasgos específicos o distintivos entre sí, se trata de una categoría diferente, sobre todo de la felicidad entendida como placer hedónico y, si ello es así, se debe a que en opinión de Csikszentmihalyi (1996,1997, y 1998) para ser feliz hay que centrar la atención hacia nuestros estados internos, algo que no ocurre cuando fluimos porque distraería la atención de la tarea que se está realizando. Así por ejemplo, si un escalador se toma un tiempo para sentir su felicidad mientras está considerando un movimiento difícil podría caer al fondo del precipicio, y del mismo modo, tampoco un cirujano puede permitirse sentirse feliz durante una difícil operación, ni un músico mientras está tocando una

pieza arriesgada. Sólo después, una vez finalizada la tarea, es cuando se mira hacia atrás, se analiza el proceso y el sujeto se ve inundado de gratitud por la plenitud de esa experiencia. Es en ese momento retrospectivo, posterior a la consecución del logro, cuando se puede afirmar que se ha alcanzado la felicidad.

Por todo ello, dicha sensación de plenitud retrospectiva se acercaría a la felicidad en un sentido eudaimónico vinculado con el desarrollo de las potenciales personales, ya que tomando como referencia a Csikszentmihalyi (1997) podemos ser felices experimentando el placer pasivo de un cuerpo en descanso, una cálida puesta de sol o la satisfacción de una relación serena. Todos ellos son momentos que podemos atesorar, pero esta clase de felicidad es vulnerable porque depende de circunstancias externas y que, además, han de ser favorables.

La felicidad que se produce después de la realización de un trabajo retador, de una actividad vital o de una tarea percibida como controlada y con cierto nivel de desafío es la que conduce al estado de fluidez, y sólo nos pertenece a nosotros, porque sólo nosotros la hemos planificado, ejecutado y protagonizado, somos sus responsables y por tanto sus dueños, y es lo que además conduce al aumento de la complejidad o al aumento creciente de la conciencia o self (Csikszentmihalyi, 1997). Esta felicidad más próxima al concepto de auténtica felicidad eudaimónica (Martín, Dominguez y Fernández-Abascal, 2003) es la que se vincula con la experiencia óptima del *flow* y ésta a su vez se con la motivación interna y autodeterminada (Avia y Vázquez, 2009).

Flow y felicidad son emociones discretamente diferentes, pero forman una unidad indisoluble, ya que la una depende de la otra. La felicidad es una constelación

emocional que necesita de todas las demás para su desarrollo, por lo que no se puede ser feliz sin amor, alegría (Fernandez-Abáscal, 2003). Por tanto, tampoco se puede ser feliz sin la experiencia de flujo. A su vez, el flujo es una dimensión que nos aporta felicidad tal como sugiere el propio Csikszentmihalyi (2009).

2.5. ORIGEN DEL ESTUDIO DEL *FLOW*

El estudio de la emoción positiva del *flow* surge a mediados de los años sesenta del siglo XX, cuando Mihaly Csikszentmihalyi realizó ciertas observaciones que, posteriormente, le llevaron a formular dicho concepto. A partir de las observaciones y posteriores investigaciones con un grupo de artistas, el autor identificó una variedad de experiencias que finalmente llegó a establecer como *flow* (flujo o fluir). Los artistas observados dedicaban diariamente innumerables horas a pintar, esculpir o cualquier otro tipo de actividad con gran concentración. ¿Qué es lo que hace que estos artistas dediquen tanto esfuerzo y quieran continuar sin ningún refuerzo externo? Ésta es la primera pregunta que impulsó en un principio el estudio del *flow*. Igualmente, surgió una segunda pregunta acerca de cómo se sienten internamente estos sujetos, ya que están dispuestos a repetir.

Ellos disfrutaban inmensamente con su trabajo y lo consideraban como lo más importante del mundo. Sin embargo, era típico que un artista perdiera todo el interés por una obra a la que había dedicado tanto tiempo y esfuerzo, una vez que ésta había sido finalizada. Eran pocos los artistas que esperaban enriquecerse o coger fama mediante alguna de sus obras. Entonces ¿por qué trabajaban tantas horas al día? Aparentemente no existía ningún tipo de recompensa extrínseca que comúnmente motivara la conducta.

El dinero y el reconocimiento parecían desempeñar un valor mínimo. La razón para pintar no parecía ser el deseo corriente de alcanzar metas externas. Esto sugería que las razones pueden hallarse en la misma actividad y que las recompensas de la acción de pintar, de esculpir, de realizar un acto musical o una coreografía, por citar algunos ejemplos, se derivaba de la misma acción, es decir, del placer obtenido en su consecución, en la motivación intrínseca.

A mediados de los sesenta, cuando Csikszentmihalyi efectuó estas observaciones, eran pocos los psicólogos interesados en la motivación intrínseca. El paradigma dominante se hallaba centrado en la explicación de la conducta en términos de recompensas externas. Era poco lo que se sabía sobre la motivación intrínseca en entornos naturales. En este contexto, al creador del concepto de *fluir* lo que más le interesaba era conocer la calidad de la experiencia subjetiva que determinaba una conducta intrínsecamente motivadora. ¿Cómo se sentían las recompensas intrínsecas? ¿Por qué eran reforzantes?

Con el fin de responder a estas preguntas, Csikszentmihalyi y su equipo entrevistaron en profundidad a más de doscientas personas que presumiblemente estaban familiarizadas con las recompensas intrínsecas. Éstos eran individuos que dedicaban grandes cantidades de tiempo a actividades agotadoras por las que no obtenían dinero y muy poco reconocimiento. Entre ellos había atletas no profesionales, jugadores de ajedrez, escaladores, bailarines, compositores de música, etc. Básicamente lo que los investigadores deseaban hallar era la forma en que tales personas describían la actividad cuando estaba en pleno apogeo.

Los resultados de estos estudios constituyeron la primera declaración coherente sobre el *flow* (Csikszentmihalyi, 1998). Su principal contribución consistió en identificar, a lo largo de diferentes actividades, una experiencia común que los entrevistados sentían como autotélica, o recompensante en sí misma y la palabra *flow* (*fluir*), que significa “seguir la corriente”, fue la elegida para describir esos momentos felices, llamados experiencias óptimas. El término había sido usado como metáfora por algunos entrevistados al describir sus sentimientos mientras ejecutaban sus actividades favoritas, porque así describían el fenómeno.

2.6. CARACTERÍSTICAS Y DIMENSIONES DEL *FLOW*

Características

1. La experiencia de *flow* pueden tener lugar en casi cualquier actividad y en cualquier circunstancia, siempre que se cumpla la condición de que las capacidades de las personas y las oportunidades de acción del medio coincidan adecuadamente, es decir, interacción óptima entre medio y habilidades del individuo en desafío armónico.
2. No existen diferencias de sexo, de edad, de nivel intelectual o clase social, ni tampoco de origen étnico o cultural. Por ello, debido a una identidad en todos los contextos, entornos y sujetos, se puede decir que el disfrute es, en consecuencia, una emoción universal. Un fenómeno que todo el mundo siente de la misma manera, tanto desde un punto de vista

corporal (activación), como cognitivo (aumento de la conciencia o self). (Csikszentmihalyi, 1998).

3. Una de las sensaciones más mencionadas de esta experiencia es la búsqueda del descubrimiento y de la exploración, de hallar algo nuevo acerca de uno mismo, es decir, en opinión de Csikszentmihalyi, del aumento de su conciencia o self a partir de las posibilidades de interacción con las muchas oportunidades que ofrece el entorno, que se convierte (o no) en un facilitador.

En definitiva, el contexto de la actividad puede ser diferente y también diferente el tipo de población y el medio cultural (joven, viejo, hombres, mujeres, orientales, occidentales), pero si se cumplen los requisitos se alcanzará la experiencia de flujo.

Cuando confluyen las dos condiciones necesarias para llegar a la experiencia de fluir (la primera, externa, que dependerá de la actividad que se está realizando, y la segunda, interna, que depende de cada persona) es cuando, según Mihaly Csikszentmihalyi (1993, 1997), la gente describe que disfruta a fondo y menciona nueve dimensiones distintas de experiencia, que son las que a continuación se exponen.

Dimensiones o condiciones del flow

Son muchas las obras, las publicaciones y los libros a través de los cuáles Csikszentmihalyi y su equipo de colaboradores ha expuesto sus investigaciones y hallazgos relacionados con el estudio del *flow*. En todas ellas siempre se hace referencia

a las dimensiones que van a ser objeto de análisis en el presente epígrafe. En este trabajo se ha hecho una refundición de dos de sus principales obras, el libro *Más allá de la ansiedad y el aburrimiento* (1975) y *La experiencia óptima. Estudios psicológicos del Flujo en la Conciencia*, escrito junto a Isabella Selega (1998). En ellos se describen las dimensiones del flujo como:

1.- Objetivos claros:

Definición de metas de forma clara antes del inicio de una actividad

El individuo tiene que saber exactamente qué es lo que tienen que hacer antes de que inicie una actividad, lo que le ayudará a focalizar la atención.

2.-Feedback claro y sin ambigüedades:

Recepción de demandas de acción coherentes.

Objetivos claros que una persona intenta alcanzar y en base a una retroalimentación inmediata sobre cómo se está haciendo.

3.-Percepción de equilibrio desafío-habilidad.

Acción sin esfuerzo

Las oportunidades para actuar de manera decisiva son relativamente altas y encajan con la propia habilidad percibida para actuar. En otras palabras, las habilidades personales se ajustan a los desafíos dados.

Es importante resaltar que esta importante dimensión en que se relaciona un balance positivo entre reto y habilidades percibidas difiere del concepto de “activación óptima” de Hunt (1965) y Berlyne (1960), porque tal como especifica

Csikszentmihalyi en el capítulo del libro Fernández-Abascal *Emociones positivas* (2009) (publicación que considero importante punto de arranque en la divulgación de la psicología positiva en nuestro país), lo que realmente cuenta a nivel fenomenológico no es la existencia objetiva de demandas y habilidades reales, sino la percepción de las mismas.

4.-Fusión acción-atención.

Perderse en las propias actividades.

La acción y la atención se funden únicamente cuando se llega a estar totalmente absorto en lo que se está haciendo. Esto sucede cuando sientes que tienes las habilidades para superar el desafío y cuando centras toda tu atención en la tarea encomendada.

La conciencia unificada que acompaña a la fusión de acción y atención es quizás el aspecto más revelador de la experiencia de fluir. La experiencia de fundir el yo con las acciones que uno está haciendo aporta sensaciones muy positivas. Recordar estos momentos devuelve emociones positivas del fluir y puede ser una fuente de motivación, capaz de crear un mecanismo que permita volver de nuevo a este estado óptimo.

5.-Concentración en la tarea que se realiza.

Centrar la atención en un campo limitado de estímulos

Desaparecen de la conciencia los estímulos irrelevantes. La conciencia unificada es tal vez el aspecto más contundente de la experiencia de fluidez. Cuando uno está

inmerso y fluyendo, las interrupciones resultan muy frustrantes porque rompen el encanto y nos obligan a regresar al estado de conciencia cotidiano.

Una concentración así de profunda resulta, a su vez, de centrarse en el presente, de manera que tienden a desaparecer problemas y preocupaciones cotidianos que suelen implicar un despilfarro de energía psíquica. Las personas dicen olvidarse de sus preocupaciones porque la intensidad de la experiencia imposibilita cavilar acerca del pasado o del futuro. Esta condición aparece descrita casi en términos idénticos en una gran variedad de actividades.

6.-Una sensación de control potencial.

Control acción y medio

Si desafíos y habilidades están equilibrados, es posible que una persona experimente una sensación de control.

7.-Pérdida de la conciencia de uno mismo:

Combinación acción y conciencia

Trascendencia de los límites del ego, sensación de crecimiento y de formar parte de alguna entidad más grande. Una persona que fluye no puede permitir preocuparse por su aspecto o de si gustará o no a los demás. En la vida cotidiana ése es un tipo de preocupaciones que la mayoría de la veces puede provocar malestar en la conciencia. Pero cuando se está muy sumergido en lo que se hace, las preocupaciones acerca del yo se apartan del foco de atención. El ser menos consciente de uno mismo permite disponer de más energía psíquica para concentrarse en lo que se está haciendo.

8.-Sentido del tiempo alterado

El tiempo transcurre o muy lento o muy rápido, pero imperceptible

El tiempo normalmente parece pasar sin darse cuenta. Parece que la transformación del tiempo es un resultado de la concentración total. Cuando se está completamente centrado en la tarea no se puede atender al paso del tiempo, el cual, cuando se reflexiona más tarde sobre lo que se está haciendo, puede llevarte a percepciones alteradas sobre cómo transcurrió.

La deceleración del tiempo puede también estar relacionada con la concentración, de forma que cuando tu mente está realmente centrada captas las cosas con más claridad.

Por todo lo anteriormente dicho, la división mecánica del tiempo que rige nuestros horarios cotidianos y culturales son un obstáculo que interfiere con la fluidez. Así, por ejemplo, los estudiantes suelen decir que justo cuando empiezan a sumergirse en un tema que les resulta interesante suena el timbre anunciando el fin y han de cambiar de clase. En la experiencia del *fluir*, la sensación del tiempo tiende a convertirse en un integrante natural de la propia experiencia.

9.-La experiencia se torna autotélica.

Consideración de la actividad como auto-reforzante. Se disfruta de la experiencia y se tiende a repetirla.

Si algunas de las condiciones previas están presentes, lo que uno hace se convierte en autotélico, es decir, que vale la pena hacerlo por sí mismo. Como la

experiencia es tan placentera, uno desea repetir aquello que lo hizo posible. Si se fluye al practicar submarinismo, entonces uno querrá volver a sumergirse para disfrutar otra vez de la experiencia, igualmente, uno querrá volver a tocar el instrumento que conoce, en general, enfrentarse a los desafíos/juegos que le satisfacen en sí mismos. A veces una experiencia fluida en una actividad concreta resulta tan satisfactoria que una persona le dedicará toda su vida.

Una actividad autotélica no se condiciona a ninguna recompensa extrínseca y prácticamente a ninguna recompensa material, y aun así, los individuos dedican tiempo, energía y en ocasiones dinero. El flujo es la recompensa en sí misma (Larson, 1998).

Efectivamente, el flujo es por definición el fin en sí mismo, y además no sólo es que no existen las recompensas externas, sino que en caso de que se dieran sería en detrimento de la experiencia óptima. Este fenómeno es lo que se ha venido a llamar “el coste oculto de la recompensa” o el efecto de los incentivos externos en la motivación intrínseca, de modo que una conducta motivada por el placer que de ella misma se deriva, disminuye cuando es recompensada extrínsecamente (Jiménez, 2010).

En definitiva, y a modo de síntesis, estos rasgos pueden resumirse en tres características subjetivas (Csikszentmihalyi, 2009):

1. Dejarse llevar en lo que uno está haciendo. Unión de la acción y la conciencia.
2. Controlar lo que sucede. Es decir, crear variedad y estimulación para que las actividades sean novedosas con suficiente reto para implicarse en ellas y en ausencia de ansiedad.
3. Sentido alterado del tiempo.

Acercas de dicho estado subjetivo, la investigación ha evidenciado que se desencadena siempre y cuando se cumplen una serie de requisitos, que se han venido a denominar las condiciones del flujo, que son tres:

1. Sistema claro de metas.
2. Información retroactiva inmediata.
3. Balance equilibrado entre reto y habilidad percibida.

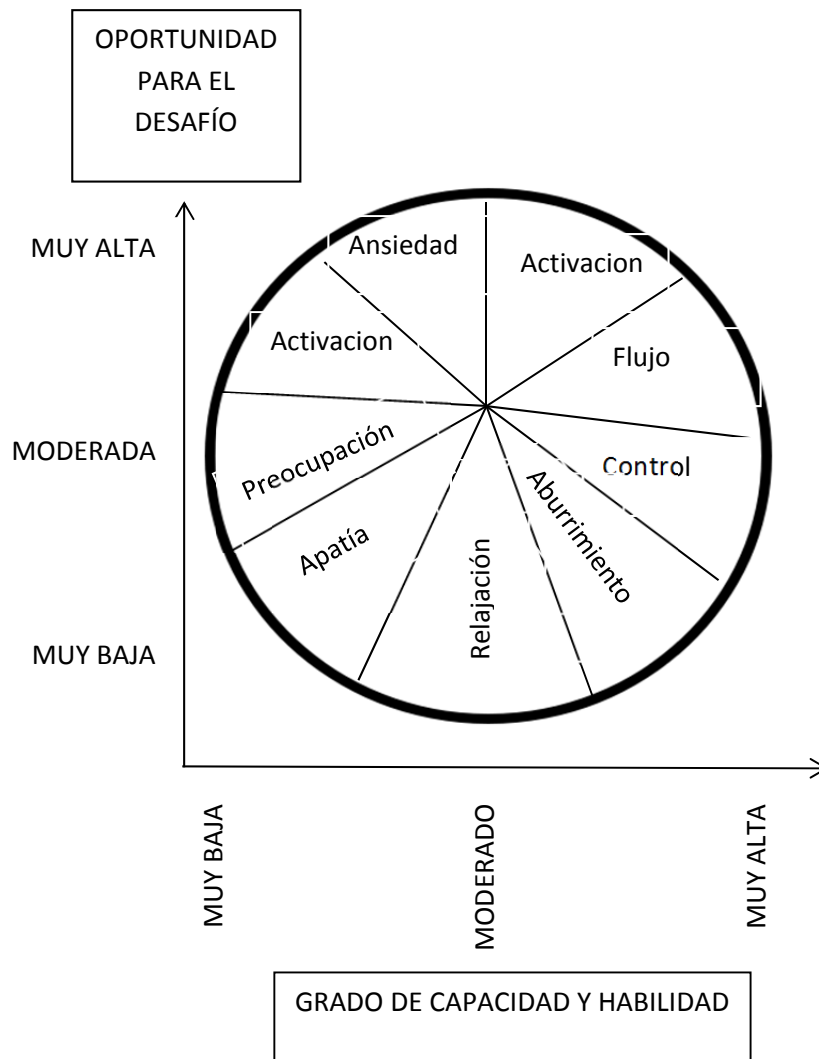


Figura 4. Estados de Experiencia en el modelo de *Flow*

Las experiencias intensas de fluidez pueden resultar raras en la vida cotidiana, pero casi todo -jugar y trabajar, estudiar y el ritual religioso- es capaz de producirlas, siempre que se hallen presentes las condiciones antes enumeradas (Csikszentmihalyi, 1993) (Figura 4).

Muchos juegos y actividades recreativas cumplen estas cualidades y, si la experiencia laboral también las cumple, entonces el trabajo también puede considerarse

motivo de disfrute. Son muchos los estudios realizados sobre deporte y o actividades físicas los que se han llevado en nuestro país. Destaco la actividad investigadora de la Universidad Miguel Hernández de Elche (Moreno, Cutre y otros) y las de la Universidad de Valencia (Balaguer y Castillo) y la Universidad de Zaragoza (Martín-Albo), así como, en el contexto laboral, los de la Universidad Jaime I de Castellón (María Salanova)

También se han hecho extensivos los estudios a otras realidades como las académicas e intelectuales, existente los análisis en relación al medio universitario. Por el contrario no ha sido tan prolijo el estudio en contextos como los de educación infantil y primaria, en los que son prácticamente inexistentes. Esa es una de las principales razones de la presente tesis doctoral.

2.7. EFECTOS DE LA EXPERIENCIA DE *FLOW*

Efectos Positivos

Según Csikszentmihalyi (1993), son muchas las razones que hacen que *flow* sea beneficioso. Podríamos enumerar las siguientes:

- Creatividad. Las personas creativas difieren las unas de las otras en muchos aspectos, pero en uno son unánimes: todas aman lo que hacen. No es la esperanza de lograr fama o riqueza lo que las conduce; en vez de eso, es la oportunidad de hacer el trabajo que ellas disfrutan haciendo lo que las guía. Quienes han realizado contribuciones a las artes y las ciencias suelen atribuir sus

éxitos, sobre todo, al hecho de que disfrutaron de su trabajo. Es la pasión la que les incita a la acción y al desarrollo de ideas novedosas.

- **Máximo rendimiento:** los atletas, músicos y artistas en general también deben derivar cierta fluidez de su actividad. Los estudios demuestran que fluir tiene lugar durante los momentos de desempeño óptimo, y que los atletas se motivan para esforzarse al máximo a fin de experimentar fluidez una y otra vez. Aquí cabe traer la idea de García Márquez, cuando afirma que es bajo de la esfera de las emociones positivas en general cuando el sujeto es capaz de dar lo mejor de sí y aflorar lo máximo y lo mejor que es capaz de hacer.

- **Desarrollo del talento:** un estudio con más de doscientos estudiantes de trece años a los que se había identificado como dotados en matemáticas, ciencia, música, arte o deportes demostró que los estudiantes que dijeron fluir al sumergirse en su estudio se prepararon más para la universidad que quienes no experimentaban fluidez. Estos resultados sugieren que fluir tiene importantes implicaciones de cara a la educación. Los individuos creativos, los que más rinden y la gente joven dotada disfrutan de lo que hacen y ese disfrute es el que hace que quieran aprender más.

- **Productividad:** Los trabajadores que se sienten plenos y disfrutan de sus empleos dedican más tiempo y esfuerzo que los que se sienten ansiosos o aburridos (Salanova, Rodríguez, Schaufeli, y Cifre, 2014)

En relación con la trascendencia del *flow* respecto al trabajo, Csikszentmihalyi explica que “donde quiera que una sociedad es incapaz de proporcionar experiencias de flujo en las actividades productivas, sus miembros encontrarán flujo en actividades que son derrochadoras o realmente disruptivas” (Csikszentmihalyi, 2009, pp.192)

- Autoestima. La gente que pasa más tiempo fluyendo suele contar con más autoestima. Además, después de que una persona haya estado fluyendo, su autoestima es más alta que en otras ocasiones. Tras una experiencia de fluidez, las personas dicen sentirse afortunadas, se sienten mejor en sí mismas y se sienten a la altura de sus expectativas y de las de los demás.

- Disminución del estrés: existen pruebas que demuestran que, en situaciones estresantes, los ejecutivos bajo los efectos del *flow* tienen menos problemas de salud que otros que sienten ansiedad en la misma situación. En un estudio realizado con directivos se descubrió que quienes más informaban de experiencias de fluidez también eran los más felices, motivados y se sentían más fuertes y menos tensos, tanto en el trabajo como en casa.

Efectos negativos

Pero no todo lo relacionado con el *flow* es positivo. No cabe duda de que es enorme su potencial, pero no por ello deja de tener alguna desventaja, y es precisamente en ese potencial placentero donde radica el problema, ya que la experiencia de fluidez

puede producir adicción y, como todas las adicciones, puede derivarse en efectos de naturaleza psicopatológica.

Según Csikszentmihalyi (1990), una de las dimensiones más frecuentes mencionadas de la experiencia de flujo es que, mientras dura, uno es capaz de olvidar todos los aspectos desagradables de la vida y no se toma conciencia de los problemas ni de las dificultades y, por ende, tampoco en su resolución. Este aspecto del flujo es un subproducto importante del hecho de que las actividades agradables requieren de un enfoque total de la atención en la tarea presente, y así no queda espacio alguno en la mente para las informaciones que no sean relevantes.

Cuando una persona no puede prestar atención a nada más que controlar una actividad agradable, entonces pierde también el control de la vida y la libertad para determinar el contenido de la conciencia.

De este modo, éste es el aspecto negativo de las actividades agradables que producen flujo que, a la vez que son capaces de mejorar la calidad de la existencia por el orden que crean en la mente, pueden llegar a producir adicción si la personalidad se convierte en prisionera de un cierto tipo de orden, y entonces no desea enfrentarse a la ambigüedad de la vida. Por tanto, uno debe ser consciente del potencial poder adictivo del flujo y así poder encontrar el justo equilibrio.

2.8. FLOW Y CONTEXTO EDUCATIVO

Estudios empíricos

Una de las áreas en las que la experiencia de fluidez puede ser potencialmente útil es en la educación. Se ha demostrado que el grado en que los *estudiantes de secundaria* disfrutaban de un curso determinado predecía mejor los resultados finales que las medidas previas de logro escolar y aptitud. En este sentido, existe evidencia de que los estados de fluidez pueden favorecer el desempeño de los estudiantes en las actividades escolares. Ejemplo de ello es el estudio realizado por Larson (1998). Este autor observó que los estados de ansiedad, aburrimiento y fluidez determinaron la calidad de los trabajos escritos de los estudiantes, mientras que, por otro lado, los trabajos de los estudiantes que experimentaron más estados de fluidez durante la elaboración del escrito fueron evaluados como interesantes, organizados, coherentes y sofisticados en comparación con los otros trabajos. Paralelamente, también se ha observado que la cantidad de disfrute que los *profesores/as* obtienen de la docencia se relaciona con la cantidad de atención que los estudiantes muestran en clase (Rodríguez, Salanova, Cifre y Schaufeli, 2011).

El modelo de flujo no sólo es relevante para la educación en general; también lo es para varias formas de *educación especial*. En la Universidad Estatal de Oklahoma el modelo de flujo ha servido para que la facultad elabore un libro de texto y un curso de verano destinado a entrenar a maestros de estudiantes físicamente discapacitados, con el fin de que puedan disfrutar de las actividades y la relación con sus alumnos a pesar de las dificultades que conllevan sus discapacidades, y así se ha evidenciado.

Según Csikszentmihalyi, no importa que la persona desee realizar la actividad o que tenga la expectativa de disfrutar con ella ya que, incluso un trabajo frustrante puede convertirse en algo excitante si la persona es capaz de encontrar el equilibrio apropiado entre los desafíos y sus habilidades. Sin embargo, para que este estado se produzca, también es necesario tener unas metas relativamente claras y una retroalimentación rápida y poco ambigua acerca de la ejecución, puesto que es difícil involucrarse en una actividad en la que no se sepa qué debe hacerse y cómo se está realizando. Criterios éstos o condiciones del *flow* de sumo interés para su aplicación en un contexto como el escolar y académico y que, por tanto, los profesores, docentes, psicólogos, directivos, líderes (en definitiva, todo aquél que dese influir en los demás o en su resultado productivo, de aprendizaje, de desarrollo...) debería conocer.

Además, debido a la profunda concentración de la actividad que se ejecuta, las personas en este estado no sólo se olvidan de sus problemas, sino inclusive pierden temporalmente el conocimiento del self, es decir, se olvidan de proteger el ego. Como resultado de lo anterior, las personas manifiestan experimentar una trascendencia del self: el escalador se siente uno con la montaña, el cirujano se siente uno con los movimientos del equipo médico, y el alumno se sumerge profundamente en las actividades académicas que le proporcionan este tipo de experiencias. Todas estas cualidades de la experiencia la convierten en intrínsecamente motivante, y de sobra es conocida la estrecha relación entre motivación y rendimiento, llámese laboral, académico, intelectual, artístico o de cualquier otra índole. Debido a que producen una gran satisfacción, surge el deseo de repetir la experiencia en los sujetos que las experimentan, y de ahí el aumento de la productividad o el rendimiento.

Aunque el estado de fluidez puede ser experimentado casi por cualquier persona, existen diferencias entre las personas respecto de la habilidad para penetrar en este estado, Csikszentmihalyi postula que algunas personas tienen la denominada personalidad autotélica. Esta personalidad es característica de las personas que sienten que la mayoría de las cosas que hacen son importantes y valiosas por sí mismas; en contraste con las que casi nunca sienten que lo que hacen merece la pena hacerlo por sí mismo. Las personas con este tipo de personalidad son menos dependientes de las gratificaciones externas que mantienen a los demás en movimiento. (Csikszentmihalyi, 1990, 1998). De todo ello, de la personalidad autotélica o del *flow* disposicional serán objeto de análisis en epígrafes posteriores.

Todas esas ideas fueron recogidas en el trabajo de Adlai-Gail (citado en Csikszentmihalyi, 1998) quien encontró que los adolescentes autotélicos pasaban más horas estudiando que los no autotélicos. A su vez, los no autotélicos pasaban el doble de tiempo viendo la televisión en comparación con los autotélicos. También Hektner (citado en Csikszentmihalyi, 1998) encontró que las personas autotélicas se sienten mejor consigo mismas y pasan mayor tiempo relacionándose con la familia que las no autotélicas, lo que redundaba en su adaptación adecuada al contexto escolar.

Por otro lado, se ha analizado la relación entre la ejecución de una tarea, como las propuestas en contextos escolares, y la calidad de la experiencia. A continuación se presentan las investigaciones previas al respecto de la relación entre estas variables.

Graef, Csikszentmihalyi y Gianinno (1983) observaron que el nivel de competencia en el trabajo y el bienestar psicológico estaban positivamente

correlacionados con la frecuencia de experiencias intrínsecamente reforzantes, y Reed Larson (1998) realizó una investigación a 90 estudiantes con el objetivo de conocer en qué medida los estados de ansiedad, aburrimiento y fluidez influían en la calidad de un trabajo escrito.

En dicho estudio los participantes tenían como tarea de una asignatura realizar un ensayo literario a partir de una investigación bibliográfica de algún tema escogido libremente. Los resultados del análisis de sus trabajos indicaron que, independientemente de la habilidad que poseían los estudiantes, existían diferencias en la calidad de sus escritos en relación con las emociones y con los estados que experimentaron con más frecuencia durante la realización de la tarea, de forma que:

Los estudiantes que tuvieron sobreactivación, es decir, ansiedad, produjeron escritos con escasa conexión, escribieron de manera impulsiva y poco controlada, y ello es debido a que los estados de ansiedad se asocian con la conducta impulsiva y las personas actúan sin pensar y, por ello, son menos capaces de encontrar una disciplina para sus acciones.

Los resultados también replicaron hallazgos anteriores (Easterbrook, 1959; Izard; 1977; citados por Larson, 1998), en los que se indicaba que la ansiedad limita la capacidad para mantener cosas en la memoria a corto plazo, reduciendo la efectividad de la cantidad de información que la persona puede combinar y analizar simultáneamente.

Por otra parte, y en contrapartida, los estudiantes que informaron de estados de activación inferior a lo normal desarrollaron apatía, desinterés, depresión y particularmente aburrimiento, tuvieron como principal característica la falta de motivación y sus trabajos fueron descritos como más aburridos, rígidos, simples y poco interesantes. Larson (1998) menciona que los estudios de laboratorio indican que durante el aburrimiento se reduce la atención y se produce una mayor lentitud en los procesos de pensamiento, y ésta es la causa de los mencionados resultados emocionales.

Finalmente los estudiantes que presentaron una activación óptima (estados de fluidez) manifestaron que experimentaban una implicación profunda, disfrute, motivación, pérdida de la noción del tiempo y control sobre los materiales. Y muchos de los estudiantes utilizaron el término fluidez para describir su experiencia. Los trabajos de estos estudiantes fueron evaluados como más interesantes, organizados, coherentes y sofisticados.

Estos resultados coinciden con la investigación de Schiefele y Csikszentmihalyi (1995), en la cual estudiaron a 108 estudiantes con el objetivo, entre otros, de observar la relación que existe entre el desempeño en el área de matemáticas y la calidad de la experiencia. Ellos encontraron una correlación positiva significativa entre la calidad de la experiencia y las notas obtenidas por los alumnos. Además encontraron que el mejor predictor de las notas era la habilidad de los estudiantes y que un buen predictor era el interés de éstos en los materiales, así como que la calidad de la experiencia estaba fuertemente relacionada con el interés.

Estos trabajos se replican en el estudio realizado más recientemente por Brinthaupt y Shin (2001). Estos autores hallaron una correlación entre el estado de fluidez, la tendencia a dejar acumular los materiales de estudio para los días anteriores a los exámenes, y el desempeño en una lectura de comprensión.

Linnenbrink, Ryan y Pintrich (1999) corroboraron los resultados de investigaciones anteriores de la teoría propuesta por Seibert y Ellis (1991). Esta teoría postula que el afecto negativo juega un papel fundamental en la disminución del funcionamiento de la memoria de trabajo. Esto es debido a que el afecto negativo incrementa la presencia de pensamientos irrelevantes a la tarea. También señalan que el afecto positivo funciona como detonante de pensamientos irrelevantes. Lo anterior hace pensar que el estado de fluidez, al tener como característica el que los contenidos de la conciencia estén armonizados entre sí, será un estado óptimo en la ejecución de tareas mentales en cuyos procesos se requiera el uso de la memoria de trabajo. Además estos hallazgos corresponden a la observación que hace Csikszentmihalyi acerca de que el sentimiento de felicidad sólo se experimenta como resultado de la experiencia de fluidez y no durante ésta.

En conclusión, las investigaciones anteriores sugieren que el estado de *flow* influye de manera positiva en la ejecución de tareas y en el rendimiento académico.

El flow en el entorno educativo

Los estudios sobre *flow* en el ámbito educativo no siempre han deparado los efectos deseados. Así, algunas investigaciones conocerían a entender que los estados de

aburrimiento y ansiedad son más comunes en la vida de los estudiantes que los estados de *flow*, incluso en los alumnos talentosos (Whalen, 1998, Larson & Richards, 1991). Asimismo, estudios realizados en Estados Unidos sostienen que el 50% de los alumnos manifiesta que sus clases son aburridas, y más de un tercio refiere que sobreviven al día escolar “no haciendo nada” con sus amigos (Steinberg, Brown & Dornbusch, 1996 cit. por Shernoff, Csikszentmihalyi, Schneider & Shernoff, 2003). Por su parte, Csikszentmihalyi y Larson (1984) encontraron que, cuando los adolescentes estaban en clase, informaban un promedio menor de afectos positivos, es decir, se sentían generalmente más aburridos, irritables y tristes comparado con la experiencia afectiva que tenían en otros contextos de su vida (Hektner, Schmidt, y Csikszentmihalyi, 2007).

Sin embargo, en los casos en que el estado de *flow* se logra en el ámbito educativo, los alumnos experimentan niveles de desafío y entusiasmo superiores a los que se dan durante la realización de sus actividades favoritas. Asimismo, los estudios indican que el *flow* es un mejor predictor del rendimiento escolar que la medición de habilidades académicas. Los estudiantes que reportan mayor *flow* durante las clases también logran mejores resultados escolares (Whalen, 1998). No obstante, investigaciones realizadas por Schiefele y Csikszentmihalyi (1995) en estudiantes talentosos de matemática indican que la calidad de la experiencia no está relacionada con la habilidad para esta asignatura y sí el interés que, en cambio, parece ser un fuerte predictor de la calidad de la experiencia en las clases de matemáticas.

En contraste con las investigaciones antes citadas (Csikszentmihalyi y Larson, 1984, Whalen, 1998; Shernoff *et. al.* 2003), Yair (2000) encontró que los alumnos generalmente no tienen una tendencia a experimentar emociones negativas en el ámbito

escolar. Los resultados de sus estudios indican que cuando los alumnos presentan mayor “humor activo” (sentimientos positivos y de apertura durante el aprendizaje) es mayor también la percepción de habilidad y de desafío de la tarea. Al mismo tiempo, la elección de la tarea era con mayor frecuencia elegida voluntariamente y percibida como importante por ellos mismos para la consecución de sus objetivos a corto y a largo plazo. Del mismo modo, las situaciones de aprendizaje que demandan mayor habilidad en los alumnos generan mayor motivación intrínseca. La percepción de habilidad, de desafío, la posibilidad de elegir y la importancia de la tarea para los objetivos (próximos y futuros) de los alumnos afectan el sentido de éxito en el aprendizaje, satisfacen sus expectativas, posibilitan mayor percepción de control y generan bienestar en el proceso de aprendizaje.

Por otra parte, la motivación intrínseca de los estudiantes está altamente correlacionada con la estructura de la institución educativa. Cuando la institución posibilita la elección voluntaria (clima motivacional), los alumnos experimentan mayor disfrute e interés en el aprendizaje (Yair, 2000). Rathunde y Csikszentmihalyi (2005) compararon la motivación y la calidad de la experiencia de alumnos de escuela secundaria en dos contextos educativos diferentes: escuelas de enseñanza tradicional y escuelas de enseñanza basadas en el método Montessori, enfocadas en la creatividad y en el desarrollo natural de los alumnos. Los resultados de sus investigaciones muestran que durante la labor académica en la escuela, los estudiantes del método Montessori informan de niveles más altos de afecto y potencia (ej., emociones positivas, alerta y energía), motivación intrínseca (ej., disfrute, interés) y experiencias de *flow*, que los estudiantes de escuelas secundarias tradicionales.

Investigaciones realizadas por Shernoff, y cols. (2003) en estudiantes de enseñanza secundaria, encontraron que los altos niveles de desafío en el ámbito escolar están asociados con altos niveles de compromiso con la tarea y quienes informaban de mayor compromiso con la tarea escolar también afirmaban mayor estado de *flow*. Por el contrario, los menores estados de compromiso se daban en situaciones de apatía. Asimismo, las condiciones de *flow* también se relacionaban con altos niveles de atención. Y en las asignaturas en las que se daba el mayor compromiso por parte de los estudiantes eran aquellas consideradas como especiales (arte, informática, educación física, etc.), y no las materias consideradas académicas (matemáticas, lenguaje...).

Estos últimos hallazgos coinciden con las investigaciones realizadas por Larson y Richards (1991), quienes encontraron que los alumnos experimentan mayor estado de aburrimiento en clases de materias académicas abstractas y menor estado de aburrimiento en materias como arte, música y gimnasia.

Wong (2000) demostró que la orientación a la autonomía de los alumnos talentosos estaba relacionada positivamente con la experiencia de *flow* durante la realización de tareas escolares. Es decir, los alumnos con un alto grado de autonomía frecuentemente estaban más concentrados que los que tenían baja autonomía; sentían que tenían control sobre la tarea, creían que eran más competentes, y percibían que, aunque la tarea escolar era desafiante, tenían la habilidad para superarla. Comprender el concepto de *flow* en el ámbito académico ayuda a clarificar la máxima experiencia de aprendizaje (Neumann, 2006). De acuerdo con la teoría de Csikszentmihalyi, el aprendizaje óptimo se facilita cuando las oportunidades educacionales no solamente responden a los intereses de los individuos, a las habilidades y a las diferencias

individuales, sino cuando amplían su conocimiento previo (Hoekman, McCormick & Gross, 1999).

Whalen (1998) postula que el *flow* puede ser transmitido por los docentes a sus alumnos. Csikszentmihalyi (1990) afirma que si los educadores invirtieran mayor tiempo en intentar estimular a los estudiantes en el disfrute por el aprendizaje más que en la transmisión de conocimiento, lograrían mejores resultados. Investigaciones realizadas por Turner y colaboradores (1998) (cit. por Hektner, Schmidt y Csikszentmihalyi, 2007) encontraron que los estudiantes, cuyos docentes proveían en sus clases de matemática más instrucción y fomentaban la motivación intrínseca en la práctica educativa, reportaban mayores niveles de implicación. Por otro lado, Schweinle y Turner (2006) identificaron prácticas docentes relacionadas con los afectos, eficacia y desafío/importancia de los estudiantes, de modo que en las clases de matemáticas donde los profesores proveían *feedback* a sus alumnos, los estudiantes logran emociones más positivas, más eficacia y mayor desafío.

Como consideración final, el disfrute es una metahabilidad fundamental para el desarrollo individual y evolutivo y que no siempre es posible alcanzarlo, porque razones de índole genética o ambiental no lo permiten. En este último sentido, los diferentes entornos o contextos pueden facilitarlos o, por el contrario, obstaculizarlos. Por paradójico que resulte, nuestra sociedad actual está construida en base a una felicidad ficticia que continuamente instiga a los padres a sentirse responsables de la felicidad de sus hijos cuya conquista debe de ser inexorable, y de ahí trabajan para la adquisición de bienes materiales y de consumo. Sin embargo, un cada vez mayor número de estudios avala que un exceso de comodidad, seguridad y el bienestar material son perjudiciales

para el desarrollo y no son garantía de que los niños obtendrán el placer en la vida. Recompensas materiales, preocupación excesiva con los exámenes y conocimientos limitan el disfrute que supone el desarrollo del proceso de aprendizaje y el desarrollo de las propias capacidades y del reto de su dominio (Csikszentmihalyi, 2009).

En relación a los diferentes obstáculos o facilitadores que pueden limitar o favorecer el logro de la experiencia óptima se analizan a continuación los dos tipos de *flow* existentes, y a continuación se exponen una serie de pautas y propuestas educativas para que puedan facilitar su desarrollo.

Csikszentmihalyi (1998) considera que son dos los enfoques desde los que se puede abordar el estudio de la experiencia óptima, según se trate de *flow* innato o adquirido. El primero es el que hace referencia a la denominada “personalidad autotética”, o variables de personalidad determinadas genéticamente que predisponen y dotan a determinados individuos de una mayor capacidad para el disfrute en el desarrollo de una actividad sin tener en cuenta las condiciones externas y es conocido como *flow* disposicional. Más en detalle, según Csikszentmihalyi, la personalidad autotética sería una conjunción de apertura mental, y de características activas (Persistencia y capacidad de implicación en la tarea)

Por otra parte, el medio en el cual se desenvuelve una persona: la familia, la escuela, el trabajo e incluso las actividades de ocio y tiempo libre, que pueden a su vez facilitar el desarrollo de mecanismos favorecedores de la experiencia del disfrute y que es lo que se viene a conocer como *flow* contextual o situacional.

Estrategias educativas relacionadas con la emoción positiva del flow

Ya ha quedado demostrado por parte de la investigación que las personas, para que sean felices, tienen que disfrutar con lo que hacen y para ello necesitan realizar inmersiones en actividades que les gusten y motiven intrínsecamente. Palomera (2010) describe una serie de recomendaciones de cómo tienen que ser las actividades para que resulten placenteras, aplicables al medio escolar:

1. Elegir de entre todo el conjunto de oportunidades de actividades que ofrece el medio, aquellas que sean agradables y divertidas para la persona.
2. Que sean dinámicas o lo que es lo mismo que suponga esfuerzo físico porque está demostrado que las actividades que implican dinamismo son más gratificante que las que no lo son, y de ahí que los métodos educativos apuesten cada vez más por actividades que impliquen desgaste de energía facilitan el aprendizaje.
3. Novedosas o capaces de satisfacer las necesidades de curiosidad innatas.
4. Sociales por medio del trabajo cooperativo.
5. Dirigidas hacia un propósito o una meta.
6. Reforzadas espacialmente en el tiempo. Las gratificaciones inmediatas están supeditadas a la ley de la habituación.
7. Compartir el disfrute con los demás.
8. Que estén organizadas en metas planificadas vitales y con significado personal dentro de los principios y valores.
9. Ajustadas a expectativas realistas.

10. Basadas en el conocimiento de las fortalezas personales.

11. Basadas en el esfuerzo como método de recompensa.

La escuela, como medio que ofrece a todos los niños un conjunto de posibilidades para aprender a desarrollar las propias capacidades y destrezas, es una de las mejoras apuestas para que se pongan en práctica los principios de la educación emocional, es decir aquella que va más allá de los aprendizajes académicos tradicionales y se ocupa de la inteligencia emocional, del entrenamiento de las habilidades sociales y de comunicación, de las emociones positivas y de la felicidad. En este sentido, entre las buenas prácticas, (Palomera, 2009, pp. 270) destaca que la escuela debe de fomentar:

- El valor y el respeto a la emoción de la felicidad.
- Espacios y tiempos para la felicidad.
- Calma para poder pensar.
- Diversión y atención y expectativas hacia lo positivo.
- Clima de seguridad y autodeterminación.
- Creatividad y curiosidad.
- Metas y organización.
- Actividades grupales y cooperativas

2.9. ENFOQUES EN LA MEDICIÓN DE *FLOW*

No hay un modelo único de evaluación del *flow*. En concreto, se han descrito tres enfoques para evaluar el *flow* (Moneta, 2012):

3.1 Evaluación del *flow* a través de cuestionario sobre situaciones específicas. El instrumento principal de referencia de este enfoque es el *Flow Questionnaire* (FQ; Csikszentmihalyi y Selega, 1988; o Método de Muestreo de Experiencias [MME]). Este instrumento propone situaciones y actividades en los cuales la persona valora si se encuentra o encontró en un estado de *flow*, y cuál ha sido su experiencia subjetiva en dicha situación.

3.2 Evaluación del *flow* a través de situaciones cotidianas. El ESM o Método de Muestreo de Experiencias (MME en sus siglas en castellano) (Csikszentmihalyi y Larson 1987) es el instrumento utilizado en este enfoque. Concretamente, el MME utiliza un reloj programable que señala a las personas cuándo rellenar dos páginas en un bloc que llevan siempre consigo. Las señales están programadas para sonar de forma aleatoria en segmentos de dos horas del día, desde la mañana temprano hasta las 11 de la noche, o más tarde. A la señal, la persona escribe en dónde se encuentra, qué está haciendo, qué está pensando, cómo se siente respecto a su actividad y, a continuación, evalúa su estado de conciencia del momento en varias escalas numéricas: lo contenta que está, hasta qué punto está concentrada, si está fuertemente motivada, cuál es su grado de autoestima, etc. En general, las personas informan de los tiempos y las situaciones en las que han experimentado un estado psicológico óptimo. No obstante, este enfoque

presenta ciertas dificultades para analizar las propiedades psicométricas, además de ser muy costoso en términos de tiempo (Kimiciek y Jackson, 2002).

3.3 Evaluación del *flow* a través del modelo componencial: Captura de las dimensiones del *flow* como una variable Estado-Rasgo multidimensional. Los dos métodos anteriores fueron originales y han permitido la adquisición de conocimiento sobre el concepto de *flow*. No obstante, no gozan de las garantías psicométricas necesarias. Con el objetivo de resolver esta limitación, se han desarrollado instrumentos para evaluar *flow* que pretenden cumplir con los requisitos de teoría clásica de tests. En este sentido se han desarrollado varias escalas (para una revisión de este tema, Engeser y Rheinberg 2008; Keller y Bless 2008; Schüler 2010) que, en la práctica, suponen una mejora y avance respecto a los dos métodos anteriores comentados.

Entre esas escalas, se encuentra la desarrollada por Trevino y Webster (1992), que evaluaba control, atención, curiosidad y motivación intrínseca a través de 12 indicadores. A pesar de que dicho instrumento obtiene ciertas bondades psicométricas, también presentó problemas de validación dado que no recogía los factores teóricos incluidos en el concepto de *flow* (Kimiciek y Jackson, 2002).

Siguiendo con este enfoque, pero con el objetivo de desarrollar un instrumento más fiable y válido, Jackson y Marsh (1996) desarrollaron una escala de *flow* (*Flow State Scale* [FSS]) que evalúa el concepto como estado y que, en la práctica, se ha convertido en la principal medida de *flow*. Dicha escala ha sido

desarrollada para la evaluación de estas experiencias en contextos deportivos y de ejercicio físico.

El FSS describe nueve componentes: Equilibrio desafío-habilidad, Fusión acción-atención, Metas claras, Feedback sin ambigüedades, Concentración en la tarea encomendada, Sensación de control, Pérdida de conciencia del propio ser, Transformación del tiempo y Experiencia autotélica. Estos componentes pueden verse como indicadores de la intensidad y complejidad de la experiencia de *flow*. Si los nueve componentes muestran una intensidad elevada, se interpreta como un estado ideal de *flow*. Si, por otra parte, sólo algunos componentes tienen niveles elevados, la sensación de *flow* será menos intensa.

El FSS ha sido validado en diversos estudios e investigaciones, tales como los de Jackson y Marsh (1996), Marsh y Jackson (1999), y Tenenbaum, Fogarty, y Jackson (1999) en muestras americanas y australianas. En dichos trabajos, el FFS muestra aceptables coeficientes de consistencia interna, así como una estructura clara de nueve factores de primer orden y uno global jerárquico. Resultados positivos similares se han obtenido en población griega (Stavrou y Zervas, 2004), aunque en ese mismo país, Vlachopoulos, Karageorghis, y Terry (2000) encontraron un ajuste no adecuado de la estructura del FSS en una muestra de 1231 participantes en ejercicios aeróbicos. Hay que destacar también que los factores cuyo ajuste ha sido peor en los diferentes estudios fueron No Autoconciencia y Transformación del Tiempo (Jackson y Eklund, 2002).

En el contexto español, García-Calvo, Jimenez, Santos-Rosa, Reina y Cervelló (2008) adaptaron el FSS para contexto deportivo español. Estos autores informan de propiedades psicométricas buenas de las escalas del FSS. Además, la estructura propuesta por Jackson y Marsh (1996) se replica en población española.

Dado su mayor empleo y utilidad, incorporaremos en la presente tesis el modelo componencial y, concretamente, tomaremos como instrumento de referencia el FSS. No obstante, dado que la versión española también va dirigida a explorar la experiencia de *flow* y sus componentes en contexto deportivo (García-Calvo, et al., 2008), se hace necesario una adaptación de este instrumento para población infantil y un contexto escolar. Más adelante se describe el proceso de adaptación del instrumento utilizado concretamente en la presente tesis.

3. TEORÍA DE LA MOTIVACIÓN AUTODETERMINADA (TAD)

3.1. INTRODUCCIÓN

La teoría de la motivación autodeterminada (TAD; Deci y Ryan, 1980, 2000; Ryan y Deci, 2000; Deci y Ryan, 2002) se relaciona con la motivación intrínseca o predisposición innata hacia la búsqueda de retos, ejercicio de las propias habilidades y causación personal, origen de placer y disfrute, fundamental para el sano desarrollo cognitivo, emocional y social (Harter, 1978; Csikszentmihalyi y Rathunde, 1993; Ryan, 1995 en Ryan y Deci, 2000). Al igual que el concepto de *Flow*, es una teoría que se relaciona estrechamente con los desarrollos teóricos y prácticos de la Psicología Positiva.

La teoría de la autodeterminación (en adelante TAD) se trata de una macro-teoría de naturaleza social-cognitiva, que explica el funcionamiento de la motivación humana y su integración en el desarrollo de la personalidad en interacción con los contextos sociales (Ryan y Deci, 2000).

La motivación, definida como el proceso psicológico que explica, dirige y mantiene la conducta humana, -aspectos relacionados con la activación e intención- y cuya consecuencia última es el desempeño en el marco del contexto social como motor de desarrollo ha encontrado en la TAD una de su más importantes conceptualizaciones teóricas y con un importante respaldo empírico. La potenciación o contrariamente la inhibición (clima motivacional) de dicha naturaleza proactiva, así como de las

características volitivas y regulativas que le acompañan son determinante para que el individuo pueda alcanzar la máxima expresión de su capacidad motivacional o autodeterminación.

En definitiva, la TAD se centra en analizar el origen de la motivación y cómo ésta puede dar lugar a diferentes consecuencias cognitivas, conductuales, y afectivas en la vida de las personas, o lo que es lo mismo, en su personalidad. Postula que los individuos pueden regular su conducta de forma autónoma y volitiva en la interacción con el entorno, favoreciendo en consecuencia la calidad de su implicación y el bienestar psicológico. Por el contrario, si el ambiente social actúa de forma controladora esta tendencia natural se verá frustrada y se desarrollará malestar (Ryan y Deci, 2000, 2002). Tiene como axioma fundamental, que la conducta humana es motivada por la satisfacción de tres necesidades psicológicas básicas, que son: la autonomía, la competencia y relación con los demás. Se trata de necesidades universales y primarias de forma que si son satisfechas el sujeto logrará desarrollar su tendencia natural hacia el crecimiento, lo cual influirá en su bienestar personal (Deci y Ryan, 2000; Ryan y Deci, 2000).

Por último, a las anteriores concepciones, Jiménez (2003) añade la idea de que la teoría de la autodeterminación aporta un modo cualitativamente diferente de entender el tradicional concepto de la motivación, conceptualizada únicamente como motor que dirige y activa un comportamiento para lograr un resultado. Esta explicación tradicional, por sí sola es deficitaria, ya que las personas no realizan actividades únicamente como un medio para conseguir un fin, -motivación extrínseca-, sino que la actividad es el fin en sí mismo y, este es un tipo de motivación se conceptualiza como

motivación intrínseca, o tendencia natural humana de “*comprometer nuestros intereses, poner en práctica nuestras habilidades y superar retos y desafíos por la satisfacción que conlleva su realización en sí misma*”. Se trata de un tipo de motivación que queda fuera de la manera de entender el comportamiento humano que concibe al hombre como un ser capaz de responder exclusivamente a estímulos externos bien sean apetitivos o por el contrario aversivos. Se trata, en opinión de Fernández-Abascal (2009 pp. 41) de “*una concepción holística del comportamiento y de desarrollo de la persona y su entorno*”.

Entre las líneas de pensamiento previas al desarrollo de la TAD, Jiménez (2003) destaca las siguientes:

1. Teoría motivacional de Woodworth (1918) que planteo un teoría motivacional en base a la existencia de una facilidad innata del ser humano para las actividades que incluían habilidades de tipo sensoriomotriz y cognitivo, activados en función de estímulos como la curiosidad que generaban satisfacción a medida que se realizaban.
2. Teoría de la personalidad de Murray (1938) al describir que las necesidades humanas iban más allá de los meros impulsos y que obedecían a criterios de búsqueda de autonomía.
3. Teorías de las necesidades desde los postulados teóricos del denominado “movimiento el potencial humano”, cuyos representantes son por este orden: Goldstein (1939), Maslow (1943) y Rogers (1951). Dichos autores

sostenían la creencia del hombre como un ser que poseía una serie de necesidades innatas y entre las que se encontraban la de de crecimiento y autorrealización.

4. Teorías de la “hipótesis de la activación óptima” o comienzo del estudio empírico de la motivación intrínseca de la mano de Hebb (1955), Berlyne (1960) o Hunt (1965), según la cual se demostraba experimentalmente como las ratas de laboratorio realizaban actividades más allá de la obtención de premios o castigos hacia la búsqueda de novedad, curiosidad y competencia.

A las anteriores exploraciones de laboratorio hay que incluir además los experimentos de laboratorio de Harlow (1950), sobre aprendizaje en monos, evidenciando la pérdida de motivación en estos para seguir llevando a cabo la tarea de realizar un rompecabezas una vez que habían recibido un refuerzo externo.

Es a partir de resultados empíricos como los anteriormente descritos, cuando surge el desarrollo de las grandes teorías anticipatorias a la aparición de la teoría de la autodeterminación, cuyos máximos representantes son Deci y Ryan (1985), y que son la teoría de la competencia de White (1959), y la teoría de la causación personal y autodeterminación (DeCharms, 1968). Ambas teorías, se analizarán con más detalle en el apartado sobre la satisfacción de las tres necesidades psicológicas básicas, fundamento teórico de la teoría de la motivación autodeterminada.

3.2. EVOLUCIÓN TEÓRICA DE LA TAD

La evolución de la TAD se ha dividido a lo largo de su evolución histórica en cinco sub-teorías que son, por este orden (Ryan y Deci, 2000):

1. La teoría de la evaluación cognitiva (TEC), que determina como las condiciones sociales y ambientales facilitan o inhiben la motivación intrínseca (Deci y Ryan (1985; Ryan y Deci, 2000). Así por el ejemplo, el apoyo a la autonomía contribuye a su incremento, mientras que de recompensas externas la reducen (“efecto de sobrejustificación”).
2. La teoría de la integración orgánica (TIO), que estructura la motivación es tres dimensiones a lo largo de un continuo según el mayor o menor grado de internalización (autodeterminación), que son: la motivación intrínseca, la motivación extrínseca y la desmotivación (Deci y Ryan, 1985).
3. La teoría de la orientación de causalidad, que describe las diferencias individuales en función de la percepción y control causal del comportamiento - locus de causalidad-, externo o interno.
4. La teoría de las necesidades psicológicas básicas (SNB), -autonomía, competencia y relación-, cuya satisfacción inciden directamente en la motivación autodeterminada.

5. La teoría de los contenidos de las metas o el impacto de las metas extrínsecas como el éxito y las intrínsecas, referidas al crecimiento personal, en el bienestar.

3.3. TEORÍA DE LA MOTIVACIÓN AUTODETERMINADA, NECESIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS Y BIENESTAR PSICOLÓGICO.

De acuerdo con la teoría de la motivación autodeterminada, la motivación se relaciona con la satisfacción de tres necesidades psicológicas básicas –mediadores psicológicos- de carácter innato, la autonomía, la competencia y la relación social, esenciales para potenciar la natural tendencia positiva hacia el crecimiento del ser humano (hacia el desarrollo de la exploración, curiosidad y aprendizaje) relacionadas con el bienestar subjetivo y la salud mental (Ryan y Deci, 2000), que constituyen la motivación intrínseca y que se describen como (Ryan y Deci, 2000).

1. Necesidad de ser competente, ejercitar e incrementar las propias habilidades. (Sentimiento de auto-eficacia percibida) (Harter, 1978; White, 1959)

White (1959) planteó que el hombre para adaptarse al medio, una vez satisfechos los impulsos primarios, necesita poner a prueba sus capacidades. Se trata en consecuencia de una necesidad vital que denominó “motivación de efectancia” o lo que es lo mismo, el efecto de sus capacidades sobre el medio. Además, acuñó el término de “competencia”, para describir todas aquellas conductas sobre las que opera la efectancia en el ambiente, y entre las que se encuentran por ejemplo el caminar, explorar, atender, manejar y manipular símbolos. etc. (Jiménez, 2003). Estos postulados teóricos, Jiménez (2003) apunta que sirvieron como testigo para

continuar tendencias investigadoras que completan a las anteriores y que forman parte del corpus teórico de la teoría de la autodeterminación en su conjunto, como son la teoría de la causación personal (DeCharms, 1968) y la teoría de la motivación autodeterminada de Deci (1980).

2. Necesidad de autonomía o libertad para tomar las propias decisiones. Sentimiento de elección y responsabilidad sobre la propia conducta. Percepción de causalidad o “locus de control interno” (DeCharms, 1968; Deci, 1975)

La teoría de White fue ampliada a posteriori por DeCharms (1968) al plantear que la necesidad del hombre no radica únicamente en ser competente, además ha de ser protagonista de su propia competencia, agente causal de los cambios que se generan en el medio, y como consecuencia de una actuación libremente elegida. Es decir, el ser humano tiene la necesidad de controlar el medio, pero no es simplemente control, es control a través de poder hacer elecciones e iniciar comportamientos libres, y es lo que denominó autodeterminación.

La autodeterminación nace en un contexto que favorezca las necesidades de competencia, y viceversa. De hecho, el proceso de unión de ambas necesidades está en el origen de la motivación intrínseca (Jiménez, 2003).

3. Necesidad de relación social, o necesidad de ser aceptados y establecer relaciones positivas de intimidad y conexión con los demás, (Baumesiter y Leary, 1995; Reis, 1994; Richer y Vallerand, 1998; Ryan, 1993).

Aunque la satisfacción de las dos primeras necesidades es la que más influencia ejerce en el desarrollo de la motivación intrínseca, la investigación empírica también ha comprobado que, la relación con los demás es igualmente un factor a tener en cuenta. Así por ejemplo, alumnos que perciben calidez y afecto con sus profesores se sienten más motivados intrínsecamente (González-Cutre, 2008).

En la satisfacción de esta necesidad la intervención del contexto social ejerce una importancia capital porque puede facilitar su desarrollo y a partir de ella también las dos anteriores necesidades, por ello Deci y Ryan (1991), proponen tres maneras de evaluar dicha intervención social, que González-Cutre (2008) describe como:

1. Apoyo a la autonomía a través del fomento de actividades que permitan elegir. Se trata de un mecanismo opuesto al control que influye en la disminución de la presiones e incita al emprendimiento de actividades.
2. Apoyo a la competencia creando estructuras que describan las contingencias entre el comportamiento personal, su causa y el resultado comprensibles para quién ejecuta una acción y con expectativas claras y *feedback*.
3. Apoyo a la implicación, es decir el grado en que las personas significativas para el individuo se interesan y dedican tiempo a la relación. Es decir, el esfuerzo de preocuparse por los otros de forma auténtica y la percepción y sentimiento por parte del sujeto de que dicha relación es auténtica. Esta necesidad de relación social auténtica, Ryan (1991) la estructura en dos dimensiones:

- 1.- Sentirse aceptado
- 2.- Intimar con los demás.

La TAD postula que la satisfacción de estas necesidades psicológicas básicas, facilitadas en mayor o menor medida por el contexto social en el que se desenvuelve el individuo, determinará la regulación e internalización de la conducta, que conducirá a los diferentes niveles de motivación comprendidos entre la falta de regulación y la autodeterminación (Deci y Ryan, 1985, 1991). Deci y Ryan (1991) explican estas necesidades como: la necesidad que tiene los individuos por ser el origen de sus acciones y elegir su propio comportamiento y a través de un locus interno de causalidad (necesidad de autodeterminación); la necesidad de controlar el entorno y experimentar sensación de autoeficacia en dicho proceso (necesidad de competencia) y por último la necesidad de sentirse aceptado, apoyado y ayudado por los demás (necesidad de relación social). La percepción de la satisfacción de estas tres necesidades se relaciona con la motivación intrínseca, mientras que su no satisfacción se vincula con una mayor motivación extrínseca e incluso amotivación, o total ausencia de motivación. De esta forma a las personas que se les permite elegir e iniciar comportamientos y actitudes con libertad muestran una mayor orientación hacia tareas y metas afines con sus intereses, que en consecuencia se traduce en un aumento de la percepción de competencia y del locus de control en los resultados en la interacción del medio en el que se desenvuelven (Deci y Ryan, 2000).

La TAD también plantea que las tres necesidades deben satisfacerse para que pueda darse bienestar psicológico (Deci y Ryan, 2000). Y dado que la TAD también plantea su relación con el bienestar, a este concepto se le dedica el siguiente epígrafe.

Bienestar psicológico y autodeterminación

En este sentido y en relación al estudio del bienestar psicológico, Fernández-Abascal (2009) plantea que han sido muchas las acepciones que explican constructos cercanos entre sí, pero han sido dos los términos fundamentalmente utilizados para abordar el análisis de las dos dimensiones que explican el estudio del bienestar y que son: *el bienestar subjetivo* entendido como satisfacción vital, bienestar social o calidad de vida y *el bienestar psicológico* que hace referencia al juicio por la vida en relación a la diferencia entre el afecto positivo y al negativo.

Dicha dicotomía terminológica, encuentra su origen en el estudio del bienestar en función de que se trate de la corriente histórica perteneciente a la tradición hedónica o por el contrario, la eudaimónica, tal y como ya se expuso en el capítulo del *flow* en relación a la felicidad y que, a continuación se detallan:

- a) Tradición hedónica, que explica el bienestar subjetivo o tipo de bienestar en relación al tipo de afectos y la satisfacción de la vida.
- b) La tradición eudaimónica o bienestar psicológico vinculado al desarrollo de las capacidades y que tiene como postulados teóricos los derivados de la teoría de la autoactualización de Maslow (1954), el funcionamiento pleno de Rogers (1972) o la teoría de la madurez (Allport, 1961).

Es dentro del bienestar psicológico (tradición eudaimónica) donde se han desarrollado dos importantes y diferentes teorías como son las dimensionales y las motivacionales. Y, aunque es dentro de las teorías motivacionales donde se encuentra

ubicada la teoría de la autodeterminación de Ryan y Deci (2000, 2002), se incluye en el presente epígrafe un análisis de las teorías dimensionales a fin de construir un mapa completo del estudio del bienestar psicológico. Ambas conceptualizaciones teóricas son:

A. Los modelos dimensionales del bienestar psicológico, cuyo máximo representante es Ryff (1989a; Ryff 1989b; 1995), y que entienden el bienestar en base a la existencia de seis factores y que son:

- 1.- La autoaceptación que tal y como hace referencia el termino es la aceptación de la persona consigo misma, incluso a pesar de tener limitaciones.
- 2.- El crecimiento personal o el desarrollo de las propias capacidades y potencialidades en base al establecimiento de metas y planes vitales.
- 3.- Establecimiento de propósitos de vida con significado.
- 4.- El mantenimiento de relaciones positivas estables con otras personas en base al apoyo social, la confianza y el sentimiento del amor, cuya carencia se relaciona con la pérdida de la salud.
- 5.- El dominio del entorno en base a la capacidad para controlar el mundo que le rodea y lograr influir en el mismo de forma que le permita alcanzar sus deseos o satisfacer sus necesidades y, por medio de la posibilidad de hacer elecciones personales.
- 6.- La autonomía o la libertad para mantener la independencia y autoridad personal en sus convicciones para resistir la presión social y facilitar la autorregulación de su conducta.

Estos factores varían en función del momento del periodo evolutivo de la vida. Así, el crecimiento personal y los propósitos de la vida son más importantes en edades tempranas, pero van perdiendo importancia en favor del control del medio y la autonomía a medida que avanza la vida.

B. Dentro de los modelos motivacionales destaca la teoría de la Autodeterminación de Ryan y Deci (2000, 2002), en virtud a la identificación de tres necesidades psicológicas básicas innatas y universales –competencia, autonomía y relación social- cuya satisfacción es clave para predecir el bienestar del individuo.

Tanto en el ámbito laboral como en los del deporte y los estudios universitarios, la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de la TAD parece ser requisito fundamental para la salud y el bienestar, ya que algunos de los estudios que avalan este proceso sostienen también que su carencia produce el efecto contrario, es decir que abre la puerta al malestar y la enfermedad (García-Mérita, Balaguer, Castillo, Álvarez y Mars, 2010; Ryan y Deci, 2000)

A propósito de lo anterior, Patrick, Knee, Canevello, y Lonsbary (2007) postulan la relación positiva entre la necesidad de autonomía y competencia con la autoestima y la vitalidad y el estudio de estos autores también acredita su asociación negativa con los afectos negativos. En la misma línea, estudios transversales con educadores en centros de protección de menores han avalado que las antedichas necesidades de competencia y autonomía, así como las de relación, se vinculan positivamente no sólo con la vitalidad subjetiva y a la autoestima, sino también a algo tan básico como la satisfacción con la

vida (García-Merita, Balaguer, Castillo, Álvarez, y Mars, 2010). Por su parte, Baard, Deci y Ryan (2004) subrayan que en el contexto laboral esa satisfacción de competencia, autonomía y relación es la llave de estados que se caracterizan por una mayor vitalidad y una menor ansiedad.

Además, Fernández-Abascal (2009) también explica que las personas manifiestan diferentes estilos de regulación o lo que es lo mismo diferentes niveles de satisfacción de dichas necesidades fundamentales y que van desde el nivel inferior o amotivacional (estilo inactivo), un nivel medio (o estilo basado en la motivación extrínseca) y un nivel superior (o estilo basado en la motivación intrínseca o proactivo)

Los estudios sobre los factores capaces de influir en la consecución de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas se han centrado fundamentalmente en el análisis de la influencia del clima motivacional y del contexto. Posteriormente, también se observó que existen otros más y que son las metas que las personas persiguen (Moreno, Hernández y González-Cutre, 2009).

Características personales y perfiles de los estilos motivacionales

En función del orden de regulación motivacional las personas presentan los siguientes elementos caracterológicos de personalidad (Fernández-Abascal, 2009):

- Personas amotivacionales:
 - Orientación impersonal
 - Imagen de sí mismas de incompetencia
 - Incapaces de manejar situaciones

- Con sentimientos depresivos respecto a situaciones pasadas
 - Con sentimientos de ansiedad ante nuevas situaciones.
- Personas con alta motivación intrínseca:
- Orientación hacia la autonomía
 - Alto de grado de elección respecto a la iniciación y regulación del propio comportamiento.
 - Interpretan las situaciones como promotoras de autonomía
 - Organizan sus acciones en función de sus metas e intereses personales.
 - Sus acciones van acompañadas de sentimientos de competencia y autodeterminación.

Por otra parte, González-Cutre (2008) explica que estudios recientes como los llevados a cabo por Vlachopoulos et al. (2000), basados a su vez en los trabajos de Vallerand y Fortier (1998) y mejorados por Matsumoto y Takenaka (2004) al realizar investigaciones con adultos que practicaba o no actividades deportivas, establecieron cuatro perfiles motivacionales teóricos, que son:

1. El perfil tradicional autodeterminado, que son sujetos que puntúan alto en lo test en motivación intrínseca autodeterminada y más bajo en motivación externa introyectada y amotivación. Se trata de sujetos que practican actividades de forma constante y durante largos periodos de tiempo.
2. Perfil motivacional “moderado”; sujetos con puntuaciones “moderadas en todas las formas de motivación. Se trataba de sujetos que realizaban las actividades deportivas de forma irregular.

3. Perfil motivacional “no determinado”, o sujetos que puntuaban alto en regulación externa y introyectada y más baja en el resto. Se trataba de sujetos que aunque practicaban deporte lo hacían únicamente por un periodo corto que solía ser inferior a los seis meses.
4. Perfil desmotivado. Sujetos con baja puntuación en motivación intrínseca e identificada y alta desmotivación. Se trata de sujetos que no practican deporte.

Siguiendo a González-Cutre (2008), estudios con población de edad comprendida entre los 14 y 16 años en el ámbito de la actividad física establecían la existencia de tres niveles motivacionales, de modo que los dos últimos se unían entre sí (Ntoumanis, 2002). Estos son:

1. Perfil autodeterminado: Altas puntuaciones en motivación intrínseca y regulación identificada, y bajas en regulación externa y desmotivación. Se trataba de sujetos que se caracterizaban por realizar mucho esfuerzo en las actividades que realizaban y con alto grado de disfrute. No se aburrían y además estaban dispuestos a fomentar el trabajo cooperativo con sus iguales.
2. Perfil con bajas puntuaciones en motivaciones intrínseca, regulación identificada e introyectada, y altas puntuaciones en regulación externa y desmotivación. Resultados estos que correspondían a sujetos con actitudes en los que prevalecía el aburrimiento, mínimo esfuerzo y disfrute, comportamientos mínimos en cuanto al trabajo cooperativo con sus iguales.

Procesos de regulación

Fernández-Abascal (2009) plantea que son dos los procesos que dan origen a que las personas desarrollen un tipo u otro de regulación hacia un mayor o menor estilo de personalidad autodeterminada, uno de naturaleza cognitiva y otro de naturaleza afectiva. Ambos componentes, cognitivo y afectivo están relacionados entre y son cruciales para alcanzar el bienestar psicológico y el desarrollo de la persona dentro de una concepción holística del ser humano.

1.- *El componente cognitivo* es el que evalúa la satisfacción de la vida como un todo, y está vinculado al locus de causalidad (figura 1) de forma que puede manifestarse como un locus de causalidad interno percibido, cuando la persona considera que es causa de su conducta la satisfacción de sus propias necesidades, origen de la motivación intrínseca, o un locus de control externo, cuando la persona percibe que las causa de su comportamiento está fuera de su control personal, origen de la motivación extrínseca y supeditada a una recompensa extrínseca.

2.- *El componente afectivo* es el que evalúa la experiencia emocional de la vida, vinculado a los sentimientos competencia y autodeterminación en relación a los éxitos o fracasos y en base a criterios de elección e iniciación de su comportamiento. En consecuencia, los éxitos generan sentimientos de competencia y protagonista de su conducto lo que aumenta la motivación intrínseca, y ello es debido a que las personas que tienen poder para elegir interpretará las situaciones como promotoras de autonomía lo que le facilitará

dirigir sus acciones hacia sus metas e intereses personales. Las recompensas externas, por el contrario, al carecer de capacidad de elección, generan sentimiento de incompetencia en detrimento de la motivación intrínseca.

3.4. LA TAD: UN CONSTRUCTO MOTIVACIONAL MULTIDIMENSIONAL A LO LARGO DE UN CONTINUO.

A tenor de todo lo hasta aquí expuesto se determina que la TAD es un constructo multidimensional, cuyas dimensiones situadas a lo largo de un continuo son: amotivación, motivación extrínseca y motivación intrínseca (Núñez, Martín-Albo y Navarro, 2005), según se trate, respectivamente, de la ausencia total de regulación, de un nivel moderado o del más alto nivel propio de la motivación intrínseca, tendencia inherente a explorar y aprender, condición esta última del concepto central de la teoría de la autodeterminación tal y como se viene indicado (Molinero, Salguero y Márquez, 2011).

- A. La amotivación o ausencia de regulación, como resultado de la falta de percepción contingente entre la conducta y consecuencia (Núñez, Martín-Albo y Navarro, 2011). El individuo no está ni extrínsecamente, ni intrínsecamente motivado, lo que deriva en incompetencia, pérdida de control y pasividad (Shen, Wingert, Weidong, Sun y Rukavina, 2010). Esta amotivación resulta de no valorar una actividad, no sentirse competente para realizarla o no creer que vaya a dar el resultado deseado. En este caso el locus de control es impersonal (Ryan y Deci, 2000).

B. La motivación extrínseca se origina como consecuencia de la existencia de algún fin externo (instrumentalidad), de forma que la actividad no es satisfactoria en sí misma. La conducta está regulada contingentemente por el medio externo, no es autónoma y en función del mayor o menor grado de regulación, se diferencian los siguientes tipos (Deci y Ryan, 1985; Ryan y Deci, 2000):

- Motivación externa, dirigida exclusivamente a la obtención de recompensas o evitación del castigo, según principios skinerianos. La conducta está controlada exclusivamente por el medio, percepción de locus de causalidad externo. Es la menos autodeterminada, interiorizada e integrada de todos los tipos de motivación externa.

- Motivación introyectada. La conducta sigue estando regulada por demandas externas pero, a diferencia de la anterior, es interiorizada dentro de uno mismo en el sentido de que la recompensa o la evitación del castigo está asociada al ego o al sentimiento de culpa, autoestima o remordimiento, de modo que aunque el individuo integra en su fuero interno los motivos de su comportamiento, éste sigue sin ser autodeterminado. La regulación pese a empezar a interiorizarse sigue estando a merced de la coerción externa, lo que bloquea la toma de decisiones libremente.

- Motivación identificada. Como su nombre indica es la consecución de una metas porque se les da un valor consciente e importante para el individuo que lo considera propio. Las acciones, pese a que son elegidas libremente por su importancia siguen siendo un instrumento para conseguir algo, la satisfacción de las propias metas.

- Motivación integrada. Máximo nivel de regulación e identificación con los valores y principios de la persona. Forma parte de sí mismo (internalización), de su personalidad y de su estilo de vida, (González-Cutre, 2009; Molinero, Salguero y Márquez, 2011). Es el nivel más autodeterminado dentro de la motivación externa y, aunque comparte características propias de la motivación interna como el locus de causalidad percibido, no lo es porque todavía existe instrumentalidad, se persigue un fin externo, congruencia y coherencia con uno mismo en vez del disfrute inherente a la conducta (Ryan y Deci, 2000).

C. Motivación intrínseca: hace referencia a la satisfacción y placer que origina la actividad en sí misma. Máximo nivel de autodeterminación, integración, competencia y causalidad percibida y cuyas consecuencias positivas se traducen en el mayor grado de compromiso y persistencia. Se considera como un constructo unitario, y que pese a que existen diferentes motivos que lo originan, no se concibe como diferentes en cuanto a nivel y evolución de autodeterminación concierne.

Estas diferentes formas de motivación se pueden ordenar en un continuo de motivación autodeterminada y autonomía (Deci y Ryan, 2000). La figura 5 refleja el continuo descrito de la Teoría de la Motivación Autodeterminada (Deci y Ryan, 2000) incluyendo el tipo de motivación, tipo de regulación, locus de causalidad y definición.



Figura 5. Continuo de la Teoría de la Motivación Autodeterminada (Deci y Ryan, 2000) (tomada de Molinero, Salguero y Márquez, 2011)

Es necesario mencionar que, aunque algunos hallazgos corroboran este patrón de continuidad, existe evidencia de que motivaciones adyacentes en el continuo (por ejemplo, la motivación intrínseca y la regulación identificada) deben estar relacionadas más fuertemente entre sí que las otras (como, por ejemplo, la motivación intrínseca y la externa). También se ha descrito que los resultados se apartan de este patrón en diversos aspectos como, por ejemplo, la motivación intrínseca parece estar más fuertemente relacionada con la introyectado que la regulación identificada (ver por ejemplo, Boiche, Sarrazin, Grouzet, Pelletier, y Chanal, 2008; Ntoumanis, 2002; Otis, Grouzet, y Pelletier, 2005, Ratelle, Guay, Vallerand, Larose, y Senecal, 2007).

Por otro lado, y en esta misma línea, Vallerand y colaboradores (Vallerand et al., 1989; Vallerand, Pelletiere, Blais, Brière, Senècal y Vallières, 1992; Frederick y Ryan, 1995; Vallerand, 1997) completaron y ampliaron la TAD con el denominado Modelo Jerárquico de Motivación Intrínseca y Extrínseca (MJMIE). En este sentido, tal como su nombre sugiere, se amplía el estudio de la motivación intrínseca, con el establecimiento de tres niveles diferenciados de menor a mayor grado de placer y disfrute, que son:

1. Hacia el conocimiento: satisfacción por conocer, explorar y aprender (Vallerand, et al., 1992). Este tipo de motivación se relaciona con varios constructos tales como la exploración, curiosidad, objetivos de aprendizaje y la necesidad de saber y comprender. Con esto, puede ser definido como la realización de una actividad por el placer y la satisfacción que uno experimenta mientras aprende, explora o trata de entender algo nuevo.
2. Hacia el logro: disfrute por la consecución de desafíos, retos, metas y objetivos (Gottfried, 1985). Se participa en una actividad por la experiencia del placer y la satisfacción cuando uno intenta llevar algo a cabo o crear algo (por ejemplo, tratar de dominar cierto entrenamiento difícil con el fin de experimentar una satisfacción personal en el dominio de los deportes).
3. Hacia las experiencias estimulantes: sensaciones placenteras por la realización de la actividad en sí misma (asociada con los propios sentidos) (Vallernad et al., 1992). Esto ocurre cuando una persona participa en una actividad con el fin de experimentar sensaciones estimulantes (como por ejemplo placer sensorial,

experiencias estéticas, diversión y excitación) derivados de la participación del individuo en la actividad.

Esta triple diferenciación de la motivación intrínseca permite extender el continuo descrito en la figura 6. En este sentido, la figura 3 muestra la combinación de las regulaciones propuestas inicialmente más las añadidas por los trabajos de Vallerand y sus colaboradores.



Figura 6. Continúo de la Motivación Autodeterminada incluyendo los tres tipos de motivación intrínseca descritos por Vallerand et al. (1992)

Además, hay que indicar que el “modelo jerárquico de motivación intrínseca y extrínseca (MJMIE), tal como su nombre indica plantea la existencia de tres niveles jerárquicos, mediadores sociales, que influyen en la motivación (satisfacción mayor o menor de la autonomía, competencia y relación) (véase figura 4). Dicha influencia va desde un nivel considerado de “gran generalidad”, pasando por un nivel intermedio a

otro de nivel inferior. Esta jerarquía, permite estudiar la motivación con mayor precisión y son: el nivel global, el contextual y el situacional (Montero, 2010; Moreno, González-Cutre, Martín-Albo, Cervelló, 2010; Vallerand, 1997, 2001)

- El nivel global, es el nivel más alto de la jerarquía y obedece a un tipo de motivación general de la persona que se desarrolla a lo largo del proceso de socialización en interacción con la cultura y la familia. Se trata de un rasgo estable de personalidad y que se extiende a todos los aspectos de su vida. Hace referencia a personas con una orientación global hacia la motivación interna, es decir hacia la búsqueda de actividades que les van a despertar sensaciones de disfrute o por el contrario externa, u orientación general de la persona en búsqueda de recompensas externas.

- El nivel contextual, es el nivel intermedio y hace referencia a la influencia de un determinado contextos en la motivación (escuela, deporte, trabajo...) de forma que el individuo puede estar motivado intrínsecamente o extrínsecamente según se trate de un u otro contexto.

- El nivel situacional es el nivel más bajo de la jerarquía y hace referencia a la motivación que puntualmente el sujeto experimenta en un momento determinado. Se trata de un estado y no de un rasgo de personalidad.

Los tres niveles interaccionan entre sí de manera que el nivel global puede influir en el contextual y esta a su vez en el situacional y, a la inversa, el nivel inferior

puede influir en otro superior. Dicha influencia bidireccional tendrá su correlato en una serie de consecuencia cognitivas, afectiva y conductuales (Montero, 2010)

3.5. TEORÍA DE LA MOTIVACIÓN AUTODETERMINADA Y CONTEXTO EDUCATIVO

Como se ha descrito arriba, la Teoría de la Motivación Autodeterminada (Deci y Ryan, 2000) adopta un enfoque multidimensional de la motivación, especificando diferentes tipos de formas autónomas y controladas de acción intencional. Las acciones autónomas son iniciadas por un sentido de la elección y la voluntad personal, mientras que las acciones controladas están reguladas por presiones externas o internas.

Las personas que están controladas por sus acciones tienen un locus externo de la causalidad, mientras que los que son autónomas tienen un locus interno de la causalidad (DeCharms, 1968). La motivación intrínseca es vista como el prototipo de la autonomía (Deci y Ryan, 1985; Deci y Ryan, 2000; Lepper, Greene, y Nisbett, 1973). Cuando están motivados intrínsecamente, los individuos participan libremente en una actividad interesante, simplemente para el disfrute y la emoción que les reporta, y no para obtener una recompensa o para satisfacer una restricción (Deci y Ryan, 1985). Ellos se perciben a sí mismos como el agente causal de su propio comportamiento (DeCharms, 1968).

En este sentido, la motivación intrínseca es entendida como un signo de competencia y autodeterminación (Deci y Ryan, 1985; Deci, Vallerand, Pelletier y Ryan, 1991), y se considera un constructo global en el que, como se acaba de describir,

pueden ser diferenciados tres tipos: hacia el conocimiento, hacia el logro y hacia las experiencias estimulantes (Vallerand, et al., 1992).

Desde esta perspectiva, la Motivación Intrínseca hacia el conocimiento se ha relacionado con conceptos como curiosidad o motivación para aprender (Gottfried, 1985), y hace referencia a llevar a cabo una actividad por el placer que se experimenta mientras se aprende, se explora o se intenta comprender algo nuevo (Vallerand et al., 1992). La MI hacia el logro puede ser definida como el compromiso en una actividad por el placer y satisfacción que se experimentan cuando se intenta superar o alcanzar un nuevo nivel. Finalmente, la MI hacia las experiencias estimulantes tiene lugar cuando alguien se involucra en una actividad para divertirse o experimentar sensaciones estimulantes y positivas derivadas de la propia dedicación a la actividad (Vallerand et al., 1992).

Por el contrario, la motivación extrínseca es instrumental, es decir, el comportamiento que está motivado extrínsecamente no se realiza por interés, sino por la consecuencia que se cree se obtendrá del comportamiento (Wrzesniewski, Schwartz, Cong, Kane, Omar, y Kolditz, 2014). La motivación extrínseca es importante para las actividades socialmente dirigidas, ya que a menudo no son intrínsecamente interesantes.

Relacionando algunos tipos de motivación de la TAD con el comportamiento ante tareas escolares se podría decir, por ejemplo, que la regulación producida por una motivación introyectada se refiere a la internalización de un reglamento sin aceptar totalmente en el sentido de uno de uno mismo. Se trata de los sentimientos de la coerción y la presión interna, y se refiere a intentos de evitar sentirse indigno, culpable o

avergonzado, o para probar la propia valía (Assor, Vansteenkiste y Kaplan, 2009). En este sentido, un ejemplo de la regulación introyectada sería un estudiante que estudia largas horas para demostrarse a sí misma que es digno, y evitar las críticas propias y ajenas.

Por otro lado, la motivación identificada tiene lugar cuando el valor de una conducta instrumental ha llegado a ser identificado con nuestro sentido del yo. Este tipo de motivación se considera que es más autónomo que los otros tipos de motivación extrínseca, ya que se inicia a partir de un sentido de significado personal (Deci y Ryan, 2000; Koestner y Losier, 2002). Un estudiante que hace ejercicios adicionales al final de un capítulo porque cree que le ayudará a comprender plenamente la materia está regulada por identificación.

La TAD también considera la desmotivación, es decir, la falta de motivación que sucede cuando un individuo no experimenta intencionalidad o un sentido de la causalidad personal.

Diversos estudios han analizado expresamente estas relaciones entre los distintos tipos de motivación propuestos por la TAD y el rendimiento en contextos educativos variados. Así, Baker (2003) examinó las relaciones de los tipos de motivación con la puntuación total en el GPA en una muestra de estudiantes universitarios. Sus resultados mostraron que la motivación intrínseca, evaluada durante el segundo semestre del primer año de la universidad, era el único tipo de motivación que predecía significativamente el rendimiento académico general medido un año más tarde. Este resultado es también relevante porque dicha predicción resultaba significativa incluso

controlando por las calificaciones a la entrada de la universidad. En la misma línea, Guay, Ratelle, Roy y Litalien (2010) realizaron un estudio longitudinal con estudiantes de secundaria en el que encontraron que la motivación autónoma se asoció positivamente con el rendimiento académico un año después, incluso después de controlar el rendimiento inicial.

Recientemente, se ha publicado un artículo esencial para entender las relaciones entre la TAD y el rendimiento en contextos escolares. Taylor, Jungert, Mageau, Schattke, Dedic, Rosenfield y Koestner (2011) han realizado una meta-análisis para investigar las relaciones entre cada subtipo motivación y el rendimiento académico. Dada la literatura existente sobre el tema, que los autores juzgan como incompleta y con diversos sesgos, plantean las siguientes hipótesis:

- La regulación intrínseca e identificada tendría una asociación positiva con el rendimiento escolar, y por tanto un tamaño del efecto positivo.
- En segundo lugar, se esperaba un tamaño del efecto negativo para la relación de entre la regulación introyectada, la regulación externa y desmotivación y el rendimiento escolar.
- También se predijo que las relaciones de los tipos de motivación más autónomas (motivación intrínseca y regulación identificada) con los logros académicos serían más fuertes que las observadas para los tipos de motivación de control (introyectado y regulaciones externas).
- Finalmente, se esperaba que la desmotivación tuviese una fuerte asociación negativa con el rendimiento escolar.

Taylor et al., (2014) encuentran 18 estudios que analizan la relación entre la TAD y el rendimiento académico. 6 estudios presentan un diseño transversal y 12 longitudinal, aunque sólo 3 de ellos controlan el efecto de los niveles iniciales de conocimiento o rendimiento. En cualquier caso, los propios autores indican que el número de estudios con un diseño adecuado es muy bajo.

Con esta, algo reducida, base empírica, los resultados del meta-análisis muestra que la motivación intrínseca y la regulación identificada tienen una relación moderadamente fuerte y positiva con el rendimiento escolar. A su vez, la motivación introyectada y la regulación externa presentan una relación más débil, pero significativamente negativa con el rendimiento escolar. Por último, se encontró que una fuerte desmotivación se relacionaba negativamente con el rendimiento escolar.

Considerando los moderadores analizados en el meta-análisis, se comprobó que la motivación intrínseca tuvo una relación más fuerte con el rendimiento en los estudiantes de secundaria y universitarios, mientras que la regulación identificada parece tener un papel más importante en el rendimiento de los estudiantes de primaria. No obstante, el bajo número de estudios hace tomar con cautela este perfil diferente en función del nivel educativo.

No obstante, dados los problemas metodológicos encontrados en los estudios incluidos en el meta-análisis, Taylor et al., (2014) aplican modelos de ecuaciones estructurales en una muestra de estudiantes de secundaria para comprobar cuál de los diferentes tipos de motivación tiene una relación más fuerte con los cambios en el rendimiento un año después, controlando por el rendimiento académico anterior. Los

resultados de estos análisis indican que, cuando se analizaron simultáneamente diferentes tipos de motivación que dentro del mismo modelo, la motivación intrínseca fue el único tipo de motivación que se relacionaba significativamente (de forma positiva) con el aumento de rendimiento en el tiempo. Hay que destacar también que el rendimiento académico predijo la motivación intrínseca un año más tarde, es decir, existe una relación recíproca entre la motivación intrínseca y el rendimiento académico en el tiempo.

Este patrón de resultados sugiere que la motivación intrínseca juega un papel importante para el futuro éxito académico de los estudiantes de secundaria, y es compatible con la Teoría de Autodeterminación, que pone de relieve la motivación intrínseca como el prototipo de la autonomía (Deci y Ryan, 2000). De hecho, proporciona un fuerte apoyo para la predicción de que la motivación intrínseca se asocia positivamente con el rendimiento escolar (Deci et al., 1991; Niemiec y Ryan, 2009 y Pintrich, 2003), ya que refleja un sentido de la voluntad y el interés personal en lugar de la presión externa. Por lo tanto, un estudiante que va a la escuela porque le gusta aprender cosas nuevas y es estimulado por sus logros será más propenso a trabajar más, recibir mejores calificaciones y, por tanto, permanecer más tiempo formándose dentro del sistema educativo.

3.5. EVALUACIÓN DE LA MOTIVACIÓN AUTODETERMINADA.

Se han desarrollado diversos instrumentos para evaluar los tipos de motivación contenidos en la TAD, especialmente la motivación intrínseca. Así, McAuley, Duncan, y Tammen (1989) desarrollan el Inventario de Motivación Intrínseca (IMI) en una

muestra de deportistas suecos. El IMI evalúa cuatro componentes de la motivación intrínseca: Interés-placer, Percepción de competencia, Esfuerzo-Importancia y Tensión- Presión. El número de ítems y formato de respuesta varía de estudio a estudio dependiendo del contexto y la naturaleza de la muestra.

Respecto a su utilización, el IMI ha tenido una gran repercusión en la evaluación de la Motivación Intrínseca, adaptándose a varios países y contextos. Así, aparte del contexto deportivo del estudio original, se ha utilizado para analizar el papel de la motivación intrínseca en rehabilitación (Kaltsatou, Koudi, Anifanti, Douka y Deligiannis, 2014), en los programas de mejora de la memoria de trabajo (Söderqvist, Matsson, Peyrard-Janvid, Kere y Klingberg, 2013), acciones de mejora de la calidad de vida en pacientes con problemas de visión (Tay, Drury, y Mackey, 2014) , o el análisis de las variables psicosociales para el ajuste a entornos y demandas militares (McGraw, Pickering, Ohlson y Hammermesiter, 2012), por considerar unos cuantos ejemplos. Hay que destacar que estos trabajos se han publicado en los últimos cinco años, mostrando la actualidad del IMI. También hay que señalar que los coeficientes de fiabilidad de las escalas son aceptables en todos los trabajos mencionados (en general, $> ,70$). Respecto a España, el IMI se ha adaptado también mostrando aceptables propiedades psicométricas (Gutiérrez y Escartí, 2006).

Además del IMI, se han desarrollado otros instrumentos sobre la evaluación de la motivación Intrínseca y/o Extrínseca. Por ejemplo, Amabile, Hill, Hennessey y Tighe (1994) desarrollaron la escala denominada *Work Preference Inventory* (WPA), que evalúa motivación intrínseca e extrínseca. Esta escala fue utilizada por Abuhamdeh y Csikszentmihalyi (2009) para predecir ajuste motivacional a una tarea de juego al

ajedrez por internet. Otro instrumento de evaluación de la Motivación Intrínseca en el contexto académico ha sido el desarrollado por Gottfried (1986) que contiene tres escalas (Matemáticas, Lenguaje y Trabajo en la escuela). Esta escala está adaptada al contexto escolar español (Tourón, Reparáz y Perarlt, 1999).

Con el objetivo de evaluar más características que la mera Motivación Intrínseca, Markland y Tobin (2004) han desarrollado, por ejemplo, una nueva versión de la BREQ denominándola: Cuestionario para medir la regulación de la conducta en el ejercicio (*Behavioral Regulation in Exercise Questionnaire-2*, BREQ-2). Este cuestionario evalúa la regulación externa, introyectada, identificada e intrínseca.

Paralelamente, Wilson, Rogers, Rodgers y Wild (2006) han construido la Escala de Necesidades Psicológicas Básicas para evaluar las siguientes necesidades: Competencia, Autonomía, y Relación con los demás. Esta escala consta de 18 ítems con un formato de respuesta en una escala tipo Likert cuyo rango de puntuación oscila entre 1 (Falso) y 6 (Verdadero). La consistencia interna osciló de .74 para la competencia percibida a .70 para la autonomía percibida y la relación con los demás.

No obstante, todos los instrumentos mencionados evalúan exclusivamente la motivación intrínseca o, en todo caso, ciertos elementos de la Motivación Extrínseca e Intrínseca, no todos los tipos de motivación incluidos en el continuo de la TAD (Deci y Ryan, 1985). En este sentido, Vallerand (1997) confirma la ausencia pasada de instrumentos que permitieran evaluar los distintos tipos de motivación dentro del continuo de la autodeterminación. Con el objetivo de superar esta limitación aplicada, Vallerand, Blais, Brière y Pelletier (1989) desarrollaron y validaron en francés la

Échelle de Motivation en Éducation (EME). Esta escala está formada por 28 ítems distribuidos en siete subescalas de cuatro ítems cada una que evalúa los tres tipos de Motivación Intrínseca, los tres tipos de Motivación Extrínseca y la amotivación. Los estudios de validación (Vallerand et al., 1989) revelaron que la EME tenía niveles satisfactorios de consistencia, además de ser capaz de predecir la conducta de abandono educativo (Vallerand y Bissonnette, 1992).

Posteriormente, la EME se tradujo al inglés con una muestra de estudiantes universitarios canadienses (Vallerand et al., 1992). Los resultados revelaron que la versión inglesa denominada *Academic Motivation Scale* (AMS) mostraba resultados muy parecidos a la versión original francesa de la escala, con coeficientes de fiabilidad elevados (alrededor de ,80), y unos altos índices de estabilidad temporal (correlación test-retest =.75 después de un período de un mes). Los resultados del análisis factorial confirmatorio confirmaban la estructura de siete factores de la EME. Recientemente, Cokley, Bernard, Cunningham y Motoike (2001) han confirmado también la estructura factorial de la escala en una muestra de estudiantes universitarios estadounidenses.

Núñez, et al., (2005) adaptaron el EME al contexto escolar español utilizando una muestra de estudiantes universitarios. Los resultados avalan la utilización de esta escala dadas sus buenas propiedades psicométricas, así como el buen ajuste de la estructura de siete factores de primer orden. Por tanto, el EME evalúa adecuadamente los siete tipos de motivación propuestos en el continuo de la TAD. Además, la adaptación española ha mostrado su potencial de utilización en nuestro país. No obstante, y al igual que sucedía con la escala de *Flow*, es necesario adaptar el instrumento al contexto escolar de primaria. En un apartado posterior se describe el

procedimiento de adaptación seguido para desarrollar la escala de Motivación utilizada concretamente en la presente tesis.

4. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

La presente tesis doctoral se encuadra dentro del paradigma actual de la llamada Psicología Positiva, que pretende fomentar las emociones positivas como mecanismo de prevención y de aumento del potencial individual. El estudio científico de las emociones positivas y su relación con el bienestar conduce a una mejora en todos los ámbitos del ser humano (salud, creatividad, etc.). Por consiguiente, también facilita la percepción en las tareas educativas y de aprendizaje, favoreciendo el rendimiento académico (Carr, 2007).

Dentro del paradigma de la Psicología Positiva encontramos dos conceptos que permiten explicar la conexión entre emociones positivas, felicidad y comportamiento ante una tarea de aprendizaje: el *flow* y la motivación intrínseca. El primero describe un estado del individuo durante el cual el tiempo dedicado a la realización de una tarea transcurre de manera imperceptible, como si se tratara de una corriente que impulsa a la persona que lo experimenta a continuar sin aparente esfuerzo. Dicho estado facilita una óptima ejecución de la tarea (Csikszentmihalyi, 1991). La experiencia de *flow* se ha relacionado preferentemente con el ámbito del deporte y actividad física (Moreno et al., 2010), pero también con la mejora de la experiencia y la ejecución en otros ámbitos, como la interpretación artística, literaria o científica. Y, naturalmente, también se ha relacionado con diversos resultados positivos en el entorno escolar, como la mejora en la ejecución de tareas de aprendizaje, la satisfacción experimentada con el proceso educativo o una menor tasa de cansancio y abandono de las tareas académicas.

Respecto al segundo concepto, y considerando las diversas teorías sobre motivación, la presente tesis pone el foco en la motivación autodeterminada (Deci y Ryan, 2000) como elemento predictivo del rendimiento académico. Los conceptos de amotivación, motivación extrínseca e intrínseca (y los distintos subtipos de estas dos últimas) se han vinculado a numerosos fenómenos psicológicos y conductuales (Vallerand et al., 1992, 2007).

En el entorno educativo, algunos estudios (Taylor et al., 2014) sugieren que la amotivación y, sobre todo, la motivación intrínseca pueden predecir el rendimiento académico. La primera de forma negativa y la segunda de una forma positiva. De hecho, parece ser la motivación intrínseca la que más se relaciona con el rendimiento en determinados contextos. Por otra parte, la mayoría de los estudios contemplados indican una ausencia de relación entre el rendimiento académico y la motivación extrínseca.

Al contrario de lo que sucede en los ámbitos universitarios y de enseñanza secundaria (Csikszentmihalyi, 1991; Taylor et al., 2014), muy pocos trabajos se centran en analizar el impacto de la emoción positiva del *Flow* y de la motivación autodeterminada en el rendimiento educativo en la educación primaria. Esta ausencia de trabajos contrasta también con la clara predicción teórica sobre el impacto que pueden tener el *Flow*, la motivación y, por ende, la creatividad y la felicidad sobre el rendimiento académico. Por tanto, el principal objetivo de la presente tesis es analizar las relaciones entre *Flow*, motivación autodeterminada y rendimiento académico en muestras de estudiantes de educación primaria en España.

Para lograr este objetivo fundamental se ha tenido que hacer frente, en primer lugar, a la ausencia de instrumentos de evaluación de *flow* y motivación autodeterminada en la población objetivo. Los instrumentos desarrollados hasta la fecha se centraban en población adulta y, específicamente, en los contextos más estudiados, como el deporte (López, 2006). También se habían adaptado a contextos de educación pero, tal como se ha mencionado antes, dirigido a estudiantes de secundaria o, preferentemente, universitarios.

Por tanto, antes de proceder con el objetivo fundamental de esta tesis, ha sido esencial desarrollar y validar instrumentos adaptados a la población infantil. En el caso concreto del *Flow*, se ha adaptado al contexto escolar y a población infantil la versión española del *Flow State Scale* (FFS; Jackson y Marsh, 1996) desarrollada por García-Calvo, et al., 2008). Con respecto a la teoría de la motivación autodeterminada, se adapta a la población infantil de primaria la versión española (Nuñez et al., 2005) de la Escala de Motivación Educativa (EME-E) de Vallerand et al. (1989). En ambos casos, se comprueba la idoneidad de las propiedades psicométricas y la estructura de los versiones adaptadas de los cuestionarios originales.

Objetivos e hipótesis:

1. Validar la versión del FFS española adaptada a población infantil de primaria (DFS-AI: Escala de flow disposicional académica e infantil). Se espera que los coeficientes de fiabilidad sean adecuados y que la estructura del cuestionario replique los resultados obtenidos con la versión original (Jackson y Marsh, 1996) como la obtenida en población adulta en España (García-Calvo, et al., 2008). En este sentido se confía en encontrar un factor

global de *flow*, así como factores primarios correspondientes a los diferentes componentes del concepto global. Dichos factores primarios serían los siguientes: Reto-Habilidad (R-H), Acción-Atención (A-A), Metas-Claras (M-C), Retroalimentación (R), Concentración (C), Sensación de Control (S-C), No autoconciencia (N-A), Transformación del Tiempo (T-T) y Experiencia Autotélica (E-A).

2. Validar la versión del EME-E española, adaptada a población infantil de primaria. Se espera que los coeficientes de fiabilidad sean adecuados, así como la obtención de una estructura con siete factores que repliquen los tipos de motivación descritos en el modelo de Vallerand et al. (1989). De hecho, se esperan los siguientes factores: Amotivación, tres tipos de motivación extrínseca (Regulación externa, Regulación Introyectada, y Regulación Identificada), y tres tipos de Motivación Intrínseca (Orientada al conocimiento, al Logro, y a la Experiencias Estimulantes) (Vallerand et al., 2007). Cada escala se compone de 4 indicadores lo que totaliza 28 ítems
3. El objetivo principal es analizar las relaciones entre *flow* y motivación autodeterminada con el rendimiento académico en educación primaria. Se espera, igualmente, una relación positiva entre rendimiento, *flow* y motivación intrínseca, así como una relación negativa con la amotivación, y una relación nula con los tipos de motivación extrínseca.

Finalmente, el cumplimiento de los objetivos y la verificación de las hipótesis permitirán:

- El desarrollo de instrumentos fiables y válidos de *flow* y motivación autodeterminada en el contexto educativo de primaria.
- Obtener respuestas sobre la influencia de la experiencia óptima del *flow*, la motivación intrínseca, y conceptos relacionados como la felicidad o el bienestar en el rendimiento educativo y la actividad escolar. Por tanto, permitirá confirmar el papel de la Psicología Positiva en este contexto y durante ese periodo de desarrollo del ciclo vital.
- Desarrollar estrategias de actuación y programas de intervención específicos para optimizar la experiencia educativa en primaria y, particularmente, mejorar el rendimiento escolares de los alumnos.

5. PRIMER ESTUDIO EMPÍRICO: VALIDACIÓN DE LA ESCALA DE FLOW.

5.1. MÉTODO

Participantes

La muestra total se compone de 396 estudiantes de primaria, de los cuales el 55,3% eran chicos (218), y el 44,7% (176) chicas. Dos personas no informaron del sexo. La media de edad fue de 10 años (D.t.: = 1,35), siendo la distribución de porcentajes por edades como sigue: 8 años (15,8%), 9 (23,6%), 10 (19,9%), 11 (24,4), 12 (13,8%) y 13 (1,8). Casi todos los alumnos eran de clase social media, exceptuando un número de siete sujetos que correspondían a la etnia gitana y unos diez inmigrantes. No formaron parte de la muestra los alumnos con necesidades educativas especiales. El estudio se llevó siempre a cabo en el ámbito académico de la escuela y en sus mismas aulas.

Instrumentos

Flow. Se utilizó la versión española de la escala FSS (Jackson & Marsh, 1996). El instrumento consta de 9 escalas de Flow: Reto-Habilidad (R-H), Acción-Atención (A-A), Metas-Claras (M-C), Retroalimentación (R), Concentración (C), Sensación de Control (S-C), No autoconciencia (N-A), Transformación del Tiempo (T-T) y Experiencia Autotélica (E-A). Cada escala se evalúa con 4 ítems con un formato de respuesta tipo Likert de 5 opciones (Nunca, Casi Nunca, A veces, Muchas veces y Siempre) para cada ítem y asignatura (ver Anexo II). Tal y como se describe en el procedimiento de adaptación, se utilizó una escala de 5 puntos y no de 10 como en la

versión española original (García-Calvo et al., 2008) para facilitar su comprensión y respuesta por parte de la población infantil. La adaptación española en población adulta tiene propiedades psicométricas aceptables y similares a la obtenida en la versión original americana (García-Calvo, et al., 2008).

Procedimiento: Adaptación de la DFS-AI (Escala de Flow disposicional académica e infantil)

La DFS-AI o escala de flow disposicional académico-infantil es la adaptación y validación de la versión española de la escala FSS o State Scale de Jackson & Marsh (1996) sobre Flow Disposicional, llevada a cabo por García-Calvo et al., (2008) y que se denominó DFS-2 (Escala de Flow Disposicional-2). Dicho instrumento ha sido utilizado para medir el estado de flow disposicional en población adulta y practicantes de actividades deportivas o físicas y consta de 36 ítems distribuidos en 9 escalas de 4 ítems cada una de tipo Lickert de cinco puntos.

Para adaptar dicha escala a la población infantil, primer estudio de investigación, se siguió un procedimiento de reformulación y redacción de los ítems con el fin de adaptarla al lenguaje, capacidad y comprensión de los niños. Se probó inicialmente en un grupo de diez escolares entre los ocho y once años pasando por diferentes filtros de análisis de contenido de todos y cada uno de los ítems. En dicho filtro se descartaban o modificaban aquellos ítems en que los niños o bien no respondían, tardaban mucho en contestar o solicitaban información relacionada con la comprensión de los mismos, modificándose en aquellos casos en que era necesario de

forma que se cambiaba la terminología, se aligeraban los párrafos y en algunos casos se llegó a transformar las frases íntegramente.

Por tratarse de población infantil se pensó en la necesidad de procurar evitar el cansancio y aburrimiento de los niños. Con tal pretensión se modificó la escala tipo Lickert de siete a cinco puntos y que puntúa desde nunca (1), casi nunca (2), a veces (3), muchas veces (4) y siempre(5) en las diferentes asignaturas del currículum. Asimismo, se utilizaron diferentes colores para facilitar la comprensión y la adecuada atención selectiva del niño y de este modo hacer más ameno, atractivo y divertido el cuestionario

Para la elaboración de formato se contó con la colaboración de un experto informático especializado en educación infantil y primaria que me ayudo en la modificación de los ítems, la elaboración de los cuadros y la elección de los diferentes colores del instrumento. En el proceso de adaptación se administraron cuatro propuestas y se realizaron cuatro versiones del instrumento hasta el modelo actual.

El lugar destinado a la administración de las pruebas fueron el propio despacho de la universidad, la biblioteca o en sus propias casas. Para todo ello se contó previamente con la autorización y buena predisposición de los padres, quienes pusieron todos los medios disponibles para llevar a cabo dicho cometido, acompañando a sus hijos y prestando tal y como se ha comentado sus propios domicilios.

Para llevar a cabo la investigación se contó en primer lugar con la autorización de la Dirección Provincial del Ministerio de Educación y Ciencia poniendo en su

conocimiento que desde la Universidad de Zaragoza y en colaboración con la UNED se estaba llevando a cabo un estudio sobre las emociones positivas en el ámbito académico y su influencia en el rendimiento de los alumnos en el desarrollo de sus tareas. Después de una serie de reuniones con la Dirección Provincial y tras solicitar opinión por parte de esta a expertos asesores técnicos ministeriales, se le entrega la memoria del proyecto y los modelos de carta para los padres y tutores de los centros educativos, tal como se solicitó, para que presten su colaboración a fin de que con ello se pueda proceder a la pertinente autorización (Modelos incluidos en el ANEXO I).

Una vez manifestada la conformidad para llevar a cabo el estudio por parte de la delegación ministerial, el siguiente paso fue contactar con los directores de determinados centros educativos para que a través del claustro invitasen a los profesores-tutores que voluntariamente desearan y estuvieran dispuestos a colaborar con el estudio a fin de concretar la fecha y hora para llevar a cabo la administración de la encuesta-cuestionarios en sus aulas y comunicándoles así mismo sobre la pertinencia de preceptiva autorización a los padres.

Los profesores-tutores implicados se encargaron de enviar la carta a los padres para que cumplimentasen la autorización escrita para que su hijo respondiese al cuestionario junto con el resto de los alumnos del centro educativo. Por supuesto, se les informó de la confidencialidad de todos los datos y que se utilizarán únicamente para establecer las medidas correspondientes a la investigación en el marco de nuestro estudio científico.

Los profesores, quienes previamente ya habían sido informados al respecto a través de una carta personalizada, mostraron plena satisfacción y firme voluntad de colaboración desde el primer momento. En la misma se les explicaba de los objetivos del estudio, cuya pretensión consistía en fomentar el estudio de las emociones positivas como mecanismo de prevención y mejora, y más concretamente de la emoción positiva del flow o estado interno que produce una profunda sensación de bienestar durante el desarrollo de una tarea o actividad física o intelectual y de como los estudios empíricos han puesto en evidencia que dicho estado se relaciona, además de con el bienestar psicológico con el rendimiento y la motivación interna, algo especialmente importante para los alumnos y su éxito académico. También del fomento de las denominadas fortalezas personales, término acuñado por Martín Seligman dentro del actual paradigma conocido como Psicología Positiva, que centra su interés, ya no en el estudio de la patología y aspectos disfuncionales de las personas, sino en la comprensión de los procesos y mecanismos psicológicos que a través del afecto positivo, es decir, del bienestar, alegría, satisfacción, esperanza y felicidad, que hacen más fuertes a las personas resaltando sus beneficios y que además de la resistencia de las personas ante las adversidad, hay que resaltar la pasión por el trabajo y la entrega lo que influirá en el rendimiento y en el éxito académico objeto análisis de la investigación .

La administración de los cuestionarios se llevó a cabo durante los meses de mayo y junio del 2013 en horario escolar. Los participantes fueron evaluados colectivamente en una solo sesión por curso, de veinte alumnos aproximadamente y contando con la desinteresada colaboración de los profesores. En cada sesión se dieron siempre las mismas instrucciones y se les invitó a preguntar todas las dudas que les pudieran surgir al respecto, tanto en lo que concierne a la comprensión de los ítems

como al tiempo aproximado de duración. El tiempo necesario que cada participante requirió para complementar osciló entre 30 y 40 minutos, siendo mayor o menor en virtud de la edad del niño, siendo mayor o menor en función de la edad del niño, de modo que los más pequeños son los que requirieron más tiempo.

Con la finalidad de mantener el anonimato de los alumnos se les asignó un número que correspondía a su nombre y apellidos y, que variaba según el centro y el aula de forma que en unos casos se empezaba por el uno de forma correlativa desde el primero hasta el último, mientras que en otros se elegía el cincuenta como número de partida. De este modo, los profesores a través del número sabían a qué alumno correspondía los cuestionarios, pero en ningún momento como responsable de la administración de los cuestionarios llegué a conocer la identidad de los niños y en tampoco los profesores fueron conocedores de los resultados de los test.

Finalmente, una vez evaluados los alumnos y firmadas las actas en el mes de julio se procedió a registrar su rendimiento académico por parte del profesor-tutor del centro o representante. Para ello se cumplimentó un formulario diseñado para tal fin que indicaba las calificaciones obtenida en las diferentes asignaturas y siguiendo los criterios de insuficiente, suficiente, bien, notable y sobresaliente (ANEXO I).

El resultado final fue una escala de 36 ítems con un formato tipo Likert siendo el (1) nunca, el (2) casi nunca, el 3(a veces), el 4(muchas veces) y el 5(siempre) en las diferentes asignaturas del currículum: Conocimiento del medio, Matemáticas, Lengua, Inglés, Música, Plástica y Educación Física.

Análisis

En primer lugar, se realizará un análisis descriptivo de los 36 ítems. Se calcularán índices de tendencia central (media) y dispersión (desviación típica). También, y más importante, se obtendrán indicadores de normalidad de las variables. En concreto, se obtendrán la asimetría y la curtosis de los 36 ítems. Este análisis permite comprobar si los ítems se ajustan a una distribución normal y, por tanto, se pueden emplear determinadas técnicas estadísticas. Como regla general, se toma el intervalo entre -1 y +1 como límites para definir la presencia de una distribución normal (Muthén y Kaplan, 1985), aunque otros autores sugieren incluso intervalos más amplios como indicadores de normalidad de las variables (por ejemplo, entre -2 y +2; Pardo, Ruiz y San Martín, 2009).

Para validar la estructura factorial de la escala se realizaran análisis factoriales confirmatorios usando el programa AMOS 21.0 (Arbuckle, 2012), y utilizando la matriz de varianzas-covarianzas. En relación con el método de estimación, se utilizará el método de estimación de Máxima Verosimilitud dado que fue el usado por García et al. (2008). No obstante, dicho método asume la normalidad de las variables por lo que, en el caso de que esta no se compruebe, se optaría por un método más robusto ante la violación de la normalidad como es el Distribución Libre Asintótica (ADF en sus siglas en inglés [*Asymptotically distribution-free method*]).

Se compararán cuatro modelos: A) Modelo Jerárquico con 9 factores de primer orden, y uno global de segundo orden, B) modelo con 9 factores de primer orden correlacionados, C) modelo con 9 factores de primer orden no correlacionados, y D)

modelo con un factor principal en el que saturan directamente los 36 indicadores. Dado que ningún índice de ajuste es perfecto, se ha recomendado el uso de distintos indicadores simultáneamente para tomar una decisión (Sharma, Mukherjee, Kumar y Dillon, 2005). De los muchos indicadores existentes, Kline (2005), por ejemplo, recomienda el uso de cuatro índices de ajuste: Chi-Square, RMR (o SRMR), CFI, y RMSEA. También se obtendrá los $\chi^2/d.f.$ y el TLI por motivos de comparación con el artículo original en muestra española (García-Calvo, et al., 2008). Como referencia, se considerarán valores de ajuste aceptables un $\chi^2/d.f.$ menor de 3, y un CFI y TLI superiores a 0.90 (Sharma, et al., 2005). Respecto al RMSEA se ha sugerido que un valor inferior a 0.08 implica un ajuste razonable, mientras que valores menores de 0.05 significarían un buen ajuste (Browne & Cudeck, 1993).

5.2. RESULTADOS

La tabla 1 muestra la media, desviación típica, así como la asimetría y la curtosis de los 36 indicadores. Como se puede apreciar, la mayoría de los ítems presentan medias alrededor de 4, y desviaciones típicas en torno a 1. No se aprecian indicadores con desviaciones típicas bajas que pudiesen ser indicativas de una excesiva homogeneidad.

Respecto a la distribución, 29 de los 36 indicadores (80%) presentan simultáneamente valores de asimetría y curtosis dentro del rango -1 y +1, mientras que sólo cuatro ítems (15, 19, 27 y 28) tienen ambos valores fuera de ese rango. Además, ningún ítem presenta algún valor fuera del rango definido entre -2 y +2 (Pardo, et al., 2009). Por tanto, y dado que se cumple razonablemente el supuesto de normalidad de los indicadores, se utilizará el método de Máxima verosimilitud en los análisis

confirmatorios. En este sentido, también hay que mencionar que dicho método es robusto ante la violación del supuesto de normalidad cuando dicha violación no es severa (Bollen, 1989), como así sucede en el presente caso.

Ítem	Media	Desviación Típica	Asimetría	Curtosis
1	4,10	,73	-,96	-,26
2	4,05	,70	-,95	,16
3	4,26	,80	-1,23	,94
4	4,07	,78	-1,06	,16
5	4,25	,78	-1,19	,26
6	4,09	,84	-1,15	,27
7	3,31	1,54	-,38	-,13
8	3,66	1,13	-,71	,63
9	3,90	1,00	-,81	-,67
10	4,15	,76	-,99	-,68
11	3,74	1,08	-,87	,35
12	4,19	,80	-,91	1,07
13	4,03	,88	-,86	,34
14	3,72	1,12	-,80	1,76
15	4,08	,93	-1,01	1,01
16	3,50	1,30	-,66	,59
17	3,51	1,21	-,56	,42
18	4,03	,94	-,92	-1,39
19	3,98	,98	-1,11	-1,20
20	3,82	1,01	-,88	,33
21	4,30	,89	-1,44	,91
22	4,10	,97	-1,19	-,20
23	4,09	,92	-,99	1,06
24	3,98	,98	-,97	,20
25	3,29	1,53	-,37	,18
26	3,20	1,36	-,26	,91
27	3,99	1,06	-1,03	-1,58
28	3,96	,99	-1,08	-1,32
29	3,68	1,18	-,85	,40
30	4,26	,93	-1,26	-,26
31	4,06	,89	-,88	,16
32	4,14	,91	-,95	,94
33	4,04	1,00	-1,13	,16
34	3,14	1,60	-,19	,26
35	3,02	1,40	-,14	,27
36	4,07	1,04	-1,07	-,13

Tabla 1. Media, desviación típica, asimetría y curtosis de los 36 ítems de la escala DFS-

AI.

La tabla 2 muestra los resultados de ajuste de los cuatro modelos ajustados. Como se puede apreciar el modelo de 9 factores no correlacionados (Modelo C) tiene un ajuste bastante pobre. Por otra parte, el modelo D que incluye un solo factor global de Flow obtiene también un ajuste malo si nos fijamos en el TLI y el CFI. No obstante, los modelos A y B sí presentan un buen ajuste con valores de $\chi^2/d.f.$ inferiores a 3, valores de CFI y TLI mayores de .90 y, finalmente, un valor de RMSEA inferior a 0.08. Aunque el modelo B se ajusta ligeramente mejor, no hay fuertes diferencias en el nivel de ajuste empírico de ambos modelos por lo que, por razones teóricas, asumiremos como estructura factorial de la escala de *Flow* el modelo con cuatro factores relacionados y un factor global de segundo orden.

Modelos ^(b)	χ^2	d.f.	P <	$\chi^2/d.f.$	CFI	TLI	RMSEA	SMSR
Modelo A	1614.59	585	.001	2.760	.94	.93	.067	.010
Modelo B	1486.66	558	.001	2.664	.93	.92	.065	.006
Modelo C	4697.59	594	.001	7.908	.53	.50	.132	.123
Modelo D	1992.47	594	.001	3.354	.84	.83	.077	.012

(a) χ^2 = Chi-square, d.f.: Degrees of Freedom. CFI: Comparative Fit Index. TLI: Tucker-Lewis Index. RMSEA: Root Mean Square Error of Approximation. SRMR: Standardized Root Mean square Residual.

(b) Modelos: (A) Modelo Jerárquico con 9 factores de primer orden, y uno principal de segundo orden, (B) Modelo con 9 factores de primer orden correlacionados, C) Modelo con 9 factores de primer orden no correlacionados, y D) Modelo con un solo factor.

Tabla 2. Índices de ajuste^(a) de los cuatro modelos de la escala de *Flow* analizados

Considerando los resultados factoriales del modelo A, la tabla 3 muestra las saturaciones obtenidas por los 36 ítems en los correspondientes nueve factores de primer orden, así como las cargas de cada factor primario en el global de segundo orden. Tal y como se esperaba, todos los ítems presentan saturaciones altas en el factor correspondiente, con excepción de los ítems 8 y 17 en el factor T-T que presentan cargas factoriales por debajo de .40. También se confirma que siete de las nueve escalas

primarias tienen presentadas saturaciones muy altas en el factor global de segundo orden.

La figura 7 muestra el modelo de estructura teórica apoyada por los análisis.

Ítem	R-H	A-A	M-C	R	C	S-C	N-A	T-T	E-A
1	,694								
10	,789								
19	,782								
28	,771								
2		,728							
11		,703							
20		,780							
29		,623							
3			,693						
12			,795						
21			,762						
30			,745						
4				,718					
13				,823					
22				,742					
31				,826					
5					,795				
14					,395				
23					,847				
32					,801				
6						,746			
15						,747			
24						,792			
33						,737			
7							,571		
16							,422		
25							,719		
34							,722		
8								,361	
17								,381	
26								,639	
35								,647	
9									,681
18									,733
27									,781
36									,785
Global	,993	,944	,988	,990	,945	,939	,277	,343	,979

(a) Reto-Habilidad (R-H), Acción-Atención (A-A), Metas-Claras (M-C), Retroalimentación (R), Concentración (C), Sensación de Control (S-C), No autoconciencia (N-A), Transformación del Tiempo (T-T) y Experiencia Autotética (E-A).

Tabla 3. Saturaciones factoriales del modelo confirmatorio A de la escala de Flow^(a).

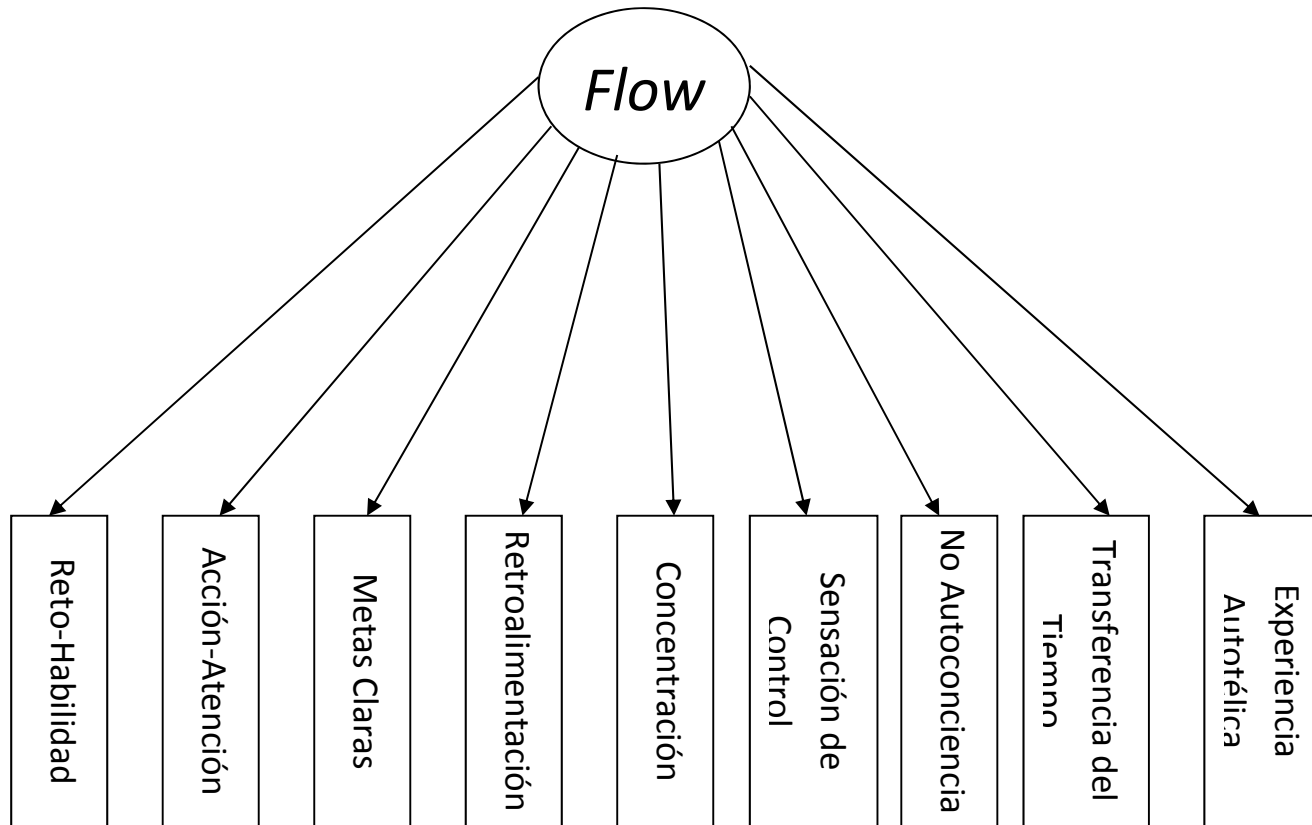


Figura 7. Estructura del cuestionario de *Flow* con un factor global y nueve de primer orden.

La tabla 4 muestra las correlaciones de los nueve factores entre sí, así como las de cada uno con el factor global de *Flow*. En la diagonal se muestran las fiabilidades de cada escala. Aunque todas las correlaciones son claramente significativas ($p < ,001$) y altas (generalmente por encima de ,70), las correlaciones con los factores de No Autoconciencia y Transferencia del Tiempo tienden a ser más bajas que el resto (incluso con el factor global) lo que sugiere que ambas escalas evalúan aspectos de Flow algo diferentes del resto de las escalas.

En relación a las fiabilidades, todas son satisfactorias (por encima de ,70) excepto la correspondiente a la escala de Transferencia del Tiempo. Hay que destacar que la buena fiabilidad de casi todas las escalas se obtiene con apenas 4 ítems, lo que sugiere un muy buen comportamiento psicométrico de todos los indicadores, a excepción de los ya mencionados de la escala de T-T. También hay que resaltar la altísima fiabilidad de la escala global de *Flow* (.95). Dicha consistencia interna tan alta sugiere que el margen de error en la precisión de la evaluación de Flow con la escala actual de 36 ítems es muy pequeño y, por tanto, se garantiza su utilización en contextos aplicados y, concretamente, en población infantil de primaria.

	R-H	A-A	M-C	R	C	S-C	N-A	T-T	E-A	Global
R-H	<i>,84</i>									
A-A	,769	<i>,79</i>								
M-C	,823	,700	<i>,84</i>							
R	,843	,769	,829	<i>,86</i>						
C	,788	,728	,795	,779	<i>,76</i>					
S-C	,814	,749	,826	,812	,765	<i>,84</i>				
N-A	,303	,342	,243	,266	,333	,336	<i>,70</i>			
T-T	,268	,305	,227	,260	,269	,282	,453	<i>,57</i>		
E-A	,778	,727	,751	,805	,757	,766	,258	,292	<i>,83</i>	
Global	,883	,850	,852	,879	,861	,882	,545	,498	,852	<i>,95</i>

(a) Reto-Habilidad (R-H), Acción-Atención (A-A), Metas-Claras (M-C), Retroalimentación (R), Concentración (C), Sensación de Control (S-C), No autoconciencia (N-A), Transformación del Tiempo (T-T) y Experiencia Autotética (E-A).

Tabla 4. Correlaciones entre las escalas del Modelo A^(a) y fiabilidades (en diagonal y cursiva) de las nueve escalas primarias y el factor global de *Flow*.

5.3. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos en este estudio muestran un buen comportamiento psicométrico de la escala de *Flow* en estudiantes de Primaria. Respecto a la estructura factorial, se ajusta bien un modelo de nueve factores correlacionados entre sí, lo que sugiere la existencia de factores de segundo orden. Aunque no se han analizado otros modelos con un mayor número de factores de segundo orden, el hecho de que el modelo con un factor global de segundo orden se ajuste bien y, además, tenga sentido teórico (Csikszentmihalyi, 1993, 1997), sugiere que dicho modelo con nueve factores primarios

y uno global de segundo orden es el más adecuado para explicar la estructura factorial de la escala de *Flow*.

Por otra parte, estos resultados replican la estructura factorial propuesta por García et al. (2008) lo que refuerza la validez de los resultados obtenidos en el presente estudio a nivel de estructura y, además, sugiere que la estructura del instrumento de evaluación de *Flow* (el FSS) es invariante a lo largo del ciclo vital.

Además, las fiabilidades obtenidas por las diferentes escalas son generalmente altas, lo que indica que el instrumento desarrollado evalúa apropiadamente el concepto de *Flow* y sus componentes en población infantil de primaria. Tanto el buen comportamiento estructural como las altas fiabilidades (especialmente en la escala global) apoyan claramente la utilización aplicada de la versión de FFS para población infantil desarrollada en la presente tesis, y lo convierte en un instrumento útil en este contexto aplicado.

No obstante, también hay que señalar que la fiabilidad de la escala de T-T es baja en relación con los coeficientes obtenidos por el resto de escalas. Los resultados factoriales sugieren que dicha baja fiabilidad se puede explicar por el mal comportamiento estructural de los ítems 8 (“*No me daba cuenta del tiempo. No pasaba ni lento ni rápido*”) y 17 (“*El paso del tiempo parecía ser diferente a lo normal*”).

García et al. (2008) también informan de un mal ajuste de dicha escala, siendo también los ítems que preguntan sobre la percepción del tiempo (8 y 17) los que tienen un peor ajuste estructural. Estos autores sugieren como posible explicación que la

percepción del tiempo puede ser diferente en función del deporte practicado. Dicha explicación podría extrapolarse a los resultados de este trabajo. Así, la percepción del tiempo podría ser también diferente en función de la asignatura de estudio. No obstante, considerando su mal funcionamiento en dos contextos diferentes (deportes y escolar) se sugiere que dichos ítems sean eliminados o modificados en sucesivas versiones de la escala.

Paralelamente, el buen comportamiento estructural general no se aplica a dos escalas primarias del instrumento: No Autoconciencia y Transferencia del tiempo. En primer lugar, ambos factores no presentan saturaciones elevadas en el factor global del cuestionario lo que sugiere, o bien la presencia de otro factor de segundo orden, o una incorrecta evaluación de ambos conceptos en población infantil de primaria.

Ambas escalas presentan un buen comportamiento factorial en el estudio original (Jackson y Marsh, 1996), así como en una muestra de deportistas adultos (García-Calvo, et al., 2008), pero no en otras muestras (Vlachopoulos et al., 2001) lo que puede indicar que tanto la No Autoconciencia como la Transferencia del Tiempo pueden variar de contexto a contexto e, incluso, depender de la muestra concreta en la que se estén evaluado. Este patrón de resultados arrojaría dudas sobre su relevancia en relación con el concepto global de *Flow*.

6. SEGUNDO ESTUDIO EMPÍRICO: VALIDACIÓN DE LA ESCALA DE MOTIVACIÓN AUTODETERMINADA

6.1. MÉTODO

Participantes

La muestra total se compone de 396 estudiantes de primaria, de los cuales el 55,3% eran chicos (218), y el 44,7% (176) chicas. Dos personas no informaron del sexo. La media de edad fue de 10 años (D.t.: = 1,35), siendo la distribución de porcentajes por edades como sigue: 8 años (15,8%), 9 (23,6%), 10 (19,9%), 11 (24,4), 12 (13,8%) y 13 (1,8). Casi todos los alumnos eran de clase social media, exceptuando un número de siete sujetos que correspondían a la etnia gitana y unos diez inmigrantes. No formaron parte de la muestra los alumnos con necesidades educativas especiales. El estudio se llevó siempre a cabo en el ámbito académico de la escuela y en sus mismas aulas.

Instrumentos

Motivación Autodeterminada. Se aplicó una versión adaptada para población infantil de la versión española de la Escala de Motivación Educativa (EME-E; Nuñez et al., 2005). Esta escala evalúa siete tipos de Motivación: Amotivación, tres tipos de motivación extrínseca (Regulación externa, Regulación Introyectada, y Regulación Identificada), y tres tipos de Motivación Intrínseca (Orientada al conocimiento, al Logro, y a la Experiencias Estimulantes) (Vallerand et al., 2007). Cada escala se compone de 4 indicadores lo que totaliza 28 ítems. El formato de respuesta es una escala tipo Likert de

cinco opciones, a diferencia de la escala de siete original, con el objetivo de facilitar la comprensión y respuesta por parte de los alumnos de primaria. Las cinco opciones fueron: Nunca, Casi Nunca, A veces, Muchas veces, Siempre. Las respuestas se daban individualmente para cada asignatura del alumno. La escala utilizada se recoge en el Anexo II. La adaptación española en población adulta tiene propiedades psicométricas aceptables y similares a la obtenida en la versión original americana (Nuñez et al., 2008).

Procedimiento: Adaptación de la escala de Motivación Autodeterminada

La EMAEP o Escala de Motivación Autodeterminada de Educación Primaria es la adaptación de la versión española de EME (Vallérand, Blais, Brière y Pellitier, 1989) llevada a cabo por Nuñez, Martín-Albo, Navarro (2005), denominada EME-E (Escala de Motivación Educativa Española) formada por 28 ítems de acuerdo a una escala tipo Likert de siete puntos y que oscilan desde (1), no se corresponde en absoluto, a (7) que se corresponde en absoluto y con una puntuación intermedia de (4) que se corresponde mediadamente y que fue administrada a estudiantes universitarios, es decir a población adulta.

Para adaptar dicha escala a la población infantil, primer estudio de investigación, se siguió un procedimiento de reformulación y redacción de los ítems con el fin de adaptarla al lenguaje, capacidad y comprensión de los niños. Se probó inicialmente en un grupo de diez escolares entre los ocho y once años pasando por diferentes filtros de análisis de contenido de todos y cada uno de los ítems. En dicho filtro se descartaban o modificaban aquellos ítems en que los niños o bien no

respondían, tardaban mucho en contestar o solicitaban información relacionada con la comprensión de los mismos, modificándose en aquellos casos en que era necesario de forma que se cambiaba la terminología, se aligeraban los párrafos y en algunos casos se llegó a transformar las frases íntegramente.

Por tratarse de población infantil se pensó en la necesidad de procurar evitar el cansancio y aburrimiento de los niños. Con tal pretensión se modificó la escala tipo Lickert de siete a cinco puntos y que puntúa desde nunca (1), casi nunca (2), a veces (3), muchas veces (4) y siempre(5) en las diferentes asignaturas del curriculum. Asimismo, se utilizaron diferentes colores para facilitar la comprensión y la adecuada atención selectiva del niño y de este modo hacer más ameno, atractivo y divertido el cuestionario

Finalmente, la versión infantil de la EME de Vallerand, Blais, Brière y Pellitier (1989) en su versión española quedó configurada por un total de 28 ítems al igual que el formato original puntuados pero puntuados en una escala de cinco puntos en vez de siete.

Para la elaboración de formato se contó con la colaboración de un experto informático especializado en educación infantil y primaria que me ayudo en la modificación de los ítems, la elaboración de los cuadros y la elección de los diferentes colores del instrumento. En el proceso de adaptación se administraron cuatro propuestas y se realizaron cuatro versiones del instrumento hasta el I modelo actual.

El lugar destinado a la administración de las pruebas fueron el propio despacho de la universidad, la biblioteca o en sus propias casas. Para todo ello se contó previamente con la autorización y buena predisposición de los padres, quienes pusieron todos los medios disponibles para llevar a cabo dicho cometido, acompañando a sus hijos y prestando tal y como se ha comentado sus propios domicilios.

Para llevar a cabo la investigación se contó en primer lugar con la autorización de la Dirección Provincial del Ministerio de Educación y Ciencia poniendo en su conocimiento que desde la Universidad de Zaragoza y en colaboración con la UNED se estaba llevando a cabo un estudio sobre las emociones positivas en el ámbito académico y su influencia en el rendimiento de los alumnos en el desarrollo de sus tareas. Después de una serie de reuniones con la Dirección Provincial y tras solicitar opinión por parte de esta a expertos asesores técnicos ministeriales, se le entrega la memoria del proyecto y los modelos de carta para los padres y tutores de los centros educativos, tal como se solicitó, para que presten su colaboración a fin de que con ello se pueda proceder a la pertinente autorización.

Una vez manifestada la conformidad para llevar a cabo el estudio por parte de la delegación ministerial, el siguiente paso fue contactar con los directores de determinados centros educativos para que a través del claustro invitasen a los profesores-tutores que voluntariamente desearan y estuvieran dispuestos a colaborar con el estudio a fin de concretar la fecha y hora para llevar a cabo la administración de la encuesta-cuestionarios en sus aulas y comunicándoles así mismo sobre la pertinencia de preceptiva autorización a los padres.

Los profesores-tutores implicados se encargaron de enviar la carta a los padres para que cumplimentasen la autorización escrita para que su hijo respondiese al cuestionario junto con el resto de los alumnos del centro educativo. Por supuesto, se les informó de la confidencialidad de todos los datos y que se utilizarán únicamente para establecer las medidas correspondientes a la investigación en el marco de nuestro estudio científico.

Los profesores, quienes previamente ya habían sido informados al respecto a través de una carta personalizada, mostraron plena satisfacción y firme voluntad de colaboración desde el primer momento. En la misma se les explicaba de los objetivos del estudio, cuya pretensión consistía en fomentar el estudio de las emociones positivas como mecanismo de prevención y mejora, y más concretamente de la emoción positiva del flow o estado interno que produce una profunda sensación de bienestar durante el desarrollo de una tarea o actividad física o intelectual y de como los estudios empíricos han puesto en evidencia que dicho estado se relaciona, además de con el bienestar psicológico con el rendimiento y la motivación interna, algo especialmente importante para los alumnos y su éxito académico. También del fomento de las denominadas fortalezas personales, término acuñado por Martín Seligman dentro del actual paradigma conocido como Psicología Positiva, que centra su interés, ya no en el estudio de la patología y aspectos disfuncionales de las personas, sino en la comprensión de los procesos y mecanismos psicológicos que a través del afecto positivo, es decir, del bienestar, alegría, satisfacción, esperanza y felicidad, que hacen más fuertes a las personas resaltando sus beneficios y que además de la resistencia de las personas ante las adversidad, hay que resaltar la pasión por el trabajo y la entrega lo que influirá en el rendimiento y en el éxito académico objeto análisis de la investigación .

La administración de los cuestionarios se llevó a cabo durante los meses de mayo y junio del 2013 en horario escolar. Los participantes fueron evaluados colectivamente en una sola sesión por curso, de veinte alumnos aproximadamente y contando con la desinteresada colaboración de los profesores. En cada sesión se dieron siempre las mismas instrucciones y se les invitó a preguntar todas las dudas que les pudieran surgir al respecto, tanto en lo que concierne a la comprensión de los ítems como al tiempo aproximado de duración. El tiempo necesario que cada participante requirió para complementar osciló entre 30 y 40 minutos, siendo mayor o menor en virtud de la edad del niño, siendo mayor o menor en función de la edad del niño, de modo que los más pequeños son los que requirieron más tiempo.

Con la finalidad de mantener el anonimato de los alumnos se les asignó un número que correspondía a su nombre y apellidos y, que variaba según el centro y el aula de forma que en unos casos se empezaba por el uno de forma correlativa desde el primero hasta el último, mientras que en otros se elegía el cincuenta como número de partida. De este modo, los profesores a través del número sabían a qué alumno correspondía los cuestionarios, pero en ningún momento como responsable de la administración de los cuestionarios llegué a conocer la identidad de los niños y en tampoco los profesores fueron conocedores de los resultados de los test.

Finalmente, una vez evaluados los alumnos y firmadas las actas en el mes de julio se procedió a registrar su rendimiento académico por parte del profesor-tutor del centro o representante. Para ello se cumplimentó un formulario diseñado para tal fin que indicaba las calificaciones obtenida en las diferentes asignaturas y siguiendo los criterios de insuficiente, suficiente, bien, notable y sobresaliente (ANEXO IV).

Análisis

En primer lugar, se realizará un análisis descriptivo de los 28 ítems. Se calcularán índices de tendencia central (media) y dispersión (desviación típica). También, y más importante, se obtendrán indicadores de normalidad de las variables. En concreto, se obtendrán la asimetría y la curtosis de los 28 ítems. Este análisis permite comprobar si los ítems se ajustan a una distribución normal y, por tanto, se pueden emplear determinadas técnicas estadísticas. Como regla general, se toma el intervalo entre -1 y +1 como límites para definir la presencia de una distribución normal (Muthén & Kaplan, 1985), aunque otros autores sugieren incluso intervalos más amplios como indicadores de normalidad de las variables (por ejemplo, entre -2 y +2; Pardo, et al., 2009).

Para validar la estructura factorial de la escala se realizaran análisis factoriales confirmatorios usando el programa AMOS 21.0 (Arbuckle, 2012), y utilizando la matriz de varianzas-covarianzas. En relación con el método de estimación, se utilizará el método de estimación de Máxima Verosimilitud. No obstante, dicho método asume la normalidad de las variables por lo que, en el caso de que esta no se compruebe, se optaría por un método más robusto ante la violación de la normalidad como es el Distribución Libre Asintótica (ADF en sus siglas en inglés [*Asymptotically distribution-free method*]).

Se compararán cuatro modelos: A) Modelo unidimensional, B) modelo de 7 factores no correlacionados, C) modelo de 7 dimensiones correlacionados, y D) modelo jerárquico con 7 factores de primer orden y un factor general de segundo orden. Dado

que ningún índice de ajuste es perfecto, se ha recomendado el uso de distintos indicadores simultáneamente para tomar una decisión (Sharma, et al., 2005). De los muchos indicadores existentes, Kline (2005), por ejemplo, recomienda el uso de cuatro índices de ajuste: Chi-Square, RMR (or SRMR), CFI, y RMSEA. También se obtendrá los $\chi^2/d.f.$ y el TLI por motivos de comparación con el artículo original en muestra española (García-Calvo, et al., 2008). Como referencia, se considerarán valores de ajuste aceptables un $\chi^2/d.f.$ menor de 3, y un CFI y TLI superiores a 0.90 (Sharma, et al., 2005). Respecto al RMSEA se ha sugerido que un valor inferior a 0.08 implica un ajuste razonable, mientras que valores menores de 0.05 significarían un buen ajuste (Browne y Cudeck, 1993).

6.2. RESULTADOS

La tabla 5 muestra la media, desviación típica, así como la asimetría y la curtosis de los 28 indicadores. Como se puede apreciar, la mayoría de los ítems presentan medias alrededor de 4, y desviaciones típicas en torno a 1. No se aprecian indicadores con desviaciones típicas bajas que pudiesen ser indicativas de una excesiva homogeneidad.

Ítem	Media	Desviación Típica	Asimetría	Curtosis
1	1,83	1,18	1,34	,68
2	2,03	1,34	1,00	-,40
3	1,96	1,37	1,17	-,09
4	2,15	1,44	,86	-,76
5	3,49	1,50	-,58	-1,16
6	3,79	1,41	-,95	-,45
7	4,36	,98	-1,69	2,24
8	4,36	,98	-1,81	2,87
9	4,39	,88	-1,56	2,07
10	4,09	1,19	-1,29	,66
11	4,28	,94	-1,42	1,63
12	4,38	,88	-1,46	1,59
13	4,37	,85	-1,41	1,55
14	4,36	,85	-1,48	1,94
15	4,32	,93	-1,49	1,88
16	4,35	,88	-1,56	2,21
17	4,34	,86	-1,37	1,43
18	4,29	,96	-1,55	2,12
19	4,29	,89	-1,39	1,71
20	4,32	,87	-1,36	1,44
21	4,34	,90	-1,41	1,41
22	4,32	,89	-1,28	,92
23	4,32	,90	-1,28	,81
24	4,30	,89	-1,30	1,31
25	4,19	,99	-1,26	1,02
26	4,24	,93	-1,24	,92
27	4,21	,96	-1,25	,90
28	4,23	1,00	-1,32	,94

Tabla 5. Media, desviación típica, asimetría y curtosis de los 28 ítems de la escala de Motivación Autodeterminada.

Respecto a la distribución, 16 de los 28 indicadores presentan simultáneamente valores de asimetría y curtosis fuera del rango -1 y +1. No obstante, ningún ítem presenta valores de asimetría y curtosis simultáneamente fuera del rango definido entre -2 y +2 (Pardo, et al., 2009). Por tanto, y dado que se cumple razonablemente el supuesto de normalidad de los indicadores, se utilizará el método de Máxima verosimilitud en los análisis confirmatorios. En este sentido, también hay que mencionar que dicho método

es robusto ante la violación del supuesto de normalidad cuando dicha violación no es severa (Bollen, 1989), como así sucede en el presente caso.

La tabla 6 muestra los resultados de ajuste de los cuatro modelos ajustados. Como se puede apreciar, los modelos A y B de un solo factor y siete factores no correlacionados tienen un ajuste inadecuado considerando todos los índices. Por el contrario, el modelo C que incluye siete factores correlacionados presenta un ajuste adecuado con valores de por debajo de 3, un CFI mayor de 0,9 y, finalmente, un RMSEA inferior a 0,08. El modelo D que incluye un factor de segundo orden también presenta un buen ajuste, pero inferior al modelo C. Por tanto, parece que una estructura de siete factores correlacionados y sin la inclusión de un factor jerárquico supondría la estructura factorial con un mejor ajuste.

Modelos (b)	χ^2	d.f.	P <	χ^2 /d.f.	CFI	TLI	RMSEA	SMSR
Modelo A	2191.716	350	.001	6.262	.78	.76	.115	.018
Modelo B	2902.539	350	.001	8.293	.69	.67	.136	.127
Modelo C	834.333	329	.001	2.536	.94	.93	.062	.007
Modelo D	980.19	343	.001	2.858	.92	.92	.069	.023

(c) χ^2 = Chi-square, d.f.: Degrees of Freedom. CFI: Comparative Fit Index. TLI: Tucker-Lewis Index. RMSEA: Root Mean Square Error of Approximation. SRMR: Standardized Root Mean square Residual.

(d) Modelos: (A) Modelo unidimensional, (B) modelo de 7 factores no correlacionados, (C) modelo de 7 dimensiones correlacionados, y (D) modelo jerárquico con 7 factores de primer orden y un factor general de segundo.

Tabla 6. Índices de ajuste^(a) de los cuatro modelos de la escala de Motivación Autodeterminada analizados.

Dado el mejor ajuste del modelo C, en la tabla 7 se muestran las saturaciones en el modelo confirmatorio de los cuatro ítems de cada factor. Casi todas las relaciones son

altas y positivas tal y como cabría esperar. Las excepciones son los ítems 5 (Factor de Regulación Externa) y el 25 (Factor de Motivación Intrínseca a las Experiencias Estimulantes). En ambos casos, la saturación es inferior a 0,30.

Ítem	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5	Factor 6	Factor 7
1	,717						
2	,762						
3	,748						
4	,661						
5		,250					
6		,420					
7		,841					
8		,860					
9			,824				
10			,560				
11			,833				
12			,853				
13				,859			
14				,860			
15				,851			
16				,822			
17					,860		
18					,799		
19					,862		
20					,895		
21						,898	
22						,898	
23						,874	
24						,869	
25							,125
26							,876
27							,850
28							,824

(a) Numeración de los factores: 1 = Amotivación. 2 = Regulación externa. 3 = Regulación Introyectada. 4 = Regulación Identificada. 5 = MI al conocimiento. 6 = MI al Logro. 7 = MI a las exp. Estimulantes.

Tabla 7. Saturaciones factoriales del modelo confirmatorio C de la escala de Motivación Autodeterminada.

Los descriptivos de las siete escalas se muestran en la tabla 8. Aparece un adecuado rango de puntuaciones entre el mínimo y el máximo. También se observa una variabilidad adecuada de las siete escalas. Sólo hay que destacar la inferior media de la escala de Amotivación en comparación con los otros seis factores, no obstante, dicha media más baja no va acompañada de una desviación típica inferior.

Escala	Mínimo	Máximo	Media	Desviación Típica
1	4	20	7,99	4,27
2	4	20	16,02	3,63
3	4	20	17,14	3,23
4	4	20	17,41	3,13
5	4	20	17,25	3,21
6	4	20	17,30	3,28
7	4	20	16,89	3,46

- (a) Numeración de las escalas: 1 = Amotivación. 2 = Regulación externa. 3 = Regulación Introyectada. 4 = Regulación Identificada. 5 = MI al conocimiento. 6 = MI al Logro. 7 = MI a las exp. Estimulantes.

Tabla 8. Mínimo, Máximo, media y desviación típica de las siete escalas

Además, en la tabla 9 aparecen las fiabilidades de cada escala y las correlaciones bivariadas entre ellas. Todas las fiabilidades son altas y adecuadas ($> ,70$), destacando la obtenida por la escala de Regulación Identificada y las tres escalas de Motivación Intrínseca. Respecto a las correlaciones, se comprueban que son muy altas entre las escalas de MI, así como entre las de Regulación (Motivación Extrínseca). Igualmente, las escalas de MI y de Regulación correlacionan de forma alta y positiva, especialmente con Regulación Introyectada e Identificada. Respecto a las correlaciones con

Amotivación estas son negativas y más bajas que las observadas entre el resto de factores.

	1	2	3	4	5	6	7
1	,811						
2	-,028	,706					
3	-,240	,477	,838				
4	-,336	,408	,645	,910			
5	-,353	,386	,619	,793	,916		
6	-,350	,384	,649	,765	,841	,935	
7	-,325	,412	,653	,724	,829	,863	,909

(a) 1 = Amotivación. 2 = Regulación externa. 3 = Regulación Introyectada. 4 = Regulación Identificada. 5 = MI al conocimiento. 6 = MI al Logro. 7 = MI a las exp. Estimulantes.

Tabla 9. Correlaciones de Pearson entre las siete escalas ^(a) y fiabilidades

6.3. DISCUSIÓN

Dados los resultados obtenidos parece que la escala de Escala de Motivación Educativa presenta unas propiedades psicométricas aceptables en población de estudiantes de primaria. Por tanto, la primera conclusión de este es que se avala su utilización en contextos escolares españoles y, más concretamente, con niños de entre 8 y 12 años.

En primer lugar, las fiabilidades son adecuadas y muy similares a las obtenidas en las versiones original (Vallerand et al., 1989), inglesa, (Vallerand et al., 1992), y estadounidense (Cokley, et al., 2001). De hecho, se replican los resultados obtenidos por Nuñez et al. (2005) con población universitaria española. Incluso algunos coeficientes, como los de las escalas de Motivación Intrínseca, son más elevados en el presente

estudio que los informados por Nuñez et al. (2005). Esto sugiere un mejor comportamiento de la escala en población de primaria, debido posiblemente a la mayor heterogeneidad de la muestra.

Respecto a la validez estructural, la estructura que obtiene un mejor ajuste es la compuesta por siete factores correlacionados entre sí, replicando el modelo de Vallerand et al. (1992). Por tanto, se confirma la presencia de las siete escalas, aunque también se apoya el argumento expresado por Cokley et al. (2000) de que motivación intrínseca y extrínseca no son tan independientes como se plantea en la teoría de autodeterminación y que, por otra parte, la Amotivación tiene una relación negativa con la Motivación Intrínseca, pero no con los tipos de Motivación Extrínseca más cercanos a ella en el continuo de la Motivación Autodeterminada. Por tanto, parece haber cierto apoyo empírico a dicho continuo, no ya sólo cualitativa sino también cuantitativamente.

Hay que destacar que la réplica del este modelo se produce en una muestra de niños de primaria con edades entre 8 y 12 años. Por tanto, y al igual que sucedía con Flow, parece que los tipos de motivación propuestos aparecen en edades tempranas y, especialmente, su estructura se mantiene de forma similar desde la infancia a la época adulta.

Observando más detenidamente la tabla de correlaciones también se puede comprobar como, a pesar de las relaciones entre las tres categorías generales de Motivación, las escalas de Motivación Extrínseca tienden a correlacionar más entre sí que con las de Motivación Intrínseca. A la inversa también se observa este patrón. Por

tanto, a pesar de las relaciones sí parece haber una validez discriminante entre los distintos tipos de Motivación.

Aunque no se haya hecho en el presente estudio dado los objetivos de comparación con la estructura original española en población adulta (Nuñez et al., 2005), se considera que hay un soporte empírico para hablar de un factor de Motivación Extrínseca y otro Motivación Intrínseca. Cada uno de ellos estaría formado por las tres escalas correspondientes.

7. TERCER ESTUDIO EMPÍRICO: RELACION DE FLOW Y MOTIVACIÓN AUTODETERMINADA CON EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

7.1. MÉTODO

Participantes

La muestra total se compone de 396 estudiantes de primaria, de los cuales el 55,3% eran chicos (218), y el 44,7% (176) chicas. Dos personas no informaron del sexo. La media de edad fue de 10 años (D.t.: = 1,35), siendo la distribución de porcentajes por edades como sigue: 8 años (15,8%), 9 (23,6%), 10 (19,9%), 11 (24,4), 12 (13,8%) y 13 (1,8). Casi todos los alumnos eran de clase social media, exceptuando un número de siete sujetos que correspondían a la etnia gitana y unos diez inmigrantes. No formaron parte de la muestra los alumnos con necesidades educativas especiales. El estudio se llevó siempre a cabo en el ámbito académico de la escuela y en sus mismas aulas.

Instrumentos

Flow. Se utilizó la versión española de la escala FSS (Jackson & Marsh, 1996). El instrumento consta de 9 escalas de Flow: Reto-Habilidad (R-H), Acción-Atención (A-A), Metas-Claras (M-C), Retroalimentación (R), Concentración (C), Sensación de Control (S-C), No autoconciencia (N-A), Transformación del Tiempo (T-T) y Experiencia Autotélica (E-A). Cada escala se evalúa con 4 ítems con un formato de respuesta tipo Likert de 5 opciones (Nunca, Casi Nunca, A veces, Muchas veces y

Siempre) para cada ítem y asignatura (ver Anexo II). Tal y como se describe en el primer estudio de la presente tesis, la adaptación española de la escala de Flow en población primaria presenta aceptables propiedades psicométricas.

Motivación Autodeterminada. Se aplicó una versión adaptada para población infantil de la versión española de la Escala de Motivación Educativa (EME-E; Nuñez et al., 2005). Esta escala evalúa siete tipos de Motivación: Amotivación, tres tipos de motivación extrínseca (Regulación externa, Regulación Introyectada, y Regulación Identificada), y tres tipos de Motivación Intrínseca (Orientada al conocimiento, al Logro, y a la Experiencias Estimulantes) (Vallerand et al., 2007). Cada escala se compone de 4 indicadores lo que totaliza 28 ítems (Ver Anexo III). Tal y como se describe en el segundo estudio de la presente tesis, la adaptación española de la escala de Motivación Autodeterminada en población primaria presenta aceptables propiedades psicométricas.

Rendimiento académico. Se recogieron las notas de los alumnos en las asignaturas cursadas durante el año académico en el que se recogieron los datos mediante el formulario incluido en el Anexo IV. Cinco asignaturas eran comunes a todos los cursos analizados: Conocimiento del Medio, Matemáticas, Lenguaje, Inglés y Música. Por tanto, esas fueron las notas que se utilizaron como indicadores del rendimiento académico del alumno. Con el objetivo de incrementar la fiabilidad del indicador de rendimiento académico, se probará un modelo de un factor latente único de Rendimiento Académico que tenga como variables observables las cinco asignaturas mencionadas.

Análisis

Para comprobar los modelos de relaciones entre Flow, Motivación Autodeterminada y Rendimiento Académico se realizaron una serie de análisis factoriales confirmatorios usando el programa AMOS 21.0 (Arbuckle, 2012), y utilizando la matriz de varianzas-covarianzas. En relación con el método de estimación, se utilizará el método de estimación de Máxima Verosimilitud. El procedimiento y resultados de los dos primeros estudios empíricos de la presente tesis, especialmente en lo referente a la normalidad de las variables, avalan la utilización de dicho método de estimación.

Se analizarán tres modelos: 1) Un modelo de factor latente de rendimiento académico, 2) Modelo de relaciones entre los factores de *Flow* y el rendimiento académico y, 3) Modelo de relaciones entre los factores de Instrumento de Motivación Autodeterminada y el rendimiento académico. En primer lugar, se comprobará el ajuste de dichos modelos. Un buen ajuste ofrecería confianza en la veracidad de los resultados obtenidos. Un mal ajuste indicaría que los coeficientes obtenidos pueden no ser los adecuados.

Tal y como se ha mencionado en los estudios empíricos previos, y dado que ningún índice de ajuste es perfecto, se ha recomendado el uso de distintos indicadores simultáneamente para tomar una decisión (Sharma, et al., 2005). De los muchos indicadores existentes, Kline (2005), por ejemplo, recomienda el uso de cuatro índices de ajuste: Chi-Square, RMR (or SRMR), CFI, y RMSEA. También se obtendrá los $\chi^2/d.f.$ y el TLI por motivos de comparación con los estudios empíricos previos. Como

referencia, se considerarán valores de ajuste aceptables un $\chi^2/d.f.$ menor de 3, y un CFI y TLI superiores a 0.90 (Sharma, et al., 2005). Respecto al RMSEA se ha sugerido que un valor inferior a 0.08 implica un ajuste razonable, mientras que valores menores de 0.05 significarían un buen ajuste (Browne y Cudeck, 1993).

En el caso de que se observe un ajuste adecuado de los modelos, se informará de los coeficientes de regresión estandarizados obtenidos en cada modelo. Especialmente relevante para las hipótesis serán los coeficientes del factor global de *Flow* y los tres tipos de motivación sobre el factor latente de Rendimiento académico. Por último, mencionar que en los modelos no se describirá ni informará de los factores latente error de las variables observables por motivos de exposición aunque, naturalmente, dichos factores están presentes en los cálculos del ajuste del modelo.

7.2. RESULTADOS

El primer modelo estimado fue el de factor latente único del rendimiento académico. El ajuste del modelo fue aceptable, obteniendo los indicadores los siguientes resultados: Un χ^2 10,818 para 5 grados de libertad y una probabilidad asociada inferior a ,055, un $\chi^2/d.f$ fue de 2,164, CFI de ,996, TLI de ,992, mientras que el RMSEA y el SMSR fueron de ,56 y ,30, respectivamente.

Considerando estos índices de ajuste, se puede afirmar que el modelo de factor latente único de Rendimiento académico es aceptable y, por tanto, podemos tener utilizar dicho factor como medida adecuada de Rendimiento académico. La figura 8 muestra los coeficientes estandarizados de relaciones entre cada asignatura y el factor

latente. Como se puede apreciar, las saturaciones son altas y positivas para todas las asignaturas, aunque algo más baja para la disciplina de Música.

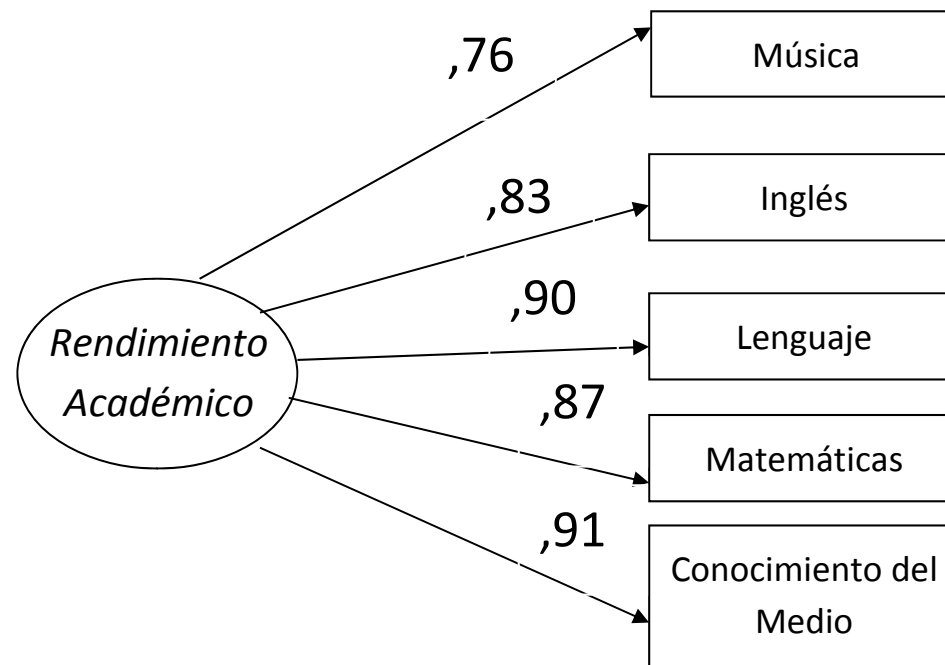


Figura 8. Modelo de medida de factor latente único del Rendimiento Académico

Comprobado el buen ajuste del modelo de factor único de Rendimiento académico, se procedió a construir sendos modelos de relaciones entre dicho factor de Rendimiento académico con la medida de *Flow* y con la de Motivación Autodeterminada.

La figura 9 muestra los coeficientes estandarizados de las relaciones entre los factores primarios del cuestionario de *Flow* con el factor global, así como los pesos en dicho modelo de las asignaturas sobre el modelo de Rendimiento Académico. Naturalmente, los pesos son altos y positivos en todos los casos, excepto en los factores de No Autoconciencia y Transferencia del Tiempo, tal y como ya se indicó en el estudio 1. Los indicadores de ajuste del modelo son adecuados dado que se obtiene un χ^2 199,502 para 76 grados de libertad y una probabilidad asociada inferior a ,001, un $\chi^2/d.f$ fue de 2,625, un CFI de ,973, y un TLI de ,967, mientras que el RMSEA y el SMSR fueron de ,66 y ,578, respectivamente. Por tanto, se puede considerar que dicho modelo ajusta bien y, por tanto, describe adecuadamente las relaciones entre las escalas de Flow y Rendimiento Académico.

Centrándonos en las relaciones entre *Flow* y Rendimiento académico se observa un peso de ,50, lo que sugiere una relación importante entre ambas variables. Dada la dirección de la flecha, este resultado indica que el factor global de *Flow* explicaría alrededor de un 25% de la varianza en Rendimiento Académico en niños de primaria.

Dados los coeficientes de regresión de los factores primarios sobre el factor global de *Flow*, ese poder explicativo se relacionaría principalmente con los Reto-

Habilidad, Retroalimentación, y Sensación de Control, aunque Acción-Atención, Concentración y Metas-Claras también tendrían su papel.

En la figura 10 se pueden apreciar los resultados del modelo de relaciones entre Rendimiento Académico y los tres factores considerados de Motivación Autodeterminada: Amotivación, Motivación Extrínseca, y Motivación Intrínseca. Los indicadores de ajuste del modelo no son tan adecuados como los obtenidos para los modelos anteriores (χ^2 de 177,170 para 51 grados de libertad y una probabilidad asociada inferior a ,001, $\chi^2/d.f$ fue de 3,474, CFI de ,964, TLI de ,953, RMSEA de ,81 y un SMSR de,1,296), pero tampoco se puede considerar que el ajuste sea malo dado que los valores de CFI y TLI son adecuados (>,90), y los de $\chi^2/d.f$ y RMSEA están muy cerca del límite sugerido (< 3 y ,80, respectivamente). Por tanto, se pueden asumir como adecuadas las relaciones entre Motivación Autodeterminada y Rendimiento Académico expresadas en el modelo de la figura 10.

Como se puede apreciar, hay una relación alta y positiva entre Motivación Intrínseca y Rendimiento Académico explicando la primera alrededor del 10% de la varianza de la segunda. Los tres tipos de Motivación Intrínseca se relacionan de igual manera tanto con su propio factor como, por consiguiente, con el Rendimiento Académico.

También hay una asociación negativa con Amotivación, lo que sugiere que a mayor nivel en dicho factor menos rendimiento académico, aunque la relevancia de este factor apenas es del 3% de la varianza explicada. Finalmente, no hay relación entre la Motivación Extrínseca y el Rendimiento Académico.

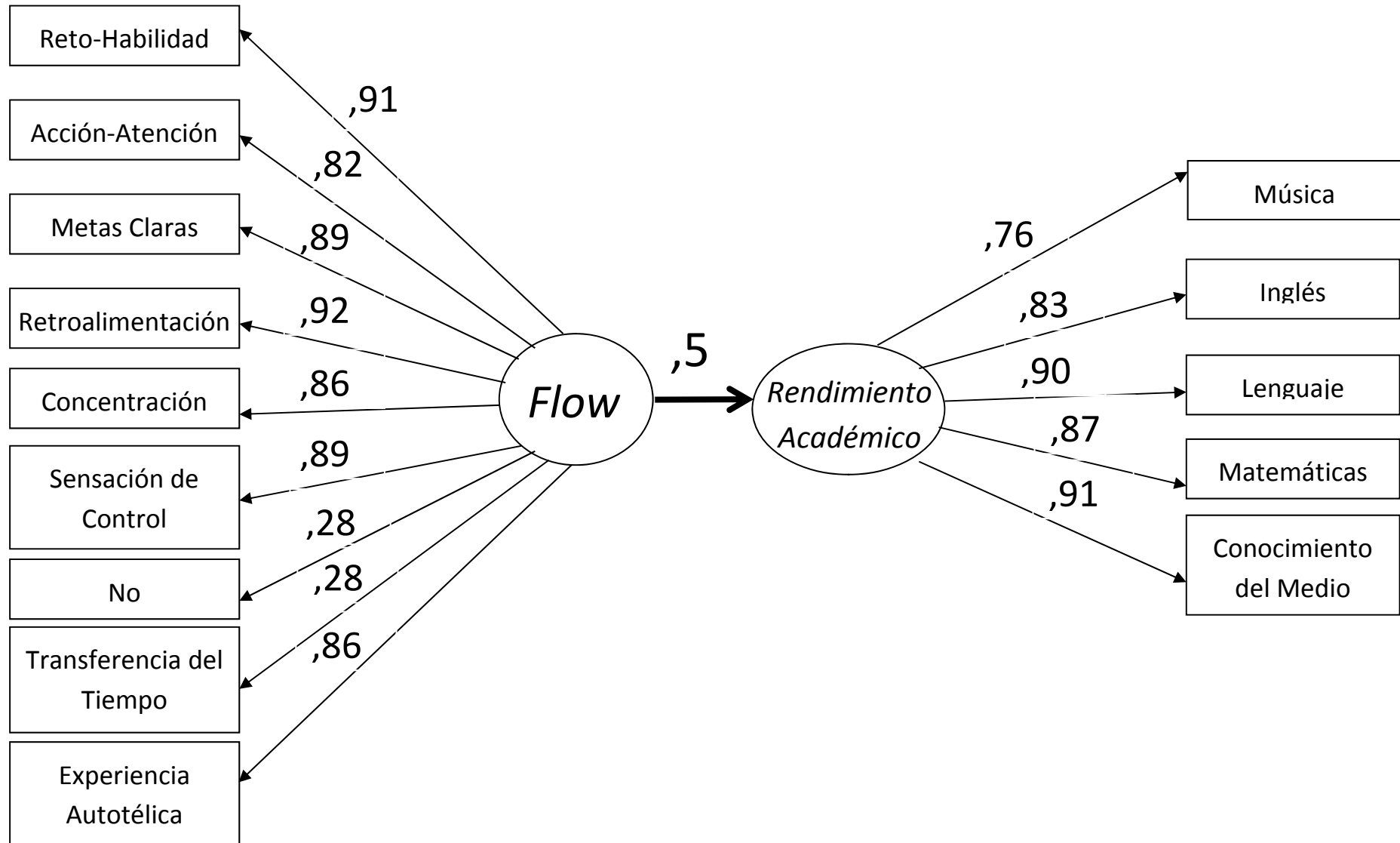


Figura 9. Modelo de relaciones entre las escalas de Flow y el factor único de Rendimiento académico.

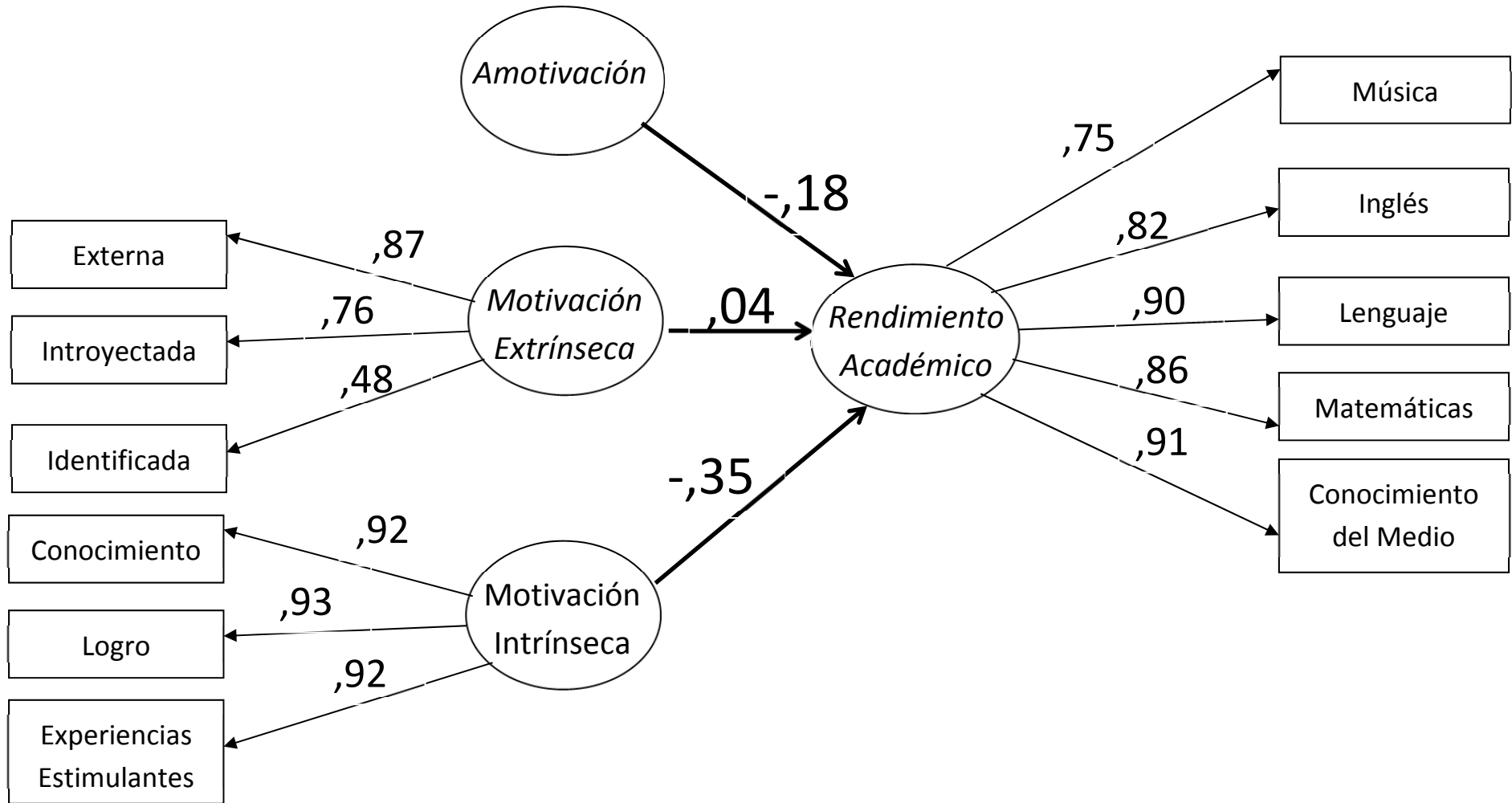


Figura 10. Modelo de relaciones entre los tres factores de Motivación Autodeterminada y el factor único de Rendimiento académico.

7.3. DISCUSIÓN

Los resultados del tercer estudio empírico apoyan las hipótesis planteadas sobre las relaciones entre Rendimiento Académico y las dimensiones de *Flow* y Motivación Autodeterminada en niños de primaria. Así, hay una fuerte asociación con *Flow*, media con Motivación Intrínseca, baja con Automotivación y nula con Motivación Extrínseca.

En primer lugar, los estudiantes con mayores niveles de *Flow* muestran un mayor rendimiento académico. Este patrón de resultados apoya la idea de que los alumnos que tienen una mayor percepción de desafío relacionado con la tarea académica, así como niveles de habilidad ajustados a dicha tarea presentan un mejor rendimiento académico (Yair, 2000).

Siguiendo el modelo expuesto en la figura 9, esta relación vendría explicada principalmente por el equilibrio entre la actividad académica y el nivel de habilidad, por la capacidad para establecer metas claras, tener una experiencia de retroalimentación positiva y no ambigua, así como por tener una sensación de control sobre la tarea.

Paralelamente, la relación positiva y alta entre Rendimiento Académico y Experiencia Autotélica sugiere que el disfrute de la tarea en sí misma tiene un impacto positivo sobre el rendimiento (Csikszentmihalyi, 1998), y refuerza la idea de una asociación positiva entre la felicidad expresada en el contexto académico y el rendimiento obtenido. Este patrón también sugiere que los alumnos con niveles altos de *Flow* encontrarían las clases menos aburridas y tristes y, por tanto, es más probable que se involucren en ellas de forma exitosa (Hektner, et al., 2007).

Ese patrón de ejecución adecuada relacionado con la felicidad derivada de la tarea también está en la base conceptual de la asociación positiva y significativa observada con la Motivación Intrínseca. Siguiendo los componentes de este factor, esta asociación se explica por el impacto positivo que tiene la curiosidad y la motivación para aprender, el compromiso en la actividad de aprendizaje para la consecución de un logro, así como la búsqueda de sensaciones estimulantes en la propia tarea educativa (Gottfried, 1985; Vallerand et al., 1992).

Además, este patrón también sugiere que los alumnos con un mayor grado de autonomía sobre la tarea, con capacidad para tomar sus propias decisiones, y guiados por la curiosidad y la necesidad de logro obtienen mejores notas. Este perfil también se traduce en un mayor grado de compromiso con las actividades y el entorno escolar y, más importante, con una mayor persistencia en la realización de las tareas educativas (Deci y Ryan, 2000).

Por otro lado, como indica la relación negativa con el factor de Amotivación, los estudiantes que no se sienten competentes para realizar una tarea o que no confían en obtener el resultado deseado tienden a presentar notas más bajas. Así, la ausencia de una motivación clara sobre la tarea académica conduce a un rendimiento inferior (Ryan y Deci, 2000).

El presente estudio replica los resultados del meta-análisis de Taylor et al. (2014) en cuanto al papel de la Motivación Intrínseca y la Amotivación. Y también apoya, en estudiantes de primaria, la asociación nula entre rendimiento académico y la Motivación Extrínseca. Por tanto, parece que el locus de causalidad externo no favorece

la obtención de notas escolares positivas y, por tanto, las consecuencias socialmente dirigidas del desempeño educativo como la obtención de refuerzos positivos o, también, de refuerzos negativos para evitar consecuencias desagradables para el alumno no tienen un impacto sobre el rendimiento en el contexto escolar (Vallerand et al., 2007).

En general, los resultados de este tercer estudio resaltan la utilidad del enfoque de la Psicología Positiva para entender las diferencias en rendimiento escolar en cursos de primaria. Hay que destacar que el patrón general de resultados sugiere que los alumnos con mayor facilidad para experimentar felicidad en el contexto escolar es más probable que obtengan resultados positivos. Dicha felicidad no se relacionaría con el placer, sino con el tipo de felicidad basada en el sentido de la experiencia (“good life” o, especialmente, “meaningful life”).

Son las dimensiones relacionadas con este último, como el *Flow* o la Motivación Intrínseca, las que mejor predicen el desempeño académico y, a su vez, los elementos motivacionales más alejados de la felicidad en el continuo de Motivación Autodeterminada (Deci y Ryan, 2000) como la Amotivación o la Motivación Intrínseca los que tienen un impacto negativo o nulo sobre la calidad de las actividades escolares.

Por otra parte, una ventaja añadida de lograr resultados académicos positivos a través de la felicidad experimentada con la tarea en sí misma, es que dichos resultados positivos tienden a mantenerse en el tiempo y en niveles educativos superiores (Guay, et al., 2010).

8. DISCUSIÓN GENERAL

Los objetivos principales de la presente tesis eran validar el instrumento de evaluación de Flow y Motivación Autodeterminada en población infantil española asistentes a educación primaria, así como explorar las relaciones entre Flow y Motivación Autodeterminada y Rendimiento Académico. Para ello se han evaluado los conceptos objeto de estudio en una muestra suficiente y adecuada (tanto por las equilibradas proporciones de ambos sexos, como por la de las diferentes edades) de educación infantil. El procedimiento de aplicación y validación también se ha desarrollado de forma satisfactoria.

En relación al primer objetivo, los resultados del estudio empírico uno muestran que la escala de evaluación del Flow tiene propiedades psicométricas adecuadas, con unos índices de fiabilidad altos. A su vez, se replica en población infantil la estructura, inicialmente propuesta por Jackson y Marsh (1996), de siete factores primarios y un factor global de Flow. Esta estructura también replica la observada en población adulta española en un contexto deportivo (García, et al., 2008).

Tan sólo se observan resultados insatisfactorios con dos factores del cuestionario: No Autoconciencia y Transformación del Tiempo. No obstante, los problemas con esos dos factores han aparecido en otros estudios, mostrando siempre un peor ajuste respecto al resto de factores (García, et al., 2008; Jackson y Marsh, 1996). Queda por ver si dichos problemas son causa de los instrumentos de evaluación o de la teoría de Flow. El hecho de que la pérdida de la conciencia y la sensación de inconsciencia respecto al tiempo que se dedica a una tarea sean elementos centrales de

la experiencia de Flow (Csikszentmihalyi, 1998) sugiere que los problemas pueden radicar más en su operativización que en un problema de identificación teórica. Además, el hecho de que algunos ítems de esas escalas presenten saturaciones altas en el factor correspondiente apoya esta hipótesis.

Respecto a la medida de Motivación Autodeterminada en contexto escolar, las siete escalas del Cuestionario de Motivación en la Escuela muestran propiedades psicométricas adecuadas, incluyendo coeficientes de fiabilidad altos. A su vez, y al igual que sucede con el cuestionario de Flow, la estructura teórica propuesta (Ryan y Deci, 2000; Vallerand et al., 1992) se replica en la presente muestra. Por tanto, en población infantil también podemos evaluar válida y fiablemente la Automotivación, los tres tipos de Motivación Extrínseca y los tres tipos de Motivación Intrínseca. Estos resultados factoriales también apoyan la existencia de un continuum de motivación, tal y como plantea la TAD.

El hecho de que la estructura encontrada en ambos estudios replique la obtenida en otros países permite apoyar la validez transcultural de los conceptos y las escalas de la teoría de Flow y Motivación Autodeterminada, lo que supone una base necesaria para la adaptación de estas escalas al contexto español. También, por tanto, se replican los resultados transculturales propuestos en otros estudios. Por ejemplo, el análisis conjunto de muestras americanas y chinas sugiere también que los instrumentos para evaluar ambas teorías pueden utilizarse en diferentes culturas (Moneta, 2004). Relacionado con este punto, los resultados de Sheldon, Elliot, Ryan, Chirkov, Kim, Wu et al., (2003) apoyan la hipótesis de que, en este caso, un concepto relacionado también con la Psicología Positiva como el Bienestar Subjetivo, estaría representado de forma

semejante en culturas muy diferentes como la Estadounidense, China, Coreana y Taiwanesa.

Los resultados del tercer estudio empírico muestran una alta relación entre Flow y el Rendimiento Académico. Por tanto, cuanto mayor es la experiencia de fluir y de experimentar una sensación de plenitud y placer en el entorno escolar, mayor es la probabilidad de tener un rendimiento académico alto. También sugieren que una de las claves del rendimiento académico es el equilibrio entre la habilidad del estudiante y el desafío de la tarea académica. Cuando dicho equilibrio está presente y, por tanto, no aparece la Ansiedad (exceso de Desafío) o el aburrimiento (Desafío sencillo para un nivel de habilidad) se potencia al máximo el rendimiento del alumno.

Por otro lado, los resultados obtenidos son ciertamente novedosos dado que la mayor parte de los trabajos realizados sobre Flow y Rendimiento Académico han sido realizados con estudiantes de secundaria o universitarios (Csikszentmihalyi, 1998; Taylor et al., 2011). Por consiguiente, se puede argumentar que la edad no parece un obstáculo para disfrutar interiormente de la experiencia educativa y, además, acercarse a ella por curiosidad, interés, y no sólo para obtener una recompensa exterior o evitar algún tipo de castigo. Es decir, los estudiantes de primaria pueden experimentar sensaciones que se pueden catalogar como estados de Flow en el contexto educativo español.

Congruente con la importancia predictiva del Flow en las aulas, el tercer estudio también muestra el papel clave de la Motivación Intrínseca en el Rendimiento Académico. Así, los alumnos que se mueven por la necesidad de conocimiento, logro

personal y la búsqueda de experiencias positivas es más probable que alcancen un rendimiento académico óptimo. En contraposición, la ausencia de motivación clara hacia las tareas académicas conduce a un rendimiento inferior y, paralelamente, no parece que la obtención de recompensas externas, ya sean de tipo skineriano o relacionadas con la percepción de uno mismo, se asocie a un mayor rendimiento.

Estos resultados replican en población infantil española el patrón encontrado generalmente en contextos escolares de otros países (v.g., Taylor et al., 2014), donde se informa de una alta relevancia de los factores motivacionales internos frente a los externos en la explicación de las diferencias en el rendimiento académico. También son consistentes con otras investigaciones sobre los beneficios de la motivación intrínseca para el aprendizaje conceptual (Benware y Deci, 1984), y la creatividad (Amabile, 1983; Lepper et al, 1973). En definitiva, la motivación intrínseca parece el tipo de motivación que juega el papel más robusto para predecir el rendimiento escolar. Y, al igual que sucede con la estructura, los resultados de la presente tesis también sugieren cierta validez transcultural de los patrones de relaciones entre emociones positivas, como el Flow y la Motivación Intrínseca, y el Rendimiento en el aula.

Es necesario remarcar que, por tanto, las repercusiones prácticas en la vida de un individuo en forma de posibilidades (nivel de ingresos, acceso a determinados servicios, etc.) que la sociedad ofrece a las personas con un determinado nivel educativo serían una consecuencia distal, pero muy clara, del nivel de Flow y Motivación Autodeterminada de esa persona. Además, ese incremento en el nivel educativo haría que la persona pudiese desarrollar ocupaciones más recompensadas intrínsecamente.

Los resultados obtenidos sugieren que los factores que influyen en que un estudiante aprenda o no los contenidos de las clases no son sólo cognitivos, sino que también son sociales y motivacionales. Así, considerando conjuntamente la predicción positiva del Rendimiento Académico a partir del Flow y de la Motivación Intrínseca, se sugiere que la Psicología Positiva tiene un papel importante que jugar en las aulas y, concretamente, en la mejora de las notas escolares. Lo que sugiere la presente tesis es que son la felicidad, el bienestar y otras emociones positivas relacionadas con estados internos de satisfacción, interés y curiosidad, los que están en la base de un incremento del rendimiento académico. Hay que resaltar que, a su vez, la preponderancia de los factores positivos sobre el rendimiento hace más posible que una persona logre un mayor logro educativo, manteniendo esas emociones positivas en cursos sucesivos y en ciclos escolares superiores (Baker, 2003; Guay, et al. 2010). Una explicación de este efecto a largo plazo es el hecho de que emociones positivas facilitan el pensamiento tolerante y creativo, y la productividad (Carr, 2007), con lo que se genera un bucle positivo donde más tolerancia, creatividad y productividad conducen a mejores calificaciones y, a su vez, mejores calificaciones no sólo recompensan al alumno, sino que incrementen su nivel de habilidad con lo que facilitan el desarrollo de mayores y, lo más importante, más satisfactorios desafíos.

Este bucle se comprobó empíricamente en un estudio con más de doscientos estudiantes de trece años a los que se había identificado como dotados en matemáticas, ciencia, música, arte o deportes. Se demostró que los estudiantes que dijeron fluir al sumergirse en su estudio se prepararon más para la universidad que quienes no experimentaban fluidez (Csikszentmihalyi, 1998). Estos resultados confirmaban que fluir tiene importantes implicaciones de cara a la educación. Los individuos creativos,

los que más rinden y la gente joven con cierta habilidad disfrutan de lo que hacen, y ese disfrute es el que hace que quieran aprender más. Paralelamente, los estudiantes con una alta motivación intrínseca están menos pendientes del tiempo y, por tanto, también de las distracciones (Conti, 2001)

Es importante recalcar que no es la felicidad derivada de la obtención de recompensas la que parece explicar el rendimiento académico, sino la felicidad como “sentido”. En este sentido, Seligman, asevera que *“la buena vida consiste en emplear las fortalezas personales todos los días para lograr una felicidad autentica y abundante gratificación. Es una actividad que puede aprenderse a desarrollar en cada uno de los ámbitos de la vida: el trabajo, el amor y la educación de los hijos. El bienestar que genera el empleo de las fortalezas propias radica en la autenticidad. Pero al igual que el bienestar necesita arraigarse en las fortalezas y virtudes, estas a su vez deben arraigarse en algo superior. Del mismo modo que la buena vida es algo más que la vida placentera, la vida significativa es algo más que la buena vida”* (Seligman, 2003, pp. 30, 31).

Seligman incide en la diferencia entre felicidad placentera (vida agradable), y felicidad basada en el “sentido o el significado” (vida con sentido), y entiende que la felicidad es un tema de equilibrio, o balance entre ambas. Demasiado placer sin otra finalidad puede ser destructivo. El hedonismo así entendido dejaría vacías a las personas. Por otro lado, plantearse una vida repleta de metas y objetivos sin que se obtenga de ello sentimientos agradables dejaría mucho que desear. La felicidad auténtica requeriría tanto placer como sentido, es decir, obtención tanto de metas a corto como a largo plazo. Parece que el nexo de unión de las emociones positivas con el

rendimiento académico llevaría algo de los dos tipos: 1) Experiencias positivas y placenteras en sí mismas, y 2) Obtención de un sentido de la vida pleno al perseguir y alcanzar un desafío ajustado a nuestro nivel de habilidad.

8.1. RECOMENDACIONES EDUCATIVAS

Larson (1998) afirmaba que una persona en estado de fluidez debería ser capaz de funcionar al máximo debido a que el estado que se genera cuando la persona está a tono con el medio es la condición más eficiente del organismo. Facilitar, por tanto, la experiencia de Flow en el contexto escolar tendría un impacto muy positivo sobre el rendimiento académico y, además, sobre la satisfacción con las tareas realizadas dentro del mismo. Por tanto, los resultados de la presente tesis sugieren que un aumento del rendimiento académico irá asociado a lograr que la gratificación e interés en la realización de las actividades escolares estén ligadas preferentemente a la propia ejecución en sí.

Esta focalización de la importancia en la ejecución de las propias tareas puede lograrse a partir de varias estrategias. La primera, y como sugiere la teoría de Flow, es que las aplicaciones psico-pedagógicas que pretenden enseñar habilidades o contenidos deben contemplar las diferencias iniciales de habilidad. La optimización de la enseñanza no solo provendrá de la mejora de las lecciones *per se* sino, y paralelamente, de una adaptación de dichas lecciones al alumno. Resulta esencial adaptar el nivel de desafío al nivel de habilidad para incrementar la probabilidad de lograr estados de Flow y, a su vez, despertar el interés y la curiosidad por la tarea. En contextos aplicados, esta mejora pasa por un necesario conocimiento previo del alumno y sus habilidades.

En segundo lugar, existen una serie de prácticas educativas que favorecen el incremento del interés y el compromiso de los estudiantes en diferentes áreas de estudio. Así, se ha descrito que sería útil para incrementar la motivación intrínseca contar con: (a) Más apoyo de los profesores, (b) más relaciones positivas con los pares, y (c) más trabajo en grupo y discusión. Todas estas prácticas contribuyen a una experiencia educativa más enriquecedora y dinámica, y son más deseables que las prácticas de enseñanza estándar como dar clases magistrales y ver películas (Rathunde & Csikszentmihalyi, 2005). Estas prácticas educativas también tienen el beneficio de incrementar la autonomía, la propia competencia y, en general, de crear una clima más positivo en la relación con los maestros (Deci, Ryan, 2000, Deci et al, 1991, Reeve, Jang, Carrell, Jeon, y Barch, 2004; Vallerand et al, 1997).

Estas recomendaciones permiten cubrir las necesidades motivacionales que puede tener el alumno cuando está realizando actividades escolares. Así, se potenciaría la autonomía, que va asociada a un “locus” de causalidad interno. La necesidad de autonomía está relacionada con el deseo de tener iniciativa en la regulación de las propias acciones, es decir, experimentar que se participa en una actividad por voluntad propia y se tiene capacidad de decisión (deCharms, 1968). En otras palabras, la persona necesita percibir que sus actos son responsabilidad suya, que tiene capacidad para tomar decisiones y libertad para actuar dentro de una serie de posibilidades de elección en su comportamiento, incrementando de esta manera su autonomía y beneficiando el desarrollo de una motivación más intrínseca (Luckwü y Guzmán, 2011). También se cubriría la necesidad de competencia al sentirse el alumno eficiente al realizar actividades en el entorno que le rodea (Harter, 1978; White, 1959), y la necesidad de relación social (o afiliación) al sentirse unido y aceptado por los otros significativos

(Richer y Vallerand, 1998; Ryan, 1993). Esta idea es congruente con Schunk, y Zimmerman (1997), quienes enfatizaron que el aprendizaje autorregulado es cognitivo, personal y está íntimamente conectado con el aspecto social. Otra necesidad cubierta sería la de utilidad, es decir, la percepción de que la actividad desarrollada contribuye a aumentar la calidad de vida (Goudas, Dermitzaki y Bagiatis, 2001; Papaioannou y Theodorakis, 1996; Ryan, 1982).

Para Ryan (1993) estas necesidades básicas deben identificarse como necesarios para facilitar el crecimiento y desarrollo del potencial humano. En consecuencia, las personas desarrollan una alta motivación autodeterminada hacia aquellas experiencias y situaciones que satisfagan estas necesidades básicas (Luckwü y Guzmán, 2011). También dentro de la TAD, la Teoría de la Evaluación Cognitiva (TEC) propone que la satisfacción de necesidades básicas (la autonomía y competencia especialmente) tiene una influencia directa y positiva sobre la motivación autodeterminada (Deci y Ryan, 2000; Ryan y Deci, 2000).

Finalmente, y yendo a recomendaciones aplicadas más concretas, se han planteado algunas orientaciones que serían positivas para estimular la orientación del individuo hacia la conducta autodeterminada, pasando por la mejora de la motivación intrínseca. Aunque estas aplicaciones han sido inicialmente propuestas para el ejercicio físico (Moreno y Martínez, 2006), las siguientes pueden extrapolarse directamente al contexto escolar y la realización de actividades académicas: Promover feedback positivo, Promover metas orientadas al proceso y no sólo al resultado, Establecer objetivos de dificultad moderada, Dar posibilidades de elección, Explicar el propósito

principal de la actividad, Fomentar la relación Social, y Concienciar de la necesidad de esfuerzo y entrenamiento para mejorar el nivel de habilidad y aprendizaje.

Como se puede apreciar, las recomendaciones buscan potenciar la autonomía, la competencia y el compromiso personal (implicación) del alumno (explicando el propósito, haciéndole participe en la toma de decisiones). También buscan fomentar el componente social de la actividad y, como se ha mencionado arriba, ajustar el nivel de desafío al nivel de habilidad por medio de una evaluación anterior (ajuste de objetivos) y un énfasis en la necesidad de incrementar el nivel de habilidad para lograr desafíos mayores.

8.2. LIMITACIONES Y ESTUDIOS FUTUROS

Tal y como se ha descrito, la presente tesis ha logrado validar dos instrumentos de Evaluación de Flow y la Motivación Autodeterminada en contexto escolar español de primaria. También ha permitido confirmar las relaciones entre ambas teorías y el rendimiento académico en el mismo contexto. No obstante, los estudios empíricos realizados tienen una serie de limitaciones que sugieren la necesidad de complementarlos con estudios futuros.

En primer lugar, el diseño de investigación ha sido transversal. Como sugieren Taylor et al., (2014), en el pasado ha habido resultados inconsistentes asociados a estudios transversales. Ratelle et al. (2007) también enfatiza que son más necesarios los estudios longitudinales para proporcionar información sobre los mecanismos causales entre variables motivacionales y rendimiento académico. Por otro lado, Taylor et al.,

(2014) descubrieron que la mayoría de los estudios no han controlado los niveles basales de habilidad. No obstante, es importante controlar estos niveles para establecer el nexo causal entre motivación y rendimiento académico aislando el efecto que tiene el nivel de habilidad inicial. Por tanto, es necesario replicar los hallazgos del presente estudio con un diseño longitudinal que, además, evalúe y controle los niveles iniciales de habilidad.

Por otro lado, la evaluación del Flow se ha basado en el modelo componencial. Aunque dicha estrategia es la más utilizada en la práctica (Moneta, 2012), no recoge toda la complejidad del Flow en su dimensión dinámica. Así, utilizar el Método de Muestreo de Experiencias (Csikszentmihalyi y Larson 1987) podría dar información valiosa sobre la experiencia del Flow en el contexto escolar, además de facilitar también el establecimiento de relaciones causales, especialmente si dicho seguimiento se mantiene durante un periodo significativo de tiempo.

Además de transversal, el diseño ha sido correlacional, sin manipulación experimental de variables. En este sentido, para profundizar en los detalles de las relaciones entre Flow, TAD y Rendimiento Académico sería necesario adoptar un enfoque experimental que permitiese la manipulación a través de dos vías: 1) Implementación de estrategias de mejora de la habilidad y ajuste del desafío a dicho incremento de la habilidad, y 2) Desarrollo de estrategias basadas en las recomendaciones educativas del punto anterior.

En ambos casos, el diseño debería consistir en una evaluación pre-experimental tanto de los niveles de Flow como los de Motivación (especialmente la Intrínseca), y del

nivel basal de habilidad. Después de la intervención psico-educativa para mejorar los parámetros de habilidad/desafío o las recomendaciones educativas, se realizaría una evaluación post con dos objetivos: 1) Comprobar realmente el incremento en el nivel de habilidad o en las medidas de rendimiento, y 2) Comprobar el aumento tanto en la frecuencia como en la intensidad de la experiencia de Flow o en la Motivación Intrínseca asociada. En ambos casos, sería necesario controlar los niveles basales.

9. REFERENCIAS

Abelson, R.P., y Sermat, V. (1962). Multidimensional scaling of facial expressions.

Journal of Experimental Psychology, 63, 546-554.

Abuhamdeh, S. & Csikszentmihalyi, M. (2009). Intrinsic and extrinsic motivation orientations in the competitive context: An examination of person-situation

interactions. *Journal of Personality*, 77(5), 1615-1635.

Acosta A. (2003). Métodos de investigación en psicología de la emoción. En E.G.

Fernández-Abascal, B. García, M.P. Jiménez, M.D. Martín y F.J. Domínguez (eds). *Emoción y motivación. La adaptación humana. Volumen I*. Madrid: Ramón Areces.

Allport, G.W. (1961). *Psicología de la personalidad*. Buenos Aires: Paidós.

Amabile, T.M. (1983). The Social Psychology of Creativity: A Componential Conceptualization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(2), 357-376.

Amabile, T.M., Hill, K., Hennessey, B.A., y Tighe, E. (1994). The Work Preference Inventory: Assessing intrinsic and extrinsic motivational orientations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 950-967.

Antonovsky, A. (1979). *Health, Stress and Coping*. San Francisco: JosseyBass.

Arbuckle, J. L. (2012). *Amos (Version 21.0)*. Chicago: SPSS.

- Assor, A., Vansteenkiste, M., & Kaplan, A. (2009). Identified versus introjected approach and introjected avoidance motivations in school and in sports: The limited benefits of self-worth strivings. *Journal of Educational Psychology, 101*, 482-497.
- Avia, M^a D y Vázquez C. (1998). *Optimismo inteligente*. Madrid: Alianza Editorial.
- Baard, P.P., Deci, E.L., Ryan, R. M. (2004). Intrinsic need satisfaction: A motivational basis of performance and well-being in two work settings. *Journal of Applied Social Psychology, 34*, 2045-2068.
- Baker, L. (2003). The role of parents in motivating struggling readers. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming learning difficulties, 19*, 87-106.
- Bandura, A. (1999). Ejercicio de la eficacia personal y colectiva en sociedades cambiantes. En A. Bandura (Ed), *Autoeficacia: Cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual* (pp.19-54). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Baumeister, R.F., y Leary, M.R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin, 117*, 497-529.
- Benware, C., y Rleci, E.L. (1984). Quality of learning with an active versus passive motivational set. *American Educational Research Journal, 21*, 755-765.
- Berlyne, D.E. (1960). *Conflict, Arousal, and Curiosity*. New York: McGraw Hill.
- Boiche, J.C.S., Sarrazin, P.G., Grouzet, F.M.E., Pelletier, L.G., y Chanal, J.P. (2008). Students' motivational profiles and achievement outcomes in physical education: a self-determination perspective. *Journal of Educational Psychology, 100*, 688-701.

- Bollen, K. A. (1989). *Structural equations with latent variables*. New York: Wiley.
- Bower, G.H. (1981). Mood and memory. *American Psychologist*, 36, 129-148
- Bradley, M.M., y Lang, P.J. (2000). Affective reactions to acoustic stimuli. *Psychophysiology*, 37, 204-215.
- Brandstadter, J. (1998). Action perspectives on human development. In W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology* (Vol. 1, pp. 807-863). New York: Wiley.
- Brinthaupt, T.M., y Shin, C. M. (2001). The relationship of academic cramming to flow experience. *College Student Journal*, 35, 457-471.
- Browne, M.W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K.A. Bollen y J.S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136-162). Newbury Park, CA: Sage.
- Carli, M. (1986). Selezione Psicologica e Qualità dell'Esperienza. En Massimini, F., Inghilleri, P., (a cura di) *L'Esperienza quotidiana. Teoria e metodo d'analisi*, F. Angeli, Milano.
- Carr, A. (2007). *Psicología Positiva (la ciencia de la felicidad)*. Barcelona: Paidós
- Carrobes, J.A. y Benevides-Pereira A.M. (2009). El estrés y la psicología positiva. En E.G. Fernández-Abascal, (Ed). *Emociones positivas*. Madrid: Pirámide
- Charnetski, C.J., y Brennan, F.X. (2001). *Feeling Good Is Good For You: How Pleasure Can Boost Your Immune System and Lengthen Your Life*. Emmaus: Rodale Press, Inc

- Cliff, N., y Young, F.W. (1968). On the relation between unidimensional judgments and multidimensional scaling. *Organizational Behavior and Human Performance*, 3, 269-285.
- Cokley, K. O., Bernard, N., Cunningham, D., y Motoike, J. (2001). A psychometric investigation of the Academic Motivation Scale using a United States sample. *Measurement and Evaluation in Counselling and Development*, 34, 109- 119.
- Conti, R. (2001). Time flies: Investigating the connection between intrinsic motivation and the experience of time. *Journal of Personality*, 69, 1–26.
- Contreras, F., y Esguerra, G. (2006). Psicología positiva: una nueva perspectiva en psicología. *Revista Diversitas*, 2 (2), 311-319.
- Csikszentmihalyi, M. (1974). *Flow: studies in enjoyment*. PHS Grant Report N. RO1HM 22883-02.
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco: JosseyBass.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper & Row.
- Csikszentmihalyi, M. (1993). *The Evolving Self: A Psychology for the Third Millennium*. New York: HarperCollins.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. New York: Harper Perennial.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Fluir (Flow). Una psicología de la felicidad*. Barcelona: Kairós.

- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Finding Flow. The Psychology of engagement with everyday life*. New York: Basic Books.
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Aprender a fluir*. Barcelona: Kairós
- Csikszentmihalyi, M. (1999). Implications of a systems perspective for the study of creativity. In R. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 313–338). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (2009). El flujo. En E. G. Fernández-Abascal (Coord.) *Emociones positivas* (pp. 181-193). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Csikszentmihalyi, M., & Larson, R. (1984). *Being adolescent: Conflict and growth in the teenage years*. New York: Basic Books
- Csikszentmihalyi, M., y Larson, R. (1987). Validity and reliability of the experience sampling method. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 175(9), 526-536.
- Csikszentmihalyi, M., y Massimini, F. (1985). On the psychological selection of bio-cultural information. *New Ideas in psychology*, 3, 115-138.
- Csikszentmihalyi, M., & Rathunde, K. (1993). The measurement of flow in everyday life: Towards a theory of emergent motivation. En J. E. Jacobs (Ed.), *Nebraska symposium on Motivation: Developmental perspectives on motivation* (pp. 57–97). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Csikszentmihalyi, M., y Selega, I. (1998). *Experiencia óptima. Estudios psicológicos del flujo en la conciencia*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

- Csikszentmihalyi, M., y Selega., I.S. (1988), "Introduction to Part IV". En M. Csikszentmihalyi y I. Selega., (Eds.), *Optimal Experience: Psychological Studies of Flow in Consciousness*. Cambridge, ENG: Cambridge University Press.
- Damasio, A.R. (1994). *El error de Descartes*. Madrid: Destino.
- Danner, D.D., Snowdon, D.A. y Friesen, W.V. (2001). Positive emotions in early life and longevity: Findings from the nun study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 804-813.
- Darwin, C.R. (1872). *The expression of the emotions in man and animals*. London: John Murray.
- Davidson, R.J., e Irwin, W. (1999). The functional neuroanatomy of emotion and affective style. *Trends in Cognitive Science*, 3, 11-21.
- DeCharms, R.C., (1968). *Personal causation: the internal affective determinants of behavior*. New York: Academic Press.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum
- Deci, E. L. (1980). *The psychology of self-determination*. Lexington, MA: Heath
- Deci, E.L., y Ryan, R.M. (1985). The general causality orientations scale: Self determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19, 109-134.
- Deci, E.L., y Ryan, R.M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11, 227- 268.
- Deci, E.L., y Ryan, R.M. (Eds.), (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.

- Deci, E.L., y Ryan, R.M. (1980). The empirical exploration of intrinsic motivational processes. En L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 13., pp. 39-80). New York: Academic Press.
- Deci, E.L., y Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E.L., y Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. En R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation: Vol. 38. Perspectives on motivation* (pp. 237-288). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Deci, E.L., y Ryan, R.M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Deci, E.L., Vallerand, R J., Pelletier, L.G., y Ryan, R.M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *The Educational Psychologist*, 26, 325-346.
- Diener, E., y Biswas-Diener, R. (2008). *The science of optimal happiness*. Boston: Blackwell Publishing.
- Domínguez F.J. y García B. (2010). Emoción y procesamiento cognitivo. En E.G. Fernández-Abascal, B. García, M.P. Jiménez, M.D. Martín y F.J. Domínguez (eds). *Psicología de la emoción*. Madrid: Ramón Areces.
- Easterbrook, J. A. (1959). The effect of emotion on cue-utilization and the organization of behavior. *Psychological Review*, 66, 183–201.

- Engeser, S., y Rheinberg, F. (2008). Flow, performance and moderators of challenge-skill balance. *Motivation and Emotion*, 32, 158–172
- Fabrigar, L.R., Wegener, D.T., MacCallum, R.C., y Strahan, E.J. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological Methods*, 4, 272-299.
- Fernández, C. (2012). *Inducción de Emociones en Condiciones Experimentales: Un banco estímulos audiovisuales*. Tesis Doctoral No publicada. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Fernández-Abascal, E.G., (2009). Emociones positivas, psicología positiva y bienestar. En E.G. Fernández-Abascal (eds). *Emociones positivas*. (pp. 39-41). Madrid: Pirámide.
- Fernández-Abascal E.G. (2015). *Disfrutar de las emociones positivas*. Madrid: Grupo 5.
- Fernández-Abascal, E.G., Jiménez, M.P., y Martín, M.D. (Eds.). (2003). *Emoción y motivación. La adaptación humana*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Fernández-Abascal, E.G., y Martín, M.D. (2013). *Affective Induction and Creative Thinking*. *Creativity Research Journal*, 25(2): 213-221
- Fernández-Abascal, E.G., y Martín M.D. (2013). Affective Induction and Creative Thinking. *Creativity Research Journal*, 25(2), 213-221.
- Fernández-Abascal, E.G., y Palmero, F. (1999). Emociones y Salud. En F. Palmero y E.G. Fernández-Abascal. (Coord.), *Emociones y Salud* (pp., 5-18). Barcelona: Ariel.

- Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2009). La Inteligencia Emocional y el estudio de la felicidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66, 85-108.
- Frederick, C.M., y Ryan, R.M. (1995). Self-determination in sport: A review using cognitive evaluation theory. *International Journal of Sport Psychology*, 26, 5–23.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56, 218-226.
- Frijda, N.H. (2001). The nature of pleasure. In J. A. Bargh y D. K. Apsley (Eds.), *Unraveling the complexities of social life: A festschrift in honor of Robert B. Zajonc* (pp. 71–94). Washington, DC: American Psychological Association.
- García, T. (2006). *Motivación y comportamientos adaptativos en jóvenes futbolistas*. Tesis doctoral. Cáceres. Universidad de Extremadura.
- García-Calvo, T., Jiménez, R., Santos-Rosa, F., Reina, R. & Cervelló, E. (2008). Psychometric properties of Spanish version of the Flow State Scale. *Spanish Journal of Psychology*, 11(2), 660-669.
- García-Izquierdo, A.L., García-Izquierdo, M., y Ramos-Villagrasa, P.J. (2007). Aportaciones de la inteligencia emocional y la autoeficacia: Aplicaciones para la selección de personal. *Anales de Psicología*, 25, 2, 231-239.

- García-Merita, M., Balaguer, I., Castillo, I., Álvarez, M. y Mars, L. (2010). Eficacia de un programa de intervención para mejorar la competencia, autonomía y bienestar de educadores de centros de protección de menores. *Educación XXI. Facultad de Educación. UNED*, 12, pp.199-215
- Goldstein, Kurt. (1939). *The Organism: A Holistic Approach to Biology Derived from Pathological Data in Man*. New York: American Book Company.
- González-Cutre, D., (2008). *Motivación, creencias implícitas de habilidad, competencia percibida y flow disposicional en clases de educación física*. Tesis doctoral no publicada. Almería: Universidad de Almería.
- Gottfried, A. E. (1986). Intrinsic motivation in children living out-of-the-family: Issues, findings, and applications. *Paedovita*, 1, 70-77.
- Gottfried, A.E. (1985). Academic intrinsic motivation in elementary and junior high school students. *Journal of Educational Psychology*, 77, 631-635.
- Goudas, M.; Dermitzaki, I. y Bagiatis, K. (2001). Motivation in Physical education is correlated with participation in sport after school. *Psychological Reports*, 88, 491-496.
- Graef, R., Csikszentmihalyi, M., y Giannino, S.M. (1983). Measuring intrinsic motivation in everyday life. *Leisure Studies*, 2, 155-168.
- Guay, F., Ratelle, C.R., Roy, A., y Litalien, D. (2010). Academic selfconcept, autonomous academic motivation, and academic achievement: Mediating and addictive effects. *Learning and Individual Differences*, 20, 644-652.

- Gutiérrez, M., y Escartí, A. (2006). Influencia de padres y profesores sobre las orientaciones de meta de los adolescentes y su motivación intrínseca en Educación Física. *Revista de Psicología del Deporte*, 15, 23-35.
- Harlow, H.F. (1950). Analysis of discrimination learning by monkeys. *Journal of Experimental Psychology*, 20, 26-39.
- Harter, S., (1978). Effectance motivation reconsidered: Toward a developmental model. *Human Development*, 1, 34-64.
- Harter, S., (1978). Effectance motivation reconsiderend: Toward a developmental model. *Human Developmental*, 21, 34-64.
- Hebb, D.O. (1955). Drives and the CNS conceptual nervous system. *Psychological Review*, 62, 245-254.
- Hektner, J. M., Schmidt, J. A., y Csikszentmihalyi, M. (2007). *Experience sampling method: Measuring the quality of everyday life*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Hoekman, K., McCormick, J., y Gross, M.U.M. (1999). The optimal context for gifted students: A preliminary exploration of motivational and affective considerations. *Gifted Child Quarterly*, 43(4), 170-193.
- Hunt, J.M. (1965). Intrinsic motivation and its role in psychological development. En D. Levine, (Ed.), *Nebraska symposium on motivation* (Vol. 13, pp. 189–282). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Inghilleri, P. (1999). *From subjective experience to cultural change*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

- Izard, C.E. (1977). *Human emotions*. New York: Plenum Press.
- Jackson, S. A. y Marsh, H. W. (1996). Development and validation of a scale to measure optimal experience: The flow state scale. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 18*, 17-35.
- Jackson, S. A., y Eklund, R. C. (2002). Assessing flow in physical activity: The Flow State Scale-2 and Dispositional Flow Scale-2. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 24*, 133-150.
- Jahoda, M. (1958). *Current Concepts of Positive Mental Health*. Basic Books: New York.
- Jiménez M.P. (2003). Motivación intrínseca. Competencia, autodeterminación y control. En Fernández-Abascal, E.G., Jiménez M.P. y Martín M.D., (2003). *Emoción y motivación: La adaptación humana. Volumen II* Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Kaltsatou, A.C, Kouidi, E.I, Anifanti, M.A, Douka, S.I, Deligiannis, A.P. (2014). Functional and psychosocial effects of either a traditional dancing or a formal exercising training program in patients with chronic heart failure: a comparative randomized controlled study. *Clinical Rehabilitation, 28*(2), 128-38
- Keller, J., y Bless, H. (2008). Flow and regulatory compatibility: An experimental approach to the flow model of intrinsic motivation. *Personality and Social Psychology Bulletin, 34*, 196–209

- Kimiecik, J. C., y Jackson, S. A. (2002). Optimal experience in sport: A flow perspective. In T. Horn (Ed.), *Advances in sport psychology* (pp. 501-527). Champaign IL: Human Kinetics
- Kline, R.B. (2005). *Principles and Practice of Structural Equation Modelling*. (2nd. Edition). New York: The Guilford Press.
- Koestner, R. y Losier, G. (2002). Distinguishing three ways of being highly motivated: a closer look at introjection, identification and intrinsic motivation. En E.L. Deci y R.M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research*. Rochester: The University of Rochester Press.
- Lang, P.J., Bradley, M.M., y Cuthbert, B.N. (1999). *International affective picture system (IAPS): Technical manual and affective ratings*. Gainesville, FL: The Center for Research in Psychophysiology, University of Florida.
- Larson, R. (1998). Flujo y escritura. En M. Csikszentmihalyi e I.E. Selega., (Eds.), *Experiencia óptima. Estudios psicológicos del flujo en la conciencia* (pp. 151-170). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Larson, R.W., y Richards, M. H. (1991). Boredom in the middle school years: blaming schools versus blaming students. *American Journal of Education*, 99, 418-443.
- Ledoux, J.E. (1986). The neurobiology of emotion. En J.E. Ledoux y W. Hirst (eds.), *Mind and Brain: Dialogues in Cognitive Neuroscience* (pp. 301-354). Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.

- Lepper, M.R., Greene, D., y Nisbett, R.E. (1973). Undermining children's intrinsic interest with extrinsic rewards: A test of the "overjustification" hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 28, 129–137.
- Linnenbrink, E.A., Ryan, A.M., y Pintrich, P.R. (1999). The role of goals and affect in working memory functioning. *Learning and Individual Differences*, 11, 213-230.
- López, M.R. (2006). *Características y relaciones de "flow", ansiedad y estado emocional con el rendimiento deportivo en deportistas de élite*. Tesis Doctoral no publicada. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Lukwu, R.M. y Guzmán, J.F. (2011). Sport commitment and adherence: A social-cognitive analysis. *International Journal of Sport Science*, 7, 277-286.
- Lyubomirsky, S. (2001). Why are some people happier than others?: The role of cognitive and motivational processes in well-being. *American Psychologist*, 56, 239-249.
- Lyubomirsky, S. (2008). *How to be happy (X, Trans.)*. Seoul: Knowledge Nomad.
- Markland, D., y Tobin, V. (2004). A modification to the Behavioral Regulation in Exercise Questionnaire to include an assessment of amotivation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 26, 191–196.
- Marsh, H. W., y Jackson, S. A. (1999). Flow experiences in sport: Construct validation of multidimensional, hierarchical state and trait responses. *Structural Equation Modelling*, 6, 343–371.

- Martín, M.D., Domínguez, F.J. y Fernández-Abascal, E.G. (2003). La hostilidad, el humor y el amor. En E.G. Fernández-Abascal, Jiménez, M.P. y Martín, M.D. (Eds.), *Emoción y motivación. La adaptación humana (Vol. 1)*. Madrid: Ramón Areces.
- Maslow, A. (1954). *Motivación y personalidad*. Barcelona: Sagitario
- Maslow, A. H. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-96.
- Matsumoto, H. y Takenaka, K. (2004). Motivational profiles and stages of exercise behavior change. *International Journal of Sport and Health Science*, 2, 89-96.
- Matsumoto, H., y Takenaka, K. (2004). Motivational profiles and stages of exercise behavior change. *International Journal of Sport and Health Science*, 2, 89-96.
- McAuley, E., Duncan, T., y Tammen, V. V. (1989). Psychometric properties of the Intrinsic Motivation Inventory in a competitive sport setting: A confirmatory factor analysis. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 60, 48-58.
- McGraw, L., Pickering, M.A., Ohlson, C., y Hammermeister, J. (2012). The influence of mental skills on psychosocial characteristics. *Military Medicine*, 177, 77-84.
- Millon, T., y Davis, R.D. (2000). *Personality disorders in modern life*. NY: John Wiley & Sons
- Moneta, G.B. (2012). On the Measurement and Conceptualization of Flow. In S. Engeser, (ed.), *Advances in Flow Research* (pp. 23-50). New York: Springer.

- Moneta, G.B. (2012). On the Measurement and Conceptualization of Flow. In S. Engeser, (ed.), *Advances in Flow Research* (pp. 23-50). New York: Springer.
- Montero, C. (2010). *Un análisis de la motivación en judo desde la teoría de la autodeterminación*. Tesis Doctoral No publicada. Elche: Universidad Miguel Hernández.
- Moreno, J. A., Hernández A., y González-Cutre, D. (2009). Complementando la teoría de la autodeterminación con las metas sociales: un estudio sobre la diversión en educación física. *Revista Mexicana de Psicología*, 26(2), 213-222
- Moreno, J.A. y Martínez, A. (2006). Importancia de la Teoría de la Autodeterminación en la práctica físico-deportiva: Fundamentos e implicaciones prácticas. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 6, 39-54.
- Moreno, J.A., González-Cutre, D., Martín-Albo, J., Cervelló, E. (2010). Motivation and performance in physical education: an experimental test. *Journal of Sports Science and Medicine*, 9 (1), 79-85.
- Moreno, J.A., González-Cutre, D., Sicilia, A. y Spray, C.M. (2010). Motivation in the exercise setting: integrating constructs from the approach-avoidance achievement goal framework and self-determination theory. *Psychology of Sport and Exercise*, 11, 542-550.
- Murray, H.A. (1938). *Explorations in personality*. New York: Oxford University Press.
- Nakamura, J. y Csikszentmihalyi, M. (2002). The concept of flow. In C. R. Snyder y S. J. Lopez (Eds.). *Handbook of positive psychology* (pp. 89–105). New York: Oxford University Press.

- Neuman, W.L. (2006). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches*. New York: Pearson Education Inc
- Niemiec, C., y Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133-144.
- Ntoumanis, N. (2002). Motivational clusters in a sample of British physical education classes. *Psychology of Sport and Exercise*, 3, 177-194.
- Núñez, J. L., Martín-Albo, J. y Navarro, J. G. (2005). Validación de la versión española de la Échelle de Motivation en Éducation. *Psicothema*, 17(2), 344-349.
- Otis, N., Grouzet, F.M.E., & Pelletier, L.G. (2005). Latent motivational change in an academic setting: A 3-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 97, 170–183.
- Palmero, F., Fernández-Abascal, E.G., Martínez-Sánchez, F. y Chóliz, M. (2002). *Psicología de la Motivación y la Emoción*. Madrid: McGraw-Hill.
- Papaioannou, A. y Theodorakis, Y. (1996). A test of three models for the prediction of intention for participation in physical education lessons. *International Journal of Sport Psychology*, 27, 383-389.
- Pardo, A., Ruiz, M. A. y San Martín, R. (2009). *Análisis de datos en ciencias sociales y de la salud I*. Madrid: Síntesis.
- Patrick, H., Knee, C. R., Canevello, A., y Lonsbary, C. (2007). The role of need fulfillment in relationship functioning and well-being: A self-determination theory perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92, 434-457.

- Peterson, C., y Seligman, M.E.P. (2004). *Character strengths and virtues: A classification and handbook*. New York: Oxford University Press/Washington, DC: American Psychological Association.
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. New York: International Universities Press.
- Pintrich, P.R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology* 95(4), 667-686.
- Ratelle, C.F., Guay, F., Vallerand, R.J., Larose, S., y Senecal, C. (2007). Autonomous, controlled, and amotivated types of academic motivation: a person-oriented analysis. *Journal of Educational Psychology*, 99, 734e746.
- Rathunde, K., y Csikszentmihalyi, M. (2005). Middle school students' motivation and quality of experience: A comparison of Montessori and traditional school environments. *American Journal of Education*, 111(3), 341-71.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., y Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion*, 28, 147-169.
- Reis, H. T. (1994). Domains of experience: Investigating relationship processes from three perspectives. En R. Erber y R. Gilmour (Eds.), *Theoretical frameworks for personal relationships* (pp. 87–110). Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Richer, S. y Vallerand, R.J (1998). Construction et validation de l'Échelle du sentiment d'appartenance sociale. *Revue européenne de psychologie appliquée*, 48, 129-137.

- Rodríguez, A.M., Salanova, M., Cifre, E., y Schaufeli, W.B. (2011). When good is good: A virtuous circle of self-efficacy and flow at work among teachers. *Revista de Psicología Social*, 26 (3), 427-44.
- Rogers, C. (1951). *Client-centered therapy: Its current practice, implications and theory*. London: Constable.
- Rogers, C. (1972). *Psicoterapia centrada en el cliente*. Buenos Aires: Paidós.
- Rusell, B. (1978). *La conquista de la felicidad*. Madrid, Espasa-Calpe.
- Rusell, J.A. (1980). A circumplex model of affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 1161-1178.
- Ryan, R.M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63, 397-427.
- Ryan, R.M. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 450-461.
- Ryan, R.M. (1993). Agency and organization: Intrinsic motivation, autonomy and the self in psychological development. In R. Dientsbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation* (Vol. 40, pp. 1-56). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Ryan, R.M., y Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.

- Ryan, R. M. (1991). The nature of the self in autonomy and relatedness. En J. Strauss y G. R. Goethals (Eds.), *The self: Interdisciplinary approaches* (pp. 208-238). New York: Springer-Verlag.
- Ryff, C., y Keyes, C. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 719–727.
- Ryff, C.D. (1989a). Beyond Ponce de Leon and life satisfaction: new directions in quest of successful aging. *International Journal of Behavioral development*, 12(1), 35-55.
- Ryff, C.D. (1989b). Happiness is everything. Or is it? *Explorations on the meaning of psychology*, 57(6), 1069-1081.
- Salanova, M., Rodríguez, A.M., Schaufeli, W.B., y Cifre, E. (2014). Flowing Together: A Longitudinal Study of Collective Efficacy and Collective Flow among Workgroups. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 148, 435-455.
- Schiefele, U., y Csikszentmihalyi, M. (1995). Motivation and ability as factors in mathematics experience and achievement. *Journal for Research in Mathematics Education*, 26(2), 163-181.
- Schüler, J. (2010). Achievement incentives determine the effects of achievement-motive incongruence on flow experience. *Motivation and Emotion*, 34, 2–14.
- Schunk, D. H., y Zimmerman, B. J. (1997). Social origins of self-regulatory competence. *Educational Psychologist*, 32, 195-208.

- Seibert, P. S., & Ellis, H. C. (1991). A convenient self-referencing mood induction procedure. *Bulletin of the Psychonomic Society*, 29, 121–124
- Seligman, M.E.P. (2002). *La auténtica felicidad*. Barcelona: Ediciones B.
- Seligman, M.E.P., Parks, A., & Steen, T. (2004). A balanced psychology and a full life. *The Royal Society, Philosophical Transactions: Biological Sciences*, 359, 1379-1381.
- Shapiro, L.E. (1997). *La inteligencia emocional de los niños*. Javier Vergara Ed. México.
- Sharma, S., Mukherjee, S., Kumar, A., & Dillon, W.R. (2005). A simulation study to investigate the use of cutoff values for assessing model fit in covariance structure models. *Journal of Business Research*, 58, 935-943.
- Sheldon, K. M., Elliot, A. J., Ryan, R. M., Chirkov, V., Kim, Y., Wu, C., Demir, M., y Sun, Z. (2004). Self-concordance and subjective well-being in four cultures. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 35, 209-233.
- Shen, B., Wingert, R.K., Li, W., Sun, H., y Rukavina, P.B. (2010). An amotivation model in physical ducation. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29, 72-85.
- Shernoff, D. J., Csikszentmihalyi, M., Schneider, B., y Shernoff, E. S. (2003). Student engagement in high school classrooms from the perspective of flow theory. *School Psychology Quarterly*, 18, 158-76.

- Söderqvist, S., Matsson, H., Peyrard-Janvid, M., Kere, J., y Klingberg, K. (2013). Polymorphisms in the dopamine receptor 2 gene region influence improvements during working memory training in children and adolescents. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 26(1), 54-62.
- Spencer, H. (1890). *The principles of psychology. (Vol. 1)*. New York: Appleton.
- Stavrou, N.A., & Zervas, Y. (2004). Confirmatory factor analysis of the flow state scale in sports. *International Journal of Sport & Exercise Psychology*, 3, 161-181.
- Steinberg, L., Brown, B.B., y Dornbusch, S.M. (1996). *Beyond the classroom: Why school reform has failed and what parents need to do*. New York: Simon & Schuster
- Sternberg, R.J., y Lubart, T.I. (1995). *Defying the crowd: Cultivating creativity in a culture of conformity*. New York: Free Press.
- Strumpfer, D.J.W. (2004). A different way of viewing adult resilience. *International Review of the Armed Forces Medical Services*, 77, 247-250,
- Tay, K.C.P., Drury, V., & Mackey, S. (2013). The role of intrinsic motivation in a group of low vision patients participating in a self-management program to enhance self-efficacy and quality of life. *International Journal of Nursing Practice*, 20(1), 17-24.
- Taylor, G., Jungert, T., Mageau, G. A., Schattke, K., Dedic, H., Rosenfield, S., y Koestner, R. (2014). A self-determination theory approach to predicting school achievement over time: the unique role of intrinsic motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 39(4), 342–358.

- Tenenbaum, G., Fogarty, G., y Jackson, S. (1999). The flow experience: a Rasch analysis of Jackson's flow state scale. *Journal of Outcome Measurement*, 3(3), 278-294.
- Tourón, J., Repáraz, Ch., y Peralta, F. (1999). The Identification of High Ability Students: results of a detection process in Navarra (Spain). *High Ability Studies*, 10(2), 163-181.
- Trevino, L.K., y Webster J. (1992). Flow in Computer-Mediated Communication. *Communication Research* (19)5, pp 539-573.
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. En M.P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 271-360). New York: Academic Press.
- Vallerand, R.J. (2001). A hierarchical model of intrinsic and motivation in sport and exercise. En G.C. Robert (ed). *Advances in motivation in sport and exercise*, (pp 263-320). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Vallerand, R.J., & Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study. *Journal of Personality*, 60, 599-620.
- Vallerand, R.J., Blais, M.R., BriBre, N.M., y Pelletier, L.G. (1989). Construction et validation de l'Echelle de Motivation en Education [Construction and validation of the Academic Motivation Scale]. *Canadian Journal of Behavioral Sciences*, 21, 323-349.

- Vallerand, R.J., y Fortier, M.S. (1998). Measures of intrinsic and extrinsic motivation in sport and physical activity: A review and critique. E.J. L. Duda (Ed.), *Advancements in sport and exercise psychology measurement* (pp. 81-101). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- Vallerand, R.J., Pelletier, L.G., Blais, M.R., Briere, N.M., Senecal, C., y Vallières, E.F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003-1017.
- Valliant, G. (2002). *Aging well*. Boston: Little Brown and Company.
- Vázquez, C., Castilla, C., y Hervás, G. (2009). Reacciones ante el trauma: Resistencia y crecimiento. En E. Fernández-Abascal (ed.), *Las emociones positivas*. Madrid: Pirámide.
- Vlachopoulos, S.P., Karageorghis, C.I., y Terry, P.C. (2000). Hierarchical confirmatory factor analysis of the Flow State Scale in exercise. *Journal of Sports Sciences*, 18, 815-823.
- Vlachopoulos, S.P., Karageorghis, C.I. y Terry, P.C. (2000). Motivation profiles in sport: A qualitative inquiry. *Psychology of Sport and Exercise*, 6, 497-516.
- Watson, D., y Tellegen, A. (1985). Toward a consensual structure of mood. *Psychological Bulletin*, 98, 219-235.
- Whalen, S. P. (1998). Flow and the engagement of talent: Implications for Secondary schooling. *NASSP Bulletin*, 82, 22-37.

- White, R. W. (1959). Motivation Reconsidered the Concept of Competence. *Psychological Review*, 66, 297-333
- Wilson, P.M., Rogers, W.T., Rodgers, W.M., y Wild, T. C. (2006). The Psychological Need Satisfaction in Exercise Scale. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 28, 231-251.
- Wong, M.M. (2000). The relations among causality orientations, academic experience, academic performance, and academic commitment. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 36, 315-326.
- Woodworth, R.S. (1918). *Dynamic psychology*. New York: Columbia University Press.
- Woodworth, R.S., y Schlosberg, H. (1954). *Experimental Psychology*. New York: Holt, Rinehart, & Winston.
- Wrzesniewski, A., Schwartz, B., Cong, X., Kane, M., Omar, A., y Kolditz, T. (2014). Multiple motives don't always multiply motivation: Evidence from a decade of West Point cadets. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(30), 10990–10995.
- Wundt, W. (1905). *Grundriss der Psychologie* (7º Ed. Rev.). Leipzig: Engelman. Citado en Lazarus (1991).
- Yair, G. (2000). Educational battlefields in America: The tugofwar over students' engagement with instruction. *Sociology of Education*, 73, 247–269.
- Zevon, M.A., y Tellegen, A. (1982). The structure of mood change: An idiographic/nomothetic analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 112-122.

10. ANEXOS

ANEXO I: Documentación relativa al procedimiento (Carta al Ministerio, Carta a los padres, Carta al profesor-Tutor y Conformidad del Ministerio)



Universidad
Zaragoza

D^a Begoña Lahoz
Ministerio de Educación
San Vicente de Paul, 3
44002 TERUEL

Teruel, 26 de abril de 2013

Estimada amiga:

Junto a esta carta te entrego la información y documentación que me solicitaste en relación con el proyecto de investigación del que hablamos en nuestra reciente entrevista, y que se titula "Flow, intervención educativa y bienestar psicológico".

Te adjunto la memoria del proyecto, así como los modelos de carta para los padres y tutores de los centros educativos, con el fin de que presten su colaboración y autorización para la realización de los cuestionarios de medida a los alumnos.

Para adelantar ya he entrado en contacto con tres centros educativos que han dado su visto bueno para la realización de las encuestas. Los centros son el IES Vega del Tarta de Teruel, el Colegio Público San Miguel de Mora de Rubielos y el IES de Albarracín, con cuyos directores ya he hablado y me han mostrado su plena disposición.

Si deseas cualquier información añadida, no dudes en decírmelo. Te recuerdo que sería aconsejable realizar estas encuestas antes de que finalice el actual curso escolar, por lo que te agradeceré la mayor agilidad.

Muchísimas gracias por tu ayuda y colaboración.

Te saluda atentamente,

Alicia Izquierdo Gómez
Facultad de Ciencias Sociales y Humanas
Área de Psicología Evolutiva
CAMPUS DE TERUEL-UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA
Tels.: 978645384, 610361477
Correo e: alicialg@unizar.es

unizar.es



Universidad
Zaragoza

Teruel, 28 de abril de 2013

Estimado padre o tutor:

Desde la Universidad de Zaragoza y en colaboración con la Uned se está llevando a cabo un estudio sobre las emociones positivas en el ámbito académico y su influencia en el rendimiento de los alumnos y el desarrollo de sus tareas.

En el ámbito de dicho estudio vamos a realizar en los próximos meses una encuesta entre los alumnos de la provincia de Teruel, cuya elaboración será de gran utilidad. Le pedimos, por ello, su autorización para que su hijo responda a nuestro cuestionario junto al resto de alumnos de su centro educativo.

Por supuesto, todos los datos de dicho cuestionario son confidenciales y se usarán únicamente para establecer las medidas correspondientes en el marco de nuestro estudio. En cualquier caso, si lo desea, puede ponerse en contacto con nosotros para que le expliquemos cualquier detalle de la encuesta.

Para proceder a la encuesta le rogamos que cumplimente la autorización escrita que la acompañamos en la hoja anexa.

Atentamente,

Alicia Izquierdo Gómez
Facultad de Ciencias Sociales y Humanas
Área de Psicología Evolutiva
CAMPUS DE TERUEL-UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA
Teléfono: 978645384
Correo e: alicieti@unizar.es

unizar.es



Universidad
Zaragoza

Teruel, 28 de abril de 2013

Estimado profesor/tutor:

Desde la Universidad de Zaragoza, en colaboración con la UNED, estamos llevando a cabo un estudio psicológico cuyo objetivo es fomentar las emociones positivas como mecanismo de prevención y mejora. Entre ellas tiene especial interés el *flow* o estado interno que produce una profunda sensación de bienestar durante el desarrollo de una tarea o actividad física o intelectual. Los estudios empíricos han puesto en evidencia que dicho estado se relaciona, además de con el bienestar psicológico, con el rendimiento y la motivación interna, algo especialmente importante para los alumnos y su éxito en el ámbito académico.

Tradicionalmente la psicología centró su interés en el estudio de la patología y en los aspectos disfuncionales de las personas. Y aunque esto tuvo aparejado un gran cúmulo de saber, se descuidó el interés por comprender los procesos y mecanismos psicológicos que hacen resistentes a las personas frente a la adversidad, a los que se ha denominado fortalezas personales merced a los estudios de Seligman, entre otros. El estudio de dichas fortalezas personales forma parte de la denominada psicología positiva, que se encarga de estudiar los llamados afectos positivos, esto es, bienestar, alegría, satisfacción, esperanza, *flow* y felicidad, resaltando los beneficios que todos ellos representan para las personas.

En el ámbito de este estudio, contamos con la autorización de la delegación del Ministerio de Educación en Teruel para desarrollar en diferentes centros educativos de la provincia una encuesta-cuestionario de medida a alumnos de edades comprendidas entre los 9 y los 15 años aproximadamente, para lo cual hemos pedido también la preceptiva autorización de los padres o representantes legales de los mismos. En este sentido, necesitamos su colaboración para realizar esta encuesta en su aula, una vez que concretemos con su centro la fecha y hora para llevarla a cabo, y de las que oportunamente les informará desde la dirección del mismo.

Gracias por su colaboración. Atentamente,

Alicia Izquierdo Gómez
Facultad de Ciencias Sociales y Humanas
Área de Psicología Evolutiva
CAMPUS DE TERUEL-UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA
Teléfono: 978645384
Correo e: aliciaig@unizar.es

unizar.es

Doña **BEGOÑA LAHOZ LAPUENTE**, Directora del Servicio Provincial de Educación, Universidad, Cultura y Deporte de Teruel, conociendo el estudio que está llevando a cabo la Universidad de Zaragoza, en colaboración con la Universidad Nacional de Educación a Distancia, sobre las emociones positivas en el ámbito académico y su posible influencia en el desarrollo de las tareas y rendimiento del alumnado, así como la disposición de algunos centros de la ciudad de Teruel para participar en la mencionada actividad.

Manifiesta su conformidad para que los centros educativos seleccionados por la responsable de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas del Campus de Teruel, puedan colaborar voluntariamente en el desarrollo de dicho estudio.

En Teruel, a 3 de mayo de 2013.



LA DIRECTORA DEL SERVICIO PROVINCIAL:

FDO.: BEGOÑA LAHOZ LAPUENTE

Anexo II: Escala de Flow

Cuestionario 1

Nombre: _____ Edad: _____ Chico
Chica

Instrucciones: a continuación se indican algunas preguntas que se refieren a los motivos y sentimientos que te mueven a estudiar o hacer las tareas en las asignaturas de Matemáticas, Lenguaje, Conocimiento del medio, Educación física, Inglés, Música, y Educación plástica. Lee detenidamente cada frase y pon, en el espacio correspondiente a cada asignatura, la puntuación del 1 al 5 según a ti te parezca.

Nunca: nunca siento lo que dice la frase. **Puntuación 1**

Casi nunca: pocas veces siento lo que dice la frase. **Puntuación 2**

A veces: en alguna ocasión siento lo que dice la frase. **Puntuación 3**

Muchas veces: a menudo siento lo que dice la frase. **Puntuación 4**

Siempre: siempre siento lo que dice la frase. **Puntuación 5**

Nunca	Casi nunca	A veces	Muchas veces	Siempre
1	2	3	4	5

Piensa cómo experimentabas cada característica durante las clases de las diferentes asignaturas y señala la puntuación del 1 al 5 que mejor se ajusta a lo que tú crees.

Puntúa del 1 al 5 en las siguientes asignaturas:					Conocimiento del medio	Matemáticas	Lengua	Inglés	Música	Plástica	Educación Física
Nunca	Casi nunca	A veces	Muchas veces	Siempre							
1	2	3	4	5							
1	Sabía que era capaz de hacer frente a lo que se me pedía.										
2	Hacía las tareas bien y me salían solas.										
3	Sabía claramente lo que quería hacer.										
4	Estaba seguro de que lo estaba haciendo bien.										
5	Estaba atento y completamente centrado en lo que estaba haciendo.										
6	Sentía un control total de lo que estaba haciendo.										
7	No me importaba lo que los demás pensaban de mí (profesores, compañeros).										
8	No me daba cuenta del tiempo (no pasaba ni lento ni rápido).										
9	Realmente me divertía lo que estaba haciendo.										

Puntúa del 1 al 5 en las siguientes asignaturas:					Conocimiento del medio	Matemáticas	Lengua	Inglés	Música	Plástica	Educación Física
Nunca	Casi nunca	A veces	Muchas veces	Siempre							
1	2	3	4	5							
10	Tenía la suficiente habilidad para resolver las tareas.										
11	Parecía que las cosas estaban sucediendo solas.										
12	Estaba seguro de lo que quería hacer.										
13	Sabía lo bien que lo estaba haciendo.										
14	No me costaba concentrarme en lo que estaba haciendo.										
15	Sentía que podía controlar lo que estaba haciendo.										
16	No estaba preocupado por cómo me iban a salir las tareas.										
17	El paso del tiempo parecía ser diferente a lo normal.										
18	Me gustaba lo que estaba experimentando en ese momento.										
19	Sentía que era lo suficientemente bueno para hacer frente a la dificultad de la situación.										
20	Lo que estaba haciendo me salía de forma automática.										
21	Sabía lo que quería conseguir.										
22	Tenía buenos pensamientos acerca de lo bien que lo estaba haciendo mientras trabajaba.										
23	Tenía una total concentración.										
24	Tenía un sentimiento de control total.										
25	No estaba preocupado por la imagen que daba a los demás (profesores, compañeros)										
26	Sentía cómo el tiempo se paraba mientras estaba trabajando.										
27	La experiencia me dejó un buen sabor de boca.										
28	Tenía suficiente habilidad para superar las dificultades.										
29	Hacía las actividades casi sin darme cuenta.										
30	Tenía claros mis objetivos.										
31	Estaba seguro de que en ese momento, lo estaba haciendo bien.										
32	Estaba totalmente centrado en lo que estaba haciendo.										
33	Sentía un total control de mi cuerpo.										
34	No me preocupaba lo que los otros pudieran estar pensando de mí.										
35	A veces parecía que las cosas estuvieran pasando como a cámara lenta.										
36	Encontré la experiencia muy valiosa y reconfortante.										

Anexo III. Escala de Motivación Autodeterminada

Cuestionario 2

Nombre: _____ Edad: _____ Chico
Chica

Instrucciones: a continuación se indican algunas preguntas que se refieren a los motivos y sentimientos que te mueven a estudiar o hacer las tareas en las asignaturas de Matemáticas, Lenguaje, Conocimiento del medio, Educación física, Inglés, Música, y Educación plástica. Lee detenidamente cada frase y pon, en el espacio correspondiente a cada asignatura, la puntuación del 1 al 5 según a ti te parezca.

Nunca: nunca siento lo que dice la frase. **Puntuación 1**

Casi nunca: pocas veces siento lo que dice la frase. **Puntuación 2**

A veces: en alguna ocasión siento lo que dice la frase. **Puntuación 3**

Muchas veces: a menudo siento lo que dice la frase. **Puntuación 4**

Siempre: siempre siento lo que dice la frase. **Puntuación 5**

Nunca	Casi nunca	A veces	Muchas veces	Siempre
1	2	3	4	5

Piensa cómo experimentabas cada característica durante las clases de las diferentes asignaturas y señala la puntuación del 1 al 5 que mejor se ajusta a lo que tú crees.

Puntúa del 1 al 5 en las siguientes asignaturas:					Conocimiento del medio	Matemáticas	Lengua	Inglés	Música	Plástica	Educación Física
Nunca	Casi nunca	A veces	Muchas veces	Siempre							
1	2	3	4	5							
1	Tengo la sensación de que estoy perdiendo el tiempo con esta asignatura.										
2	Al principio creía que debía poner interés en esta asignatura, pero ahora creo que no.										
3	No sé por qué tengo que dar esta asignatura; Me trae sin cuidado.										
4	No consigo entender para qué sirve esta asignatura.										
5	Porque lograré más premios por parte de mis padres y profesores.										
6	Porque podré conseguir que mis padres, profesores y compañeros tengan una mejor opinión de mí.										
7	Porque en el futuro me permitirá tener más oportunidades.										

Puntúa del 1 al 5 en las siguientes asignaturas:		Conocimiento del medio	Matemáticas	Lengua	Inglés	Música	Plástica	Educación Física
		1	2	3	4	5		
8	Porque cuando sea mayor tendré una mejor vida.							
9	Para demostrarme que soy capaz de aprobar.							
10	Porque cuando apruebo me siento importante.							
11	Para demostrarme que soy inteligente y que sé hacer bien las tareas.							
12	Porque quiero demostrarme que soy capaz de tener éxito en mis estudios.							
13	Porque creo que el estudio de esta asignatura me ayudará a estar mejor preparado para aquello que quiera ser de mayor.							
14	Porque seguramente cuando sea mayor me permitirá estudiar o dedicarme a lo que más me guste.							
15	Porque me ayudará a elegir aquello que desee ser de mayor.							
16	Porque con esta asignatura podré desarrollar mejor mi capacidad como profesional en el futuro.							
17	Porque para mí es un placer y una satisfacción aprender cosas nuevas.							
18	Por el placer de descubrir cosas nuevas desconocidas para mí.							
19	Por el placer de saber más de esta asignatura.							
20	Porque esta asignatura me permite seguir aprendiendo un montón de cosas que me interesan.							
21	Por la satisfacción que siento cuando me supero en mis estudios.							
22	Por la satisfacción que siento al conseguir lo que me propongo.							
23	Por la satisfacción que siento cuando logro hacer las tareas difíciles.							
24	Porque esta asignatura me permite sentirme satisfecho en la búsqueda de la perfección en mis estudios.							
25	Por los intensos momentos que vivo con esta asignatura.							
26	Por el placer que siento cuando hago tareas interesantes.							
27	Por el placer que experimento al sentirme completamente concentrado.							
28	Porque me gusta meterme de lleno cuando hago tareas interesantes.							

Anexo IV: Instrumento recogida información sobre Rendimiento Académico

Rendimiento Académico

Centro:

Clase:

Indica la calificación de los siguientes alumnos con el siguiente criterio.

Insuficiente	Suficiente	Bien	Notable	Sobresaliente
I	S	B	N	SS

	Número de alumno	Conocimiento del medio	Matemáticas	Lengua	Inglés	Música	Plástica	Educación Física
1								
2								
3								
4								
5								
6								
7								
8								
9								
10								
11								
12								
13								
14								
15								
16								
17								
18								
19								
20								
21								
22								
23								
24								
25								
26								
27								
28								
29								
30								