

Manuel G. Jiménez-Torres, Francisco Cruz Quintana
Experiencias de flujo y rendimiento escolar en adolescentes

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 13, núm. 2, julio-diciembre, 2011, pp. 97-118,
Universidad Intercontinental
México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80220774006>

REVISTA INTERCONTINENTAL DE
PSICOLOGÍA
y **EDUCACIÓN**

*Revista Intercontinental de Psicología y
Educación,*

ISSN (Versión impresa): 0187-7690

ripsiedu@uic.edu.mx

Universidad Intercontinental

México

¿Cómo citar?

Fascículo completo

Más información del artículo

Página de la revista

www.redalyc.org

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Experiencias de flujo y rendimiento escolar en adolescentes

Manuel G. Jiménez-Torres
y Francisco Cruz Quintana

Resumen

El presente trabajo analiza la asociación entre el flujo experimentado con las actividades escolares y el rendimiento escolar obtenido. Previamente se examinó el flujo experimentado por una muestra de 166 adolescentes a partir de todas las actividades que efectuaron durante una semana. El flujo fue medido a partir de los nueve componentes descritos por Jackson y Csikszentmihalyi. Los resultados indican que los *hobbies* activos reportan un estado de flujo más elevado que ver la televisión y estudiar. El rendimiento escolar se ha asociado al tiempo de estudio y al flujo experimentado por el estudio. Esos dos factores han resultado ser predictores

Abstract

This paper analyzes the association between flow experienced with school activities and school performance obtained. Previously considered the flow experienced by a sample of 166 adolescents from all activities conducted during one week. The flow rate was measured from the nine components described by Jackson and Csikszentmihalyi. The results indicate that active hobbies a state of flux reported higher than watch TV and study. School performance has been associated with study time and the flow experienced by the study. These two factors have proven to be predictors of performance in both genders. We

MANUEL G. JIMÉNEZ-TORRES Y FRANCISCO CRUZ QUINTANA. Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico, Facultad de Psicología-Universidad de Granada. [mjitor@ugr.es] [fcruz@ugr.es]

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 13, núm. 2, julio-diciembre 2011, pp. 97-118.
Fecha de recepción: 22 de diciembre de 2010 | Fecha de aceptación: 30 de marzo de 2011.

del rendimiento en ambos géneros. Se discuten estos resultados y se sugieren líneas de investigación en esta área.

PALABRAS CLAVE
experiencias óptimas.

discuss these results and suggest lines of research in this area.

KEY WORDS
optimal experiences.

Antecedentes

El flujo (*flow*) es un fenómeno novedoso —o, por lo menos, poco tratado hasta el momento— que puede encuadrarse dentro de la corriente de la psicología positiva interesada en estudiar las fortalezas humanas. Abarca elementos que van más allá de lo que entendemos por motivación. Si bien está muy relacionada con ésta, puede surgir en cualquier actividad que las personas emprendan y parece estar presente en todas las culturas (Moneta, 2004).

El primer autor en estudiarlo fue Csikszentmihalyi (1975) para referirse a un estado mental óptimo en el que un individuo sentía eficiencia cognitiva, estaba profundamente involucrado, altamente motivado y experimentaba, al mismo tiempo, un alto nivel de gozo.

La investigación posterior ha destacado nueve características del flujo (Jackson y Csikszentmihalyi, 2002): equilibrio entre reto y habilidad percibida, fusión entre la atención y la acción, metas claras, *feedback* sin ambigüedad, concentración en la tarea, sensación de control, pérdida de conciencia del propio ser, transformación del tiempo y experiencia autotélica.

El equilibrio entre los retos y las habilidades percibidas es una de las características fundamentales para experimentar flujo. Cuando una persona debe enfrentarse a una actividad, los retos que se proponga en relación con ésta deben estar en equilibrio con las habilidades percibidas para llevarla a cabo. Es fácil suponer que un alto reto junto a una baja habilidad provocarán un estado de ansiedad en la persona ante la anticipación de

fracaso; por el contrario, un bajo reto ante una alta habilidad le ocasionará aburrimiento y abandono de su realización. Así pues, retos altos y altas habilidades percibidas para afrontarlos son los componentes esenciales para alcanzar el canal del flujo y ello puede determinar el tiempo de dedicación a ciertas actividades de estudio o de ocio.

Otra característica de gran relevancia para experimentar flujo es la experiencia autotélica. La teoría del flujo define un individuo autotélico como aquel que hace las cosas por su propio gusto más que por el hecho de conseguir un objetivo externo. Por tanto, se trata de alguien con una fuerte motivación intrínseca. Está relacionada con el disfrute que un sujeto experimenta al desempeñar una tarea, de modo que ésta se convierte en un objetivo en sí misma sin buscar otro tipo de recompensa externa. En uno de los estudios centrados en ese concepto, Adlai-Gail (1994) observa que los adolescentes autotélicos daban más experiencias positivas en la vida diaria, dedicaban más tiempo al estudio, practicaban deportes durante más tiempo a la semana y poseían objetivos mayores y mejor definidos que los no autotélicos.

Las actividades diarias que los jóvenes adolescentes efectúan habitualmente se han clasificado en tres amplias categorías: tareas escolares, actividades de ocio y actividades de mantenimiento (Bassi y Delle-Fave, 2004; Csikszentmihalyi, 1997). En cada una de ellas se consideran, a su vez, actividades como el estudio en el colegio y en casa, el cuidado personal, las interacciones, ver televisión y diferentes actividades de ocio. Al estudiar mediante el método de muestreo de experiencias (ESM) la calidad de la experiencia de los adolescentes en diversos ámbitos de su vida, Csikszentmihalyi (1998b) ha demostrado que éstos, una vez que vencen la inercia inicial de consumir ocio pasivo como ver la televisión, son mucho más felices cuando hacen deporte o realizan un tipo de ocio activo.

Las investigaciones sobre el flujo se efectuaron principalmente durante los ochenta y noventa en Estados Unidos e Italia (Csikszentmihalyi, 1998b; Massimini y Carli, 1998; Delle Fave y Bassi, 2000). Una dirección importante en tales investigaciones se relaciona con las consecuencias de experimentar flujo. En ese sentido, en numerosos trabajos se ha verificado que experimentar flujo estaba muy positivamente correlacionado con la

responsabilidad, el compromiso y el logro durante los años de educación secundaria (Csikszentmihalyi, 1990; Heine, 1996), con la autoestima de los adolescentes (Adlai-Gail, 1994) o con su resiliencia (Schmidt, 1998).

Al investigar en un grupo de estudiantes de secundaria japoneses si la teoría del flujo era aplicable a ellos, Asakawa (2004) encuentra que, mientras que el nivel de flujo se hacía mayor, la calidad de experiencia de los alumnos adolescentes mejoraba de manera significativa en términos de concentración, diversión, felicidad, activación y control percibido de la situación. Además, también analizó las diferencias entre sujetos autotéticos y no autotéticos; detectó que los niveles de retos y habilidades en los primeros estaban más equilibrados que en los no segundos. Por otro lado, los estudiantes autotéticos tendían a inclinarse a situaciones en las que los retos eran sensiblemente mayores que sus habilidades, mientras que ocurría lo contrario en el caso de los no autotéticos; es decir, en éstos las habilidades sobresalían ligeramente sobre los retos.

Son numerosas las investigaciones que se han destinado a registrar la cantidad de tiempo invertido en distintas actividades, así como la calidad aportada por esas experiencias. Para registrar las experiencias óptimas, con frecuencia ha sido empleado el denominado método de muestreo de la experiencia (ESM), mediante el cual se aplican medidas repetitivas *on-line* en periodos aleatorios sobre las actividades desarrolladas por los sujetos en el momento elegido, de sus pensamientos y de los estados emocionales que experimentan (Csikszentmihalyi, 1998b). En los estudios acerca de las experiencias óptimas de la gente, Csikszentmihalyi (1998a) concluye que, a pesar de las grandes diferencias en el tipo de actividades emprendidas, había una remarcable similitud en sus experiencias en el estado de flujo.

Bassi y Delle-Fave (2004) reportaron las actividades diarias y la calidad de las experiencias de dos grupos de estudiantes de instituto analizados en dos periodos diferentes: 1986 y 2000. En total, fueron 120 participantes con una edad entre 15 y 18 años a los que se les registraban *on-line* experiencias a lo largo del día. Se prestó atención a las experiencias óptimas caracterizadas por el equilibrio entre retos y habilidades personales, motivación intrínseca, implicación en la actividad y bienestar propor-

cionado. Pese al periodo transcurrido entre 1986 y 2000, no se registraron diferencias en la distribución de las actividades diarias. En ambos grupos, los adolescentes ocupaban la mayoría de su tiempo en el trabajo escolar, estudio en casa, interactuar, a ver la televisión, actividades de mantenimiento y diversas actividades de ocio. Sólo el uso de las nuevas tecnologías emergió en los resultados de 2000 en relación con los de 1986. Estudiar en casa y efectuar actividades de ocio se vinculaban con experiencias óptimas, al igual que el empleo de las nuevas tecnologías en 2000. Por lo que respecta a la calidad de las experiencias, las actividades ligadas con el colegio se relacionaban con altos niveles de concentración y bajos niveles de felicidad y libertad. Las experiencias asociadas con el ocio estructurado fueron descritas como positivas y ver la televisión fue relatada como una experiencia media. En realidad, las actividades se distribuían entre los canales de tal modo que el estudio en casa y el ocio estructurado estaba enlazado con experiencias óptimas, el trabajo en clase con apatía y ver la televisión con la relajación. Cabe puntualizar que estos autores (Delle Fave y Bassi, 2000) ya habían demostrado que una experiencia óptima no era sinónimo de diversión, sino que se trataba de una experiencia compleja y comprometida. Entre las oportunidades ofrecidas por el ambiente que les rodeaba, los adolescentes seleccionaban preferentemente actividades referidas a una alta calidad de la experiencia. Es decir, las características reforzadoras del flujo hacen que el individuo se incline hacia aquellas actividades de su vida diaria que más flujo le aporten.

En el campo escolar, el rendimiento es una de las variables más analizadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje y los factores que lo explican constituyen uno de los principales focos de interés de las investigaciones. En ese sentido, se ha destacado una amplia gama de factores como el esfuerzo (Maris, 1993), la capacidad para estudiar (Núñez *et al.*, 2000) o las deficiencias cognoscitivas (Yáñez *et al.*, 2005).

También, se ha indagado la relación del rendimiento escolar con la práctica de actividad física (Laure y Binsincer, 2009), o con la calidad del sueño, duración del sueño y somnolencia (Dewald, Maijer, Doort, Kerkhof y Bogels, 2010).

De igual forma, se ha explorado la vinculación del rendimiento escolar de adolescentes con variables nutricionales y psicológicas (Tifner, De Bortoli y Pérez, 2006).

En otros estudios se han resaltado los efectos de la distribución del tiempo semanal sobre el rendimiento escolar. Así, por ejemplo, Tremblay, Inman y Willms (2000) demostraron la relación positiva entre el rendimiento escolar y la realización de actividades de ocio activo, como la práctica de actividad física o la ejecución de actividades musicales u otras actividades artísticas (Dumais, 2006). Algunas investigaciones han evidenciado que un excesivo tiempo dedicado a ver la televisión (ocio pasivo) ejerce efectos negativos sobre el rendimiento escolar (Barbancho *et al.*, 2005).

Objetivos y preguntas de investigación

Hasta donde nosotros sabemos, no hay estudios del papel del flujo en el rendimiento escolar. Por ese motivo, el presente trabajo de investigación se centra en comprobar si existe asociación entre el nivel de flujo experimentado con las actividades escolares y el rendimiento escolar conseguido. Previamente, pretendemos estudiar el tipo de actividades desempeñadas a lo largo de una semana por una muestra de adolescentes y el flujo advertido a partir de la ejecución de dichas actividades. En concreto, nuestras preguntas de investigación son las siguientes:

1. ¿Qué tipo de actividades realizan los chicos y las chicas adolescentes a lo largo de una semana tipo y cuánto tiempo invierten en cada una de ellas?
2. ¿Cuál es el nivel de flujo experimentado por ambos géneros en cada una de las actividades desarrolladas?
3. ¿Qué actividades suelen ocupar los canales de flujo, ansiedad, aburrimiento y apatía, tanto en muchachos como en muchachas?
4. ¿Existe correlación entre el rendimiento académico, el tiempo invertido en el estudio y el flujo percibido a partir del mismo?

5. ¿Qué poder predictivo posee el flujo experimentado a partir del estudio y el tiempo destinado al mismo al momento de explicar el rendimiento académico?

Método

PARTICIPANTES

Se ha utilizado una muestra de adolescentes ($N = 166$; 94 mujeres y 72 hombres) con edades comprendidas entre 16 y 20 años ($M = 16.78$; $DE = 0.72$), que cursaban estudios de primer grado de bachillerato en institutos de enseñanza secundaria de Granada (España).

MATERIAL

Para la recolección de datos, se usó un instrumento elaborado que ha incluido los tres apartados siguientes:

1. Datos generales. Se registraron datos sobre sexo, edad y rendimiento académico. El rendimiento académico fue obtenido a partir de las notas escolares correspondientes al primer trimestre del curso 2006-2007.
2. Distribución del tiempo semanal. Se tomó como referencia la semana precedente al registro de los datos. Se anotaron todas las actividades ligadas con el estudio y con el ocio activo y pasivo, así como con el mantenimiento. Esta clasificación se basa en el análisis de Massimini y Carli (1998). Sin embargo, a diferencia de estos autores, no se ha seguido el método de muestreo de la experiencia (MME) para recabar los datos, sino que éstos se han conseguido en una sola sesión, aunque tomando como base lo desarrollado durante la semana precedente.
3. Flujo experimentado en las diversas actividades realizadas. El flujo fue medido a partir de los nueve componentes descritos por Jack-

son y Csikszentmihalyi (2002): equilibrio entre retos y habilidades, fusión acción-atención, sensación de control, *feedback* sin ambigüedad, concentración total, metas claras, pérdida de conciencia del ser, alteración de la percepción del paso del tiempo y experiencia autotélica. Para cada una de las actividades informadas como efectuadas, se evaluó el flujo experimentado a partir de la suma de las puntuaciones aportadas para cada una de las nueve dimensiones anteriores. A su vez, cada dimensión fue medida por un ítem con una escala Likert de 1 (total desacuerdo) a 7 (total acuerdo). Por ejemplo, para medir la experiencia autotélica ante una determinada actividad, se utilizó el ítem “Me gustó realizar esa actividad”. La adecuación de los nueve ítems empleados para medir el flujo fue contrastada por medio de un estudio piloto, con lo cual se obtuvo, en un test-retest, con un intervalo de dos semanas, una fiabilidad entre .78 y .87 para ocho de las nueve dimensiones. Sólo la dimensión referida a la pérdida de conciencia del ser obtuvo una escasa fiabilidad (.51), aunque se optó por mantenerla. A partir de los datos recogidos, el instrumento aplicado para medir el flujo ha alcanzado un cociente de fiabilidad alfa de Cronbach de .78.

4. Canales de funcionamiento. La información sobre el canal de funcionamiento en una actividad específica (flujo, apatía, ansiedad o aburrimiento) se logró a partir de la proporción retos perseguidos-habilidades percibidas.

DISEÑO Y PROCEDIMIENTO

El cuestionario anterior fue administrado a los participantes por el propio investigador durante la jornada lectiva del mes de junio de 2007, habiendo solicitado de manera previa permiso de la dirección del centro y del profesor correspondiente. Se pidió a los individuos su colaboración anónima y voluntaria en un estudio que pretendía examinar la dedicación del tiempo semanal a distintas actividades, así como la experiencia brindada por cada una de ellas. En particular, se insistió en la sinceridad de las respuestas.

Los participantes no recibieron compensación económica ni académica alguna y ninguno rehusó a responder los cuestionarios; no obstante, una vez examinadas las respuestas, tuvo que anularse un cuestionario.

ANÁLISIS DE DATOS

El tratamiento estadístico de los datos se realizó con el programa SPSS 15.0 para Windows. Dependiendo del tipo de objetivo perseguido, se aplicaron diferentes tipos de análisis descriptivos, comparaciones de muestras independientes mediante la prueba t , correlaciones bivariadas de Pearson y análisis de regresión lineal múltiple de pasos sucesivos.

Resultados

ACTIVIDADES QUE REALIZAN LOS CHICOS Y LAS CHICAS ADOLESCENTES A LO LARGO DE UNA SEMANA TIPO Y TIEMPO QUE INVIERTEN EN CADA UNA DE ELLAS

En la tabla 1, se muestra el tiempo semanal que dedican tanto los hombres como las mujeres a diversas actividades a lo largo de la semana, así como el porcentaje de tiempo que corresponde en función de las 168 horas semanales.

Aparecen diferencias significativas entre ambos géneros en cuatro grupos de actividades. Las muchachas invierten más tiempo semanal que los muchachos en el estudio y la realización de trabajos escolares ($t = -2.73^{**}$) y en la asistencia a clases ($t = -2.72^{**}$). Por el contrario, los chicos dedican más tiempo a la semana que las chicas a actividades deportivas ($t = 4.04^{***}$) y ver televisión ($t = 2.04^*$).

Nota media

La nota media obtenida por las mujeres ($M = 6.54$; $DE = 1.17$) es superior a la de los hombres ($M = 6.31$; $DE = 0.089$), aunque esta diferencia no ha resultado significativa ($t = -1.37$).

Tabla 1. Distribución del tiempo semanal en diversas actividades

Actividades	Chicos		Chicas	
	Horas semanales <i>M (DE)</i>	Porcentajes	Horas semanales <i>M (DE)</i>	Porcentajes
Estudio y realización de trabajos escolares	11.32 (6.46)	6.74	14.10 (6.55)	8.39
Actividades deportivas	5.49 (4.99)	3.27	2.65 (3.71)	1.58
Actividades artísticas (música, pintura, etc.)	1.00 (3.60)	0.59	1.41 (2.84)	0.84
Ver televisión	11.74 (6.12)	6.99	9.86 (5.71)	5.87
Asistencia a clases	30.54 (2.31)	18.17	31.71 (3.22)	18.87
Relación con amigos	13.56 (7.02)	8.07	13.55 (7.26)	8.06
Actividades de mantenimiento (comer, dormir, desplazarse...)	68.80 (10.77)	40.94	70.01 (9.95)	41.67
Otras actividades (trabajo, ordenador, otros <i>hobbies</i>)	25.55 (9.93)	15.23	24.71 (11.05)	14.71

NIVEL DE FLUJO EXPERIMENTADO POR AMBOS GÉNEROS
EN CADA UNA DE LAS ACTIVIDADES REALIZADAS

En la tabla 2, se expone el flujo que experimentan los chicos y las chicas en múltiples actividades desarrolladas a lo largo de la semana. Como puede apreciarse, las actividades deportivas aportan un mayor nivel de flujo tanto a muchachos como a muchachas, aunque es significativamente mayor en los primeros ($t = 2.04^*$). Las actividades artísticas, las relacionadas con otros *hobbies* y la relación con amigos alcanzan, en ambos géneros, niveles de flujo similares, también elevados, aunque ligeramente por debajo de las actividades deportivas. Por último, las actividades académicas (asistencia a clase y estudio en casa) y ver televisión otorgan niveles de flujo más bajos en ambos géneros. El flujo experimentado en las clases es significativamente menor en los chicos que en las chicas ($t = -2.22^*$).

Tabla 2. Flujo experimentado por chicos y chicas en múltiples actividades desarrolladas a lo largo de la semana

Actividades	Flujo <i>M (DE)</i>		Diferencias <i>t</i>
	Chicos	Chicas	
Estudio y realización de trabajos escolares	29.60 (6.16)	31.47 (8.27)	n.s
Actividades deportivas	43.33 (6.01)	40.81 (6.39)	$t = 2.04^*$
Actividades artísticas (música, pintura, etc.)	38.25 (8.46)	40.03 (7.56)	n.s
Ver televisión	31.75 (8.74)	30.49 (7.67)	n.s
Asistencia a clases	30.25 (6.77)	32.63 (6.90)	$t = - 2.22^*$
Relación con amigos	37.75 (7.24)	39.35 (6.30)	n.s
Otras actividades (trabajo, ordenador, otros hobbies)	39.15 (6.95)	39.68 (8.64)	n.s

* $p < .05$, n.s = diferencia no significativa.

ACTIVIDADES QUE SUELEN OCUPAR LOS CANALES DE FLUJO, ANSIEDAD, ABURRIMIENTO Y APATÍA

Los canales de funcionamiento durante el tiempo que destinan los alumnos y las alumnas a actividades de estudio, deportivas, artísticas y ver televisión se muestran en la tabla 3. El estudio y la realización de trabajos escolares provocan, tanto a hombres como a mujeres, aburrimiento y apatía, mientras que, durante la realización de las actividades deportivas y artísticas, ambos géneros suelen ocupar preferentemente el canal del flujo y el de ansiedad. Ver la televisión se distribuye en forma más equitativa en ambos géneros entre los cuatro canales (flujo, ansiedad, aburrimiento y apatía).

CORRELACIONES ENTRE EL RENDIMIENTO ACADÉMICO, EL TIEMPO INVERTIDO EN EL ESTUDIO Y EL FLUJO EXPERIMENTADO A PARTIR DEL MISMO

Como puede observarse en la tabla 4, el rendimiento académico se vincula con el tiempo de estudio y el flujo experimentado con el estudio. El tiempo de televisión y el flujo experimentado con la misma también correlacionó en ambos géneros.

Tabla 3. Canales de funcionamiento durante el tiempo dedicado a actividades de estudio, deportivas, artísticas y ver televisión

Actividades	Chicos ($n = 72$) $M (DE)$			
	Flujo	Ansiedad	Aburrimiento	Apatía
Estudio y realización de trabajos escolares	3.11 (1.43)	3.33 (1.32)	4.38 (1.59)	4.04 (1.48)
Actividades deportivas	6.38 (0.90)	3.54 (2.19)	1.67 (1.27)	2.09 (1.44)
Actividades artísticas (música, pintura, etc.)	5.58 (1.44)	4.33 (1.97)	1.50 (1.00)	2.25 (1.29)
Ver televisión	3.10 (1.60)	3.51 (1.85)	2.38 (1.39)	2.75 (1.20)
Actividades	Chicas ($n = 94$) $M (DE)$			
	Flujo	Ansiedad	Aburrimiento	Apatía
Estudio y realización de trabajos escolares	3.44 (1.58)	3.39 (1.44)	4.03 (1.74)	3.47 (1.70)
Actividades deportivas	6.15 (1.00)	3.40 (2.01)	1.43 (0.71)	1.98 (1.33)
Actividades artísticas (música, pintura, etcétera)	6.00 (1.09)	3.48 (2.11)	1.58 (1.02)	2.10 (1.47)
Ver televisión	3.04 (1.48)	2.95 (1.63)	2.12 (1.33)	2.43 (1.32)

Sin embargo, también hemos notado otras correlaciones en donde no existe coincidencia entre ambos géneros. Por ejemplo, en los hombres, se ha hallado asociación entre el flujo experimentado en el estudio y el tiempo dedicado a actividades artísticas, y el flujo experimentado en el deporte ha correlacionado negativamente con el tiempo invertido al estudio y positivamente con el tiempo consagrado al deporte. En las chicas, el tiempo de estudio está relacionado positivamente al flujo aportado por el estudio y negativamente al brindado por la televisión.

PODER PREDICTIVO DEL FLUJO EXPERIMENTADO A PARTIR DEL ESTUDIO
Y EL TIEMPO DEDICADO A ÉL PARA EXPLICAR EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

En la tabla 5, aparece el resumen del análisis de regresión jerárquica para las variables que han correlacionado con el rendimiento académico

Tabla 4. Correlaciones entre el rendimiento académico, tiempo invertido y flujo

Variables	Chicos (<i>n</i> = 72)								
	1	2	3	4	5	6	7	8	
1. Rendimiento	1								
2. Tiempo estudio	.24*	1							
3. Tiempo deporte	.16	-.03	1						
4. Tiempo arte	.02	.02	-.14	1					
5. Tiempo tele	-.20	-.12	-.17	-.15	1				
6. flujo estudio	.23*	.17	.02	.45**	-.03	1			
7. Flujo deporte	-.15	-.40**	.32*	.04	-.26	.02	1		
8. Flujo arte	.55	-.09	.34	.48	-.44	.48	.49	1	
9. Flujo tele	-.09	-.08	-.08	.13	.28*	.18	-.02	.36	1
	Chicas (<i>n</i> = 94)								
1. Rendimiento	1								
2. Tiempo estudio	.34*	1							
3. Tiempo deporte	.04	.03	1						
4. Tiempo arte	-.20	-.02	.01	1					
5. Tiempo tele	-.01	-.11	-.01	-.09	1				
6. Flujo estudio	.33**	.22**	-.04	-.19	.09	1			
7. Flujo deporte	-.15	.18	.16	.05	.03	.01	1		
8. Flujo arte	-.01	.31	.03	.23	-.29	.12	.44	1	
9. Flujo tele	-.02	-.24*	.06	-.06	.45**	-.03	.28	-.05	1

* $p < .05$, ** $p < .01$.

(tiempo dedicado al estudio y flujo experimentado con el estudio). En el primer paso, el tiempo de estudio explicó en los hombres 6% de la varianza del rendimiento escolar y en las mujeres 12% del mismo rubro. Al introducir el flujo suministrado por el estudio en el segundo paso del análisis de regresión, el rendimiento escolar quedó manifestado en 11% de su varianza en los muchachos y en 19% en las muchachas. Así pues, en el segundo paso, con la introducción del flujo ofrecido por el estudio, la varianza del rendimiento escolar se incrementó en 5% en los chicos y 7% en las chicas.

Tabla 5. Resumen de análisis de regresión jerárquica para las variables que predicen el rendimiento académico

Variable	Chicos			Chicas		
	B	E	M	B	E	M
Paso 1 Tiempo de estudio	.04	.02	.24	.06	.02	.34
	$(R^2 = .06)$ $F(1,70) = 4.23^*$			$(R^2 = .12)$ $F(1,92) = 12.17^{***}$		
Paso 2 <i>Tiempo</i> de estudio	.04	.02	.23	.05	.02	.28
Flujo estudio	.03	.02	.23	.04	.01	.27
	$(R^2 = .11)$ $F(2,69) = 4.21^*$ $\Delta R^2 = .05$			$(R^2 = .19)$ $F(2,91) = 10.45^{***}$ $\Delta R^2 = .07$		

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Discusión

En este trabajo, se ha analizado la distribución del tiempo semanal invertido por los adolescentes en diferentes actividades relacionadas con el ocio, el estudio y el mantenimiento, así como las experiencias de flujo asociadas con cada una de esas actividades. Asimismo, se ha comprobado el vínculo existente entre la nota media obtenida y otros factores como el tiempo de estudio y el flujo experimentado con el estudio. También se han alcanzado diferentes factores predictores del rendimiento escolar. En relación con todo lo anterior, se han conseguido como resultados más significativos los siguientes:

En la distribución del tiempo semanal de los adolescentes, las actividades de ocio ocupan aproximadamente un tercio del total. Los otros dos tercios se los reparten las actividades de mantenimiento, por un lado, y las actividades de clases y estudio en casa, por otro. La práctica de actividad física-deportiva, en los individuos que la practican, supone poco más de 2% del tiempo total semanal.

La práctica de ejercicio físico o deporte reporta una puntuación de flujo más elevada seguida de la ejecución de una actividad artística y de otros

hobbies activos. En cambio, ver la televisión y la elaboración de las tareas escolares son las actividades en las que las puntuaciones de flujo han resultado más bajas.

Los canales de apatía y aburrimiento son ocupados sobre todo por las actividades asociadas con la asistencia a las clases y el estudio en casa, mientras que el canal de ansiedad y de flujo se relaciona con el ocio y con la práctica física-deportiva.

El rendimiento escolar está ligado tanto en hombres como en mujeres al tiempo de estudio y al flujo experimentado a partir de él y estos dos factores han explicado tal rendimiento en ambos géneros. La experiencia de flujo a partir del estudio revela el rendimiento escolar en un porcentaje de varianza similar al tiempo invertido en ese estudio.

En lo que respecta a la distribución del tiempo semanal, las actividades destinadas al trabajo, la asistencia a clase y el estudio alcanza 27.26%, las actividades de ocio 31.37% y las de mantenimiento 41.37%. La práctica de actividad física-deportiva ocupa 2.31% de ese tiempo total semanal. Los datos anteriores coinciden en forma aproximada con otras investigaciones acerca de las experiencias de flujo en la vida cotidiana (Csikszentmihalyi y Csikszentmihalyi, 1998; Jiménez-Torres, 2008; Massimini y Carli, 1998), si bien en la nuestra hemos obtenido un porcentaje de tiempo de dedicación a actividades de mantenimiento algo más elevado. De igual modo, la dedicación a la actividad física-deportiva también se muestra un poco más elevada en nuestro análisis que en los dos citados con anterioridad (2.3% frente a 1%).

En cuanto al nivel de flujo vinculado con cada una de esas actividades, la práctica de ejercicio físico o deporte ha resultado ser la actividad con una puntuación de flujo más elevada sucedida de la práctica de una actividad artística y de otros *hobbies* activos. Esos resultados coinciden con el estudio de Massimini y Carli (1998), en cuanto que tanto el deporte como el arte o los *hobbies* proporcionan un alto nivel de flujo; no obstante, a diferencia del nuestro, en el estudio de estos investigadores la práctica de deporte se sitúa por detrás de la práctica artística o los *hobbies*. Por otro lado, ver la televisión y la elaboración de las tareas escolares son las

actividades en las que las puntuaciones de flujo han aparecido más bajas. En lo referente a la televisión, coincidimos con el estudio de Massimini y Carli, (1998), pero estos investigadores obtuvieron puntuaciones de flujo más elevadas en lo que toca a las tareas escolares.

Los canales de apatía y aburrimiento son ocupados primordialmente por las actividades que tienen que ver con la asistencia a las clases y el estudio en casa, lo cual discrepa de lo obtenido por Massimini y Carli (1998), mientras que el canal de ansiedad se liga con la ejecución de actividades de ocio y, entre ellas, también con la práctica física-deportiva. En esto último, coincidimos con el estudio anterior.

Cabe señalar algunas limitaciones en el presente análisis. En primer lugar, en torno de la selección y amplitud de la muestra. Consideramos que este estudio debería efectuarse en una muestra mayor y elegida de modo estratificado. Otra limitación puede ser común a otras investigaciones que utilicen como instrumento el cuestionario para evaluar emociones. Las exploraciones sobre emociones demuestran que las respuestas psicológicas y las evaluaciones verbales de tales respuestas muy a menudo exhiben correlaciones modestas (Lang, 1995). Los informes están circunscritos al campo semántico y hay que diferenciar entre la emoción experimentada en sí como un estado mental y la palabra que refiere a la emoción. Por supuesto, la única información disponible de los cuestionarios son palabras que aluden a emociones.

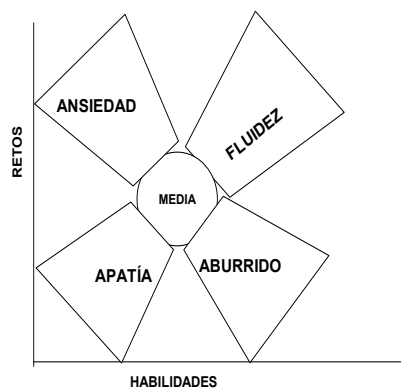
Se requiere más investigación acerca de las características específicas de los sujetos con personalidad autotélica que desempeñan las actividades por el mero placer de hacerlas y, en concreto, de sus procesos atencionales, lo que parece ser un aspecto clave diferenciador con los individuos no autotélicos para adentrarse en el canal del flujo y permanecer en él. Asimismo, es esencial ampliar el número de instrumentos de evaluación del flujo aportado en diferentes actividades cotidianas, así como adaptar esos instrumentos a distintos segmentos poblacionales (niños, adolescentes, adultos, mayores, discapacitados, etcétera).

A pesar de las limitaciones citadas, los resultados conseguidos en la presente investigación son importantes por varios motivos: primero,

permiten confirmar la aplicabilidad de la teoría del flujo en la muestra estudiada; segundo, puede ser relevante para promover un desarrollo de experiencias de flujo por medio de diversas actividades de la vida diaria, de cara al desarrollo del bienestar psicológico y de la salud mental de los adolescentes (práctica de actividad física, realización de actividades artísticas, etcétera).

La experiencia de flujo puede considerarse como una fuerza de movimiento fundamental para mejorar la calidad de vida de las personas, así como para el desarrollo de su fortaleza mental y emocional. El hecho de experimentar flujo en forma frecuente e intensa en actividades diarias incrementa el bienestar subjetivo general y el desarrollo en los estudios o en los contextos de trabajo. Por tanto, ayudar a experimentar flujo al realizar una actividad específica es una manera de promover el crecimiento personal y el nivel de complejidad en ese campo de la vida, pues supone funcionar en un canal que involucra la presencia de altos retos y altas habilidades en relación con la media de cada persona. Como puede apreciarse en la figura 1, cuando la relación entre retos y habilidades no obedece la tendencia anterior, la persona no experimenta desarrollo al entrar en otros canales, como apatía (bajos retos y bajas habilidades), aburrimiento (bajos retos y altas habilidades) o ansiedad (altos retos y bajas habilidades).

Figura 1. Canales de funcionamiento en función de la proporción entre retos propuestos y habilidades percibidas



No todas las personas tienen la misma habilidad para experimentar el estado de flujo y ello no sólo depende de condiciones innatas, sino del aprendizaje adquirido a lo largo de su vida. Para favorecer la experimentación del estado de flujo, resulta básico conocer y actuar sobre los factores que contribuyen a su desarrollo. Por otro lado, también es indispensable conocer tanto la cantidad como la calidad de las experiencias de flujo que otorgan a los adolescentes las diferentes actividades emprendidas habitualmente. Además, para que éstos no se instalen en la apatía o el aburrimiento, también debe revisarse e incrementarse con periodicidad su nivel de retos y de habilidades percibidas. Esto representa un motor imprescindible para su crecimiento personal en cualquier campo de su vida.

El asunto es que el flujo motiva a la gente a actuar; es como una especie de energía. El acceso a los estados de fluidez puede conformar uno de los indicadores de la complejidad y desarrollo de los adolescentes y el medio que hará posible su crecimiento personal.

La explicación de por qué algunas personas realizan actividades consumidoras de tiempo y esfuerzo mientras que otras no lo hacen en absoluto, encuentra un marco justificativo en el tipo de vivencias experimentadas al realizar tales actividades. Será una de las tareas de la educación enseñar a los jóvenes a hallar placer en las cosas que están bien; ayudarlos a que puedan encontrar experiencia de flujo mediante el estudio será un modo de propiciar la mejora del rendimiento escolar. Para entrar en el canal del flujo, los estudiantes deben aprender a dominar una serie de habilidades relacionadas con la mejora de la atención, concentración y, necesariamente, el establecimiento de metas de progresiva complejidad.

Conclusiones

- Los adolescentes reparten su tiempo semanal en forma equitativa entre tres grandes bloques de actividades: de estudio, de ocio y de mantenimiento. Cada uno de ellos supone aproximadamente un tercio del tiempo total semanal.
- Las mujeres suelen invertir significativamente más tiempo que los

hombres en actividades escolares y de estudio. En cambio, ellos las superan en el tiempo invertido en actividades deportivas y en ver televisión.

- Las actividades deportivas y artísticas son las que otorgan más flujo tanto a chicos como a chicas. En cambio, las académicas y ver televisión son las que aportan niveles de flujo más bajos en ambos géneros.
- Por lo regular, las actividades académicas generan aburrimiento y apatía, tanto en chicos como en chicas. En cambio, las actividades deportivas y artísticas inducen en ambos géneros estados de flujo y ansiedad. Ver televisión no se ha asociado con claridad con alguno de los cuatro estados anteriores.
- El rendimiento académico ha correlacionado positivamente con el tiempo dedicado al estudio y con el flujo experimentado al estudiar.
- El tiempo dedicado al estudio y el flujo experimentado con él han resultado ser factores predictores del rendimiento académico.
- Una manera de propiciar la mejora del rendimiento escolar será ayudando a los jóvenes a que puedan encontrar experiencia de flujo por medio del estudio.
- La habilidad para experimentar flujo no sólo depende de condiciones innatas, sino de adquisiciones que pueden lograrse a lo largo de la vida.
- Propiciar la mejora de habilidades atencionales y la concentración de los adolescentes, aumentar periódicamente su nivel de retos y ayudarles a desarrollar habilidades para conseguirlos, representan motores fundamentales para que aquéllos alcancen estados de flujo y para fomentar su crecimiento personal y académico.

BIBLIOGRAFÍA

- Adlai-Gail, W. (1994). *Exploring the Autotelic Personality*. Unpublished doctoral dissertation. University of Chicago.
- Asakawa, K. (2004). Flow experience and autotelic personality in Japanese college students: how do they experience challenges in daily life? *Journal of Happiness Studies*, 5, pp. 123-154.
- Barbancho Cisneros, F. J., J. Prieto Moreno, F. Tirado Altamirano, L. M. Hernández Neila, J. Santos Velasco y A. Moreno Méndez (2005). Efectos de la televisión sobre la actividad física y el rendimiento escolar en niñas escolares. *Cultura de los Cuidados*, 17, pp. 88-93. Recuperado el 12 de agosto de 2008, de <http://www.index-f.com/cultura/17/17-88.php>.
- Bassi, M. y A. Delle Fave (2004). Adolescence and the changing context of optimal experience in time: Italy 1986-2000. *Journal of Happiness Studies*, 5, pp. 155-179.
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond Boredom and Anxiety*. San Francisco: Jossey-Bass.
- , (1990). *Finding Flow: The Psychology of Optimal Experience*. Nueva York: Harrer and Row.
- , (1997). Activity experience and personal growth. En J. Curtis y S. Russell [eds.]. *Physical Activity in Human Experience: Interdisciplinary Perspectives*. Champaign: Human Kinetics.
- , (1998a). *Aprender a fluir*. Barcelona: Kairós.
- , (1998b). Un modelo teórico de experiencia óptima: introducción. En M. Csikszentmihalyi e I. S. Csikszentmihalyi [eds.]. *Experiencia óptima. Estudios psicológicos del flujo en la conciencia*. Bilbao: Desclée De Brouwer, pp. 19-29.
- , y I. S. Csikszentmihalyi (1998). La medición del flujo en la vida cotidiana: introducción. En M. Csikszentmihalyi e I. S. Csikszentmihalyi [eds.]. *Experiencia óptima. Estudios psicológicos del flujo en la conciencia*. Bilbao: Desclée De Brouwer, pp. 93-98.
- Delle Fave, A. y M. Bassi (2000). The quality of experience in adolescents daily life: developmental perspectives. *Genetic, Social and General Psychology Monographs*, 126, pp. 347-367.
- Dewald, J. F., A. M. Maijer, F. J. Doort, G. A. Kerkhof y S. M. Bogels (2010). The influence of sleep quality, sleep duration and sleepiness on school performance in children and adolescents: a meta-analytic review. *Sleep Medicine Reviews*, 14(3), pp. 179-189.

- Dumais, S. A. (2006). Elementary school students' extracurricular activities: The effects of participation on achievement and teachers' evaluations. *Sociological Spectrum*, 26, pp. 117-127.
- Heine, C. (1996). *Flow and Achievement in Mathematics*. Unpublished doctoral dissertation. University of Chicago.
- Jackson, S. A. y M. Csikszentmihalyi (2002). *Fluir en el deporte. Claves para las experiencias y actuaciones óptimas*. Barcelona: Paidotribo.
- Jiménez-Torres, M. G. (2008). Estado de fluidez y experiencias óptimas en actividades cotidianas de adolescentes. En A. M. Fernández, M. G. Jiménez-Torres, P. López y A. Rodríguez (eds.). *Psicología, didáctica y atención a la diversidad*. Universidad de Granada. Melilla: Grupo Editorial Universitario, pp. 39-63.
- Lang, P. I. (1995). The emotion probe. Studies of motivation and attention. *American Psychologist*, 50, pp. 372-385.
- Laure, P. y C. Binsinger (2009). Regular physical activity practice: a determinant of academic performance in secondary school pupils. *Science Sports*, 24(1), pp. 31-35.
- Maris, S. (1993). Rendimiento escolar y esfuerzo: hacia la revalorización de la autonomía personal en el proceso educativo. *Revista Española de Pedagogía*, 51(195), pp. 227-250.
- Massimini, F. y M. Carli (1998). La evaluación sistemática del flujo en la vida cotidiana. En M. Csikszentmihalyi e I. Csikszentmihalyi (eds.). *Experiencia óptima. Estudios psicológicos del flujo en la conciencia*. Bilbao: Desclée De Brouwer, pp. 259-279.
- Moneta, G. B. (2004). The flow experience across cultures. *Journal of Happiness Studies*, 5, pp. 115-121.
- Núñez, J. C., J. M. Suárez, J. M. Piñeiro, S. Rodríguez, R. González y A. Valle, (2000). Enfoques de aprendizaje en estudios universitarios. *Psicothema*, 12(3), pp. 368-375.
- Schmidt, J. (1998). *Overcoming Challenges: Exploring the Role of Action, Experience, and Opportunity in Fostering Resilience among Adolescents*. Unpublished doctoral dissertation. University of Chicago.
- Tifner, S., M. A. de Bortoli, y T. Pérez (2006). El rendimiento escolar vinculado a variables nutricionales y psicológicas en estudiantes de una zona socioeconómicamente humilde de la ciudad de S. Luis, Argentina. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 8(1), pp. 143-152.
- Tremblay, M., J. Inman y J. Willms (2000). The relationship between physical activity, self-esteem, and academic achievement in 12-year-old children. *Pediatric Exercise Science*, 12, pp. 312-324.

Yáñez, G., H. Romero, J. Bernal, E. Marosi, M. A. Rodríguez, V. Guerrero, B. Prieto y L. Luviano (2005). Trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDHA): coeficiente intelectual y funciones cognitivas. *Revista Mexicana de Psicología*, 22 (1), pp. 31-41.