



UNIVERSIDAD DE GRANADA
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
Departamento de Personalidad, Evaluación
y Tratamiento Psicológico

TESIS DOCTORAL

**EXPERIENCIAS DE FLOW
EN NIÑOS Y JÓVENES:
INFLUENCIAS EN DISTINTOS INDICADORES DE
RENDIMIENTO Y BIENESTAR**

MANUEL G. JIMÉNEZ TORRES

**Dirección:
Dr. Juan F. Godoy García y Dra. Débora Godoy Izquierdo**



UNIVERSIDAD DE GRANADA
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
Departamento de Personalidad, Evaluación
y Tratamiento Psicológico

Programa de Doctorado: Actividad Física y Salud (603)

TESIS DOCTORAL

EXPERIENCIAS DE FLOW
EN NIÑOS Y JÓVENES:
INFLUENCIAS EN DISTINTOS
INDICADORES DE RENDIMIENTO
Y BIENESTAR

Manuel G. Jiménez Torres

Dirección:

Dr. Juan F. Godoy García y Dra. Débora Godoy Izquierdo

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales

Autor: Manuel Gabriel Jiménez Torres

ISBN: 978-84-9125-808-7

URI: <http://hdl.handle.net/10481/43790>

**Experiencias de flow en niños y jóvenes:
Influencias en distintos indicadores de
rendimiento y bienestar**

Memoria de Tesis Doctoral presentada por

Manuel G. Jiménez Torres

para la obtención del grado de Doctor

Los Directores de la Tesis:

Dr. Juan F. Godoy García

Dra. Débora Godoy Izquierdo

El Doctorando:

D. Manuel G. Jiménez Torres

Granada, noviembre de 2015

A mi familia

AGRADECIMIENTOS

Deseo expresar mi más sincero agradecimiento a todas aquellas personas e instituciones que han hecho posible que este trabajo haya podido llegar a buen término.

En primer lugar, agradecer a mis directores de tesis, el Dr. Juan F. Godoy y la Dra. Débora Godoy, por dedicarme su tiempo y esfuerzo sin escatimar energías; por aportarme su vasta experiencia y sus extraordinarios conocimientos para que yo ahora pueda seguir su camino en este fantástico mundo de la docencia y la investigación, tratando de hacer siempre lo correcto. Además de como directores, también me gustaría agradecerles como amigos las horas (la mayoría de ellas en estado de flow) que hemos pasado juntos para enriquecer el trabajo.

Igualmente, mi agradecimiento al que fue mi director del trabajo de investigación para la obtención del DEA, el compañero y amigo Dr. Francisco Cruz. Su apoyo me fue de gran ayuda en la cimentación del trabajo que hoy ve la luz.

Asimismo, deseo reconocer la labor de mis amigos y compañeros de investigación, los doctores Manuel López y Daniel Guerrero por su ayuda (tanto personal como académica) en todo el

proceso en que se ha ido gestando esta Tesis, y en el que paralelamente hemos abordado otras empresas investigadoras felizmente culminadas.

A los integrantes del Consejo del Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico que, con el apoyo que me brindaron en su día, posibilitaron que esta Tesis Doctoral sea leída en este Departamento, como era mi deseo.

A todas las instituciones educativas, tanto colegios de Educación Primaria como Institutos de Educación Secundaria, que gentilmente autorizaron la recogida de datos para esta investigación. Igualmente, mi agradecimiento a todos los escolares que, con su consentimiento (y el de sus familias en el caso de niños/as), participaron de modo desinteresado en las investigaciones que componen esta Tesis Doctoral.

A mis padres, por la educación y cariño que he recibido de ellos. A mis hijos, esos dos cracks que siempre me han puesto muy fácil la labor de padre. A mi mujer, por su apoyo, por brindarme todas las facilidades del mundo para que yo haya podido realizar este trabajo, por aceptar cariñosamente todos esos momentos que no he podido dedicarle.

ÍNDICE

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS.....	9
ÍNDICE.....	13
ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS.....	20
PRESENTACIÓN	23
CAPÍTULO 1.- JUSTIFICACIÓN TEÓRICA	33
Flow en el contexto de la psicología positiva.....	35
Perspectiva fenomenológica de la experiencia humana: experiencia cumbre, rendimiento cumbre y flow	36
Descripción y características del flow	39
Notas esenciales sobre el flow	50
Flow, motivación intrínseca y aprendizaje autónomo	54
CAPÍTULO 2.- OBJETIVOS E HIPÓTESIS	67
Objetivos de los diferentes estudios	69
Objetivos de la presente Tesis Doctoral	71
Objetivos generales.....	71
Objetivos específicos	72
Hipótesis	73
CAPÍTULO 3.- FLOW E HIPERACTIVIDAD EN NIÑOS.....	75
<i>Relación entre experiencia óptima percibida y rendimiento académico según la presencia de TDAH</i>	75
Resumen	77

Introducción	78
Método	82
Participantes.....	82
Materiales y variables	82
Diseño y procedimiento	85
Análisis de datos	86
Resultados.....	86
Discusión	92
Referencias	99
CAPÍTULO 4.- FLOW EN LAS ACTIVIDADES COTIDIANAS DE JÓVENES.....	103
<i>Estado de fluidez y experiencias óptimas en actividades cotidianas de adolescentes</i>	<i>103</i>
Introducción	105
La experiencia óptima y el estado de fluidez.....	108
Estudio empírico	124
Objetivos.....	124
Método	125
Participantes.....	125
Material.....	125
Procedimiento	127
Análisis de datos	128
Resultados.....	128

Análisis descriptivos	129
Experiencias semanales y fluidez asociada	132
Ocupación de los canales de apatía, ansiedad y aburrimiento por las diferentes actividades	134
Estudio de las correlaciones entre tiempo de estudio, nota media y flujo del estudio y del seguimiento de las clases	136
Factores que predicen la nota media.....	137
Conclusiones y discusión.....	138
Referencias	143
CAPÍTULO 5.- FLOW Y RENDIMIENTO ESCOLAR EN JÓVENES ...	149
<i>Experiencias de flujo y rendimiento escolar en adolescentes</i>	149
Resumen	151
Introducción	152
Objetivos y preguntas de investigación	160
Método	161
Participantes.....	161
Material	161
Diseño y procedimiento	163
Análisis de datos	164
Resultados.....	164
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	164

Nota media	166
Nivel de flujo experimentado por ambos géneros en cada una de las actividades realizadas	166
Actividades que suelen ocupar los canales de flujo, ansiedad, aburrimiento y apatía	167
Correlaciones entre el rendimiento académico, el tiempo invertido en el estudio y el flujo experimentado a partir del mismo	169
Poder predictivo del flujo experimentado a partir del estudio y el tiempo dedicado al mismo para explicar el rendimiento académico	171
Discusión	172
Conclusiones	181
Referencias	183
CAPÍTULO 6.- FLOW Y PRÁCTICA FÍSICO-DEPORTIVA EN JÓVENES	187
<i>Relación entre los motivos para la práctica físico-deportiva y las experiencias de flujo en jóvenes: diferencias en función del sexo</i>	187
Resumen	189
Introducción	190
Método	199
Participantes	199
Instrumentos	199
Procedimiento	202
Diseño de estudio y Análisis de datos	203

Resultados.....	204
Diferencias entre chicos y chicas en cuanto a frecuencia, duración de la sesión y minutos semanales de realización de actividad físico-deportiva extraescolar	204
Diferencias entre chicos y chicas en cuanto a los motivos de realización de actividad físico-deportiva extraescolar y en cuanto al flujo experimentado con esa actividad	206
Relaciones entre práctica semanal de actividad física-deportiva extraescolar, el flujo experimentado con la misma y los diferentes motivos.....	207
Poder predictivo del flujo, los motivos intrínsecos y los motivos extrínsecos sobre la práctica semanal de actividad físico-deportiva extraescolar	208
Discusión y conclusiones.....	209
Referencias	219
CAPÍTULO 7.- DISCUSIÓN GENERAL Y CONCLUSIONES.....	227
Discusión general.....	229
Conclusiones.....	247
Propuestas y consideraciones para la intervención.....	251
Limitaciones	256
Propuestas para la investigación futura	259
REFERENCIAS GENERALES	263
ANEXO	295

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS	20
Tabla 3-1. Tiempo semanal invertido en diferentes actividades	87
Tabla 3-2. Experiencia óptima percibida en cada una de las actividades semanales realizadas.....	88
Tabla 3-3. Correlaciones entre el rendimiento académico, tiempo invertido y experiencia óptima percibida	90
Tabla 3-4. Resumen de análisis de regresión jerárquica para variables que predicen el rendimiento académico	91
Tabla 4-1. Alfa de Cronbach de los diferentes apartados del cuestionario.....	129
Tabla 4-2. Datos sobre sexo, edad y centros participantes.....	130
Tabla 4-3. Datos generales de la muestra referentes a nota, trabajo y estudios.....	131
Tabla 4-4. Distribución del tiempo semanal en distintas actividades y flujo asociado.....	133
Tabla 4-5. Puntuaciones obtenidas por las diferentes actividades en los canales de apatía, ansiedad, aburrimiento	135
Tabla 4-6. Asociación entre el número de horas de estudio, el flujo del estudio en casa, el flujo del seguimiento de clases y la nota media	137
Tabla 4-7. Predicción de la nota media a partir del tiempo de estudio y del flujo del estudio en casa y del flujo en clase	138
Tabla 5-1. Distribución del tiempo semanal en diferentes actividades	165
Tabla 5-2. Flujo experimentado por chicos y chicas en diferentes actividades realizadas a lo largo de la semana	167

Tabla 5-3. Canales de funcionamiento durante el tiempo dedicado a actividades de estudio, deportivas, artísticas y ver televisión	168
Tabla 5-4. Correlaciones entre el rendimiento académico, tiempo invertido y flujo	170
Tabla 5-5. Resumen de análisis de regresión jerárquica para las variables que predicen el rendimiento académico	172
Tabla 6-1. Comparaciones entre chicos y chicas en parámetros de práctica física-deportiva, motivos para la práctica y flujo experimentado	205
Tabla 6-2. Correlaciones r de Pearson entre el tiempo de práctica semanal de actividad física-deportiva extraescolar, el flujo experimentado y los motivos extrínsecos e intrínsecos de práctica	207
Tabla 6-3. Resumen de análisis de regresión por pasos sucesivos para las variables que predicen la práctica de actividad físico-deportiva	209
Figura 1-1. Modelo de canales de la experiencia en función de los desafíos y habilidades percibidas	43
Figura 4-1. Diferentes canales según la Teoría del Flow	106
Figura 5-1. Canales de funcionamiento en función de la proporción entre retos propuestos y habilidades percibidas	179

PRESENTACIÓN

La presente Tesis Doctoral se centra en analizar las características de las experiencias de *flow* informadas por distintas muestras de niños y jóvenes, referentes tanto al ámbito del estudio como del ocio.

El *flow* (flujo, fluencia, fluidez)³ 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. El primer autor en estudiarlo fue Csikszentmihalyi (1975a) para referirse a un estado mental óptimo en el que un individuo siente eficiencia cognitiva, está profundamente involucrado en la tarea, altamente motivado y, al mismo tiempo, experimenta un alto nivel de gozo. Este estado mental se asocia a ejecuciones extraordinarias y a un rendimiento superior.

Las investigaciones sobre el *flow* se efectuaron a partir de los años ochenta y noventa, principalmente en Estados Unidos e Italia, y una dirección importante en tales investigaciones ha estado relacionada con las consecuencias de experimentar *flow*. En ese sentido, en numerosos trabajos se ha verificado que experimentar este fenómeno psicológico complejo que puede presentarse en la experiencia humana

³ A lo largo del presente trabajo se han utilizado las expresiones *flow*, *flujo*, *fluencia*, *fluidez* y *experiencia óptima* para referirnos al mismo fenómeno psicológico.

está positivamente correlacionado con la responsabilidad, el compromiso y el logro en el ámbito escolar y profesional.

En nuestro país son escasos los estudios sobre la distribución del tiempo semanal de niños y jóvenes y el estado de bienestar y satisfacción proporcionado por cada una de las actividades realizadas durante ese periodo, ya se trate de actividades de estudio o de ocio. En este sentido, en el presente trabajo se ha pretendido conocer la distribución del tiempo semanal de niños y jóvenes y analizar el papel del flow en su rendimiento escolar y en la práctica de determinadas actividades de ocio llevadas a cabo durante una semana tipo, así como en las experiencias subjetivas disfrutadas durante las mismas.

En la presente Tesis Doctoral se integran cuatro estudios diferentes. En el Primer Estudio, se ha explorado la relación de la atención con la experimentación de estados de flow en actividades de ocio o estudio llevadas a cabo en la niñez. La muestra estuvo compuesta por escolares de los diferentes niveles de Educación Primaria con edades comprendidas entre 7 y 12 años y fue extraída de diferentes centros escolares públicos de la provincia de Granada (España), con un estatus socioeconómico heterogéneo. Se incluyeron un grupo sin ningún tipo de trastorno psiquiátrico ni psicológico y un

grupo con Trastorno por déficit de atención/hiperactividad (TDAH), según diagnóstico de la Unidad de Salud Mental Infantil, sin otros trastornos comórbidos.

La recogida de datos se realizó a través de un instrumento elaborado *ad hoc* que incluyó datos sobre sexo, edad, nivel de estudios, rendimiento académico y presencia o no de TDAH. El *rendimiento académico* se recogió como una variable cuantitativa, tomando como referencia la nota media obtenida a partir de las calificaciones en las distintas áreas del currículo. Además, se recogió información sobre la distribución del *tiempo semanal*, tomando como referencia la semana precedente al registro de los datos y registrando todas las actividades comunicadas por los niños que estuvieran relacionadas con el estudio y con el ocio activo y pasivo, siguiendo la clasificación de Massimini y Carli (1998). A partir de una entrevista individual, se obtuvieron los datos referentes al tiempo semanal invertido en actividades escolares (asistencia a clases y estudio en casa), ver la televisión, videojuegos, actividades artísticas (música, pintura...), relación con los amigos, práctica de algún deporte y cualquier otra actividad de ocio que hubieran practicado en la semana precedente a la toma de datos.

Se evaluó también la *experiencia óptima* percibida en las diferentes actividades realizadas a partir de los nueve componentes contemplados en la *Flow State Scale-2* (FSS-2) de Jackson y Eklund (2004).

Los datos fueron recogidos a través de una entrevista individual a los escolares, quienes contestaron a las preguntas formuladas por el investigador y éste anotó las respuestas en el cuestionario. Previamente se cursaron las consiguientes peticiones de permiso a los directores de los centros y también se solicitó a los niños y a sus familias la conformidad para la colaboración de manera anónima y voluntaria en el estudio.

Los resultados obtenidos indican que los escolares con TDAH presentan una experiencia óptima percibida más baja que los que no presentan TDAH cuando realizan actividades artísticas, de estudio y de relación con los amigos. Además, también se obtuvo que la experiencia óptima percibida (flow) en las actividades de estudio fue el principal factor predictor del rendimiento académico en ambos grupos (con y sin TDAH).

El Segundo Estudio (experimentación del estado de flow en diferentes actividades realizadas), Tercer Estudio (relación entre el flow y rendimiento escolar) y Cuarto Estudio (relación entre el flow y la práctica físico-deportiva) se ha realizado con una misma muestra de jóvenes de Bachillerato de Institutos de Enseñanza Secundaria de Granada (España). El protocolo para la recogida de datos (ver Anexo) se administró a los participantes durante la jornada lectiva, habiendo solicitado de manera previa permiso de la dirección del centro y del profesor correspondiente. Se pidió a los jóvenes su consentimiento para la colaboración anónima y voluntaria en el estudio.

El citado protocolo fue elaborado *ad hoc*, incluyendo los instrumentos siguientes: a) autoinforme de datos generales sobre sexo, edad y rendimiento académico, b) autoinforme de distribución del tiempo semanal, tomando como referencia la semana precedente al registro de los datos (se anotaron todas las actividades relacionadas con el estudio y con el ocio activo y pasivo, así como con el mantenimiento, según la clasificación de Massimini y Carli, 1998, c) el estado de flow experimentado en las diversas actividades realizadas, que medido a partir de los nueve componentes descritos por Jackson y

Csikszentmihalyi (2002) y recogidos en la *Flow State Scale-2* (FSS-2) de Jackson y Eklund (2004).

Además, para el Cuarto Estudio se incluyó un autoinforme sobre la práctica de actividad física-deportiva extraescolar, incluyendo número de días semanales de práctica y tiempo dedicado a las sesiones durante la semana inmediatamente anterior a la medida. Los parámetros considerados en los análisis han sido los de *frecuencia* y *duración* de la práctica. Finalmente, también se registraron los motivos para la realización de una actividad físico-deportiva, evaluados con base en la clasificación que se establece en el Autoinforme sobre Motivos para la Práctica de Ejercicio Físico (*Exercise Motivations Inventory* [EMI-2], Markland y Hardy, 1993, adaptación de Capdevila, 2003).

Los resultados obtenidos sobre la distribución del tiempo semanal de los jóvenes indicaron que el ocio les ocupa aproximadamente un tercio del total del tiempo semanal y que los otros dos tercios se los reparten, por un lado, las denominadas actividades de mantenimiento (desplazamientos, comida, aseo, etc.) y, por otro lado, las actividades de clases y estudio en casa. La práctica de actividad física-deportiva, en los sujetos que la realizan, supone aproximadamente el 2 % del tiempo total semanal.

En cuanto al tipo de experiencias percibidas a partir de la realización de las distintas actividades, se obtuvo que la práctica de ejercicio físico o deporte y la realización de otros hobbies activos son las actividades que reportan un mayor nivel de flow. En cambio, ver la televisión y la realización de las tareas escolares son las actividades en las que las puntuaciones de flow han resultado más bajas. La apatía y el aburrimiento están presentes más frecuentemente en los jóvenes cuando asisten a las clases o cuando realizan el estudio en casa.

Se obtuvieron estrechas relaciones entre la nota media, el tiempo de estudio, el flow en el estudio y el flow durante el tiempo de clase, siendo el *tiempo* de estudio y el *flow* experimentado a partir de dicho estudio los dos factores predictores del rendimiento académico en ambos géneros.

Con relación a la práctica deportiva, los resultados indicaron que los chicos realizan más ejercicio físico y deporte que las chicas y que manifiestan una mayor motivación intrínseca y experimentan un mayor nivel de flow al realizar dicha actividad. El nivel de flow experimentado y los motivos intrínsecos se mostraron como factores predictores de la práctica físico-deportiva, mientras que los motivos extrínsecos no predijeron dicha práctica.

CAPÍTULO 1:

JUSTIFICACIÓN TEÓRICA

FLOW EN EL CONTEXTO DE LA PSICOLOGÍA POSITIVA

El *flow* (flujo, fluencia, fluidez) es un fenómeno novedoso, o cuanto menos poco tratado hasta el momento, que surge dentro de la corriente de la Psicología Positiva, interesada en estudiar las fortalezas humanas y asociarlas a estados positivos de bienestar.

La Psicología Positiva da sus primeros pasos a finales del pasado Siglo XX de la mano del psicólogo norteamericano Martin Seligman como presidente de la *American Psychological Association*. Este autor, ampliamente reconocido por su teoría sobre la *Indefensión Aprendida* y sus aportaciones en el ámbito de la Psicología Clínica, fue quien se convirtió en el portavoz de esta nueva área.

El mensaje de la Psicología Positiva, es el de recordarnos que la Psicología no sólo versa acerca de resolver o mejorar lo que está mal, sino también acerca de encontrar las fortalezas y virtudes de las personas para lograr una mejor calidad de vida y un mayor bienestar. Esta propuesta estuvo inspirada en la Organización Mundial de la Salud que ya en 1948 había definido la salud como un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no sólo la ausencia de enfermedad. Su enunciado implicó un salto cualitativo, ya que desplazó el enfoque

centrado en la enfermedad para pasar a un enfoque que pone su atención en la salud positiva.

Según Seligman y Csikszentmihalyi (2000), antes de la Segunda Guerra Mundial la Psicología tenía tres misiones: curar la enfermedad mental, hacer las vidas de las personas más plenas e identificar y alimentar el talento. Sin embargo, dichos autores consideran que la única que prosperó hasta nuestros días es el estudio y tratamiento de enfermedades mentales, dentro de lo cual se han hecho grandes avances. En tanto, las otras dos misiones, hacer mejor la vida de las personas y fomentar el talento, han sido completamente olvidadas. Una de las posibles causas que menciona Seligman (1978) es que la Psicología ingresó como ciencia de la mano de la Medicina y no pudo desligarse del modelo biomédico tradicional basado en el déficit.

PERSPECTIVA FENOMENOLÓGICA DE LA EXPERIENCIA HUMANA: EXPERIENCIA CUMBRE, RENDIMIENTO CUMBRE Y FLOW

En la segunda mitad del pasado siglo XX irrumpió la corriente humanista de la Psicología, ofreciendo la posibilidad de abordar la perspectiva fenomenológica del comportamiento y de la experiencia humana. Es en este contexto donde hay que situar los constructos de *experiencia cumbre* o momento de una experiencia muy valorada

(Maslow, 1962), *rendimiento cumbre* o momento de rendimiento máximo (Privette, 1964) y *flow* o experiencia divertida y provechosa (Csikszentmihalyi, 1975a, 1975b).

Así pues, la *experiencia cumbre* (alegría intensa), el *rendimiento cumbre* (funcionamiento superior) y el *flow* (experiencia intrínsecamente provechosa y placentera) son tres términos que han descrito diferentes características de la experiencia humana óptima.

Aunque tienen algunos matices que los diferencian, estos tres constructos comparten algunos atributos como la absorción, la valoración, la alegría, la espontaneidad y un sentido de control en la actividad realizada.

Una *experiencia cumbre* es definida por Maslow (1962) como "el momento de la experiencia humana en el que la felicidad y el sentido de la realización están en lo más alto" (p. 69). Otros autores añaden otras características como el sentimiento de profundo significado de lo que se está haciendo (Leach, 1963) o el sentimiento de "éxtasis" (Laski, 1962).

El *rendimiento cumbre* es el término utilizado por Privette (1964) para referirse al momento donde el potencial humano es más

eficiente, creativo, productivo, o de algún modo mejor que el comportamiento habitual. Esto puede ocurrir en cualquier actividad artística, en un acontecimiento atlético, en la resolución de un problema intelectual o bien en diferentes contextos de las relaciones humanas.

Por otro lado, Csikszentmihalyi (1975a) describió el *flow* como un estado común encontrado en algunas circunstancias de la experiencia humana. El *flow* incorpora un sentimiento de placer y disfrute al realizar una actividad intrínsecamente provechosa.

En cuanto a las actividades típicas desencadenantes de cada uno de los fenómenos anteriores, el arte, la práctica religiosa, el amor, el parto o el ejercicio físico han sido señaladas como actividades que pueden desencadenar una experiencia cumbre (Laski, 1962; Maslow, 1971). Privette (1981) encontró determinadas actividades típicas del rendimiento cumbre como las actividades intelectuales, estéticas, deportivas, interpersonales e incluso en crisis de muerte. Finalmente, Csikszentmihalyi (1975a) señaló como actividades típicas del *flow* los juegos y las actividades creativas, además de otras como las experiencias religiosas, la meditación, el yoga y otros estados que pueden acompañar a las actividades habituales que realizan las personas diariamente.

En definitiva, el alto nivel de júbilo suele ser la característica más significativa de la experiencia cumbre y el alto nivel de rendimiento es algo inherente al rendimiento cumbre. En el flow, pueden estar presentes las dos características anteriores.

DESCRIPCIÓN Y CARACTERÍSTICAS DEL FLOW

Las investigaciones sobre el flow se efectuaron principalmente durante las décadas de 1980 y 1990 en Estados Unidos e Italia, y una dirección importante en tales investigaciones ha estado relacionada con las consecuencias de experimentar ese estado (Csikszentmihalyi, 1998b; Massimini y Carli, 1998; Delle-Fave y Bassi, 2000).

Uno de los impulsores de la Psicología Positiva fue el psicólogo Mihaly Csikszentmihalyi quien dio nombre e investigó el flow (fluidez) o estado de gratificación en el que entramos cuando nos sentimos totalmente involucrados en lo que estamos haciendo. Csikszentmihalyi (1975a) describió el flow como un estado mental óptimo en el que un individuo siente eficiencia cognitiva, está profundamente involucrado en la tarea, altamente motivado y, al mismo tiempo, experimenta un alto nivel de gozo. En esta concepción se presentan elementos cognitivos, motivacionales y afectivos, conformando así un fenómeno

psicológico complejo de la experiencia humana que puede ser estudiado desde distintos puntos de vista.

Csikszentmihalyi (1975a) en su libro “*Beyond boredom and anxiety*”, se refirió al *flow* como un estado en el que:

“tu concentración es muy completa, tu mente no está dispersa, no estás pensando en nada más, estás totalmente concentrado en lo que estás haciendo” (Csikszentmihalyi, 1975a, p. 39).

“quizás la señal más clara del flow es la fusión entre la acción y la conciencia” (Csikszentmihalyi, 1975^a, p. 38).

Csikszentmihalyi (1975a) destacó cinco características fundamentales de la experiencia de *flow*: 1) una fusión entre la acción y la conciencia, 2) centrar la atención en un estímulo limitado, 3) ser olvidadizo, 4) una proporción de feedback bastante claro, 5) una naturaleza autotélica, lo que significa que la experiencia de *flow* es gratificante por sí misma y no necesita de reconocimiento externo.

Posteriormente, este autor (Csikszentmihalyi, 1998b) describe el *flow* como un estado de conciencia en el que la atención está focalizada en una meta clara y definida, la persona se siente implicada, concentrada, absorbida por la tarea y las horas pasan casi sin notarlo. Este estado placentero, según el autor, puede ser controlado

proponiéndose retos o desafíos –tareas que no son muy difíciles ni muy simples para las propias habilidades. Y con estas metas, se aprende a ordenar la información que entra conscientemente y mejorar la propia calidad de vida.

Con el transcurrir del tiempo este autor fue elaborando una teoría en torno al flow en la que se sitúa como eje central el equilibrio entre los altos retos de las personas y las habilidades que ellas perciben que poseen para conseguirlos. Este balance equilibrado entre retos y habilidades necesita ser revisado y actualizado por la persona con el paso del tiempo ya que, si el desafío comienza a exceder a las propias capacidades, la persona comienza a ponerse nerviosa. Si por el contrario, las capacidades exceden a la tarea la persona primero se relaja y luego se aburre (Figura 1-1).

La Teoría del Flow está empíricamente contrastada y se basa principalmente en dos criterios (Csikszentmihalyi, 1990a): a) los retos percibidos de una actividad deben estar en equilibrio con las habilidades percibidas para enfrentarse a esos retos, b) esos retos percibidos y las habilidades percibidas deben ser altas además de estar altamente relacionadas. Por otro lado, la Teoría del Flow predice la presencia de motivación intrínseca hacia una tarea a partir de la

percepción simultánea por parte del individuo de altos retos y altas habilidades.

Además, esta teoría parte la base de que el flow está presente en todas las culturas.

Para establecer este equilibrio entre retos y habilidades, la atención de la persona juega un papel muy importante. La apatía, aburrimiento y ansiedad así como el flow dependen de cuánta atención se esté prestando en un determinado momento. En el aburrimiento y sobre todo en la apatía, el bajo nivel de desafío en relación a las habilidades hace que la atención decaiga. Por el contrario, en la ansiedad el nivel de desafío percibido excede las habilidades. Particularmente en contextos de motivación externa la atención cambia por momentos, lo que impide un compromiso con la actividad. Experimentar ansiedad o aburrimiento hace que la persona, en el mejor de los casos, ajuste su nivel de capacidad o desafío para volver al estado de flow. Así se podría situar al flow en medio de un continuo entre ansiedad y aburrimiento (Nakamura y Csikszentmihalyi, 2002).

La investigación posterior (Csikszentmihalyi, 1990b; Jackson y Csikszentmihalyi, 2002) identificó nueve características del flow: 1)

equilibrio entre reto y habilidad (ya referida anteriormente), 2) fusión entre la atención y la acción, 3) metas claras, 4) feedback sin ambigüedad, 5) concentración en la tarea, 6) sensación de control, 7) pérdida de conciencia del propio ser, 8) transformación del tiempo y 9) experiencia autotélica.

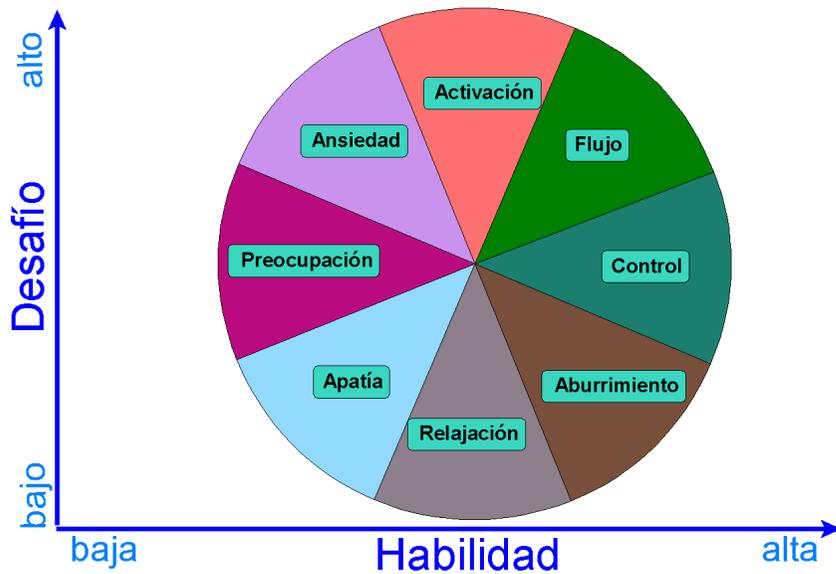


Figura 1-1

Modelo de canales de la experiencia en función de los desafíos y habilidades percibidas

Las nueve características anteriores constituyen los ingredientes fundamentales de la experiencia de *flow*, aunque no necesariamente se requiere que se presenten todas para que se dé esta experiencia.

El *equilibrio entre reto y habilidad* es una de las características fundamentales para la consecución de un estado óptimo de ejecución o estado de *flow*. Cuando una persona debe enfrentarse a una actividad determinada, los retos que se proponga con relación a la misma, o que perciba asociados a la tarea, deben estar en equilibrio con las habilidades que crea poseer para llevarla a cabo. Cuando existe ese equilibrio y, además, tanto retos como habilidades percibidas se encuentran en un nivel elevado se produce el estado de *flow*. Cuando no ocurre ese equilibrio, el individuo funciona en otros canales “no óptimos”. Así, como destacan Massimini y Carli (1998), un alto reto junto a una baja habilidad percibida va a provocar en la persona un estado de *ansiedad* ante la anticipación de fracaso; por el contrario, bajo reto ante una alta habilidad percibida provocará en la persona *aburrimiento* y abandono de la realización de la actividad por considerarla poco atractiva; finalmente, cuando los retos son bajos y las habilidades percibidas también son bajas ocurrirá un estado de *apatía*. Además, los estudios también han señalado otros cuatro canales en los

que pueden situarse las personas cuando realizan las distintas actividades de su vida diaria. Estos canales son los de *activación* (retos altos y habilidades percibidas moderadas), *control* (retos moderados y altas habilidades percibidas), *relajación* (retos bajos y moderadas habilidades percibidas), y *preocupación* (retos moderados y bajas habilidades percibidas). (Figura 1-1).

La segunda característica se refiere a la *fusión entre la atención y la acción*, al hecho de lograr una fusión entre la mente y el cuerpo para realizar una actividad de forma más fluida funcionando automáticamente, sin participación de procesos cognitivos que requieran con consumo de recursos. Se evita así la pérdida de tiempo que supone detenerse en pensar aquello que se desea llevar a cabo. La actuación, sencillamente fluye, sale sola.

La tercera característica, *metas claras*, es importante porque la persona que realiza una actividad debe saber claramente cuáles son sus objetivos, las metas que persigue. El conocimiento de las metas facilita una aproximación a las mismas.

El *feedback sin ambigüedad*, cuarta característica, está relacionado con la anterior en cuanto que si la persona tiene claros cuáles son sus

objetivos es más probable que sepa si la actividad llevada a cabo la está realizando de modo correcto para lograr los objetivos propuestos. Es fundamental para que las personas tengan información sobre cómo está transcurriendo su actuación, y eso les ayudará a enfocarse mejor sobre sus metas. La tercera y cuarta característica van de la mano para producir un efecto positivo sobre el rendimiento.

La quinta característica del flow es la *concentración total* en la tarea. Se trata de centrarse en la tarea que se está realizando y no tener pensamientos negativos o ajenos a la propia tarea. La información que entra en la conciencia se limita a los estímulos relevantes que se requieren para llevar a cabo la actividad. Esto permite la fusión atención-acción.

El *sentido de control* es la sexta característica del flow. Cuando la persona siente que tiene control sobre la tarea que está realizando es más probable que se encuentre en un estado psicológico óptimo. La sensación de control será mayor en la medida en que haya un equilibrio retos-habilidades y también en la medida en que se tengan los objetivos claros y se presente un feedback inequívoco.

La séptima característica es la *pérdida de conciencia del propio ser*. Se refiere al hecho de mantenerse alejado de preocupaciones y temores sobre la actividad que se lleva a cabo. Ello se logra mejor en la medida de que estén presentes la unión pensamiento-acción (segunda característica) y la concentración total en la tarea (quinta característica).

La *transformación del tiempo*, octava característica del flow, se presta a cierta controversia entre los investigadores del flow. La alteración de la percepción del paso del tiempo puede producirse por la gran concentración de la persona en una determinada actividad. La persona puede percibir el paso del tiempo de modo alterado bien alargándolo (los segundos pueden parecer horas), o bien acortándolo (el tiempo se pasa volando). Esta flexibilidad de percepción permite que la mente pueda adaptarse según los requerimientos de la situación.

La novena característica es la *experiencia autotélica*. La palabra *autotélica* proviene del griego *auto* (por sí mismo) y *telos* (objetivo). La teoría del *flow* define un individuo autotélico como aquel que hace las cosas por su propio gusto más que por el hecho de conseguir un objetivo o recompensa externos. Por tanto, se trata de un individuo con una fuerte motivación intrínseca. Está relacionada con el disfrute que experimenta una persona al realizar una tarea, de modo que ésta se

convierte en un objetivo en sí misma sin buscar otro tipo de recompensa externa. Es la actividad realizada en sí misma la que provoca un sentimiento de disfrute. La experiencia de flow es intrínsecamente placentera.

Se han encontrado evidencias consistentes para las nueve características destacadas anteriormente. Así por ejemplo, Jackson (1995) realizó un estudio cualitativo sobre las experiencias de flow de 28 atletas de élite, manteniendo con ellos entrevistas muy profundas para comprobar si las experiencias descritas por los deportistas abarcaban esas nueve características. En esta investigación descubrió que el 97% de las descripciones hacían referencia a la fusión entre la acción y la conciencia y a la experiencia autotélica. En una publicación posterior (Jackson y Csikszentmihalyi, 2002) recogían algunos comentarios de los deportistas:

Creo que hay un cierto punto en el cual puedes convertir las situaciones estresantes en desafíos –en lugar de agentes estresantes- que es donde la fluencia se desencadena. Y allí te diriges, y es como si nada se pudiese interponer en tu camino (p. 36).

No parece que estés montando una bicicleta. Te sientes como si todo fuese una pieza de maquinaria trabajando conjuntamente... como si fueses parte de esa máquina con la que naciste, y así es como te desplazas (p.37).

Sabía exactamente cómo iba a nadar esa prueba. Sabía lo que tenía que hacer (p.40).

A qué marcha pedaleas; en qué posición estás situado, dónde están situados el segundo, el tercero, el cuarto y el quinto corredor en el pelotón; cuáles están en la escapada; cuántos corredores están delante de ti... todas estas cosas atraen tu atención (p. 42).

Rodé un día durante cuatro horas con lluvia y nieve, y no creo recordar ninguna otra cosa que la línea blanca pintada en la calzada, en segunda posición durante cuatro horas. Y la rueda de aquel tipo delante de mí. Durante cuatro horas eso es todo lo que recuerdo (p. 45).

Me sentía como si hubiese reducido el ritmo de todo y me hubiese asegurado de que todo estaba bien, que era todo fluido... lo sentí muy rápidamente, pero todo era lento al mismo tiempo (p. 50).

Durante dieciséis horas y media estuve básicamente fluyendo. Si me preguntas “¿sentiste que fuesen dieciséis horas y media?”, te diría que sólo fueron tres (p. 50).

No hay nada, no hay ninguna experiencia en el deporte que sea tan estimulante o vaiosa como fluir. Es lo que [el deporte] es. Es lo que me mantiene pedaleando, sabiendo que quizás podré volver a conseguirlo (p.53).

Además, Jackson y Marsch (1996) hicieron un estudio cuantitativo con 394 atletas y también encontraron apoyo empírico para las nueve dimensiones del flow.

Así pues, el flow es un estado de absorción profunda en una tarea. Supone tanto eficacia cognitiva y conductual como diversión intrínseca y es más probable que ocurra cuando la persona percibe que la actividad que lleva a cabo supone un alto reto y que posee un alto nivel de habilidades para enfrentarse a dicho reto.

NOTAS ESENCIALES SOBRE EL FLOW

La experiencia de flow es un estado donde la persona fluye y se fusiona con una actividad que le demanda toda su concentración y le proporciona un placer incomparable (Nakamura y Csikszentmihalyi, 2002). Además, el flow se entiende como un estado en el que la persona puede olvidarse de sí misma y de sus preocupaciones para sentirse totalmente absorta en la tarea que está llevando a cabo y donde el rendimiento cumbre parece ser algo natural y cotidiano. El flow abarca elementos que van más allá de lo que entendemos por motivación, si bien está muy relacionada con ella. Puede surgir en cualquier actividad que las personas emprendan y parece estar presente en todas las culturas (Moneta, 2004a).

Resumiendo, la persona está en flow cuando se encuentra completamente absorta por una actividad durante la cual pierde la

noción del tiempo y no se da cuenta hasta que la actividad termina de cuanto la disfrutó. Este estado de fluidez o flujo es un estado de gratificación donde la experiencia, por sí misma, es tan placentera que se realiza incluso aunque tenga un gran coste, sólo por el puro motivo de hacerla, ya que le permite al individuo expresar su singularidad y al mismo tiempo va reconociendo y experimentando la complejidad del mundo en que vive. Además, la fluidez es el estado que aumenta el capital psicológico al cual la persona podrá recurrir en el futuro. En estado de flow, la conducta parece ejecutarse de modo automático y, en ese estado, es más probable que su ejecución sea extraordinaria.

Además, la falta de emoción y de cualquier tipo de conciencia parece ser la clave de la fluidez. La conciencia y la emoción tienen por objeto corregir la trayectoria del pensamiento y la acción, pero no son necesarios cuando lo que la persona está haciendo parece rozar la perfección. Se podría decir que el flow es universal, ya que se puede experimentar aunque varíe la cultura, clase social, género, edad, coeficiente intelectual y actividad realizada. Sin embargo, según Csikszentmihalyi (1998a) la intensidad del flow varía dependiendo de la persona y la actividad realizada, es decir de la percepción subjetiva que tenga el individuo sobre el desafío que implica la actividad y la

percepción subjetiva que tenga sobre las herramientas para llevarla a cabo, es decir, sus habilidades.

Como consecuencia de todo lo expuesto, cualquier individuo puede encontrar el flow en casi cualquier actividad, de la misma forma que cualquier actividad puede llegar a aburrir o crear ansiedad si los niveles de desafío y habilidades no logran mantener un equilibrio dinámico. Las situaciones en las que coexisten grandes habilidades conjuntamente con altos retos se han encontrado normalmente en contextos de trabajo o de ocio estructurado; es decir, actividades presentes habitualmente en la vida diaria. El deporte ha sido un campo en donde el estado de flow ha sido ampliamente analizado. Aquí se entiende como un estado psicológico óptimo que permite al deportista afrontar una tarea motriz con las mejores condiciones mentales posibles para alcanzar el máximo rendimiento (Csikszentmihalyi, 1990b). El contexto del deporte posibilita experimentar un sentimiento único que a los propios deportistas les gusta revivir con todo detalle. Son muy variadas las experiencias utilizadas por ellos para describir ese estado tan agradable. Así tenemos expresiones como “total sintonía”, “estar en una burbuja”, “estar enchufados”, “estar en la onda o en la zona”, etc.

Muchas personas piensan que las horas que pasan trabajando son esencialmente una pérdida de tiempo, se sienten alienados y la energía física invertida en su trabajo no hace nada para fortalecerlos. Sin embargo, para muchas personas el tiempo libre también es una pérdida de tiempo ya que no saben qué hacer con él, el tiempo de ocio proporciona un respiro del trabajo, pero en general consiste en la absorción pasiva de información sin usar ninguna capacidad o explorar nuevas oportunidades de acción. Como resultado, la vida pasa como una secuencia de experiencias de aburrimiento y ansiedad donde la persona siente que tiene poco control. Sin embargo, según Csikszentmihalyi (1998a), algunos de los momentos más intensos y satisfactorios se producen durante las horas de trabajo; esto se debe a que se producen muchas ocasiones para fluir en durante las actividades laborales. Las típicas actividades relajantes, como son charlar entre amigos o ver televisión, rara vez contribuyen a lograr una calidad de experiencia positiva. Las estadísticas demuestran que el 15% de las personas nunca han experimentado flow, y entre un 15% y 20% lo experimenta todos los días o varias veces al día, incluso en el trabajo (Seligman, 2003).

Actualmente, bajo el marco teórico de la Psicología Positiva, se utilizan variadas estrategias de intervención con el fin de transformar la estructura de la vida cotidiana de la persona para alcanzar mayores experiencias positivas, ayudándoles a identificar las actividades que les son placenteras y aprender cómo invertir el tiempo y la atención en ellas (Seligman, 2003).

FLOW, MOTIVACIÓN INTRÍNSECA Y APRENDIZAJE AUTÓNOMO

El estudio del flow en el contexto escolar ha despertado un gran interés entre los investigadores en los últimos años. Una de las tareas más difíciles de los educadores es la de fomentar en los escolares el desarrollo del aprendizaje autónomo. Éste requiere de una motivación previa y del disfrute con la realización de las actividades de aprendizaje. Cuando los escolares están intrínsecamente motivados para aprender, no sólo aprenden más, sino que también tienen un mayor nivel de afecto positivo y autoestima (Deci y Ryan, 1985). Estos autores señalaron que es poco realista esperar que los escolares realicen las tareas no estando intrínsecamente motivados por ellas. Sin embargo, la investigación ha demostrado que los escolares no suelen estar intrínsecamente motivados hacia el trabajo de la escuela.

Por este motivo, los investigadores han estado interesados en cómo promover la motivación intrínseca. Por ejemplo, Csikszentmihalyi y Larson (1984), hipotetizando la relación entre motivación intrínseca y flow, se centraron en estudiar los cambios individuales en el flow y en la motivación intrínseca durante la realización del trabajo escolar, y cómo estos cambios pueden contribuir al desarrollo del aprendizaje autónomo. En esta misma línea, Hektner y Csikszentmihalyi (1996) consideran que las personas tienden a estar intrínsecamente motivadas cuando pueden hacer libremente lo que les interesa, porque les gusta la actividad y no como un medio para adquirir una recompensa externa.

Algunas actividades que son necesarias, pero no interesantes para un estudiante en particular, necesitarán ser reguladas externamente. Sin embargo, incluso en estas situaciones, el aprendizaje autodirigido puede ayudar a los estudiantes a integrar e internalizar normas externas (Deci y Ryan, 1985). No obstante, la mayor parte de los resultados positivos, cognoscitivos y afectivos del aprendizaje se producen cuando están intrínsecamente motivados.

Una dimensión clave de la motivación intrínseca es el interés, un efecto positivo que se produce en la interacción entre una persona y

una actividad. Deci (1992) sugirió que el interés produce resultados sólo cuando se tienen en cuenta de un modo combinado las necesidades, los deseos y las capacidades de la persona. Por otro lado, las investigaciones destacan dos características fundamentales del interés: el desafío y la novedad.

En el marco de la Teoría del Flow, Csikszentmihalyi (1990) ha presentado evidencia de que, para cualquier actividad, el nivel de desafío óptimo debe guardar un equilibrio con el nivel de conocimientos o habilidades de la persona en esa actividad. Debido a que las habilidades de una persona se incrementan con la práctica, el nivel de los retos o desafíos no son estables en el tiempo sino que necesitarán ser modificados. Así pues, la experimentación de flow requiere que la persona se esté planteando continuamente nuevos retos para que coincidan con sus crecientes habilidades, y, a su vez, deben perfeccionar sus conocimientos o habilidades para satisfacer los nuevos retos o desafíos planteados.

Así, cuando ese equilibrio se produce, las personas han informado a menudo de una fusión de acción y conciencia, utilizando la palabra flow para describir esa experiencia. Además, el afecto positivo y la eficiencia cognitiva son otros de los elementos que definen el flow.

En este contexto, Csikszentmihaly (1990) ha demostrado que el flow está asociado con la motivación intrínseca y el goce. Además, la continua relación entre los retos y las habilidades en el transcurso de las experiencias propician el aprendizaje autodirigido.

La hipótesis que vincula el flow y el desarrollo de conocimientos y habilidades ha sido apoyada por la evidencia empírica (Adlai-Gail, 1994; Csikszentmihalyi, Rathunde y Whalen, 1993). Los resultados de estos estudios sugieren que el aprendizaje autodirigido será más frecuentemente entre los adolescentes que experimentan flow a menudo. Es decir, si los adolescentes pueden experimentar flow con el trabajo de la escuela, también aumentan la motivación intrínseca y el aprendizaje autónomo.

Hektner y Csikszentmihalyi (1996) llevaron a cabo un estudio longitudinal para explorar la relación entre el flow y la motivación intrínseca de 281 adolescentes y cómo esa relación variaba a lo largo del tiempo, en función de las características personales de los participantes y de las características del ambiente donde se desarrollaban sus experiencias. Concretamente, compararon las experiencias de aquellos adolescentes que seguían teniendo unos niveles elevados de flow con el paso del tiempo, los que los

aumentaron y los que los disminuyeron. Los datos los recogieron en dos momentos (1993 y 1995) a través de varios métodos, incluido el de muestreo de la experiencia (ESM) y autoinformes de preguntas cerradas y abiertas. El método de muestreo de la experiencia (ESM) consiste en aplicar medidas repetitivas *on-time* en periodos aleatorios sobre las actividades desarrolladas por los sujetos en el momento elegido, de sus pensamientos y de los estados emocionales que experimentan.

Los resultados obtenidos indican una correlación positiva entre el flow y la motivación intrínseca, tanto en actividades realizadas en el contexto escolar como en aquellas otras llevadas a cabo en otros contextos. La concentración y la importancia de las metas fueron dos variables importantes para la experimentación del flow. Por otro lado, la relación entre el flow y la calidad de la experiencia permanecieron estables a través del tiempo, aunque los coeficientes de correlación disminuyeron ligeramente en 1995 con respecto a 1993. En general, el perfil del trabajo escolar era similar en los dos años, confirmando así que algunas personas son más propensas que otras a experimentar flow, independientemente del paso del tiempo o del tipo de actividades que realicen. Además, los adolescentes que tenían la mayor parte de

experiencias de flow también informaron de niveles superiores de humor, motivación, amor propio y concentración.

No obstante, hay que ser cautelosos con la interpretación de estos resultados porque en este estudio longitudinal se tomaron medidas sólo en dos momentos diferentes. No obstante, habiendo encontrado que los adolescentes mejoran su estado de ánimo e incrementan su motivación intrínseca para realizar el trabajo escolar a medida que se proponen desafíos atractivos, es evidente que deben promoverse la inclusión de estos desafíos de modo que guarden equilibrio con las habilidades escolares, propiciando así la experimentación del flow.

En uno de los estudios centrados en ese concepto, Adlai-Gail (1994) observa que los adolescentes autotélicos perciben más experiencias positivas en la vida diaria, dedican más tiempo al estudio, practican deportes durante más tiempo a la semana y poseen objetivos mayores y mejor definidos que los no autotélicos.

Las actividades diarias que los jóvenes adolescentes realizan habitualmente se han clasificado en tres amplias categorías (Bassi y Delle-Fave, 2004; Csikszentmihalyi, 1997b): tareas escolares, actividades de ocio y actividades de mantenimiento (comida, aseo,

desplazamientos, etc.). 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.

En los estudios acerca de las experiencias óptimas de las personas, Csikszentmihalyi (1998a) concluye que, a pesar de las grandes diferencias en el tipo de actividades emprendidas, hay una remarcable similitud en el estado de flow.

Csikszentmihalyi (1998b), al estudiar la calidad de la experiencia de los adolescentes en diversos ámbitos de su vida, 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. Por otro lado, en numerosos trabajos se ha verificado que experimentar flow está 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).

Asakawa (2004), al investigar en un grupo de estudiantes de secundaria si la Teoría del Flow era aplicable a ellos, encuentra que, mientras que el nivel de flow 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 individuos autotélicos y no autotélicos. Detectó que los niveles de retos y habilidades en los primeros estaban más equilibrados que en los segundos. Por otro lado, los estudiantes autotélicos tendían a inclinarse hacia situaciones en las que los retos eran sensiblemente mayores que sus habilidades, mientras que ocurría lo contrario en el caso de los no autotélicos; es decir, en éstos las habilidades sobresalían ligeramente sobre los retos.

Bassi y Delle-Fave (2004) evaluaron 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 los que registraron *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 proporcionado. 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, 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 realizar actividades de ocio se vinculaban con experiencias óptimas, al igual que el empleo de las nuevas tecnologías.

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 estaban asociados 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 seleccionaron preferentemente actividades referidas a una alta calidad de la experiencia. Es decir, las características reforzadoras del flow hacen que el individuo se incline hacia aquellas actividades de su vida diaria que más flow le aportan.

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 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 (Laure y Binsincer, 2009), 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).

Otras investigaciones se han centrado en los efectos de la motivación intrínseca o extrínseca sobre los desempeños escolares, proponiendo que cuando los alumnos realizan la actividad porque “desean hacerla”, experimentan mayores niveles de percepción de logro, tienen mayor atención y concentración durante la realización de la tarea escolar, y acaban su actividad con estados emocionales positivos. Por el contrario, cuando realizan la tarea “por cumplir con un deber externo”, experimentan menor activación cognitiva en la tarea y experimentan emociones negativas al acabarla (Mesurado, 2010),

Uno de los pocos estudios que aborda de modo explícito la relación entre flow y rendimiento escolar (Jiménez-Torres y Cruz, 2011), concluyó que los hobbies activos reportan un estado de flow más elevado que ver la televisión y estudiar, y que el rendimiento escolar correlacionaba con el tiempo dedicado al estudio y con el flow

experimentado en el estudio. “Tiempo de estudio” y “flow” resultaron ser factores predictores del rendimiento escolar en ambos géneros.

CAPÍTULO 2:

OBJETIVOS E HIPÓTESIS

OBJETIVOS DE LOS DIFERENTES ESTUDIOS

El propósito del Estudio Primero se centró en comprobar si la experimentación de flow en actividades de estudio y ocio podía explicar el rendimiento académico de los escolares, tanto de aquéllos afectados por un trastorno hiperactivo como de aquéllos otros sin ningún tipo de trastorno. Además, quiso averiguar si en ambos grupos de niños (con y sin TDAH) se presentaban diferencias como el tiempo semanal dedicado a diferentes actividades relacionadas con las tareas escolares, el ocio activo y pasivo y las tareas de mantenimiento (desplazamientos, aseo, comida, etc.), la experimentación de flow durante la realización de las actividades escolares y la posible relación de esas experiencias de flow con el rendimiento académico.

Los Estudios Segundo y Tercero, centrados en una misma muestra de jóvenes, pretendieron comprobar el tipo de actividades llevadas a cabo a lo largo de una semana y estudiar el flow experimentado al realizar durante ese periodo temporal diferentes actividades relacionadas con el ocio, el estudio y el mantenimiento. Pretendimos también averiguar las actividades que acaparaban los canales de flow, apatía, aburrimiento o ansiedad, siguiendo la propuesta de la Teoría del Flow. Asimismo, estudiamos la asociación entre el

nivel de flow experimentado en las actividades escolares (durante el tiempo de clases y durante el tiempo de estudio en casa) y la nota media obtenida.

El Estudio Cuarto se centró en estudiar las relaciones entre el volumen de práctica físico-deportiva (frecuencia y duración semanales), los motivos para llevar a cabo dicha práctica y el flujo experimentado en la misma, considerando las diferencias debidas al sexo de los participantes. Concretamente, quisimos establecer las diferencias entre chicos y chicas jóvenes en cuanto a la práctica de actividad físico-deportiva, así como comprobar si existen diferencias entre chicos y chicas en cuanto a los motivos para la realización de actividad físico-deportiva y en cuanto al flow experimentado en esa actividad. También quisimos averiguar las relaciones entre práctica físico-deportiva, los motivos para su realización y el flow experimentado, tanto en chicos como en chicas, y comprobar si la práctica físico-deportiva podía predecirse a partir del flow experimentado y del tipo de motivos (intrínsecos vs. extrínsecos), tanto en chicos como en chicas.

OBJETIVOS DE LA PRESENTE TESIS DOCTORAL

Partiendo de los objetivos de los 4 estudios anteriores, la presente Tesis Doctoral se centra en analizar las características de las experiencias de flow informadas por distintas muestras de niños y jóvenes, referentes tanto al ámbito del estudio como del ocio. En concreto, se pretende conocer la distribución del tiempo semanal de niños y jóvenes, conocer sus experiencias de flow durante la realización de las diferentes actividades que llevan a cabo en la vida cotidiana, y analizar el papel del flow en su rendimiento escolar y en la práctica de determinadas actividades de ocio realizadas durante una semana tipo.

Este objetivo principal viene justificado porque en nuestro país no existe a nuestro conocimiento ningún estudio que incluya la distribución del tiempo semanal de niños y jóvenes y el estado de bienestar y satisfacción proporcionado por cada una de las actividades realizadas durante ese periodo, ya se trate de actividades de estudio o de ocio.

OBJETIVOS GENERALES

1.- Estudiar el papel de la atención en la experimentación de estados de flow en actividades de ocio o estudio llevadas a cabo en la niñez.

2.- Estudiar la relación entre la experimentación de estados de flow durante el estudio y el rendimiento escolar de los niños y jóvenes.

3.- Estudiar la relación entre la práctica físico-deportiva y las experiencias de flow en jóvenes.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1.- Comprobar qué tipo de actividades realizan los niños y jóvenes a lo largo de una semana tipo y cuánto tiempo invierten en cada una de ellas.

2.- Averiguar cuál es el nivel de flow experimentado, tanto en niños como en jóvenes, en cada una de las actividades desarrolladas a lo largo de una semana y las características de esas experiencias.

3.- Estudiar qué actividades, de las realizadas por los jóvenes, suelen ocupar los canales de flow, ansiedad, aburrimiento y apatía, siguiendo las propuestas de la Teoría del Flow.

4.- Comprobar si existe correlación entre el rendimiento académico, el tiempo invertido en el estudio y el flow percibido a partir del mismo, tanto en niños como en jóvenes.

5.- Estudiar el poder predictivo que posee el flow experimentado en las actividades de estudio y el tiempo destinado a las mismas con el fin de explicar el rendimiento académico de niños y jóvenes.

6.- Estudiar la relación entre los motivos para la práctica físico-deportiva y las experiencias de flow en jóvenes.

HIPÓTESIS

1.- Los niños y jóvenes repartirán su tiempo de forma equitativa entre tres grandes bloques de actividades: de estudio, de ocio y de mantenimiento. Cada uno de ellos supondrá aproximadamente un tercio del tiempo total semanal (Massimini y Carli, 1998).

2.- Las actividades deportivas y artísticas proporcionarán más estados de flow que las académicas y las de ocio pasivo (ej. ver televisión) (Csikszentmihalyi y Csikszentmihalyi, 1998).

3.- El rendimiento académico estará correlacionado positivamente con el tiempo dedicado al estudio y con el flow experimentado al estudiar (Dumais, 2006; Tremblay, Inman y Willms, 2000).

4.- El tiempo dedicado al estudio y el flow experimentado en él resultarán ser factores predictores del rendimiento académico (Dumais, 2006; Tremblay, Inman y Willms, 2000).

5.- Los motivos para la práctica físico-deportiva serán diferentes para chicos y chicas jóvenes, y dichos motivos tendrán influencia en el nivel de flow experimentado al realizar la actividad físico-deportiva (Moreno, Cervelló y Martínez, 2007; Jiménez-Torres, Benbunan, Sánchez, Martínez, Alfaya y Pérez 2007).

CAPÍTULO 3:

FLOW E HIPERACTIVIDAD EN NIÑOS

Relación entre experiencia óptima percibida y rendimiento académico según la presencia de de TDAH⁴

⁴ Jiménez-Torres, M. G., López-Sánchez, M. y Guerrero, D. (2010). Relación entre experiencia óptima percibida y rendimiento académico según la presencia de TDAH. *Revista Mexicana de Psicología*, 27(1), 15-23.

Resumen

En este trabajo se estudia la experiencia óptima percibida por escolares a partir de las actividades que realizaron durante una semana. También se analiza la relación entre experiencia óptima percibida y rendimiento académico. La muestra se compone de 245 niños con y sin TDAH. Los resultados obtenidos confirman: a) los escolares con TDAH presentan una experiencia óptima percibida más baja que los que no presentan TDAH cuando realizan actividades artísticas, de estudio y de relación con los amigos, b) la experiencia óptima percibida en las actividades de estudio ha sido el principal factor predictor del rendimiento académico en ambos grupos (con y sin TDAH). Se discuten estos resultados y se sugieren futuras líneas de investigación dentro de esta área.

Palabras clave: experiencia óptima, rendimiento escolar, TDAH, niños escolares, ocio, estudio.

Abstract

This work studies the perceived optimal experience of school children from each of the activities performed in one week. It also analyzes the relationship between perceived optimal experience and the academic performance of children. The sample is made up of 245 children with and without TDAH. The results confirm that: a) school children with TDAH experience much lower levels of perceived optimal experience than those who do not have TDAH when performing artistic activities, studying or interacting with friends, b) that the perceived optimal experience in the study is the primary factor in predicting the academic performance of both groups. These results are discussed and future areas of research on this topic are suggested for investigation.

Key Words: optimal experience, school performance, TDAH, school children, leisure, study.

Introducción

La experiencia óptima percibida (EOP) se concibe como un estado de absorción, eficiencia y disfrute que puede sentir una persona al acometer una determinada actividad. Es un concepto que se integra dentro de la Psicología Positiva cuyo objeto de estudio son las fortalezas humanas. La EOP puede considerarse equivalente al término *flow* utilizado por Csikszentmihalyi (1998) para describir ese mismo tipo de experiencia en la que el individuo siente eficiencia cognitiva, motivación y disfrute con lo que está realizando, y en la que además se pueden distinguir nueve características: 1) la persona se marca unos altos retos y percibe que tiene una alta habilidad para alcanzarlos, existiendo un equilibrio entre los retos y las habilidades percibidas, 2) fusión entre la atención y la acción, de tal manera que existe una fusión entre mente y cuerpo para llevar a cabo la actividad de forma automática, 3) tener claras las metas perseguidas, 4) feedback sin ambigüedad, percibiendo claramente la calidad de la ejecución, 5) concentración total en la tarea, 6) sensación de control y,

paradójicamente, no tener miedo a perder el control, 7) pérdida de conciencia del propio ser, no existiendo preocupación por sí mismo ni por los demás, 8) percepción alterada del paso del tiempo (más rápido o más lento) y 9) experiencia autotélica, la actividad resulta muy agradable y es realizada por su valor en sí mismo y no buscando un beneficio externo.

La EOP ha sido estudiada relacionándola con el rendimiento en distintos campos como la música (Byrne, MacDonald y Carlton, 2003; O'Neill, 1999), el deporte (Chavez, 2009; Sainz, 2004) o el estudio y el rendimiento escolar (Schüler, 2007; Schweinle, Turner y Meyer, 2008). Además, se ha estudiado en actividades de trabajo u ocio activo o pasivo (Csikszentmihalyi, 1998; Delespaul, Reis y DeVries, 2004; Jiménez-Torres, 2008; Massimini y Carli, 1998). Sin embargo, todos estos estudios se centran en poblaciones que no presentan ningún tipo de trastorno. Hasta donde estos autores conocen, no existen antecedentes en investigación sobre la EOP por escolares que presentan limitaciones para prestar atención, como es el caso de los afectados por un Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), ni tampoco está estudiada la asociación entre EOP y rendimiento académico de los escolares con dicho trastorno, como demuestra la ausencia de estudios en este campo.

El rendimiento es una de las variables más estudiadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje y los factores que lo explican constituyen uno de los principales focos de interés de las investigaciones. En este sentido, se ha destacado una amplia gama de factores tales como el esfuerzo, la capacidad para controlar los impulsos o las deficiencias cognoscitivas (Maris, 1993; Yáñez et al., 2005). También se han subrayado los efectos positivos o negativos de la cantidad y calidad de tiempo que el niño emplea para el estudio, el ocio y las actividades básicas y de la influencia de la distribución del tiempo semanal sobre el rendimiento escolar (Dumais, 2006; Tremblay, Inman y Willms, 2000).

El TDAH ha sido caracterizado por la presencia de dificultades de atención, exceso de actividad motora y deficiencia en el control de los impulsos (APA, 2000). Esta sintomatología hace de la educación de las personas con este trastorno todo un reto para sus padres y profesores por su dificultad en la realización de actividades rutinarias tanto escolares como extraescolares; principalmente debido a su incapacidad para mantenerse atento, por sus frecuentes distracciones ante estímulos externos, por su desmotivación y pérdida de interés ante ejercicios rutinarios, etc.

El retraso escolar de los niños con TDAH, así como las alteraciones significativas en su funcionamiento social, está bien documentado (McCleary, 2002). Sin embargo, no existen estudios que aporten luz sobre las relaciones entre TDAH y factores que posibiliten tener experiencias óptimas a través de actividades tanto académicas como extraacadémicas.

El propósito del presente estudio se centra en analizar las relaciones entre EOP y rendimiento académico y también en comprobar si la EOP en actividades de estudio y ocio puede explicar el rendimiento académico tanto de los escolares con TDAH como de aquellos otros que no están afectados por ningún tipo de trastorno.

Nuestras preguntas de investigación son las siguientes:

1.- ¿Distribuyen de la misma manera el tiempo semanal los niños con y sin TDAH?

2.- ¿La EOP ante un mismo tipo de actividad es similar en ambos grupos?

3.- ¿Existe correlación entre el rendimiento académico, el tiempo invertido en una determinada actividad y la EOP en la misma?

4.- ¿Los factores que predicen el rendimiento académico son los mismos en los escolares con y sin TDAH?

Método

Participantes

Se ha utilizado una muestra compuesta por escolares de los diferentes niveles de Educación Primaria ($N = 245$; 122 niñas y 123 niños) con edades comprendidas entre 7 y 12 años ($X = 9.70$; $DE = 1.60$). Para extraer la muestra se han utilizado 50 centros escolares públicos de la provincia de Granada (España), con un estatus socio-económico heterogéneo, seleccionados por muestreo incidental. Entre estos centros se ha extraído al azar, controlando los estratos de sexo y nivel educativo, un grupo control sin TDAH ($n = 124$) en el que no constaba ningún tipo de trastorno psiquiátrico ni psicológico, y un grupo con TDAH ($n = 121$), según diagnóstico de la Unidad de Salud Mental Infantil, en el que no se reflejaba la presencia de otro trastorno comórbido.

Materiales y variables

La recogida de datos se realizó individualmente, utilizando un instrumento elaborado que ha incluido los apartados siguientes:

1.- Datos generales. Se registraron datos sobre sexo, edad, nivel de estudios, rendimiento académico y presencia o no de TDAH. El *rendimiento académico* fue recogido como una variable cuantitativa, tomando como referencia la nota media obtenida a partir de las calificaciones en las distintas áreas del currículo y teniendo en cuenta lo establecido en la Orden de 10 de agosto de 2007 sobre evaluación de los aprendizajes en la educación primaria en Andalucía. Los datos sobre la presencia de TDAH fueron obtenidos a partir del diagnóstico emitido por psiquiatras de la Unidad de Salud Mental Infantil del Servicio Andaluz de Salud.

2.- Distribución del *tiempo semanal*. Se tomó como referencia la semana precedente al registro de los datos. Se anotaron todas las actividades relacionadas con el estudio y con el ocio activo y pasivo. Esta clasificación está basada en el estudio de Massimini y Carli (1998), aunque, a diferencia de estos autores, por no ser objeto de interés para el presente estudio, no se han registrado las actividades destinadas al mantenimiento (comer, dormir, desplazamientos, etc.). Los entrevistados respondieron al tiempo semanal invertido en actividades escolares (asistencia a clases y estudio en casa), ver la televisión, videojuegos, actividades artísticas (música, pintura...),

relación con los amigos, práctica de algún deporte y cualquier otra actividad de ocio que hubiesen practicado.

3.- *Experiencia óptima* percibida en las diferentes actividades realizadas. Fue medida a partir de los nueve componentes de la EOP y contemplados en la *Flow State Scale-2* (FSS-2) de Jackson y Eklund (2004). Tras haber observado síntomas de fatiga en la muestra piloto, decidimos utilizar sólo nueve ítems (uno por dimensión) y no los 36 de la escala completa (cuatro ítems por dimensión). Los nueve ítems utilizados para medir la EOP fueron: “*me propuse altos retos y creía que podía superarlos*”, “*funcionaba de manera automática, sin tener que ponerme a pensar*”, “*sentía control realizando esa actividad*”, “*sabía si lo estaba haciendo bien o mal*”, “*estaba totalmente concentrado*”, “*tenía claros los objetivos que quería conseguir*”, “*me olvidaba de mí mismo y de los demás*”, “*el tiempo se me pasó sin darme cuenta*”, “*me gustó realizar esa actividad*”. Se utilizó una escala likert de 1 (*total desacuerdo*) a 5 (*total acuerdo*). La adecuación de los 9 ítems utilizados para medir la EOP fue contrastada mediante un estudio piloto, en una muestra independiente, obteniendo en un test-retest, con un intervalo de 2 semanas, una fiabilidad entre .79 y .87 para ocho de las nueve dimensiones. Sólo la dimensión referida a la *pérdida de conciencia del ser* obtuvo una escasa fiabilidad (.52), aunque se optó

por mantenerla. A partir de los datos obtenidos, el instrumento utilizado para medir la EOP ha demostrado una aceptable consistencia interna, alcanzado un cociente de fiabilidad *Alfa de Cronbach* de .81, con lo que podemos asumir que el resultado total es razonablemente representativo de los resultados individuales del instrumento.

Diseño y procedimiento

Se utilizó un diseño de investigación transversal. Los datos fueron recogidos a través de una entrevista individual realizada por los tres investigadores de este estudio y diez colaboradores (estudiantes de psicología). Los escolares contestaban a las preguntas formuladas por los investigadores y éstos anotaban las respuestas en los cuestionarios. Tanto los investigadores como los colaboradores acordaron previamente, de forma minuciosa, todo el procedimiento a realizar con objeto de asegurar la homogeneidad de las instrucciones y condiciones para recoger los datos. Éstos fueron obtenidos entre los meses de febrero a abril de 2008, durante la jornada lectiva, habiendo pedido permiso previamente tanto a la dirección del centro como al profesor correspondiente. Se solicitó a los sujetos y a sus familias la conformidad para la colaboración, de manera anónima y voluntaria, en un estudio que pretendía examinar la dedicación del tiempo semanal a

distintas actividades y se insistió en la importancia de la sinceridad de las respuestas. Todas las familias consintieron y ninguno de los sujetos desistió a participar.

Análisis de datos

El tratamiento estadístico de los datos se ha realizado con el programa SPSS 15.0 para Windows. Se han llevado a cabo diferentes tipos de análisis descriptivos, *correlaciones bivariadas* de Pearson, comparación de dos grupos independientes mediante la *t* de Student y *análisis de regresión* lineal múltiple de pasos sucesivos.

Resultados

Tiempo invertido en actividades de estudio y ocio

En la Tabla 3-1 aparece el número de horas semanales dedicadas a cada actividad y los porcentajes correspondientes en función de las 168 horas de la semana. Como puede apreciarse, el grupo sin TDAH dedica un tiempo significativamente mayor que el grupo con TDAH a actividades de estudio y a actividades artísticas. Por el contrario, no se obtuvieron diferencias significativas en cuanto al porcentaje de tiempo semanal dedicado a actividades deportivas, de relación con amigos, ver

televisión y videojuegos. No se registró el tiempo dedicado a las actividades de mantenimiento (comer, dormir, desplazamientos, etc.).

Tabla 3-1

Tiempo semanal invertido en diferentes actividades

Actividades	Grupo sin TDAH		Grupo con TDAH		<i>t</i>	Sig. <i>p</i>
	Horas	Porcentaje	Horas	Porcentaje		
	<i>X (DE)</i>		<i>X (DE)</i>			
Estudio	38.50 (9.00)	22 .71 %	34.25 (7.46)	20 .21 %	4.03	.000
Artes	2.86 (4.01)	1. 69 %	1.53 (2.19)	0. 90 %	3.20	.002
Deportes	3.01 (3.61)	1. 77 %	3.85 (4.57)	2. 27 %	- .58	.113
Televisión	6.85 (6.32)	4. 04 %	7.32 (6.19)	4. 32 %	- 0.59	.556
Videojuegos	4.68 (5.37)	2. 76 %	5.52 (6.21)	3. 26 %	- 1.14	.257
Amigos	5.57 (5.87)	3. 29 %	5.84 (7.26)	3. 44 %	- 0.32	.747
Otras	2.77 (3.38)	1. 63 %	2.62 (3.94)	1. 54 %	0.30	.761

t = valor del estadístico *t*.

p = sig. (bilateral).

Experiencia óptima percibida en cada una de las actividades realizadas

Como puede apreciarse en la Tabla 3-2, la EOP en las actividades académicas (estudio y clases), artísticas (música, pintura, etc.) y en la relación con los amigos es significativamente más elevada en el grupo sin TDAH que en el que presenta este trastorno. En cambio, no se encontraron diferencias significativas en la EOP al ver televisión, entretenerse con videojuegos o practicar deporte.

Tabla 3-2
Experiencia óptima percibida en cada una de las actividades semanales realizadas

Actividades	Experiencia óptima percibida: $X (DE)$		t	Sig. P
	Grupo sin TDAH	Grupo con TDAH		
Estudio y Clase	26.07 (8.52)	17.66 (8.53)	7.72	.000
Artes	25.15 (10.91)	18.83 (11.03)	4.51	.000
Deportes	29.77 (10.72)	28.88 (11.52)	0.63	.532
Televisión	24.96 (8.14)	26.61 (7.67)	-1.64	.103
Videojuegos	26.25 (9.24)	27.45 (8.69)	-1.05	.297
Amigos	32.56 (6.55)	29.14 (9.49)	3.28	.001

t = valor del estadístico t .

p = sig. (bilateral).

Correlaciones entre el rendimiento académico, el tiempo y la experiencia óptima percibida

Todas las correlaciones entre las variables rendimiento, tiempo y EOP se exponen en la Tabla 3-3. Como puede observarse, se han encontrado similitudes entre los grupos con y sin TDAH en cuanto a las correlaciones significativas alcanzadas entre algunas variables. En este sentido, en ambos grupos, el rendimiento académico ha mostrado correlación con la EOP en el estudio. A su vez, la EOP en el estudio ha correlacionado con el tiempo de estudio y con la EOP en el ocio activo (práctica deportiva y actividades artísticas). El tiempo dedicado al ocio pasivo (televisión y videojuegos) ha mostrado asociación significativa con el tiempo dedicado al ocio activo y con la EOP en el ocio pasivo.

Por otro lado, dentro del grupo sin TDAH se producen unas correlaciones no compartidas por el grupo con TDAH. Así, el rendimiento ha correlacionado con tiempo dedicado al estudio, con el tiempo dedicado al ocio pasivo y con la EOP en el ocio pasivo. El tiempo dedicado al estudio correlaciona con el tiempo dedicado al ocio

activo; el tiempo dedicado al ocio pasivo, con la EOP en el estudio; y la EOP en el estudio, con la EOP en el ocio pasivo.

Finalmente, dentro del grupo con TDAH, el tiempo dedicado al ocio activo ha mostrado asociación significativa con la EOP en el estudio y con la EOP en el ocio pasivo.

Tabla 3-3

Correlaciones entre el rendimiento académico, tiempo invertido y experiencia óptima percibida

Variables	1	2	3	4	5	6	7
Grupo sin TDAH (<i>n</i> = 124)							
1. Rendimiento académico	---	.19*	-	.12	.51**	-	.06
			.21*			.35**	
2. Tiempo en estudio		---	.06	.30**	.29**	-.12	.09
3. Tiempo ocio pasivo			---	.36**	-	.34**	-.17
					.31**		
4. Tiempo ocio activo				---	.02	-.07	.13
5. EOP estudio					---	-.26**	.32**
6. EOP ocio pasivo						---	.17
7. EOP ocio activo							---
Grupo con TDAH (<i>n</i> = 121)							
1. Rendimiento académico	---	.18	-.01	.02	.42**	-.05	.12
2. Tiempo en estudio		---	.09	.02	.28**	-.03	.07
3. Tiempo ocio pasivo			---	.22**	-.11	.19*	-.11
4. Tiempo ocio activo				---	-.23*	-.20*	.10
5. EOP estudio					---	.15	.49**
6. EOP ocio pasivo						---	.14
7. EOP ocio activo							---

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

Factores que predicen el rendimiento académico

Hemos seleccionado como posibles factores predictores aquellos que han resultado estar correlacionados con el rendimiento. En la Tabla 3-4 se exponen los resultados obtenidos en el análisis de regresión de pasos sucesivos. Como puede observarse, la EOP en el estudio ha explicado positivamente el rendimiento académico tanto del grupo sin TDAH como del que presentaba TDAH. En cada uno de los grupos, la EOP explica respectivamente el 26% y 17% de la varianza.

Por otro lado, la EOP en el ocio pasivo (televisión y videojuegos) explica negativamente el rendimiento académico de los sujetos pertenecientes al grupo sin TDAH (6 % de la varianza).

*Tabla 3-4
Resumen de análisis de regresión jerárquica para variables que predicen el rendimiento académico*

Variable	Grupo sin TDAH			Grupo con TDAH		
	B	EE	β	B	EE	β
Paso 1						
EOP en estudio	.02	.01	.45***	.02	.01	.41***
$(R^2 = .26)$			$(R^2 = .17)$			
$F(1, 122) = 43.87***$			$F(1, 118) = 24.07***$			
Paso 2						
EOP en estudio	.02	.01	.45***			
EOP ocio pasivo	-.01	.01	-.23***			
$(R^2 = .32)$			$F(2, 121) = 27.97***$			

Nota. $\Delta R^2 = .06$ para el paso 2 en el grupo sin TDAH.
 *** $p < .001$.
 EOP= Experiencia óptima percibida

Discusión

En este trabajo se ha examinado la cantidad de tiempo semanal dedicado por niños escolares con y sin TDAH a diferentes actividades relacionadas con el estudio y con el ocio. Asimismo, se ha estudiado la EOP al realizar esas actividades, y la relación existente entre rendimiento académico, el tiempo dedicado al estudio y la EOP en el estudio.

La conclusión principal que se desprende de esta investigación es que la EOP en la actividad de estudio está asociada al rendimiento académico, siendo el principal factor que lo predice tanto en el grupo sin TDAH como en el grupo con TDAH. Además, respondiendo a las preguntas de nuestra investigación, podemos destacar las siguientes conclusiones: 1) el grupo sin TDAH dedica más tiempo semanal al estudio y a actividades artísticas que el grupo con TDAH, 2) la EOP en el estudio, clases, actividades artísticas y en la relación con los amigos es mayor en el grupo sin TDAH que en el grupo con TDAH, 3) el rendimiento académico de ambos grupos muestra correlación con el tiempo dedicado al estudio, y con la EOP en el estudio, 4) el principal factor predictor del rendimiento académico en ambos grupos ha sido la EOP en el estudio. Además, la EOP en el ocio pasivo también ha

resultado predecir negativamente el rendimiento académico en el grupo sin TDAH.

Los datos obtenidos en el presente estudio sobre la distribución del tiempo semanal en el grupo sin TDAH coinciden de forma aproximada con otros estudios sobre las experiencias óptimas en la vida cotidiana (Jiménez-Torres, 2008; Massimini y Carli, 1998). Sin embargo, al comparar la distribución del tiempo del grupo sin TDAH, por un lado, y la del grupo con TDAH, por otro lado, encontramos que el primero dedica semanalmente un porcentaje de tiempo mayor a actividades artísticas y de estudio.

En cuanto al nivel de EOP en cada una de esas actividades realizadas, la práctica de ejercicio físico o deporte ha resultado ser la actividad con una mayor puntuación de EOP, tanto en el grupo sin TDAH como en el que presenta TDAH. En cambio, las actividades relacionadas con la asistencia a clases y estudio presentan unas diferencias de EOP más acusadas entre ambos grupos, encontrándose en este ámbito un nivel de EOP más elevado en el grupo sin TDAH.

En general los datos muestran que los sujetos pertenecientes al grupo con TDAH tienen más dificultades para vivenciar una experiencia óptima al acometer las actividades que realizan. Esto puede

justificar la incorporación del concepto de EOP como factor asociado a un mayor rendimiento académico. Desde nuestro punto de vista, uno de los resultados más interesantes de nuestro estudio, no señalado en otros trabajos, es el hecho de haber comprobado que la EOP predice el rendimiento académico de niños con y sin TDAH.

Además, es llamativo que los resultados que hemos obtenido sugieren que no existe correlación entre el rendimiento académico y el tiempo dedicado al estudio o a ver la televisión, lo que puede apuntar a que otros factores como la EOP, cociente intelectual, etc., pueden modular el rendimiento académico. Estos resultados apuntan a la necesidad de dar un tratamiento adecuado a los diferentes componentes de la EOP en actividades de estudio y ocio para la mejora tanto del rendimiento académico como del crecimiento personal de los niños sin y con TDAH.

La actuación más eficaz en el tratamiento del TDAH es la asociación del tratamiento farmacológico y del tratamiento conductual-cognitivo. Las técnicas utilizadas en este último modelo (técnicas de relajación y respiración, control de estímulos, control de contingencias, técnicas de reestructuración cognitiva, técnicas de solución de problemas, seguimiento de autoinstrucciones, detención del

pensamiento, entrenamiento en habilidades sociales, etc.), pueden ser utilizadas dentro de una intervención orientada a aumentar el bienestar psicológico y la capacidad para vivenciar experiencias óptimas. Esta visión coincide con la investigación actual sobre la Psicología Positiva que se focaliza sobre las fortalezas humanas y el funcionamiento óptimo del ser humano, y no tanto sobre las debilidades y las disfunciones (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000).

La práctica educativa con estos niños debería contemplar retos que vayan aumentando de modo progresivo, al tiempo que propicie una intervención sistemática sobre las habilidades percibidas por los escolares para superar esos retos. Además, dado que el TDAH presenta como síntoma fundamental un déficit de atención, probablemente un trabajo específico sobre distintas dimensiones de la EOP pueda contribuir a la mejora de la atención del niño con TDAH. En este sentido, tanto padres como educadores pueden ayudar a enfocar al niño a marcarse altos retos y desafíos en áreas tanto académicas como del ocio activo, fomentar sus expectativas de eficacia para alcanzar esos retos a partir de la superación de objetivos de progresivo nivel de dificultad, proporcionar un feedback continuo sobre la tarea que está realizando y alentar para mantener el foco de atención sólo sobre una tarea cada vez.

Un trabajo sistemático de las propuestas anteriores, que hacen referencia a diferentes dimensiones de la EOP, puede favorecer la aparición de otras dimensiones que aún son menos proclives a presentarse en niños hiperactivos, por ejemplo, tener mente y cuerpo en fusión total, creer tener sensación de control, y experimentar alto placer y disfrute con la realización de una determinada actividad.

No obstante, hay que hacer constar que se necesita mucha más investigación sobre las características específicas de los individuos con *personalidad autotélica*, que realizan las actividades por el mero placer de hacerlas, y concretamente de sus procesos atencionales. Esta capacidad atencional parece ser un aspecto clave diferenciador entre los individuos *autotélicos* y *no autotélicos* y una de las principales dificultades a la que se enfrentan los sujetos con TDAH. Además, también es importante que la investigación futura determine si existe una secuencia única, o más coherente, a la hora de plantear una intervención sobre las distintas dimensiones para alcanzar el máximo nivel de EOP.

Los futuros estudios de investigación deberían utilizar diseños experimentales que permitan establecer posibles relaciones causa-efecto entre EOP y rendimiento escolar; asimismo, comprobar las

diferencias que se obtendrían considerando los diferentes subtipos de TDAH y profundizando en aquellos procedimientos más adecuados para aumentar la atención. Por otro lado, se debería establecer claramente qué factores propician la EOP al realizar una determinada actividad, qué factores la impiden y qué factores la interrumpen. Además, habiendo obtenido altas puntuaciones de EOP al realizar una actividad deportiva, tanto en el grupo con y sin TDAH, sería conveniente comprobar las posibles diferencias en los niveles de EOP en función de la práctica de los diferentes deportes.

Asimismo, la futura investigación sobre la teoría del *flow* debería establecer claramente un posible modelo jerárquico que explique la secuencia en la que se presentan cada una de las nueve dimensiones para acceder al canal del *flow*. También se necesita investigar si se pueden adoptar unas dimensiones de segundo orden que simplifiquen el modelo para poder ser mejor estudiado a través de un menor número de componentes.

Algunas limitaciones deben señalarse en el presente estudio. Así, el hecho de que la elección de los niños con TDAH se realizara a partir del informe en su expediente ha imposibilitado controlar la homogeneidad de los criterios diagnósticos utilizados por los

especialistas. También es probable que en el grupo control se hayan incluido niños con TDAH que carecieran de este diagnóstico en el momento de la entrevista.

Otra limitación es el hecho de no haber podido conocer el subtipo concreto de TDAH, ni otros datos que son importantes en el rendimiento académico, como el cociente intelectual. Por otro lado, al ser una investigación pionera, ni los resultados ni las contribuciones se han podido interpretar a la luz de la investigación precedente por lo que se necesitan otros estudios que repliquen estos resultados.

El nuestro ha sido un muestreo incidental y nos impide generalizar los resultados, por ello consideramos que debería aplicarse a una muestra mayor y seleccionada de modo estratificado, contemplando los diferentes subtipos de TDAH.

En cuanto a la recogida de datos, a pesar de que se mantuvieron reuniones para maximizar la homogeneización, hay que recordar que las entrevistas fueron realizadas por varios investigadores. Además, los resultados surgen a partir de la información aportada por los propios sujetos y ello podría dar lugar a posibles fuentes de error como la deseabilidad social y la propia memoria de los entrevistados para recordar las actividades realizadas a lo largo de la semana, el tipo

de experiencias vividas y el nivel de experiencia óptima a partir de las mismas.

Referencias

- American Psychiatric Association (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4ª edición). (DSM-IV-TR). Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Byrne, C., MacDonald, R. y Carlton, L. (2003). Assessing creativity in musical compositions: flow as an assessment tool. *British Journal of Music Education*, 20(3), 277-290.
- Chavez, E. J. (2009). Flow in Sport: A Study of College Athletes. *Imagination, Cognition and Personality*, 28(1), 69-92.
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Aprender a fluir* (4ª ed.). Barcelona: Kairós.
- Delespaul, P. A. E. G., Reis, H. T. y DeVries, M. W. (2004). Ecological and motivational determinants of activation: Studying compared to sports and watching TV. *Social Indicators Research*, 67, 129-143.
- Dumais, S. A. (2006). Elementary school students' extracurricular activities: The effects of participation on achievement and teachers' evaluations. *Sociological Spectrum*, 26, 117-127.
- Jackson, S. A. y Eklund, R. C. (2004). *The Flow Scale Manual*. Morgantown, WV: Fitness Information Technology.

- 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* (pp. 39-63). Universidad de Granada. Melilla: Grupo Editorial Universitario.
- Maris, S. (1993). Rendimiento escolar y esfuerzo: hacia la revalorización de la autonomía personal en el proceso educativo. *Revista Española de Pedagogía*, 51(195), 227-250.
- McCleary, L. (2002). Parenting adolescents with attention deficit hyperactivity disorder. Analysis of the literature for social work practice. *Health and Social Work*, 27, 285-292.
- Massimini, F. y Carli, M. (1998). La evaluación sistemática del flujo en la vida cotidiana. En M. Csikszentmihalyi y I. Csikszentmihalyi (Eds.). *Experiencia Óptima. Estudios psicológicos del Flujo en la Conciencia* (pp. 259-279). Bilbao: Desclée De Brouwer.
- O'Neill, S. (1999). Flow theory and the development of musical performance skills. *Bulletin of the council for research in music education*, 141, 129-134.
- Sainz, M. E. (2004). *An investigation of the flow state and spirituality/religiosity in college student athletes*. Alabama: United States Sports Academy.
- Seligman, M. E. P. y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An Introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.

- Schüler, J. (2007). Arousal of flow-experience in a learning setting and its effects on exam-performance and affect. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21, 217-227.
- Schweinle, A., Turner, J. C. y Meyer, D. K. (2008). Understanding Young Adolescents Optimal Experiences in Academic Settings. *The Journal of Experimental Education*, 77(2), 125-144.
- Tremblay, M., Inman, J. y Willms, J. (2000). The Relationship Between Physical Activity, Self-Steem, and Academic Achievement in 12-Year-Old Children. *Pediatric Exercise Science*, 12, 312-324.
- Yáñez, G., Romero, H., Bernal, J., Marosi, E., Rodríguez, M. A., Guerrero, V., Prieto, B. y Luviano, L. (2005). Trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH): Coeficiente intelectual y funciones cognitivas. *Revista Mexicana de Psicología*, 22(1), 31-41.

CAPÍTULO 4:

FLOW EN LAS ACTIVIDADES COTIDIANAS DE JÓVENES

*Estado de fluidez y experiencias óptimas en
actividades cotidianas de adolescentes⁵*

⁵ 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* (pp. 39-63).

Introducción

La fluidez es un concepto que proviene del término inglés *flow* y admite también otras traducciones al castellano como flujo o fluencia. El flow o estado de flow es un fenómeno novedoso, o por lo menos poco tratado hasta el momento, que se puede encuadrar 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, aunque está muy relacionada con ésta. Por otro lado, puede surgir en cualquier actividad que emprendan las personas y parece estar presente también en todas las culturas.

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 al mismo tiempo experimentaba un alto nivel de gozo. Posteriormente se fue desarrollando una teoría en torno al flujo mucho más perfilada. Las características fundamentales propias del estado de fluidez son las de presencia de retos, desarrollo de habilidades, metas claras, feedback sin ambigüedad, sensación de control, concentración total, transformación del tiempo y disfrute con la tarea realizada.

A lo largo de este trabajo nos vamos a referir al flow empleando indistintamente las tres terminologías más habituales que hemos encontrado en su traducción al castellano: flujo, fluidez y fluencia.

Experimentar *flow* al realizar una determinada actividad es una forma de promover el crecimiento personal y el nivel de complejidad en ese campo de la vida. Tener fluencia en la tarea que se está realizando supone funcionar en un canal que implica la presencia de altos retos y altas habilidades en relación a la media de cada persona. Cuando la relación entre retos y habilidades no sigue 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).

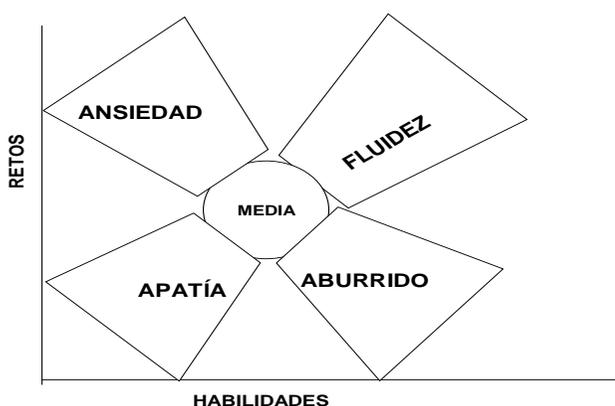


Figura 4-1
Diferentes canales según la Teoría del Flow

De cara a la posible actuación mediante el desarrollo de diferentes programas preventivos, es importante conocer tanto la cantidad como la calidad de las experiencias o estado de fluidez que proporcionan las diferentes actividades que acometen habitualmente los adolescentes. Las actividades diarias que realizan estos jóvenes se han clasificado habitualmente en tres amplias categorías: tareas escolares, actividades de ocio y actividades de mantenimiento (Bassi y Delle-Fave, 2004; Csikszentmihalyi, 1997). Dentro de cada una de ellas se contemplan 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.

Csikszentmihalyi y Csikszentmihalyi (1998) al estudiar mediante el Método de Muestreo de Experiencias (ESM) la calidad de la experiencia de los adolescentes en distintos ámbitos de su vida han mostrado que los adolescentes, una vez que vencen la inercia inicial, son mucho más felices cuando hacen deporte o realizan un tipo de ocio activo que cuando participan en otras actividades de ocio pasivo como ver la televisión o pasear por unos grandes almacenes. Dado que los adolescentes, además de aprendices, son portadores activos de información cultural, una sociedad que transmita a la juventud

actividades con retos puede ser un indicador de una transmisión cultural exitosa (Delle Fave y Bassi, 2000). En diferentes actividades de la vida cotidiana pueden suceder estas experiencias óptimas y resulta especialmente relevante estudiarlas desde una perspectiva científica, siguiendo el interés reciente de la Psicología por estudiar los aspectos positivos de la vida humana.

LA EXPERIENCIA ÓPTIMA Y EL ESTADO DE FLUIDEZ

La fluidez se entiende como un estado en el que la persona puede olvidarse de sí misma y de sus preocupaciones para sentirse totalmente absorbida por la tarea que está llevando a cabo y donde el rendimiento cumbre parece ser algo natural y cotidiano. El primer autor en estudiar el estado de fluidez fue Csikszentmihalyi (1975) en su libro *“Beyond boredom and anxiety”* (Más allá del aburrimiento y de la ansiedad) y posteriormente ese mismo autor fue sentando las principales características de ese estado al tiempo que lo fue aplicando al ámbito del deporte en donde lo entiende como un estado psicológico óptimo que permite al deportista afrontar una tarea motriz con las mejores condiciones psíquicas posibles (Csikszentmihalyi, 1990). La fluidez está descrita por ese autor en términos como estos:

“tu concentración es muy completa, tu mente no está dispersa, no estás pensando en nada más, estás totalmente concentrado en lo que estás haciendo” (Csikszentmihalyi, 1975, p. 39).

Csikszentmihalyi destacó las siguientes características de la experiencia de flujo: 1) una fusión entre la acción y la conciencia, 2) centrar la atención en un estímulo limitado, 3) ser olvidadizo, 4) una proporción de feedback bastante claro y poco ambiguo, 5) una naturaleza autotélica, lo que significa que la experiencia de flujo no necesita de reconocimiento externo. Además, subrayó la armonía entre la actividad presente y la totalidad presente:

“quizás la señal más clara del flujo es la fusión entre la acción y la conciencia” (Csikszentmihalyi, 1975. p. 38).

Posteriormente, el estado de fluidez en el ámbito del deporte fue descrito en base a nueve características que explicamos a continuación siguiendo a Jackson y Csikszentmihalyi (2002):

1) Equilibrio entre reto y habilidad. Se trata de una de las características fundamentales para la consecución de un estado óptimo de ejecución o estado de flujo. Cuando una persona debe enfrentarse a una actividad deportiva, los retos que se proponga con relación a la misma deben estar en equilibrio con las habilidades que posea para llevarla a cabo. Es fácil suponer que un alto reto junto a una baja

habilidad va a provocar en la persona un estado de ansiedad ante la anticipación de fracaso; por el contrario, bajo reto ante una alta habilidad provocará en la persona aburrimiento y abandono de la realización de la actividad por considerarla poco atractiva.

2) Fusión entre la atención y la acción. Se refiere al hecho de lograr una fusión entre la mente y el cuerpo (entre la conciencia y la acción) para realizar una actividad de forma más fluida. Se evita así la pérdida de tiempo que supone detenerse en pensar aquello que se desea llevar a cabo.

3) Metas claras. Es importante que la persona que realiza una actividad deportiva tenga claro cuáles son sus objetivos, las metas que persigue con la ejecución de la misma.

4) Feedback sin ambigüedad. Está relacionado con la anterior en cuanto que si la persona tiene claros cuáles son sus objetivos es más probable que sepa si la actividad llevada a cabo la está realizando de modo correcto para lograr los objetivos propuestos. En la ejecución deportiva, el feedback kinestésico proveniente de los propios movimientos de la persona va a ser el que juegue un papel más

importante a la hora de proporcionar información sobre la idoneidad de la actividad deportiva realizada.

5) Concentración en la tarea. Se trata de centrarse en la tarea que se está realizando y no tener pensamientos negativos o ajenos a la propia tarea. Esta característica puede ser más importante en el deporte de competición, aunque también conviene considerarla en el deporte recreacional o de salud.

6) Sensación de control. Cuando la persona siente que tiene control sobre la tarea que está realizando (actividad física o deportiva) es más probable que se encuentre en un estado psicológico óptimo. La sensación de control será mayor en la medida en que haya un equilibrio retos-habilidades y también en la medida en que se tengan los objetivos claros y se presente un feedback inequívoco.

7) Pérdida de conciencia del propio ser. Se refiere al hecho de mantenerse alejado de preocupaciones y temores sobre la actividad que se deba llevar a cabo, ello se logra mejor en la medida de que estén presentes la unión pensamiento-acción (segunda característica) y la concentración en la tarea (quinta característica).

8) Transformación del tiempo. Es una característica que se presta a cierta controversia entre los investigadores del flujo. La alteración de la percepción del paso del tiempo puede producirse por la gran concentración de la persona en una determinada actividad. La persona puede percibir el paso del tiempo de modo alterado bien alargándolo (Los segundos pueden parecer horas) o bien acortándolo (el tiempo se pasa volando). Esta flexibilidad de percepción permite que la mente pueda adaptarse según los requerimientos de la situación.

9) Experiencia autotélica. La palabra *autotélica* proviene del griego *auto* (por sí mismo) y *telos* (objetivo). 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 un individuo con una fuerte motivación intrínseca. Está relacionada con el disfrute que experimenta una persona al realizar una tarea (por ejemplo, una actividad físico-deportiva), de modo que ésta se convierte en un objetivo en sí misma sin buscar otro tipo de recompensa externa. El constructo de personalidad autotélica tiene gran relevancia dentro de la teoría del flujo aunque se le ha prestado poca atención por parte de los investigadores. En uno de los estudios centrados en ese concepto, Adlai-Gail (1994) encuentra 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 tenían objetivos mayores y mejor definidos que los adolescentes no autotélicos.

Ahora bien, las personas que realizan tareas por su propio gusto no informan de más felicidad que aquellas otras que no afrontan las tareas en esas condiciones (Vitterso, 2003); es decir, parece que los individuos autotélicos y no autotélicos no se diferencian en cuanto a la felicidad percibida. Esto parece explicarse según Csikszentmihalyi (1997) porque las relaciones entre el flujo y la felicidad no es tan evidente, ya que las personas no son necesariamente felices durante la experiencia de flujo porque su gran concentración en la tarea les impide ser conscientes de su felicidad en ese momento porque eso interrumpiría su flujo.

Así pues, la fluencia es un estado de absorción profunda en una tarea. Supone tanto eficacia cognitiva como diversión intrínseca y es más probable que ocurra cuando la persona sienta que la actividad que lleva a cabo supone un alto reto y que posee un alto nivel de habilidades para enfrentarse a dicho reto. Las situaciones en las que coexisten grandes habilidades conjuntamente con altos retos se han

encontrado normalmente en contextos de trabajo o de ocio estructurado; es decir, actividades presentes habitualmente en la vida diaria.

Por otro lado, la ratio reto/habilidad podrá presentar otras circunstancias que llevarán a la persona a percibir diferentes estados emocionales menos deseables: a) ansiedad, si percibe que sus habilidades no están en consonancia con los retos, b) aburrimiento, si el nivel de las habilidades percibidas es mayor que el de los retos, c) apatía, en el caso de que tanto el nivel de retos como el de habilidades sean bajos (Massimini y Carli, 1998).

En el ámbito del deporte, los atletas y deportistas profesionales han descrito cómo algunas veces durante la ejercitación han experimentado un estado especial de “total sintonía”, “estar en una burbuja”, “estar enchufados”, “estar en la onda o en la zona”, etc. Todos estos estados describen el concepto de fluidez.

El flujo se puede considerar como una fuerza de movimiento fundamental para la mejora de la calidad de vida de las personas así como para el desarrollo de su fortaleza mental y emocional. El hecho de experimentar fluencia de forma frecuente e intensa en actividades

diarias incrementa el bienestar subjetivo general y el desarrollo en los estudios o en los contextos de trabajo Csikszentmihalyi (1996). Se ha desarrollado una teoría sobre el flujo empíricamente contrastada que se basa principalmente en dos criterios (Csikszentmihalyi, 1990): a) los retos percibidos extraídos de una actividad deben estar en equilibrio con las habilidades percibidas para enfrentarse a esos retos, b) esos retos percibidos y las habilidades percibidas deben ser altas además de estar altamente relacionadas.

Las investigaciones sobre la fluidez se llevaron a cabo principalmente durante los años 80 y 90 en Estados Unidos e Italia (Csikszentmihalyi y Csikszentmihalyi, 1998; Massimini y Carli, 1998; Delle Fave y Bassi, 2000). Una dirección importante en estas investigaciones es la relacionada con las consecuencias de experimentar fluidez. En este sentido, se ha demostrado en numerosos estudios que experimentar flujo estaba muy positivamente asociado 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 la resiliencia de los adolescentes (Schmidt, 1998).

Asakawa (2004), al investigar en un grupo de estudiantes de secundaria japoneses si la teoría del flujo era aplicable a dicha población, encuentra que mientras que el nivel de flujo se hacía mayor a lo largo del canal de flujo, la calidad de experiencia de los estudiantes adolescentes mejoraba significativamente en términos de concentración, diversión, felicidad, activación y control percibido de la situación. Además, también estudió las diferencias entre sujetos autotélicos y no autotélicos, encontrando que los niveles de retos y habilidades en los primeros estaban más equilibrados que en los no autotélicos. Además, los estudiantes autotélicos tendían a inclinarse por situaciones en las que los retos eran sensiblemente mayores que sus habilidades, mientras que ocurría lo contrario en el caso de los no autotélicos, es decir, en éstos las habilidades sobresalían ligeramente sobre los retos. En este sentido, los sujetos autotélicos pueden presentar algunas características relacionadas con el concepto de desarrollo próximo de Vygotsky (1978) al presentar unos niveles de retos ligeramente superiores al de sus habilidades y eso se puede constituir como un elemento para su desarrollo. Por otro lado, los estudiantes autotélicos utilizaban más atención y energía psíquica en las actividades acometidas que los no autotélicos, y además disfrutaban más que éstos a la hora de llevar a cabo dichas actividades. En base a

los anteriores resultados, el autor concluye sobre la universalidad de la experiencia de flujo y de la personalidad autotélica.

González-Cutre, Sicilia y Moreno (2006) en un estudio sobre una muestra de adolescentes encuentran que las estrategias que enfatizan las razones de responsabilidad, la indiferencia para mantener la disciplina en los entrenamientos y la motivación autodeterminada predicen el flujo disposicional. Otros estudios han subrayado la importancia que puede tener el flujo en la adherencia a la práctica de una actividad física así como para el rendimiento en el deporte (Tipler, Marsh, Martin, Richards & Williams, 2004; Lazarovitz, 2004).

Teniendo en cuenta que no todas las personas tienen la misma habilidad para experimentar el estado de flujo y que ello no es debido sólo a condiciones innatas, sino al aprendizaje logrado a lo largo de su vida (Csikszentmihalyi, 1998a) resulta fundamental conocer los factores que contribuyen a su desarrollo. La teoría del flujo predice la presencia de motivación intrínseca de un individuo hacia una tarea a partir de la percepción simultánea por parte de éste de altos retos y altas habilidades. Por otro lado, la teoría de la autodeterminación predice que el modelo de flujo se puede aplicar más a la descripción de personas que tienen más motivaciones intrínsecas. Ambas teorías postulan que el

modelo de flujo es invariable entre las diferentes culturas. No obstante, Moneta (2004) encontró que para los chinos la ratio reto/habilidad óptimo estaba predispuesto hacia la habilidad y que la predisposición era mayor para aquellos individuos que tenían un modelo colectivista de sí mismos. Este investigador descubrió una variación cultural del modelo de flujo que en la tendencia china tiende a experimentar un nivel más alto de motivación intrínseca en condiciones de bajo reto/alta habilidad más que en condiciones habituales de fluidez (alto reto/alto habilidad) y esta variación es parcialmente explicada por la internalización de los valores colectivos que está muy marcada en los chinos.

Aunque son pocos los estudios, también hemos encontrado investigaciones que relacionan la teoría de metas de logro, la teoría de autodeterminación y el estado de fluidez. Así, Kowal y Portier (2000) destacan la importancia de la motivación intrínseca para la aparición del estado de fluidez. Jackson y Roberts (1992) encontraron que la orientación a la tarea correlacionaba positivamente con algunos factores componentes del estado de fluidez. En nuestro país, Cervelló, Fenoll, Jiménez, García y Santos-Rosa (2001) obtuvieron que el estado de

fluidez podía ser predicho positivamente tanto por la orientación al ego como por la orientación a la tarea.

Como se ha destacado anteriormente, el estado de fluidez ocurre durante las experiencias óptimas que consiguen las personas al afrontar determinadas actividades principalmente relacionadas con el ocio activo o con el trabajo.

Durante una experiencia óptima:

“La atención se agudiza y la mente está ocupada sin ningún tipo de propósito, sin una continuación del proceso común de relacionar la acción presente, pensamientos o percepción a un futuro” (Olmsted, 1872, citado por Vitterso et al., 2001, p. 140).

Numerosas investigaciones se han dedicado a registrar la cantidad de tiempo invertido en diferentes actividades así como la calidad proporcionada por esas experiencias. Para registrar las experiencias óptimas ha sido utilizado habitualmente el denominado método de muestreo de la experiencia (ESM) mediante el cual se llevan a cabo medidas repetitivas on-line en periodos aleatorios sobre las actividades realizadas por los sujetos en el momento seleccionado, 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 acometidas, había una remarcable similitud en sus experiencias en el estado de fluencia. Igualmente, las investigaciones de Jackson con atletas (1992, 1995) han encontrado una marcada consistencia en la experiencia de fluencia en el deporte. Bassi y Delle-Fave (2004) registraron las actividades diarias y la calidad de las experiencias de dos grupos distintos 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, involucramiento en la actividad y bienestar proporcionado. A pesar del espacio de tiempo transcurrido entre 1986 y 2000, no se registraron diferencias en la distribución de las actividades diarias. Los adolescentes en ambos grupos ocupaban la mayoría de su tiempo en el trabajo escolar, estudio en casa, interactuar, a ver la televisión, actividades de mantenimiento y diferentes actividades de ocio. Sólo el uso de las nuevas tecnologías emergió en los resultados del 2000 con relación a los de 1986. Estudiar en casa y realizar actividades de ocio se asociaban con experiencias

óptimas, al igual que el uso de las nuevas tecnologías en el 2000. Por lo que se refiere a la calidad de las experiencias, las actividades relacionadas con el colegio se asociaban a 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 informada como una experiencia media. En realidad, las distintas actividades se distribuían entre los diferentes canales de tal manera que el estudio en casa y el ocio estructurado estaba asociado con experiencias óptimas, el trabajo en clase con apatía y ver la televisión con la relajación. Hay que puntualizar que, estos autores (Delle Fave y Bassi, 2000), ya habían demostrado que experiencia óptima no era sinónima de diversión, sino que se trataba de una experiencia compleja e involucradora. Entre las oportunidades ofrecidas por el ambiente que les rodeaba los adolescentes seleccionaban preferentemente actividades relacionadas con una alta calidad de la experiencia. Es decir, las características reforzantes del flujo hacen que el individuo se incline hacia aquellas actividades de su vida diaria que más flujo le proporcionen.

Así pues, parece ser que la calidad de la experiencia subjetiva es una función de los retos y las habilidades. Moneta y Csikszentmihalyi,

(1996) demostraron que la calidad de la experiencia mostraba asociaciones positivas con los niveles percibidos de retos y habilidades, y asociaciones negativas con el desequilibrio retos y habilidades. Por tanto, la complejidad de las conductas de las personas en las distintas actividades que acometen puede estimarse a partir de dos variables básicas (Csikszentmihalyi, 1997): los retos que se proponen con respecto a dicha actividad y las habilidades desarrolladas para enfrentarse a ese reto. Si los retos son altos, la manera de enfrentarse a ellos es incrementando las habilidades hasta un nivel determinado y esto es lo que genera desarrollo personal. Otra posibilidad sería bajar los retos, pero en este caso no genera ningún desarrollo en la persona. En el ámbito del deporte es muy importante revisar periódicamente el nivel de retos de tal manera que se amplíen, incrementen o diversifiquen para que la persona no caiga en la apatía o el aburrimiento. Por supuesto, a medida que modificamos los retos, se necesitarán nuevas habilidades para hacerles frente, siendo esto unas de las funciones del entrenamiento diario.

Hay retos y habilidades que están predeterminados genéticamente y siguen la línea natural del desarrollo (gateo, bipedestación, lenguaje, etc.). Otros retos y habilidades están más a

merced de la transmisión cultural (las artes, el deporte, etc.) y de que las personas se expongan a esas conductas complejas. Los seres humanos parecen a estar predispuestos a disfrutar de la complejidad y se sienten mejor cuando utilizan sus medios personales para enfrentarse a una situación nueva. Generalmente ocurre que nuestros acontecimientos más valorados son aquellos que han supuesto obstáculos. Cuando los retos son altos y las habilidades personales se utilizan al máximo experimentamos un estado raro o poco normal de conciencia denominado flujo. El primer síntoma de este estado es un estrechamiento de la atención sobre un objetivo definido. Nos sentimos involucrados, concentrados y absortos. Sabemos lo que debemos hacer e inmediatamente obtenemos feedback para indicarnos si lo estamos haciendo bien, experimentamos una fuerte sensación de control sobre nuestras acciones. Además, el flujo es divertido y eso hace que la persona quiera repetir esa actividad en el futuro.

El flujo motiva a la gente a actuar, es una forma de energía que puede ser utilizado tanto para fines positivos como negativos. Por ello una de las tareas de la educación, como ya argumentaba Platón, es enseñar a las personas a encontrar placer en las cosas que están bien. Una comunidad compleja no puede sobrevivir a menos que encuentre

formas de proporcionar posibilidades de acceso de sus miembros adolescentes a actividades que proporcionen flujo y hagan posible el crecimiento personal de esos miembros.

ESTUDIO EMPÍRICO

Teniendo en cuenta los aspectos teóricos revisados anteriormente, el presente trabajo de investigación se centra en comprobar el tipo de actividades llevadas a cabo a lo largo de una semana por una muestra de adolescentes y en estudiar el *flow* experimentado a partir de la realización de dichas actividades. Asimismo se ha estudiado la asociación entre el nivel de flujo experimentado con las actividades escolares y la nota media obtenida.

Objetivos

- 1.- Comprobar la distribución del tiempo semanal dedicado por los adolescentes a diferentes actividades relacionadas con el ocio, el estudio y el mantenimiento.
- 2.- Comparar las experiencias de *flow* asociadas a cada una de las actividades realizadas.

- 3.- Estudiar las actividades que acaparan los canales de apatía, aburrimiento o ansiedad.
- 4.- Estudiar las relaciones que se establecen entre el rendimiento escolar, el número de horas de estudio y el grado de fluidez asociado a la actividad de estudio y de clase.
- 5.- Comprobar si la nota media obtenida se puede explicar a partir del tiempo de estudio, del *flow* experimentado por dicho estudio y por el *flow* en el seguimiento de las clases.

Método

Participantes

Se ha utilizado una muestra compuesta por 166 adolescentes (94 chicas y 72 chicos) con edades comprendidas entre 16 y 20 años, que han cursado estudios de 1º de Bachillerato en 3 Institutos de Enseñanza Secundaria de Granada capital y 2 IES de esta provincia.

Material

El instrumento para la recogida de datos ha consistido en un cuestionario elaborado “*ad hoc*” en el que se contempla un primer apartado que incluye preguntas sobre diferentes datos generales

referentes al sexo, edad, estudios, centro, nota media, grado en que realizan una actividad física-deportiva así como las preferencias por futuros estudios universitarios.

Otro apartado del instrumento ha estado referido a la distribución del tiempo a lo largo de una semana tipo. Se han propuesto tanto actividades relacionadas con el trabajo o estudio como con el ocio o el mantenimiento. La clasificación utilizada está basada en 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 obtenido en una sola sesión aunque tomando como base lo realizado durante una semana tipo.

Finalmente, en otro apartado del cuestionario, para cada una de las actividades en las que se ha invertido algún tiempo a lo largo de la semana, se ha valorado la experiencia de flujo experimentada a partir de los elementos que la caracterizan (Csikszentmihalyi y Csikszentmihalyi, 1998): propuesta de retos, creencia de habilidades, sensación de control, retroalimentación sobre el modo en que se está realizando la actividad, concentración total, metas claras, rápido paso del tiempo y disfrute. Además, también se ha recabado información

sobre el canal en que funciona el individuo en esa actividad en función de la relación retos-habilidades (flujo, apatía, ansiedad o aburrimiento).

Procedimiento

El cuestionario anterior fue administrado a los participantes por el propio investigador durante la jornada lectiva del mes de junio de 2007, habiendo pedido permiso previamente tanto a la dirección del centro como al profesor correspondiente. Se solicitó a los sujetos su colaboración de manera anónima y voluntaria en un estudio que pretendía examinar la dedicación del tiempo semanal a distintas actividades así como la experiencia proporcionada por cada una de ellas. Se insistió especialmente en la sinceridad de las respuestas. Los participantes no recibieron ninguna compensación económica ni académica y ninguno rehusó a la contestación de los cuestionarios, no obstante, una vez examinadas las respuestas se tuvo que anular un cuestionario.

El flujo total proporcionado por cada una de las diferentes actividades cotidianas ha sido obtenido a partir de la suma de los siete componentes contemplados: desafío, habilidad, sensación de control,

grado de concentración, metas claras, conciencia del paso del tiempo y grado de disfrute.

Análisis de datos

El tratamiento estadístico de los datos se ha realizado con el programa SPSS 14.0 para Windows. La matriz inicial de SPSS ha estado conformada inicialmente por la totalidad de los datos comprendidos en el cuestionario. Posteriormente se han realizado cálculos y recodificaciones para obtener otras variables dependientes e independientes utilizadas.

Dependiendo del tipo de objetivo perseguido se han llevado a cabo diferentes tipos de análisis descriptivos, correlaciones bivariadas de Pearson y análisis de regresión lineal múltiple de pasos sucesivos.

Resultados

A) ANÁLISIS DE FIABILIDAD

Según los datos de la muestra utilizada, en el apartado de distribución del tiempo semanal hemos obtenido un cociente de fiabilidad Alfa de Cronbach de 0,62. Además, la fiabilidad Alfa de

Cronbach para cada una de las actividades contempladas se reflejan en la Tabla 4-1.

Tabla 4-1
Alfa de Cronbach de los diferentes apartados del cuestionario

ELEMENTO	Alfa de Cronbach
Trabajar	0,75
Asistir a clases	0,78
Estudiar o realizar tareas escolares	0,83
Ver televisión	0,81
Distraerse con ordenador	0,79
Escuchar música	0,80
Práctica de artes (música, pintura,...)	0,87
Práctica de ejercicio físico o deporte	0,86
Relación con amigos	0,80
Lectura recreativa	0,88
Conversar	0,77
Otros hobbies o juegos	0,89

B) ANÁLISIS DESCRIPTIVOS

- *Sexo, edad y centros participantes*

La muestra ha estado compuesta por 94 chicas y 72 chicos que cursaban estudios de 1º de Bachillerato en cinco Institutos de Enseñanza Secundaria de Granada capital y provincia, con edades comprendidas entre 16 y 20 años ($M=16,78$ y $DE=0,72$). La frecuencia y porcentaje correspondiente a sexo, edad y centros se muestran en la Tabla 4-2.

Tabla 4-2
Datos sobre sexo, edad y centros participantes

	Frecuencia	Porcentaje
SEXO:		
Mujer	94	56,6
Varón	72	43,4
EDAD:		
16 años	60	36,1
17 años	87	52,4
18-20 años	19	11,5
CENTRO:		
IES Vega de Atarfe	9	5,4
IES Al-Andalus	30	18,1
IES Padre Suárez	16	9,6
IES Ángel Ganivet	27	16,3
IES Francisco Ayala	84	50,6

- *Otros datos de la muestra: Nota media, trabajo y estudios preferidos*

En la Tabla 4-3 aparecen los datos referentes a la nota media obtenida en la segunda evaluación, si desempeñan algún trabajo a tiempo parcial y los estudios universitarios preferidos. La nota media obtenida en la segunda evaluación en la escala de 0-10 ha estado comprendida entre 4 y 9,3 ($M=6,44$ y $DE=1,06$).

Han venido desempeñando un trabajo a tiempo parcial sólo 34 de los sujetos (20,5 %), mientras que los 132 restantes (79,5 %) no han realizado ningún tipo de trabajo.

Los estudios universitarios preferidos han sido: 46 estudiantes (27,7 %) Ciencias Sociales y Jurídicas, 34 (20,5 %) Ciencias de la Salud, 27 (16,3 %) Magisterio, 25 (15,1 %) Carreras Técnicas, 8 (4,8 %) Humanidades, 5 (3 %) Ciencias y 21 estudiantes (12,7 %) no se han decantado aún.

Tabla 4-3

Datos generales de la muestra referentes a nota, trabajo y estudios

	Frecuencia	Porcentaje
NOTA:		
Suspenso	7	4,2
Aprobado	43	25,8
Bien	54	32,6
Notable	54	32,6
Sobresaliente	8	4,8
TRABAJO:		
Si	34	20,5
No	132	79,5
ESTUDIOS UNIVERSITARIOS PREFERIDOS:		
No lo saben	21	12,7
Ciencias	5	3,0
Ciencias de la Salud	34	20,5
Técnicas	25	15,1
Sociales y Jurídicas	46	27,7
Humanidades	8	4,8
Magisterio	27	16,3

C) RESULTADOS RELACIONADOS CON LOS OBJETIVOS

- *EXPERIENCIAS SEMANALES Y FLUIDEZ ASOCIADA*

En el primer objetivo nos propusimos comprobar la distribución del tiempo semanal entre diferentes actividades de estudio-trabajo, ocio y mantenimiento. Los resultados obtenidos al respecto muestran que el porcentaje de tiempo dedicado a actividades de trabajo, clase y estudio ha alcanzado el 27,26 %, las actividades de ocio el 31,37 % y las de mantenimiento el 41,37 %. En la primera columna de la Tabla 4-4 aparecen los porcentajes de tiempo semanal para cada actividad específica realizada. La práctica de ejercicio físico o deporte ocupa un 2,31 % de ese tiempo total semanal.

Como segundo objetivo nos hemos propuesto comparar las experiencias de flujo que se asocian a cada una de las actividades. En la última columna de la Tabla 4-4 se muestran las medias y desviaciones típicas referentes al flujo que proporciona cada una de las actividades realizadas. Como puede observarse, la práctica de ejercicio físico o deporte es la actividad que reporta una puntuación de flujo más elevada seguida de la realización de una actividad artística y de diferentes hobbies activos. En cambio, ver la televisión y la realización de las

tareas escolares son las actividades en las que las puntuaciones de flujo son más bajas.

*Tabla 4-4
Distribución del tiempo semanal en distintas actividades y flujo asociado*

ACTIVIDADES REALIZADAS SEMANALMENTE	PORCENTAJE	FLUJO (Media y D.E.)
Trabajar	1,02	35,53 (6,94)
Asistir a clase	18,57	31,60 (6,92)
Estudiar y realizar tareas escolares	7,67	30,66 (7,47)
Ver televisión	6,36	31,05 (8,16)
Ordenador (por gusto)	4,37	34,55 (7,35)
Escuchar música	3,32	34,79 (7,94)
Tocar instrumento, cantar, pintar	0,73	39,53 (7,76)
Practicar ejercicio físico o deporte	2,31	42,16 (6,29)
Relación con amigos	8,06	38,66 (6,75)
Realizar lectura recreativa	0,90	37,90 (8,23)
Pensar, imaginar, conversar	3,52	35,79 (7,09)
Otros hobbies o juegos	1,80	39,39 (7,72)
Resto actividades (comida, dormir, aseo, etc.)	41,37	

- *OCUPACIÓN DE LOS CANALES DE APATÍA, ANSIEDAD Y ABURRIMIENTO POR LAS DIFERENTES ACTIVIDADES*

En relación con el tercer objetivo de nuestro estudio, en la Tabla 4-5 se muestran las medias alcanzadas en las diferentes actividades en los canales de apatía, ansiedad y aburrimiento. Como puede observarse, la asistencia a las clases y el estudio en casa alcanzan unas medias más elevadas en los canales de aburrimiento y apatía en ese orden. En cambio, en el trabajo y resto de actividades relacionadas con el ocio, incluida la actividad física-deportiva, las medias más elevadas se sitúan en el canal de la ansiedad. Los canales de apatía y aburrimiento alcanzan unas puntuaciones más bajas en estas actividades de ocio. La práctica de ejercicio físico y deporte puntúa 3,48 en ansiedad frente a 2,04 en apatía y 1,55 en aburrimiento.

Tabla 4-5
Puntuaciones obtenidas por las diferentes actividades en los canales
de apatía, ansiedad, aburrimiento

ACTIVIDADES REALIZADAS SEMANALMENTE	MEDIAS Y DESVIACIONES TÍPICAS		
	APATÍA	ANSIEDAD	ABURRIMIENTO
Trabajar	3,06 (2,00)	3,35 (1,70)	2,94 (1,98)
Asistir a clase	3,69 (1,64)	3,32 (1,40)	4,10 (1,72)
Estudiar y realizar tareas escolares	3,72 (1,62)	3,37 (1,38)	4,18 (1,68)
Ver televisión	2,57 (1,27)	3,20 (1,75)	2,23 (1,36)
Ordenador (por gusto)	2,61 (1,49)	3,42 (1,81)	2,03 (1,36)
Escuchar música	2,27 (1,43)	3,32 (1,91)	1,69 (1,17)
Tocar instrumento, cantar, pintar	2,14 (1,41)	3,72 (2,08)	1,56 (1,01)
Practicar ejercicio físico o deporte	2,04 (1,38)	3,48 (2,10)	1,55 (1,05)
Relación con amigos	2,09 (1,39)	3,28 (1,94)	1,56 (1,03)
Realizar lectura recreativa	2,32 (1,49)	3,23 (1,96)	2,06 (1,34)
Pensar, imaginar, conversar	2,41 (1,37)	3,24 (1,75)	2,10 (1,26)
Otros hobbies o juegos	2,30	3,71 (2,14)	1,58 (0,96)

	(1,49)		
--	--------	--	--

- *ESTUDIO DE LAS CORRELACIONES ENTRE TIEMPO DE ESTUDIO, NOTA MEDIA Y FLUJO DEL ESTUDIO Y DEL SEGUIMIENTO DE LAS CLASES*

Nuestro cuarto objetivo ha pretendido estudiar las relaciones entre la nota media, el flujo en el estudio, el flujo en clase y las horas de estudio. En la Tabla 4-6 se exponen las correlaciones obtenidas entre estas variables. La nota media muestra correlación positiva con el flujo experimentado durante el estudio en casa ($r= 0,31^{**}$), con el flujo obtenido en el seguimiento de las clases ($r= 0,23^{**}$) y con el tiempo dedicado al estudio ($r= 0,29^{**}$). Además, existe correlación entre el flujo del estudio y de las clases ($r= 0,75^{**}$) y entre el flujo del estudio y el tiempo dedicado al mismo ($r= 0,22^{**}$).

Tabla 4-6

Asociación entre el número de horas de estudio, el flujo del estudio en casa, el flujo del seguimiento de clases y la nota media (Correlaciones de Pearson)

	NOTA MEDIA	FLUJO ESTUDIO	FLUJO CLASE	HORAS ESTUDIO
NOTA MEDIA	1			
FLUJO ESTUDIO	0,31**	1		
FLUJO CLASE	0,23**	0,75**	1	
HORAS ESTUDIO	0,29**	0,22**	0,14	1

- **FACTORES QUE PREDICEN LA NOTA MEDIA**

El objetivo número cinco de nuestro estudio ha pretendido comprobar si la nota media se puede explicar a partir del tiempo de estudio, del flujo proporcionado por el estudio y por el flujo experimentado durante el seguimiento de las clases. Los resultados (Tabla 4-7) nos indican que la nota media se explica por el tiempo de estudio ($\beta = 0,22$; $t = 2,9^{**}$) y por el flujo proporcionado por dicho estudio ($\beta = 0,17$; $t = 2,3^*$). Ambos factores han resultado explicar el 1 % de la varianza total de la nota. En cambio, el flujo experimentado en el seguimiento de las clases no ha intervenido en la explicación de la nota media obtenida.

Tabla 4-7
Predicción de la nota media a partir del tiempo de estudio
y del flujo del estudio en casa y del flujo en clase

VARIABLES PREDICTORAS	NOTA MEDIA		
	Beta	T	
Tiempo de estudio	0,22	2,9**	
Flujo del estudio en casa	0,17	2,3*	
Flujo en clase	Excluida		
	R ² = 0,1		

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

En este trabajo se ha estudiado la distribución del tiempo semanal dedicado por los adolescentes a diferentes actividades relacionadas con el ocio, el estudio y el mantenimiento, así como las experiencias de fluidez asociadas a cada una de esas actividades. Igualmente, se ha comprobado la relación existente entre la nota media obtenida y otros factores como el tiempo de estudio o el flujo experimentado a partir del estudio en casa y del flujo en el seguimiento de las clases. Finalmente, también se han obtenido diferentes factores predictores de la nota media obtenida. En relación con todo lo anterior, se han obtenido 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 sujetos que la realizan, supone poco más del 2 % del tiempo total semanal.
- La práctica de ejercicio físico o deporte es la actividad que reporta una puntuación de flujo más elevada seguida de la realización de una actividad artística y de otros hobbies activos. En cambio, ver la televisión y la realización 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 fundamentalmente por las actividades relacionados con la asistencia a las clases y el estudio en casa, mientras que el canal de ansiedad está asociado a la realización de actividades de ocio y también a la práctica física-deportiva.
- Existen estrechas relaciones entre la nota media, el tiempo de estudio, el flujo del estudio y el flujo de la clase.

- El tiempo de estudio y el flujo experimentado a partir de dicho estudio han sido los dos factores que han explicado la nota media.

A continuación se comentan los resultados anteriores:

En lo que se refiere a la distribución del tiempo semanal, las actividades dedicadas al trabajo, la asistencia a clase y el estudio alcanza el 27,26 %, las actividades de ocio el 31,37 % y las de mantenimiento el 41,37 %. La práctica de actividad física-deportiva ocupa un 2,31 % de ese tiempo total semanal. Los datos anteriores coinciden de forma aproximada con otros estudios sobre las experiencias de flujo en la vida cotidiana (Csikszentmihalyi y Csikszentmihalyi, 1998; Massimini y Carli, 1998), si bien en nuestro estudio hemos obtenido un porcentaje de tiempo de dedicación a actividades de mantenimiento algo más elevado. Igualmente, la dedicación a la actividad física-deportiva también resulta un poco más elevada en nuestro estudio que en los dos estudios citados anteriormente (un 2,3 % frente al 1 %).

En cuanto al nivel de flujo asociado a cada una de esas actividades realizadas, la práctica de ejercicio físico o deporte ha

resultado ser la actividad con una puntuación de flujo más elevada seguida de la realización de una actividad artística y de otros hobbies activos. Estos resultados coinciden con el estudio de Massimini y Carli, (1998) en cuanto que tanto deporte como el arte o los hobbies proporcionan un alto nivel de flujo, sin embargo, 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 realización de las tareas escolares son las actividades en las que las puntuaciones de flujo han resultado más bajas. En lo referente a la televisión, coincidimos con el estudio de Massimini y Carli, (1998), sin embargo, estos investigadores obtuvieron unas puntuaciones de flujo más elevadas en lo referente a las tareas escolares.

Los canales de apatía y aburrimiento son ocupados fundamentalmente por las actividades relacionados 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 está asociado a la realización de actividades de ocio y, entre ellas, también con la práctica física-deportiva. En esto último hay más coincidencia con el estudio anterior.

Hay que señalar algunas limitaciones en el presente estudio. En primer lugar, hay que señalar limitaciones en torno a la selección y amplitud de la muestra. El nuestro ha sido un muestreo incidental y poco amplio, por ello consideramos que debería aplicarse a una muestra mayor y seleccionada de modo estratificado.

Otra limitación de este estudio puede ser común a otras investigaciones que utilicen como instrumento el cuestionario para evaluar emociones. Las investigaciones sobre emociones muestran que las respuestas psicológicas y las evaluaciones verbales de tales respuestas muy a menudo muestran 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 se refieren a emociones.

A pesar de las limitaciones citadas, los resultados obtenidos en el presente estudio son importantes por varios motivos: primero, permiten confirmar la aplicabilidad de la teoría del flujo en la muestra estudiada; segundo, puede ser importante para promover un desarrollo de experiencias de flujo a través de distintas actividades de la vida diaria y

especialmente mediante la práctica de la actividad física y deportiva de cara al desarrollo del bienestar psicológico y de la salud mental de los adolescentes.

Se necesita mucha más investigación sobre las características específicas de los individuos con personalidad autotélica, que realizan las actividades por el mero placer de hacerlas, y concretamente de sus procesos atencionales que parece ser un aspecto clave diferenciador con los individuos no autotélicos para adentrarse en el canal del flujo y permanecer en él.

Igualmente es necesario ampliar el número de instrumentos de evaluación del flujo proporcionado en diferentes actividades cotidianas, así como adaptar esos instrumentos a distintos segmentos poblacionales (niños, adolescentes, adultos, mayores, discapacitados, etc.).

REFERENCIAS

- 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, 123-154.

- Bassi, M. y Delle-Fave, A. (2004). Adolescence and the changing context of optimal experience in time: Italy 1986-2000. *Journal of Happiness Studies*, 5, 155-179.
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Finding Flow: the psychology of optimal experience*. New York: Harter and Row.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Fluir (Flow)* (11ª.ed.). Barcelona: Kairós.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). Activity experience and personal growth. In J. Curtis & S. Russell (Eds.), *Physical Activity in Human Experience: Interdisciplinary Perspectives*. Champaign: Human Kinetics.
- Csikszentmihalyi, M. (1998a). *Aprender a fluir* (4ª.ed.). Barcelona: Kairós.
- Csikszentmihalyi, M. (1998b). Un modelo teórico de experiencia óptima: Introducción. En M. Csikszentmihalyi & I. S. Csikszentmihalyi (Eds.), *Experiencia Óptima. Estudios psicológicos del Flujo en la Conciencia* (pp. 19-29). Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Csikszentmihalyi, M. (2000). *Beyond Boredom and Anxiety: Experiencing Flow in Work and Play* (2nd. Ed.). San Francisco: Jossey Bass.

- Csikszentmihalyi, M. y Csikszentmihalyi, I. S. (1998). La medición del flujo en la vida cotidiana: Introducción. En M. Csikszentmihalyi & I. S. Csikszentmihalyi (Eds.), *Experiencia Óptima. Estudios psicológicos del Flujo en la Conciencia* (pp. 93-98). Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press.
- Delle Fave, A. y Bassi, M. (2000). The quality of experience in adolescents daily life: developmental perspectives. *Genetic, Social and General Psychology Monographs*, 126, 347-367.
- González-Cutre, D., Sicilia, A. y Moreno, J. A. (2006). Las estrategias de disciplina y la motivación autodeterminada como predictores del flow disposicional en jóvenes deportistas. En M. A. González, J. A. Sánchez y A. Areces (Eds.), *IV Congreso de la Asociación Española de Ciencias del Deporte* (pp. 740-744). A Coruña: Xunta de Galicia.
- Heine, C. (1996). *Flow and achievement in mathematics*. Unpublished doctoral dissertation. University of Chicago.
- Jackson, S. A. (1992). Athletes in flow: A qualitative investigation of flow states in elite figure skaters. *Journal of Applied Sport Psychology*, 4(2), 161-180.

- Jackson, S. A. (1995). Factors influencing the occurrence of flow in elite athletes. *Journal of Applied Sport Psychology*, 7(2), 135-163.
- Jackson, S. A., y Csikszentmihalyi, M. (2002). *Fluir en el deporte. Claves para las experiencias y actuaciones óptimas*. Barcelona: Paidotribo.
- Lang, P. I. (1995). The emotion probe. Studies of motivation and attention. *American Psychologist*, 50, 372-385.
- Martínez, A., Reyes, G. A., García, A. y González, M. I. (2006). Optimismo/pesimismo disposicional y estrategias de afrontamiento del estrés. *Psicothema*, 18, 66-72.
- Massimini, F. y Carli, M. (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* (pp. 259-279). Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Mendoza, R. (2000). Diferencias de género en los estilos de vida de los adolescentes españoles: implicaciones para la promoción de la salud y para el fomento de la actividad físico-deportiva. En Educación Física y Salud, *Actas del Segundo Congreso Internacional de Educación Física* (pp. 765-790). Cádiz: FETE-UGT.
- Miguel, F., Martín, M. D. y Navlet, M. R. (2001). El efecto del ejercicio físico sobre la ansiedad y la depresión. *Revista*

Española e Iberoamericana de Medicina de la Educación Física y el Deporte, 10, 49-57.

Moneta, G. B. (2002). The flow experience across cultures. *Journal of Happiness Studies*, 5, 115-121.

Moneta, G. B. (2004). The flow model of intrinsic motivation in chinese: Cultural and personal moderators. *Journal of Happiness Studies*, 5(2), 181-217.

Moneta, G. B. y Csikszentmihalyi, M. (1996). The effect of perceived challenges and skills on the quality of subjective experience. *Journal of Personality*, 64, 275-310.

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.

Schmidt, J. (1998). *Overcoming Challenges: Exploring the role of action, experience, and opportunity in fostering resilience among adolescents*. Unpublished doctoral dissertation. University of Chicago.

Vitterso, J. (2003). Flow versus life satisfaction: A projective use of cartoons to illustrate the difference between the evaluation approach and the intrinsic motivation approach to subjective quality of life. *Journal of Happiness Studies*, 4(2), 141-167.

Vitterso, J., Vorkinn, M., y Vistad, O. I. (2001). Congruence between recreational mode and actual behavior--a prerequisite for

optimal experiences? *Journal of Leisure Research*, 33(2), 137-159.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

CAPÍTULO 5:
FLOW Y RENDIMIENTO
ESCOLAR EN JÓVENES

*Experiencias de flujo y rendimiento escolar en
adolescentes⁷*

⁷ Jiménez-Torres, M. G. y Cruz, F. (2011). Experiencias de flujo y rendimiento escolar en adolescentes. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 13(2), 97-118.

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 realizaron durante una semana. El flujo fue medido a partir de los 9 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. Estos dos factores han resultado ser factores predictores del rendimiento en ambos géneros. Se discuten estos resultados y se sugieren líneas de investigación en esta área.

PALABRAS CLAVE: rendimiento escolar, flujo, experiencias óptimas, adolescentes.

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

KEY WORDS: school performance, flow, optimal experiences, adolescents.

Introducción

El flujo (*flow*) es un fenómeno novedoso, o por lo menos poco tratado hasta el momento, que se puede encuadrar 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, aunque está muy relacionada con ésta, puede surgir en cualquier actividad que emprendan las personas 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 al mismo tiempo experimentaba 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 con relación a la misma deben estar en equilibrio con las habilidades percibidas para llevarla a cabo. Es fácil suponer que un alto reto junto a una baja habilidad va a provocar en la persona un estado de ansiedad ante la anticipación de fracaso; por el contrario, bajo reto ante una alta habilidad provocará en la persona aburrimiento y abandono de su realización. Así pues, unos retos altos y altas habilidades percibidas para afrontar esos retos son los componentes fundamentales para alcanzar el canal del flujo, y ello puede determinar el tiempo de dedicación a determinadas actividades de estudio o de ocio.

Otra característica que tiene 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 un individuo con una fuerte motivación intrínseca. Está relacionada con el disfrute que experimenta una persona al realizar 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) encuentra 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 tenían objetivos mayores y mejor definidos que los adolescentes *no autotélicos*.

Las actividades diarias que realizan los jóvenes adolescentes se han clasificado habitualmente en tres amplias categorías: tareas escolares, actividades de ocio y actividades de mantenimiento (Bassi y Delle-Fave, 2004; Csikszentmihalyi, 1997). Dentro de cada una de ellas se contemplan 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. Csikszentmihalyi y Csikszentmihalyi (1998b) al

estudiar mediante el Método de Muestreo de Experiencias (ESM) la calidad de la experiencia de los adolescentes en distintos ámbitos de su vida han mostrado que los adolescentes, 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 llevaron a cabo principalmente durante los años 80 y 90 en Estados Unidos e Italia (Csikszentmihalyi y Csikszentmihalyi, 1998b; Massimini y Carli, 1998; Delle-Fave y Bassi, 2000). Una dirección importante en estas investigaciones es la relacionada con las consecuencias de experimentar flujo. En este sentido, se ha demostrado en numerosos estudios que experimentar flujo estaba muy positivamente asociado 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 la resiliencia de los adolescentes (Schmidt, 1998).

Asakawa (2004), al investigar en un grupo de estudiantes de secundaria japoneses si la teoría del flujo era aplicable a dicha población, encuentra que mientras que el nivel de flujo se hacía mayor, la calidad de experiencia de los estudiantes adolescentes mejoraba

significativamente en términos de concentración, diversión, felicidad, activación y control percibido de la situación. Además, también estudió las diferencias entre sujetos *autotélicos* y *no autotélicos*, encontrando que los niveles de retos y habilidades en los primeros estaban más equilibrados que en los *no autotélicos*. Además, los estudiantes *autotélicos* tendían a inclinarse por situaciones en las que los retos eran sensiblemente mayores que sus habilidades, mientras que ocurría lo contrario en el caso de los *no autotélicos*, es decir, en éstos las habilidades sobresalían ligeramente sobre los retos.

Son numerosas las investigaciones que se han dedicado a registrar la cantidad de tiempo invertido en diferentes actividades así como la calidad proporcionada por esas experiencias. Para registrar las experiencias óptimas ha sido utilizado habitualmente el denominado *método de muestreo de la experiencia* (ESM) mediante el cual se llevan a cabo medidas repetitivas on-line en periodos aleatorios sobre las actividades realizadas por los sujetos en el momento seleccionado, 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 acometidas, había una remarcable similitud en sus experiencias en el estado de flujo.

Bassi y Delle-Fave (2004) registraron las actividades diarias y la calidad de las experiencias de dos grupos distintos 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 proporcionado. A pesar del espacio de tiempo transcurrido entre 1986 y 2000, no se registraron diferencias en la distribución de las actividades diarias. Los adolescentes en ambos grupos ocupaban la mayoría de su tiempo en el trabajo escolar, estudio en casa, interactuar, a ver la televisión, actividades de mantenimiento y diferentes actividades de ocio. Sólo el uso de las nuevas tecnologías emergió en los resultados del 2000 con relación a los de 1986. Estudiar en casa y realizar actividades de ocio se asociaban con experiencias óptimas, al igual que el uso de las nuevas tecnologías en el 2000. Por lo que se refiere a la calidad de las experiencias, las actividades relacionadas con el colegio se asociaban a 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 informada como una experiencia media. En realidad, las distintas actividades se distribuían entre los diferentes canales de tal manera que el estudio en casa y el ocio estructurado estaba asociado con experiencias óptimas, el trabajo en clase con apatía y ver la televisión con la relajación. Hay que puntualizar que, estos autores (Delle-Fave y Bassi, 2000), ya habían demostrado que experiencia óptima no era sinónima de diversión, sino que se trataba de una experiencia compleja e involucradora. Entre las oportunidades ofrecidas por el ambiente que les rodeaba los adolescentes seleccionaban preferentemente actividades relacionadas con una alta calidad de la experiencia. Es decir, las características reforzantes del flujo hacen que el individuo se incline hacia aquellas actividades de su vida diaria que más flujo le proporcionen.

En el campo escolar, el rendimiento es una de las variables más estudiadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje y los factores que lo explican constituyen uno de los principales focos de interés de las investigaciones. En este sentido, se han destacado una amplia gama de factores tales como el esfuerzo (Maris, 1993), la capacidad para

estudiar (Núñez et al., 2000), o las deficiencias cognoscitivas (Yáñez et al., 2005).

También se ha estudiado 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).

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

En otros estudios se han destacado 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 realización de actividades musicales u otras actividades artísticas (Dumais, 2006). Algunas investigaciones han evidenciado que un excesivo tiempo dedicado a ver la televisión (ocio pasivo) tiene efectos negativos sobre el rendimiento escolar (Barbancho et al., 2005).

OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Hasta donde nosotros conocemos, no existen estudios sobre el 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 obtenido. Previamente pretendemos estudiar el tipo de actividades llevadas a cabo a lo largo de una semana por una muestra de adolescentes y el flujo experimentado a partir de la realización de dichas actividades. De un modo más específico, 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 realizadas?

3.- ¿Qué actividades suelen ocupar los canales de flujo, ansiedad, aburrimiento y apatía, tanto en chicos como en chicas?

4.- ¿Existe correlación entre el rendimiento académico, el tiempo invertido en el estudio y el flujo experimentado a partir del mismo?

5.- ¿Qué poder predictivo tiene el flujo experimentado a partir del estudio y el tiempo dedicado al mismo a la hora de explicar el rendimiento académico?

Método

Participantes

Se ha utilizado una muestra de adolescentes ($N = 166$; 94 chicas y 72 chicos) con edades comprendidas entre 16 y 20 años ($M = 16.78$; $DE = 0.72$), que cursaban estudios de 1º de Bachillerato en Institutos de Enseñanza Secundaria de Granada (España).

Material

Para la recogida de datos se ha utilizado un instrumento elaborado que ha incluido los 3 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 2006-07.

2.- Distribución del *tiempo semanal*. Se tomó como referencia la semana precedente al registro de los datos. Se anotaron todas las

actividades relacionadas con el *estudio* y con el *ocio activo y pasivo*, así como con el *mantenimiento*. Esta clasificación está basada en el estudio 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 obtenido en una sola sesión aunque tomando como base lo realizado durante la semana precedente.

3.- Flujo experimentado en las diferentes actividades realizadas. El flujo fue medido a partir de los 9 componentes descritos por Jackson 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 realizadas se midió el flujo experimentado a partir de la suma de las puntuaciones aportadas para cada una de las 9 dimensiones anteriores. Cada dimensión fue medida a su vez 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 9 ítems

utilizados para medir el flujo fue contrastada mediante un estudio piloto, obteniendo en un test-retest, con un intervalo de 2 semanas, una fiabilidad entre .78 y .87 para 8 de las 9 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 obtenidos, el instrumento utilizado 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 determinada actividad (flujo, apatía, ansiedad o aburrimiento) fue obtenida 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 pedido permiso previamente tanto a la dirección del centro como al profesor correspondiente. Se solicitó a los sujetos su colaboración de manera anónima y voluntaria en un estudio que pretendía examinar la dedicación del tiempo semanal a distintas actividades así como la experiencia proporcionada por cada una de

ellas. Se insistió especialmente en la sinceridad de las respuestas. Los participantes no recibieron ninguna compensación económica ni académica y ninguno rehusó a la contestación de los cuestionarios, no obstante, una vez examinadas las respuestas se tuvo que anular un cuestionario.

Análisis de datos

El tratamiento estadístico de los datos se ha realizado con el programa SPSS 15.0 para Windows. Dependiendo del tipo de objetivo perseguido se han llevado a cabo 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 5-1 se muestra el tiempo semanal que dedican tanto los chicos como las chicas a diferentes actividades a lo largo de la semana,

así como el porcentaje de tiempo que corresponde en función de las 168 horas de la semana.

Tabla 5-1
Distribución del tiempo semanal en diferentes actividades

Actividades	Chicos		Chicas	
	Horas semanales <i>B (DE)</i>	%	Horas semanales <i>B (DE)</i>	%
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 hobbies)	25.55 (9.93)	15.23	24.71 (11.05)	14.71

Entre ambos géneros se producen diferencias significativas en 4 grupos de actividades. Las chicas invierten más tiempo semanal que los chicos 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 chicas ($B = 6.54$; $DE = 1.17$) es superior a la de los chicos ($B = 6.31$; $DE = 0.089$), aunque esta diferencia no ha resultado significativa ($t = -1.37$).

Nivel de flujo experimentado por ambos géneros en cada una de las actividades realizadas

En la Tabla 5-2 se expone el flujo que experimentan los chicos y las chicas en diferentes actividades que realizan a lo largo de la semana. Como puede apreciarse en dicha tabla, las actividades deportivas son las que proporcionan un mayor nivel de flujo tanto a chicos como a chicas, 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 unos niveles de flujo similares, siendo también elevados aunque ligeramente por debajo de las actividades deportivas. Finalmente, las actividades académicas (asistencia a clase y estudio en casa) y ver televisión son las que proporcionan 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 5-2

Flujo experimentado por chicos y chicas en diferentes actividades realizadas a lo largo de la semana

Actividades	Flujo <i>B</i> (DE)		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 dedican los chicos y las chicas a actividades de estudio, deportivas, artísticas y ver televisión se muestran en la Tabla 5-3. El estudio y la realización de trabajos escolares generan tanto a chicos como a chicas 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 de modo más equitativo en ambos géneros entre los 4 canales (flujo, ansiedad, aburrimiento y apatía).

Tabla 5-3

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

Actividades	Chicos ($n = 72$) <i>Media (DE)</i>			
	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)
	Chicas ($n = 94$) <i>Media (DE)</i>			
Actividades	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, etc.)	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)

Correlaciones entre el rendimiento académico, el tiempo invertido en el estudio y el flujo experimentado a partir del mismo

Como puede apreciarse en la Tabla 5-4, el rendimiento académico está asociado al *tiempo de estudio* y al *flujo* experimentado con el estudio. El *tiempo de televisión* y el *flujo* experimentado con la misma también correlacionó en ambos géneros.

Sin embargo, también hemos encontrado otras correlaciones en donde no hay coincidencia entre ambos géneros. Por ejemplo, en los chicos, se ha encontrado 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* dedicado al estudio, y positivamente *tiempo* dedicado al deporte. En las chicas, el *tiempo* de estudio está asociado positivamente al *flujo* proporcionado por el estudio y negativamente al *flujo* proporcionado por la televisión.

Tabla 5-4

Correlaciones entre el rendimiento académico, tiempo invertido y flujo

Variables	1	2	3	4	5	6	7	8
	Chicos (<i>n</i> = 72)							
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
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

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

Poder predictivo del flujo experimentado a partir del estudio y el tiempo dedicado al mismo para explicar el rendimiento académico

En la Tabla 5-5 aparece el resumen del análisis de regresión jerárquica para las variables que han correlacionado con el rendimiento académico (*tiempo* dedicado al estudio y *flujo* experimentado con el estudio). En el primer paso, el *tiempo* de estudio explicó en los chicos un 6% de la varianza del rendimiento escolar y en las chicas un 12% de la varianza. Al introducir el *flujo* proporcionado por el estudio en el segundo paso del análisis de regresión, el rendimiento escolar quedó explicado en un 11% de su varianza en los chicos y en un 19% en las chicas. Así pues, en el segundo paso, con la introducción del *flujo* proporcionado por el estudio, la varianza del rendimiento escolar se incrementó en un 5% en los chicos y 7% en las chicas.

Tabla 5-5

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

Variable	Chicos			Chicas		
	B	E	β	B	E	β
Paso 1 <i>Tiempo de estudio</i>	.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 de estudio</i>	.04	.02	.23	.05	.02	.28
<i>Flujo estudio</i>	.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 estudiado la distribución del tiempo semanal dedicado por los chicos y chicas adolescentes a diferentes actividades relacionadas con el ocio, el estudio y el mantenimiento, así como las experiencias de flujo asociadas a cada una de esas actividades. Igualmente, se ha comprobado la relación existente entre la nota media obtenida y otros factores como el tiempo de estudio y el flujo experimentado con el estudio. También se han obtenido diferentes

factores predictores del rendimiento escolar. En relación con todo lo anterior, se han obtenido 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 sujetos que la realizan, supone poco más del 2 % del tiempo total semanal.

La práctica de ejercicio físico o deporte es la actividad que reporta una puntuación de flujo más elevada seguida de la realización de una actividad artística y de otros hobbies activos. En cambio, ver la televisión y la realización 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 fundamentalmente por las actividades relacionados con la asistencia a las clases y el estudio en casa, mientras que el canal de ansiedad y de flujo está asociado a la realización de actividades de ocio y también a la práctica física-deportiva.

El rendimiento escolar está asociado tanto en chicos como en chicas al *tiempo* de estudio y al *flujo* experimentado a partir del mismo y estos dos factores han explicado dicho rendimiento en ambos géneros. La experiencia de flujo a partir del estudio explica el rendimiento escolar en un porcentaje de varianza similar al tiempo invertido en dicho estudio.

En lo que se refiere a la distribución del tiempo semanal, las actividades dedicadas al trabajo, la asistencia a clase y el estudio alcanza el 27,26 %, las actividades de ocio el 31,37 % y las de mantenimiento el 41,37 %. La práctica de actividad física-deportiva ocupa un 2,31 % de ese tiempo total semanal. Los datos anteriores coinciden de forma aproximada con otros estudios sobre las experiencias de flujo en la vida cotidiana (Csikszentmihalyi y Csikszentmihalyi, 1998; Jiménez-Torres, 2008; Massimini y Carli, 1998), si bien en nuestro estudio hemos obtenido un porcentaje de tiempo de dedicación a actividades de mantenimiento algo más elevado. Igualmente, la dedicación a la actividad física-deportiva también resulta un poco más elevada en nuestro estudio que en los dos estudios citados anteriormente (un 2,3 % frente al 1 %).

En cuanto al nivel de flujo asociado a cada una de esas actividades realizadas, la práctica de ejercicio físico o deporte ha resultado ser la actividad con una puntuación de flujo más elevada seguida de la realización de una actividad artística y de otros hobbies activos. Estos resultados coinciden con el estudio de Massimini y Carli, (1998) en cuanto que tanto deporte como el arte o los hobbies proporcionan un alto nivel de flujo, sin embargo, 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 realización de las tareas escolares son las actividades en las que las puntuaciones de flujo han resultado más bajas. En lo referente a la televisión, coincidimos con el estudio de Massimini y Carli, (1998), sin embargo, estos investigadores obtuvieron unas puntuaciones de flujo más elevadas en lo referente a las tareas escolares.

Los canales de apatía y aburrimiento son ocupados fundamentalmente por las actividades relacionadas 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 está asociado a la realización de actividades de ocio y, entre ellas, también

con la práctica física-deportiva. En esto último coincidimos con el estudio anterior.

Hay que señalar algunas limitaciones en el presente estudio. En primer lugar, limitaciones en torno a la selección y amplitud de la muestra. Consideramos que este estudio debería realizarse en una muestra mayor y seleccionada de modo estratificado. Otra limitación de este estudio puede ser común a otras investigaciones que utilicen como instrumento el cuestionario para evaluar emociones. Las investigaciones sobre emociones muestran que las respuestas psicológicas y las evaluaciones verbales de tales respuestas muy a menudo muestran 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 se refieren a emociones.

Se necesita mucha más investigación sobre las características específicas de los individuos con personalidad autotélica, que realizan las actividades por el mero placer de hacerlas, y concretamente de sus procesos atencionales que parece ser un aspecto clave diferenciador con los individuos no autotélicos para adentrarse en el canal del flujo y

permanecer en él. Igualmente es necesario ampliar el número de instrumentos de evaluación del flujo proporcionado en diferentes actividades cotidianas, así como adaptar esos instrumentos a distintos segmentos poblacionales (niños, adolescentes, adultos, mayores, discapacitados, etc.).

A pesar de las limitaciones citadas, los resultados obtenidos en el presente estudio son importantes por varios motivos: primero, permiten confirmar la aplicabilidad de la teoría del flujo en la muestra estudiada; segundo, puede ser importante para promover un desarrollo de experiencias de flujo a través de distintas 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, etc.).

La experiencia de flujo se puede considerar como una fuerza de movimiento fundamental para la mejorar de la calidad de vida de las personas así como para el desarrollo de su fortaleza mental y emocional. El hecho de experimentar flujo de 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 determinada actividad es

una forma de promover el crecimiento personal y el nivel de complejidad en ese campo de la vida porque supone funcionar en un canal que implica la presencia de altos retos y altas habilidades con relación a la media de cada persona. Como puede apreciarse en la Figura 1, cuando la relación entre retos y habilidades no sigue 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).

No todas las personas tienen la misma habilidad para experimentar el estado de flujo, y ello no sólo depende de condiciones innatas sino al aprendizaje logrado a lo largo de su vida. Para propiciar la experimentación del estado de flujo resulta fundamental conocer y actuar sobre los factores que contribuyen a su desarrollo. Por otro lado, también es importante conocer tanto la cantidad como la calidad de las experiencias de flujo que proporcionan las diferentes actividades que acometen habitualmente los adolescentes. Además, para que éstos no se instalen en la apatía o el aburrimiento, también es importante revisar e incrementar periódicamente su nivel de retos y de habilidades

percibidas. Esto constituye un motor fundamental para su crecimiento personal en cualquier campo de su vida.

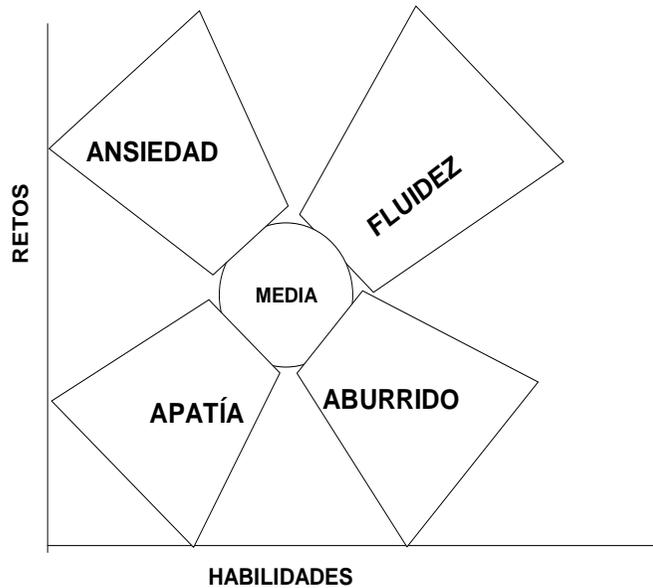


Figura 5-1
Canales de funcionamiento en función de la proporción entre retos propuestos y habilidades percibidas

La cuestión es que el flujo motiva a la gente a actuar, es como una forma de energía. El acceso a los estados de fluidez puede constituir 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 dichas actividades. Será una de las tareas de la educación enseñar a los jóvenes a encontrar placer en las cosas que están bien. Ayudar a los jóvenes a que puedan encontrar experiencia de flujo a través del estudio será una manera de propiciar la mejora del rendimiento escolar. Para entrar en el canal del flujo los jóvenes 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 de modo equitativo entre tres grandes bloques de actividades: actividades de estudio, de ocio y de mantenimiento. Cada uno de ellos supone aproximadamente un tercio del tiempo total semanal.
- Las chicas suelen invertir significativamente más tiempo que los chicos en actividades escolares y de estudio. En cambio, los chicos superan a las chicas en el tiempo invertido en actividades deportivas y en ver televisión.
- Las actividades deportivas y artísticas son las que proporcionan más flujo tanto a chicos como a chicas. En cambio, las actividades académicas y ver televisión son las que proporcionan niveles de flujo más bajos en ambos géneros.
- Las actividades académicas generan habitualmente 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 claramente a ninguno 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 el mismo 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 a través 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 jóvenes, incrementar periódicamente su nivel de retos y ayudarles a desarrollar habilidades para conseguirlos, constituyen motores fundamentales para que aquéllos alcancen estados de flujo y para propiciar su crecimiento personal y académico.

Referencias

- 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, 123-154.
- Barbancho, F. J., Prieto, J., Tirado, F., Hernández, L. M., Santos, J. y Moreno, A. (2005). Efectos de la televisión sobre la actividad física y el rendimiento escolar en niñas escolares. *Cultura de los Cuidados*, 17, 88-93. Recuperado de: <http://www.index-f.com/cultura/17/17-88.php>.
- Bassi, M. y Delle Fave, A. (2004). Adolescence and the changing context of optimal experience in time: Italy 1986-2000. *Journal of Happiness Studies*, 5, 155-179.
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Finding Flow: the psychology of optimal experience*. New York: Harter and Row.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). Activity experience and personal growth. In J. Curtis y S. Russell (Eds.), *Physical Activity in Human Experience: Interdisciplinary Perspectives*. Champaign: Human Kinetics.

- Csikszentmihalyi, M. (1998a). *Aprender a fluir* (4ª.ed.). Barcelona: Kairós.
- Csikszentmihalyi, M. (1998b). Un modelo teórico de experiencia óptima: Introducción. En M. Csikszentmihalyi y I. S. Csikszentmihalyi (Eds.), *Experiencia Óptima. Estudios psicológicos del Flujo en la Conciencia* (pp. 19-29). Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Csikszentmihalyi, M. y Csikszentmihalyi, I. S. (1998). La medición del flujo en la vida cotidiana: Introducción. En M. Csikszentmihalyi & I. S. Csikszentmihalyi (Eds.), *Experiencia Óptima. Estudios psicológicos del Flujo en la Conciencia* (pp. 93-98). Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Delle Fave, A. y Bassi, M. (2000). The quality of experience in adolescents daily life: developmental perspectives. *Genetic, Social and General Psychology Monographs*, 126, 347-367.
- Dewald, J. F., Maijer, A. M., Doort, F. J., Kerkhof, G. A. y Bogels, S. M. (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), 179-189.
- Dumais, S. A. (2006). Elementary school students' extracurricular activities: The effects of participation on achievement and teachers' evaluations. *Sociological Spectrum*, 26, 117-127.
- Heine, C. (1996). *Flow and Achievement in Mathematics*. Unpublished doctoral dissertation. University of Chicago.

- Jackson, S. A., y Csikszentmihalyi, M. (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* (pp. 39-63). Universidad de Granada. Melilla: Grupo Editorial Universitario.
- Lang, P. I., (1995). The emotion probe. Studies of motivation and attention. *American Psychologist*, 50, 372-385.
- Laure, P. y Binsincer, C. (2009). Regular physical activity practice: a determinant of academic performance in secondary school pupils. *Science & Sports*, 24(1), 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), 227-250.
- Massimini, F. y Carli, M. (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* (pp. 259-279). Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Moneta, G. B. (2004). The flow experience across cultures. *Journal of Happiness Studies*, 5, 115-121.

- Núñez, J. C., Suárez, J. M., Piñeiro, J. M., Rodríguez, S., González, R. y Valle, A. (2000). Enfoques de aprendizaje en estudios universitarios. *Psicothema*, 12(3), 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., De Bortoli, M. A. y Pérez, T. (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), 143-152.
- Tremblay, M., Inman, J. y Willms, J. (2000). The Relationship Between Physical Activity, Self-Steem, and Academic Achievement in 12-Year-Old Children. *Pediatric Exercise Science*, 12, 312-324.
- Yáñez, G., Romero, H., Bernal, J., Marosi, E., Rodríguez, M. A., Guerrero, V., Prieto, B. y Luviano, L. (2005). Trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH): Coeficiente intelectual y funciones cognitivas. *Revista Mexicana de Psicología*, 22(1), 31-41.

CAPÍTULO 6:

FLOW Y PRÁCTICA FÍSICO-DEPORTIVA EN JÓVENES

*Relación entre los motivos para la práctica físico-deportiva y las experiencias de flujo en jóvenes:
Diferencias en función del sexo⁵*

⁵ Jiménez-Torres, M. G., Godoy-Izquierdo, D. y Godoy, J. F. (2012). Relación entre los motivos para la práctica físico-deportiva y las experiencias de flujo en jóvenes: diferencias en función del sexo. *Universitas Psychologica*, 11(3), 875-886.

Resumen

El presente trabajo estudia la relación entre práctica físico-deportiva, motivos para realizarla y flujo experimentado en dicha práctica en una muestra de jóvenes españoles. 101 participantes respondieron autoinformes de actividad físico-deportiva, motivos para realizar esa actividad (Capdevila, 2003) y flujo experimentado en la misma (Jackson y Eklund, 2002). Los resultados indicaron que los chicos realizan más ejercicio y deporte que las chicas, manifiestan una mayor motivación intrínseca y experimentan un mayor nivel de flujo en la actividad físico-deportiva. El flujo experimentado y los motivos intrínsecos se mostraron como factores predictores de la práctica físico-deportiva, mientras que los motivos extrínsecos no predijeron dicha práctica. Los resultados anteriores sugieren que fomentar motivos de diversión y experiencias subjetivas positivas como el flujo ayudarán a incrementar la adherencia a la práctica físico-deportiva en jóvenes.

Palabras clave: ejercicio físico, deporte, actividad física, flujo, motivos, motivación.

Abstract

In this study we explored the relationship between exercise-sports practice, motives for practice and flow experienced during such activities in a sample of Spanish young adults. 101 participants responded self-reports on exercise-sports practice, motives (Capdevila, 2003) and states of flow (Jackson & Eklund, 2002). The results indicated that, compared to women, physical practice was higher among men, men showed a higher intrinsic motivation and experienced

flow at a higher degree. Flow and intrinsic motives predicted physical practice, whilst extrinsic motives could not predict it. These results point out that promoting enjoyment-related motives and positive subjective experiences such as flow might help in enhancing adherence to exercise and sports among young people.

Keywords: fitness, sport, physical activity, flow, motives, motivation.

Introducción

La juventud es una etapa decisiva en la adquisición y consolidación de estilos de vida saludables y la práctica de ejercicio físico y deporte se considera un pilar fundamental para la futura salud del individuo. Numerosos estudios destacan el sedentarismo entre las principales causas de preocupación para la salud pública y subrayan la necesidad de conocer los diferentes factores que explican su incidencia y prevalencia (Biddle y Mutrie, 2008; Dishman, 1988, 1991).

Los estudios descriptivos y epidemiológicos acerca de la actividad física-deportiva realizada por los jóvenes concluyen generalmente que es insuficiente, y que se va reduciendo conforme se sale de la adolescencia y primera juventud. Por otro lado, casi todas las investigaciones concuerdan en que las chicas realizan menos actividad

física que los chicos (Weinberg et al., 2000). Pieron (2002), al estudiar la frecuencia de participación en actividades físicas y deportivas en función del sexo y la edad en una muestra de jóvenes españoles de entre 14 y 18 años, encontró que la proporción de jóvenes que realizan una actividad deportiva con una frecuencia lo bastante elevada como para proporcionar efectos beneficiosos era de un 30-50% en los chicos y en torno a un 20% en las chicas. Chillón, Tercedor, Delgado y González-Gross (2002) también obtienen diferencias entre chicos y chicas españoles en cuanto al porcentaje de individuos que realizan actividad física, siendo éste menor en el caso de la chicas. Así pues, parece evidente un menor nivel de práctica y adherencia entre las chicas y ello se refleja a lo largo de todas las edades estudiadas, incluyendo la edad escolar (Tercedor y Delgado, 1998) y la primera adultez (Jiménez-Torres, Martínez, Miró y Sánchez, 2008; Sánchez-Barrera, Pérez y Godoy, 1995; Varo, Martínez-González, de Irala-Estévez, Kearney, Gibney y Martínez, 2003). Otras investigaciones realizadas confirman que tanto los chicos como las chicas disminuyen la práctica deportiva a medida que aumenta la edad y que esta disminución es más acusada en las chicas (Pastor, Balaguer y García-Merita, 1999).

Entre los factores psicológicos y psicosociales que se han estudiado para explicar la práctica de actividad física y deporte se encuentran los de tipo motivacional. La motivación se refiere a los aspectos de intención y activación en relación a una conducta, en términos de energía o intensidad, dirección, persistencia y finalidad (Ryan y Deci, 2000). Entre los principales motivos que explican la participación de los jóvenes en la actividad física están los de diversión, aprender nuevas habilidades, mejorar su forma física, competir, deseo de logro y rendimiento, estar y relacionarse con otros iguales, mejora de salud u obtener éxito (Cruz, 2001; Weinberg et al., 2000). No obstante, parecen existir diferencias entre chicos y chicas en los diferentes motivos que les llevan a practicar actividades físico-deportivas. Así, las chicas suelen perseguir más el control de peso y la mejora del aspecto externo, así como la relación social, mientras que los chicos están más inclinados hacia el logro de una mejora en la forma física, el rendimiento y la competición (Cruz, 2001; Weinberg et al., 2000). Además, las investigaciones sobre el tema también destacan otros motivos que hacen referencia al placer intrínseco que conlleva realizar la actividad físico-deportiva (Dishman, Sallis y Orensein, 1985). Así, la alegría o el placer se

presentan a menudo como el motivo más importante para realizar y, sobre todo, para mantener la práctica.

Una teoría motivacional que está ganando cada vez mayor peso en el ámbito de las conductas saludables es la Teoría de la Autodeterminación (*Self-Determination Theory*, SDT) de Deci y Ryan (1985, 2002) y Ryan y Deci (2000). Esta teoría también ha sido aplicada a la conducta de ejercicio físico de tipo recreativo o asociada al tiempo libre y ocio con jóvenes (Daley y Duda, 2006; Sicilia, Águila, Muyor, Orta y Moreno, 2009; Wilson, Rodgers, Fraser y Murray, 2004). La teoría de la autodeterminación pretende dar cuenta de “por qué” la gente inicia, persiste o cesa su implicación en la práctica de ejercicio físico (Hagger y Chatzisarantis, 2007). Conocer los procesos motivacionales en el caso de la conducta de ejercicio físico nos ayudaría a optimizar el inicio y la continuación de la práctica de actividad física, así como a reducir el abandono. En esta teoría se distinguen distintos estados u orientaciones motivacionales dependiendo del grado de internalización e integración de la autodeterminación de la actividad, es decir, del grado en que la regulación de la conducta emana de la propia persona (Deci y Ryan, 1985; Ryan y Deci, 2000). En la SDT

se proponen seis estados motivacionales en un continuo que va desde el estado de amotivación al de motivación intrínseca (la más autodeterminada), pasando por cuatro estados de motivación extrínsecamente determinada (de más extrínsecamente orientada a más intrínsecamente orientada: *orientación externa, orientación introyectada, orientación identificada y orientación integrada*).

En el caso de la motivación intrínseca, la conducta se realiza por la diversión que supone, por el simple placer interno de hacerla o por las satisfacciones inherentes a la actividad, en ausencia de refuerzos, presiones, coerción o influencias externas. Con este tipo de orientación, el disfrute, desarrollo personal y autorrealización son mayores y el compromiso y la adherencia a largo plazo por la actividad serán máximos (Ryan y Deci, 2000). Las orientaciones motivacionales más autodeterminadas se asocian a su vez a estados emocionales más positivos, incluyendo estados de flow (Csikszentmihalyi, 1975, 1997; Deci y Ryan, 1985).

En los últimos años ha irrumpido con fuerza un movimiento especialmente interesado en estudiar los aspectos positivos y las *fortalezas* de las personas, y uno de los fenómenos investigados con

más rigor en el campo de la Psicología Positiva es el de la experiencia óptima o *flow* (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000). En sus orígenes, el término *flow* o flujo fue utilizado por Csikszentmihalyi (1975) para referirse a un estado mental óptimo en el que un individuo siente eficiencia cognitiva, está profundamente involucrado en la actividad que realizaba, altamente motivado y al mismo tiempo experimenta un alto nivel de gozo.

Diversos estudios han demostrado que la práctica de una actividad física-deportiva está asociada a experiencias profundas y frecuentes de flujo (Csikszentmihalyi, 1996). Csikszentmihalyi y Csikszentmihalyi (1998), al estudiar mediante el Método de Muestreo de Experiencias (ESM) la calidad de las experiencias subjetivas de los adolescentes en distintos ámbitos de su vida, demostraron que la actividad físico-deportiva en particular es una de las actividades en las que con mayor frecuencia se experimenta flujo, y que los adolescentes son mucho más felices cuando hacen deporte o realizan un tipo de ocio activo que cuando participan en otras actividades de ocio pasivo, como ver la televisión o pasear por unos grandes almacenes.

El estado de flujo ha sido introducido como un elemento que contribuye a explicar la práctica de la actividad físico-deportiva en relación con el ocio y el tiempo libre entre practicantes españoles (García-Calvo, Jiménez, Santos-Rosa, Reina y Cervelló, 2008; Godoy-Izquierdo et al., en prensa; Sicilia et al., 2009). En el ámbito del deporte ha sido descrito en base a nueve características (Jackson y Csikszentmihalyi, 2002): 1) *Equilibrio entre reto y habilidad*. Cuando una persona debe enfrentarse a una actividad deportiva, los retos que se proponga con relación a la misma deben estar en equilibrio con las habilidades que posea para llevarla a cabo para evitar estados de ansiedad o de aburrimiento. 2) *Fusión entre la atención y la acción*. Se refiere al hecho de lograr una fusión entre la mente y el cuerpo para realizar una actividad de forma más fluida. Se evita así la pérdida de tiempo que supone detenerse a pensar aquello que se ha de llevar a cabo. 3) *Metas claras*. Es importante que la persona que realiza una actividad deportiva tenga claro cuáles son sus objetivos, las metas que persigue con la ejecución de la misma. 4) *Feedback sin ambigüedad*. Está relacionado con la anterior en cuanto que si la persona tiene claros cuáles son sus objetivos es más probable que sepa si la actividad llevada a cabo la está realizando de modo correcto para lograr los

objetivos propuestos (p.e. feedback cinestésico). 5) *Concentración en la tarea*. Se trata de centrarse en la tarea que se está realizando y no tener pensamientos negativos o ajenos a la propia tarea que actúen como distractores. 6) *Sensación de control*. Cuando la persona siente que tiene control sobre la tarea que está realizando es más probable que se encuentre en un estado psicológico óptimo. La sensación de control será mayor cuando haya un equilibrio retos-habilidades y también en la medida en que se tengan los objetivos claros y se presente un feedback inequívoco. 7) *Pérdida de conciencia del propio ser*. Se refiere al hecho de mantenerse alejado de preocupaciones y temores sobre la actividad que se deba llevar a cabo, lo que se logra cuando estén presentes la unión pensamiento-acción y la concentración en la tarea. 8) *Transformación del tiempo*. La persona puede percibir el paso del tiempo de modo alterado bien alargándolo (los segundos pueden parecer horas) o bien acortándolo (el tiempo pasa volando). Esta flexibilidad de percepción permite que la mente pueda adaptarse según los requerimientos de la situación. 9) *Experiencia autotélica*. Está relacionada con el disfrute que experimenta una persona al realizar una tarea, de modo que realizar ésta se convierte en un objetivo en sí mismo por el mero placer que reporta realizarla, sin buscar otro tipo de

recompensa externa (p.e. resultados, premios). La experiencia autotélica a partir de la práctica físico-deportiva favorece la adherencia a la misma por el disfrute y satisfacción que experimenta la persona al realizarla (Csikszentmihalyi, 1996).

Consideramos que el estudio del flujo, así como de los motivos asociados a dicha práctica, puede ser relevante para comprender por qué algunos jóvenes mantienen una alta adherencia a la práctica físico-deportiva, mientras que otros no practican en absoluto, o bien la abandonan al poco tiempo de iniciarla.

Teniendo en cuenta lo anterior, el presente trabajo se ha centrado en estudiar las relaciones entre el volumen de práctica físico-deportiva (frecuencia y duración semanales), los motivos para llevar a cabo dicha práctica y el flujo experimentado en la misma, considerando las diferencias debidas al sexo de los participantes. Concretamente, quisimos establecer las diferencias entre chicos y chicas en cuanto a la práctica de actividad físico-deportiva, así como comprobar si existen diferencias entre chicos y chicas en cuanto a los motivos para la realización de actividad físico-deportiva y en cuanto al flujo experimentado con esa actividad. También quisimos averiguar las

relaciones entre práctica físico-deportiva, los motivos para su realización y el flujo experimentado, tanto en chicos como en chicas, y comprobar si la práctica físico-deportiva podía predecirse a partir del flujo experimentado y del tipo de motivos (intrínsecos vs. extrínsecos), tanto en chicos como en chicas.

Método

Participantes

Participaron voluntariamente en el estudio 101 jóvenes adolescentes (54 chicos y 47 chicas) con edades comprendidas entre los 16 y 20 años ($M= 16.75$; $DT= 0.78$). Los participantes estaban cursando estudios de 1º de Bachillerato en tres Institutos de Enseñanza Secundaria públicos de Granada (España). Los datos de otros 65 jóvenes que no practicaban ninguna actividad físico-deportiva no fueron tenidos en cuenta en los análisis.

Instrumentos

Para la recogida de datos se han utilizado las siguientes medidas:

- 1.- Ficha de datos generales: se registraron datos sobre sexo, edad y curso académico.

2.- Autoinforme sobre la práctica de actividad física-deportiva extraescolar, incluyendo número de días semanales de práctica y tiempo dedicado a las sesiones durante la semana inmediatamente anterior a la medida. Los parámetros considerados en los análisis fueron los de *frecuencia* y *duración* de la práctica.

3.- La experimentación de estados de flujo durante la práctica de ejercicio físico o deporte fue evaluada a través de un instrumento elaborado expresamente para este estudio y que incluye los 9 componentes descritos por Csikszentmihalyi (1998): 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. Cada dimensión fue medida a través de un ítem en una escala tipo Likert de 1 (*total desacuerdo*) a 7 (*total acuerdo*) puntos. Por ejemplo, para medir la experiencia autotélica se utilizó el ítem “*Me gusta tanto realizar ejercicio físico o deporte que estoy deseando que llegue la próxima sesión para volver a vivir esa experiencia*”. La adecuación de los 9 ítems utilizados para medir el flujo fue contrastada mediante un estudio piloto, obteniendo en un test-retest, con un intervalo de 2 semanas, una fiabilidad entre .77 y .86 para

8 de las 9 dimensiones. Sólo la dimensión referida a la *pérdida de conciencia del ser* obtuvo una fiabilidad menor (.50), aunque se optó por mantenerla dado que para un test-retest dicho valor puede considerarse aceptable (Morales, 2007). El coeficiente *alfa de Cronbach* obtenido en este estudio para el instrumento completo ha sido de .79.

4.- Los motivos para la realización de una actividad físico-deportiva extraescolar fueron evaluados en base a la clasificación que se establece en el Autoinforme sobre Motivos para la Práctica del Ejercicio Físico (Exercise Motivations Inventory, EMI-2; Markland y Hardy, 1993, adaptación de Capdevila, 2003): *motivos psicológicos* (control del estrés, vigor, desafío), *motivos interpersonales* (reconocimiento social, afiliación, competencia), *motivos de salud* (urgencias de salud, prevención, salud positiva), *motivos corporales* (control del peso, imagen corporal) y *motivos de forma física* (fuerza, resistencia, agilidad, flexibilidad). Además, se ha incluido una categoría adicional referente al motivo *diversión*. El instrumento incluye en total 8 ítems, todos ellos con una escala tipo Likert de 1 (*total desacuerdo*) a 7 (*total acuerdo*) puntos. Dos de los ítems se refieren a motivos intrínsecos (*me divierte hacerlo, me gusta competir*). Los 6 ítems

restantes estaban relacionados con motivos extrínsecos: a) psicológicos (*me sube el ánimo, me reduce la ansiedad*), b) físicos (*para mejorar mi salud, para controlar el peso e imagen, para mejorar mi forma física*) y c) sociales (*para relacionarme con otros*). Siguiendo la teoría de Deci y Ryan (1985), el instrumento anterior permite identificar a las personas que están motivadas intrínsecamente o extrínsecamente. Las primeras practicarían ejercicio para obtener satisfacción y disfrute por la mera participación (por ejemplo, diversión o desafío), mientras que las segundas lo practicarían para obtener recompensas externas a la propia conducta (por ejemplo, perder peso, mejorar el aspecto corporal u obtener reconocimiento social). La fiabilidad temporal (mediante test-retest) del instrumento fue superior a 0.8 (Capdevila, Niñerola & Pintanel, 2004).

Procedimiento

El protocolo de evaluación fue administrado a los participantes por uno de los investigadores durante una jornada lectiva tras haber obtenido permiso previamente tanto de la dirección del centro como del profesor correspondiente. Se solicitó a los participantes su colaboración de manera anónima y voluntaria en un estudio que pretendía examinar la

dedicación del tiempo semanal a distintas actividades físico-deportivas extraescolares, así como la experiencia proporcionada por cada una de ellas. Se insistió especialmente en la sinceridad de las respuestas. Los participantes no recibieron ninguna compensación económica ni académica y ninguno rehusó a la contestación de los cuestionarios. Todos los participantes que contestaron que no realizaban ninguna actividad física-deportiva extraescolar fueron excluidos de los análisis de este estudio.

Diseño de estudio y Análisis de datos

Se utilizó un diseño no experimental transversal de tipo descriptivo correlacional. El tratamiento estadístico de los datos se ha realizado con el programa SPSS 16.0 (*Statistical Package for Social Science*, 2008). Con el fin de comprobar la exactitud de los datos introducidos y conocer las características de los mismos se realizaron análisis preliminares y exploratorios. Dado que, aunque el supuesto paramétrico de normalidad no se cumplía para las variables de estudio (prueba Kolmogorov-Smirnov $p < 0.05$), la prueba de Levene confirmó la homogeneidad de las varianzas ($p > 0.05$), decidimos utilizar pruebas paramétricas en los análisis estadísticos. El nivel de significación para

todos los análisis se fijó en $p < 0.05$ (bilateral). Se han llevado a cabo análisis descriptivos, comparaciones de muestras independientes mediante la prueba t de Student, correlaciones bivariadas de Pearson y análisis de regresión lineal múltiple por pasos sucesivos.

Resultados

Diferencias entre chicos y chicas en cuanto a frecuencia, duración de la sesión y minutos semanales de realización de actividad físico-deportiva extraescolar

Como se muestra en la Tabla 6-1, no existen diferencias significativas entre chicos y chicas en cuanto a la *frecuencia semanal* de realización de ejercicio físico, pero sí en cuanto al *tiempo* que dura la sesión y también en cuanto a los *minutos semanales* dedicados a la práctica físico-deportiva extraescolar. Los chicos tienden a hacer sesiones más duraderas de actividad físico-deportiva y, por tanto, el tiempo de práctica semanal es notablemente mayor en su caso que en el de las chicas.

Tabla 6-1

Comparaciones entre chicos y chicas en parámetros de práctica física-deportiva, motivos para la práctica y flujo experimentado

Variables	M (DT)		t
	Chicos (n = 54)	Chicas (n = 47)	
<u>Parámetros de realización de ejercicio</u>			
<u>físico</u>	4.00	3.77	n.s.
Frecuencia semanal (n° de días)	(1.76)	(1.75)	1.993*
Duración de la sesión (minutos)	90.93	75.74	2.612**
Minutos semanales	(35.57)	(41.20)	
	2048.01	1510.85	
	(278.70)	(1591.68)	
<u>Motivos 1</u>			
1. Para subir el ánimo	5.69	5.79	n.s.
2. Para reducir la ansiedad	(1.27)	(0.98)	n.s.
3. Para mejorar la salud	4.56	5.00	n.s.
4. Para reducir peso y mejorar imagen	(1.83)	(1.59)	n.s.
5. Para mejorar forma física	6.17	6.23	n.s.
6. Para relacionarse	(1.09)	(1.01)	n.s.
7. Para divertirse	5.00	5.34	2.691**
8. Por el gusto de competir	(1.90)	(1.70)	2.772**
	6.24	6.09	
	(1.26)	(1.12)	
	5.20	5.26	
	(1.39)	(1.58)	
	6.63	6.19	
	(0.71)	(0.92)	
	5.24	4.17	
	(1.88)	(2.00)	
<u>Motivos 2</u>			
9. Por los efectos psicológicos (1+2)	10.25	10.79	n.s.
10. Por los efectos físicos (3+4+5)	(2.73)	(2.16)	n.s.
11. Por los efectos sociales (6)	17.41	17.66	n.s.
12. Por divertimento (7+8)	(3.48)	(3.27)	3.414***
	5.20	5.26	
	(1.39)	(1.58)	
	11.87	10.36	
	(2.27)	(2.16)	
<u>Motivos 3</u>			
13. Motivos extrínsecos (9+10+11)	32.86	33.71	n.s.
14. Motivos intrínsecos (12)	(5.67)	(4.96)	3.414***

	11.87 (2.27)	10.36 (2.16)	
<i>Flow</i> experimentado en el deporte y ejercicio físico	43.33 (6.01)	40.81 (6.39)	2.043*

*= $p < 0.05$; **= $p < 0.01$; ***= $p < 0.001$; n.s.= diferencia no significativa

Diferencias entre chicos y chicas en cuanto a los motivos de realización de actividad físico-deportiva extraescolar y en cuanto al flujo experimentado con esa actividad

Las diferencias entre chicos y chicas en cuanto a los motivos y en cuanto al flujo se muestran también en la Tabla 6-1. En los chicos tienen un peso significativamente mayor que en las chicas los motivos de *diversión* y *gusto por competir*. Por el contrario, no se encontraron diferencias significativas para el resto de tipo de motivos. Cuando categorizamos los motivos en 4 dimensiones, efectos psicológicos, físicos, sociales y de divertimento, encontramos diferencias significativas sólo para la dimensión de *divertimento*. Cuando categorizamos los motivos en intrínsecos y extrínsecos, también encontramos que la *diversión* como *motivo intrínseco* era significativamente superior en el caso de los chicos.

Con respecto a los estados de flujo experimentados durante la realización de actividades física-deportivas extraescolares, se

encontraron diferencias significativas, siendo los chicos los que experimentan un mayor nivel de flujo.

Relaciones entre práctica semanal de actividad física-deportiva extraescolar, el flujo experimentado con la misma y los diferentes motivos

En la Tabla 6-2 se muestran las correlaciones entre todas las variables del estudio, así como las asociaciones entre el flujo y los motivos extrínsecos e intrínsecos, y entre éstos entre sí. Los minutos semanales de práctica físico-deportiva extraescolar se asociaron positivamente tanto con el flujo experimentado como con los motivos intrínsecos para la práctica, y ello tanto en chicas como en chicos.

Tabla 6-2
Correlaciones r de Pearson entre el tiempo de práctica semanal de actividad física-deportiva extraescolar, el flujo experimentado y los motivos extrínsecos e intrínsecos de práctica

	1	2	3	4
Chicos (n = 54)				
1. Minutos semanales de práctica	1			
2. Flujo experimentado	.44**	1		
3. Motivos extrínsecos	.19	.44**	1	
4. Motivos intrínsecos	.43**	.56**	.33*	1
Chicas (n = 47)				
1. Minutos semanales de práctica	1			
2. Flujo experimentado	.33*	1		
3. Motivos extrínsecos	-.05	.03	1	
4. Motivos intrínsecos	.36*	.15	.23	1

* $p < .05$; ** $p < .01$.

Poder predictivo del flujo, los motivos intrínsecos y los motivos extrínsecos sobre la práctica semanal de actividad físico-deportiva extraescolar

En la Tabla 6-3 se puede observar el resumen del análisis de regresión por pasos sucesivos para las variables correlacionadas con el volumen semanal de actividad física-deportiva extraescolar. Para el grupo de chicos, el flujo ha sido el único factor que predice la práctica de actividad físico-deportiva, explicando un 19% de la varianza. También se introdujeron los motivos intrínsecos, pero éstos no se mostraron como predictores significativos.

En el grupo de chicas, la práctica de actividad físico-deportiva extraescolar fue predicha por los motivos intrínsecos y por la experimentación de estados de flujo. Ambos factores explicaron un 21% de la práctica de actividad física entre las chicas.

Tabla 6-3

Resumen de análisis de regresión por pasos sucesivos para las variables que predicen la práctica de actividad físico-deportiva

	β	t	P
ACTIVIDAD FÍSICO-DEPORTIVA EN CHICOS ($R^2 = .19$; $F(1,52) = 12.229$; $p = 0.001$)			
Flujo experimentado durante la práctica físico-deportiva	.44	3.673	0.001
ACTIVIDAD FÍSICO-DEPORTIVA EN CHICAS ($R^2 = .21$; $F(2,44) = 5.741$; $p = 0.01$)			
Motivos intrínsecos	.32	3.506	0.001
Flujo experimentado durante la práctica físico-deportiva	.28	2.999	0.003

Discusión y conclusiones

En la presente investigación se ha pretendido conocer el nivel de realización semanal de una actividad físico-deportiva extraescolar en una muestra de jóvenes, así como los motivos para realizarla y las experiencias de flujo asociadas a dicha práctica. Además, se ha estudiado la capacidad predictiva sobre dicha práctica de los estados de flow y de los motivos por los cuales los participantes han informado que realizaban actividad físico-deportiva.

Se ha encontrado que el 60,8% de los jóvenes participantes llevan a cabo una actividad físico-deportiva extraescolar regular. Este porcentaje, sin diferenciación de sexos, se encuentra entre el informado

por Sánchez-Barrera et al. (1995) del 67% y por Jiménez-Torres et al. (2008) del 53%, aunque estos dos estudios se realizaron con población universitaria.

Por otro lado, entre los practicantes de actividad físico-deportiva extraescolar existe una gran variabilidad en cuanto a la frecuencia semanal, minutos dedicados por sesión e historial de práctica continuada. En nuestro estudio, se han obtenido diferencias entre chicas y chicos en cuanto a la cantidad de práctica de actividad físico-deportiva. Estos resultados apoyan los obtenidos en otros estudios en los que se destaca la diferencia en la actividad físico-deportiva realizada por ambos sexos, siendo los niveles de realización menores en las chicas (Chillón et al., 2002; Nigg, 2003; Pastor et al., 1999; Pieron, 2002; Tercedor y Delgado, 1998).

Por lo que respecta a los motivos para la realización de actividad física-deportiva extraescolar, nuestros resultados indican que la práctica totalidad de los practicantes de actividad físico-deportiva regular coinciden en señalar la diversión como un motivo muy importante para realizar dicha actividad. Estos resultados coinciden con los de Bakker et al. (1992), Moreno, Cervelló y Martínez (2007) o Weinberg et al.

(2000), y discrepan ligeramente de los de Elmer (2006), quien señala que el motivo de diversión sería más importante a una edad más temprana, siendo competir el motivo más frecuentemente señalado en la adolescencia y primera juventud.

Además, los participantes de nuestro estudio señalan como otros motivos muy importantes la mejora de la salud, de la forma física y del estado de ánimo. Estos resultados están en la línea de los obtenidos por Jiménez-Torres, Benbunan, Sánchez, Martínez, Alfaya y Pérez (2007) y Moreno et al. (2007). Los practicantes de actividad físico-deportiva extraescolar de nuestro estudio señalan como poco importantes los motivos de competir y controlar el peso e imagen. En cambio, en otros estudios son señalados como motivos importantes competir (Pavón et al., 2003) o mejorar la apariencia corporal (Tiggemann, 2002). En nuestro estudio, los practicantes de alguna actividad físico-deportiva extraescolar atribuyen mayor peso a los motivos intrínsecos (placer que produce o divertimento) que a motivos que se pueden considerar extrínsecos, siguiendo la Teoría de la Autodeterminación (p.e. mejorar el estado de ánimo, reducir ansiedad, mejorar la salud, controlar el peso, etc.).

Por otro lado, nuestros resultados indican que las mujeres tienen los mismos motivos que los varones para realizar ejercicio físico o actividades deportivas, aunque han aparecido diferencias en cuanto a dos motivos concretos para practicar actividad física-deportiva, que han sido más valorados por los varones: *divertirse* y *gusto de competir*. En general, a la hora de justificar la práctica físico-deportiva extraescolar, los chicos suelen tener presentes un número significativamente mayor de motivos intrínsecos que las chicas. En éstas suelen tener más presencia los motivos extrínsecos, aunque no aparecieron diferencias con respecto a los chicos en esta categoría de motivos. Además, las chicas han informado experimentar significativamente menos estados de flujo que los chicos al realizar ejercicio o deporte.

De los hallazgos anteriores puede concluirse la superioridad del constructo de motivación autodeterminada (Deci y Ryan, 2002) en la predicción del inicio y la adherencia a programas deportivos y de ejercicio físico en jóvenes, así como la utilidad de la aplicación de la teoría del flujo al campo de la práctica de la actividad física y deportiva como elemento de salud en este colectivo.

Una cuestión clave que preocupa a investigadores y profesionales de las Ciencias del Ejercicio Físico y el Deporte, así como a la Psicología (Psicología del Ejercicio Físico y el Deporte, Psicología de la Salud), es cómo conseguir que los individuos inicien y mantengan la conducta física activa como hábito saludable y actividad de ocio positiva. En términos motivacionales, los hallazgos de otras investigaciones (Csikszentmihalyi y Nakamura, 1989; Deci y Ryan, 1985; Diener, Horwitz y Emmons, 1985), y también en cierto modo los resultados del presente estudio, vienen a confirmar que una incidencia excesiva de las recompensas extrínsecas puede hacer disminuir la motivación intrínseca por la práctica de la actividad física y deportiva. En el caso de las personas más jóvenes, las diversas actuaciones que promueven la práctica física-deportiva por motivos de salud o por otros motivos extrínsecos probablemente no tengan el calado esperado y deban ser cambiadas por otras en donde se subraye la experiencia autotélica (placer, diversión, satisfacción) que supone dicha práctica, al tiempo que se incite a establecer retos progresivos y se desarrollen las consiguientes habilidades para conseguirlos.

Se ha propuesto que el flujo motiva a la gente a actuar, es como una forma de energía (Csikszentmihalyi, 1996; Csikszentmihalyi y

Nakamura, 1989). La experimentación de estados de flujo puede constituir uno de los indicadores de la complejidad y desarrollo de las personas y puede ser un medio de crecimiento personal (Csikszentmihalyi, 1996). Además, experimentar estados subjetivos positivos como éste es una de las principales razones por las que las personas mantienen la conducta a medio y largo plazo. La explicación de por qué algunas personas realizan actividades consumidoras de tiempo, de esfuerzo y hasta peligrosas mientras que otras no lo hacen en absoluto encuentra un marco justificativo en el tipo de vivencias experimentadas por esas personas al realizar dichas actividades. Por ello, se debe ayudar a los jóvenes a experimentar flujo en las diferentes actividades que acometan, tanto escolares como extraescolares. Se puede experimentar flujo de muchas maneras y, como hemos visto, la actividad físico-deportiva es uno de los contextos en que se experimenta más flujo porque con ella se persiguen unas metas, la persona conoce su nivel de ejecución, implica desafío en equilibrio con habilidades específicas, requiere concentración en la tarea, sensación de control y otras características del flujo, particularmente diversión (experiencias autotéticas).

La experiencia de flujo, y en particular la experiencia autotélica, pueden encontrarse en las propias características de la actividad practicada (por eso nos encontramos con actividades más propensas a proporcionar flujo, como la práctica físico-deportiva), pero también puede explicarse a partir de las características y habilidades individuales de las personas, lo que se denomina “personalidad autotélica” (Csikszentmihalyi, 1997; Nakamura y Csikszentmihalyi, 2005). Parece que las personas con más inclinación autotélica son más propensas a experimentar flujo en cualquier actividad que acometan (Nakamura y Csikszentmihalyi, 2005).

Se necesita más investigación sobre las características específicas de los individuos con personalidad autotélica, y concretamente de sus procesos atencionales, que parecen ser un aspecto clave diferenciador de los individuos autotélicos para adentrarse en el canal del flujo y permanecer en él.

Igualmente es necesario ampliar el número de instrumentos de evaluación del flujo experimentado en diferentes actividades cotidianas, y especialmente en el campo de la actividad física y el deporte, así como adaptar y aplicar esos instrumentos a distintos segmentos

poblacionales (niños, adolescentes, adultos, mayores, discapacitados, deportistas profesionales, deportistas amateurs, etc.).

Hay que señalar algunas limitaciones en el presente estudio. En primer lugar, respecto a la selección y tamaño de la muestra, consideramos que este estudio debería realizarse en el futuro con una muestra más extensa y seleccionada de modo estratificado. Otra limitación de este estudio puede ser común a otras investigaciones en las que se evalúen las experiencias subjetivas para las que los informes están circunscritos al campo semántico. Así pues, la única información disponible de los cuestionarios son las palabras que se refieren a experiencias y no las experiencias en sí mismas.

Como conclusiones que merecen ser destacadas en el presente estudio, se puede señalar que sólo el 50% de las chicas y el 75% de los chicos evaluados han informado llevar a cabo una actividad físico-deportiva extraescolar regular, existiendo una gran variabilidad en cuanto a frecuencia semanal, tiempo de la sesión y la historia de práctica continuada. Entre los practicantes, es en los motivos de *diversión y gusto por competir* en los que se producen unas diferencias más acusadas entre chicos y chicas, siendo aquéllos los más

argumentados por los chicos. En cambio, no existen diferencias entre ambos sexos en cuanto al valor asignado a otro tipo de motivos para realizar ejercicio (mejora de la salud, de la forma física, del estado de ánimo, de la imagen corporal y control del peso o interacción social).

Además, los chicos experimentan un mayor nivel de flujo que las chicas al realizar la actividad físico-deportiva. Tanto en los chicos como en las chicas, el flujo experimentado predice la práctica físico-deportiva. Además, en el grupo de chicas, el divertimento y otros motivos intrínsecos han explicado también la práctica deportiva. Por lo tanto, de cara a potenciar la realización de ejercicio físico y deporte de un modo regular y mantenido a largo plazo en el colectivo de adolescentes y jóvenes, será necesario contemplar el trabajo sobre variables poco consideradas hasta el momento tales como el flujo y el divertimento. En cambio, los programas basados exclusivamente en la mejora de la salud física o psicológica, así como la reducción de peso o mejora de la figura, no conseguirán por sí solos asegurar la adherencia e impedir el abandono, puesto que no se ajustan a las principales razones por las que los y las jóvenes deciden iniciar la conducta física activa y mantenerla a medio y largo plazo. A la luz de los resultados obtenidos, para diseñar actuaciones que hicieran más probable que los

jóvenes que inician un programa escolar o extraescolar de actividades físico-deportivas se adhieran convenientemente a él y no lo abandonen, es fundamental incrementar las habilidades para fomentar estados de flujo. Una forma de hacerlo en el ámbito de las actividades físico-deportivas consiste en el planteamiento de retos de progresiva dificultad y acordes con las habilidades de la persona para conseguirlos, el planteamiento de objetivos con una retroalimentación clara para verificar su cumplimiento, ayudar a la persona a incrementar su autoeficacia y sensación de control, el entrenamiento en focalización de la atención y mejora de la concentración en la tarea a realizar y la automatización de los segmentos conductuales requeridos por la tarea a realizar. Por otra parte, resulta necesario fomentar motivos de práctica relacionados con la diversión y el disfrute, por encima de cualesquiera otros motivos que también pudieran estar relacionados con dicha práctica.

Referencias

- Bakker, F. C., Whiting, H. T. A. y Van der Brug, H. (1992). *Psicología del deporte. Conceptos y aplicaciones*. Madrid: Morata.
- Biddle, S. J. H. y Mutrie, N. (2008). *Psychology of physical activity: determinants, well-being and interventions*. London: Routledge.
- Capdevila, L. (2003). Autoinforme de motivos para la práctica del ejercicio físico. En T. Gutiérrez, R. M. Raich, D. Sánchez y J. Deus (Coords.), *Instrumentos de evaluación en psicología de la salud* (pp. 76-79). Madrid: Alianza Editorial.
- Capdevila, L., Niñerola, J. y Pintanel, M. (2004). Motivación y actividad física: el Autoinforme de Motivos para la Práctica de Ejercicio Físico (AMPEF). *Revista de Psicología del Deporte*, 13, 55-74.
- Chillón, P., Tercedor, P., Delgado, M. y González-Gross, M. (2002). Actividad físico-deportiva en escolares adolescentes. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 1, 5-12.
- Cruz, J. (2001). Factores motivacionales en el deporte infantil y asesoramiento psicológico a entrenadores y padres. En J. Cruz (Ed.), *Psicología del Deporte* (pp. 245-268). Madrid: Síntesis.
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Fluir (Flow)* (11ª ed.). Barcelona: Kairós.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Finding flow: the psychology of engagement with every-day life*. New York: Basic Books.
- Csikszentmihalyi, M. y Csikszentmihalyi, I. S. (1998). La medición del flujo en la vida cotidiana: introducción. En M. Csikszentmihalyi & I. S. Csikszentmihalyi (Eds.), *Experiencia óptima. Estudios psicológicos del flujo en la conciencia* (pp. 93-98). Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Csikszentmihalyi, M. y Nakamura, J. (1989). The dynamics of intrinsic motivation. En R. Ames y C. Ames (eds.), *Handbook of motivation theory and research* (pp. 45-71). New York: Academic Press.
- Daley, A. J. y Duda, J. L. (2006). Self-determination, stage of readiness to change for exercise, and frequency of physical activity in young people. *European Journal of Sport Sciences*, 6, 231-243.
- 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. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester NY: University of Rochester Press.
- Diener, E., Horwitz, J. y Emmons, R. A. (1985). Happiness of the very wealthy. *Social Indicators Research*, 16, 263-270.

- Dishman, R. K., Sallis, J. P. y Orensein, D. (1985). The determinants of physical activities and exercise. *Public Health Report, 100*, 158 - 171.
- Dishman, R. K. (1988). *Exercise adherence: its impact on public health*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Dishman, R. K. (1991). Increasing and maintaining exercise and physical activity. *Behavior Therapy, 22*, 345-378.
- Elmer, A. (2006). Motivos de participación y satisfacción en la actividad física, el ejercicio físico y el deporte. *Revista MHSalud, 3*, 1-16.
- García-Calvo, T., Jiménez, R., Santos-Rosa, F. J., Reina, R. y Cervelló, E. (2008). Psychometric properties of the Spanish version of the Flow State Scale. *Spanish Journal of Psychology, 11*, 660-669.
- Godoy-Izquierdo, D., Molina, S. y Godoy, J. F. (en prensa). Initiating and adhering to exercise: motives, emotions and flow states. *Journal of Exercise and Sport Psychology*.
- Hagger, M. S. y Chatzisarantis, N. L. (2007). *Intrinsic motivation and self determination in exercise and sport*. Champaigne, IL: Human Kinetics.
- Jackson, S. A. y Csikszentmihalyi, M. (2002). *Fluir en el deporte. Claves para las experiencias y actuaciones óptimas*. Barcelona: Paidotribo.

- 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.
- Jiménez-Torres, M. G., Benbunan, B., Sánchez, D., Martínez, J. M., Alfaya, M. P. y Pérez, M. J. (2007). Variables relacionadas con los motivos para la adherencia al ejercicio físico. *IV Simposium Mundial Actividad Física, Salud y Empresa*. Melilla: Universidad de Granada.
- Jiménez-Torres, M. G., Martínez, M. P., Miró, E. y Sánchez, A. I. (2008). Bienestar psicológico y hábitos saludables: ¿Están asociados a la práctica del ejercicio físico? *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8, 185-202.
- Morales, P. (2007). *Estadística aplicada a las ciencias sociales. La fiabilidad de los tests y escalas*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Moreno, J. A., Cervelló, E. y Martínez, A. (2007). Validación de la Escala de Medida de los Motivos para la Actividad Física-Revisada en españoles: diferencias por motivos de participación. *Anales de Psicología*, 23, 167-176.
- Nakamura, J. y Csikszentmihalyi, M. (2005). The concept of flow. En C.R. Snyder & S. J. López (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 89-105). New York: Oxford University Press.

- Nigg, C. R. (2003). Do sport participation motivations add to the ability of the transtheoretical model to explain adolescent exercise behaviour? *International Journal of Sport Psychology*, 34, 208-225.
- Pastor, Y., Balaguer, I. y García-Merita, M. (1999). Influencia del autoconcepto multidimensional y de la autoestima sobre la práctica deportiva en la adolescencia media: análisis diferenciales por género. En G. Nieto & E. J. Garés (Eds.), *Psicología de la actividad física y el deporte, Tomo I* (pp. 182-189). Murcia: Sociedad Murciana de Psicología de la Actividad Física y el Deporte.
- Pavón, A. I., Moreno, J. A., Gutiérrez, M. y Sicilia, A. (2003). Intereses y motivaciones de los universitarios: diferencias en función del nivel de práctica. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 3, 33-43.
- Pieron, M. (2002). *Estilo de vida, práctica de actividades físicas y deportivas, calidad de vida*. Recuperado de : http://www.sportsalut.com.ar/articulos/educacion_fisica/2.pdf
- 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.
- Sánchez-Barrera, M., Pérez, M. y Godoy, J. (1995). Patrones de actividad física en una muestra española. *Revista de Psicología del Deporte*, 7, 51-71.

- Seligman, M. E. P. y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: an introduction. *American Psychologist*, 55, 5–14.
- Sicilia, A., Águila, C., Muyor, J. M., Orta, A. y Moreno, J. A. (2009). Perfiles motivacionales de los usuarios en centros deportivos municipales. *Anales de Psicología*, 25, 160-168.
- Tercedor, P. y Delgado, M. (1998). El sedentarismo en los escolares: estudio en población de 5º curso de Educación Primaria. En A. García, F. Ruiz & A. J. Casimiro (Eds.), *Actas del II Congreso Internacional sobre la Enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar* (pp. 277-280). Málaga: Instituto Andaluz del Deporte.
- Tiggeman, M. y Williamson, S. (2002). The effect of exercise on body satisfaction and self-esteem as a function of gender and age. *Sex Roles*, 43, 119-127.
- Varo, J. J., Martínez-González, M. A., de Irala-Estévez, J., Kearney, J., Gibney, M. y Martínez, J. A. (2003). Distribution and determinants of sedentary lifestyles in the European Union. *International Journal of Epidemiology*, 32, 138-146.
- Weinberg, R., Tenenbaum, G., McKenzie, A., Jackson, S., Anshel, M., Grove, R. y Fogarty, G. (2000). Motivation for youth participation in sport and physical activity: relationships to culture, self-reported activity levels and gender. *International Journal of Sport Psychology*, 31, 321-346.

Wilson, P. M., Rodgers, W. M., Fraser, S. N. y Murray, T. C. (2004). Relationships between exercise regulations and motivational consequences in university students. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 75, 81-91.

CAPÍTULO 7:
DISCUSIÓN GENERAL Y
CONCLUSIONES

DISCUSIÓN GENERAL

A lo largo de los estudios incluidos en la presente Tesis Doctoral hemos informado de diferentes características del estado de flow y de su presencia en las distintas actividades realizadas por niños y jóvenes. Se ha estudiado la relación del flow con otras variables como la atención, el rendimiento académico o la práctica de actividad físico-deportiva, tratando así de responder a los diferentes objetivos generales y específicos que establecimos.

Hemos comprobado qué tipo de actividades realizan los niños y jóvenes a lo largo de una semana tipo y cuánto tiempo invierten en cada una de ellas, averiguando también cuál es el nivel de flow experimentado en cada una de las actividades desarrolladas y qué actividades suelen ocupar otros canales diferentes al flow como la ansiedad, el aburrimiento o la apatía.

También se ha estudiado el papel de la atención en la experimentación de estados de flow al realizar los niños actividades de ocio o estudio. Asimismo, se ha estudiado la relación entre la experimentación de estados de flow durante el estudio y el rendimiento escolar, comprobando que existe una correlación entre el rendimiento

académico, el tiempo invertido en el estudio y el flow percibido a partir del mismo, y averiguando el poder predictivo que posee el flow experimentado durante las actividades de estudio para explicar el rendimiento académico.

Finalmente, se ha estudiado la relación entre la práctica físico-deportiva y las experiencias de flow en jóvenes, averiguando también la relación entre los motivos para la práctica físico-deportiva y las experiencias de flow en jóvenes.

En el estudio llevado a cabo con escolares de Educación Primaria (Estudio 1), se ha seleccionado una muestra de escolares con TDAH y otra sin éste ni otro tipo de trastorno. Se ha comprobado que el rendimiento académico de ambas muestras ha sido superior cuando los niños han experimentado estados de flow durante actividades relacionadas con el estudio. Experimentar flow en el estudio ha resultado ser el principal factor que predice el rendimiento escolar, tanto en el grupo sin TDAH como en el grupo con TDAH.

Además, respondiendo a las preguntas de nuestra investigación del Primer Estudio, hemos concluido que: 1) el grupo sin TDAH dedica más tiempo semanal al estudio y a actividades artísticas que el grupo

con TDAH, 2) la experimentación de flow en el estudio, clases, actividades artísticas y en la relación con los amigos es mayor en el grupo sin TDAH que en el grupo con TDAH, 3) el rendimiento académico de ambos grupos muestra una asociación positiva con el tiempo dedicado al estudio y con el flow experimentado en el estudio, siendo éste último el principal factor predictor del rendimiento académico en ambos grupos. Además, experimentar flow durante la realización de actividades relacionadas con el ocio pasivo (ej. ver televisión) predice negativamente el rendimiento académico en el grupo sin TDAH.

Por lo que respecta a la distribución del tiempo semanal, los resultados del grupo sin TDAH coinciden de forma aproximada con otros estudios sobre las experiencias óptimas en la vida cotidiana (Jiménez-Torres, 2008; Massimini y Carli, 1998). Sin embargo, el grupo con TDAH dedica semanalmente un menor porcentaje de tiempo a actividades artísticas y de estudio que el grupo sin ningún trastorno.

También se ha comprobado que la práctica de ejercicio físico o deporte ha resultado ser la actividad con una mayor puntuación de flow, tanto en el grupo sin TDAH como en el que presenta TDAH. En

cambio, las actividades relacionadas con la asistencia a clases y estudio presentan unas diferencias más acusadas en la experimentación del flow, encontrándose en este ámbito un nivel de flow más elevado en el grupo sin TDAH.

En general, los resultados muestran que los sujetos pertenecientes al grupo con TDAH tienen más dificultades para vivenciar una experiencia de flow en las diferentes actividades que realizan. Esto puede justificar la incorporación del fomento de la experimentación del flow como un modo de potenciar el rendimiento académico.

También hemos obtenido en la muestra de niños, como anticipamos en nuestra segunda y tercera hipótesis de la presente Tesis Doctoral, que las actividades deportivas y artísticas proporcionan más estados de flow que las académicas y las de ocio pasivo (ej. ver televisión), tanto en el grupo con TDAH como en el grupo no afectado por ese trastorno, y que el rendimiento académico está correlacionado positivamente con el tiempo dedicado al estudio y con el flow experimentado al estudiar. Sin embargo, no se ha confirmado completamente nuestra cuarta hipótesis que vaticinaba que el tiempo de estudio sería un factor predictor del rendimiento académico.

Atribuimos este resultado a que puede que el tiempo no sea tan importante en el nivel académico de Educación Primaria y que en estas edades el rendimiento esté mediado por otras variables como puede ser la inteligencia o la calidad del trabajo realizado en ese tiempo, como principal elemento en relación con el aprendizaje y el rendimiento, o incluso la calidad de la orientación y supervisión por parte del adulto que ayuda al niño durante su proceso de aprendizaje (p.e. profesores y padres). Sin embargo, veremos después cómo en los jóvenes el tiempo dedicado al estudio sí ha resultado ser factor predictor del rendimiento académico.

En cambio, sí se ha confirmado la cuarta hipótesis planteada en esta Tesis Doctoral en cuanto que el nivel de flow experimentado en actividades relacionadas con el estudio predice el rendimiento académico, tanto del grupo con TDAH como en el no afectado por este trastorno. Estos resultados coinciden con los obtenidos por Jiménez-Torres et al. (2010) en la muestra que nos ocupa y por Jiménez-Torres et al. (2011) en una muestra de jóvenes.

Por lo que respecta a la muestra de jóvenes, en el Estudio 2, se ha comprobado la distribución del tiempo semanal dedicado a diferentes

actividades relacionadas con el ocio, el estudio y el mantenimiento, así como las experiencias de flow asociadas a cada una de esas actividades. Igualmente, se ha comprobado la relación existente entre la nota media obtenida y otros factores como el tiempo de estudio o el flow experimentado durante las actividades de estudio en casa y del flow en el seguimiento de las clases. Finalmente, también se han obtenido diferentes factores predictores de la nota media obtenida.

En lo que se refiere a la distribución del tiempo semanal, las actividades dedicadas al trabajo, la asistencia a clase y el estudio alcanzan el 27,26% del tiempo semanal, las actividades de ocio el 31,37% y las de mantenimiento el 41,37 %. La práctica de actividad física-deportiva ocupa un 2.31% de ese tiempo total semanal.

Los resultados anteriores coinciden de forma aproximada con otros estudios sobre las experiencias de flow en la vida cotidiana (Csikszentmihalyi y Csikszentmihalyi, 1998; Massimini y Carli, 1998), si bien en nuestro estudio hemos obtenido un porcentaje de tiempo de dedicación a actividades de mantenimiento algo más elevado. Igualmente, la dedicación a la actividad física-deportiva también resulta un poco más elevada en nuestro estudio que en los dos estudios citados

anteriormente (un 2,3% frente al 1%). Puede influir en este resultado el hecho de que nuestro estudio sea más actual y que las campañas de promoción de la actividad física y el deporte vayan calando con el paso de los años.

En cuanto al nivel de flow asociado a cada una de esas actividades realizadas, la práctica de ejercicio físico o deporte ha resultado ser la actividad con una puntuación de flow más elevada seguida de la realización de una actividad artística y de otros hobbies activos. Estos 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 flow; sin embargo, 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 realización de las tareas escolares son las actividades en las que las puntuaciones de flow han resultado más bajas. En lo referente a la televisión, coincidimos con el estudio de Massimini y Carli, (1998), aunque estos investigadores obtuvieron unas puntuaciones de flow más elevadas en lo referente a las tareas escolares.

Los canales de apatía y aburrimiento son ocupados fundamentalmente por las actividades relacionados 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 está asociado a la realización de actividades de ocio y, entre ellas, también con la práctica física-deportiva. En esto último, hemos obtenido unos resultados coincidentes con el estudio anterior.

Todos los resultados anteriores vienen a confirmar nuestra primera hipótesis referente a los jóvenes, en cuanto que éstos reparten su tiempo de 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. Además, también se cumple lo anticipado en la segunda hipótesis, en cuanto que las actividades deportivas y artísticas proporcionan más estados de flow que las académicas y las de ocio pasivo (ej. ver televisión).

En el Tercer Estudio se ha comprobado la relación existente entre la nota media obtenida y otros factores como el tiempo de estudio y el flow experimentado durante el estudio. También se han obtenido diferentes factores predictores del rendimiento escolar. El rendimiento

escolar está asociado, tanto en chicos como en chicas, al tiempo de estudio y al flow experimentado en el mismo y estos dos factores han explicado dicho rendimiento en ambos sexos. La experiencia de flow durante las actividades de estudio explica el rendimiento escolar en un porcentaje de varianza similar al tiempo invertido en dicho estudio.

Los resultados anteriores confirman nuestra tercera y cuarta hipótesis en cuanto que el rendimiento académico correlaciona positivamente con el tiempo dedicado al estudio y con el flow experimentado al estudiar (tercera hipótesis), y que el tiempo dedicado al estudio y el flow experimentado con él resultan ser factores predictores del rendimiento académico (cuarta hipótesis).

Según los resultados anteriores, se puede mejorar el rendimiento escolar entrenando la capacidad para experimentar flow durante la realización de las actividades académicas. Será una tarea importante de la educación enseñar a los jóvenes a encontrar placer en las actividades que realizan en relación con sus obligaciones académicas. Ayudar a los jóvenes a que puedan encontrar experiencias de flow a través del estudio será una manera de propiciar la mejora del rendimiento escolar y prevenir el fracaso y absentismo. Para entrar en el canal del flow, los

jóvenes deben aprender a dominar una serie de habilidades relacionadas con la mejora de la atención y la concentración y necesariamente el establecimiento de metas de progresiva complejidad, además de mejorar el equilibrio retos-habilidades y experimentación de emociones positivas y diversión durante las tareas académicas. Todos los aspectos anteriores deberían estar contemplados en el currículo académico, posibilitando así un trabajo encaminado a fomentar en los escolares un entrenamiento sistemático que conduzca a un estado subjetivo positivo y a la experimentación de estados de flow.

El Cuarto Estudio ha pretendido conocer el nivel de realización semanal de una conducta saludable, la práctica de actividad físico-deportiva extraescolar, en una muestra de jóvenes, así como los motivos para realizarla y las experiencias de flujo asociadas a dicha práctica. Además, se ha estudiado la capacidad predictiva sobre dicha práctica de los estados de flow y de los motivos por los cuáles los participantes han informado que realizaban actividad físico-deportiva. Los hallazgos avalan nuestra quinta hipótesis que esperaba que los motivos para la práctica físico-deportiva serían diferentes para chicos y chicas, y que dichos motivos tendrían influencia en el nivel de flow experimentado al realizar la actividad físico-deportiva.

En definitiva, los resultados obtenidos en este estudio nos permiten considerar que la actividad física-deportiva es una de las que mayor flujo proporciona si se compara con otras actividades de ocio. Además, el nivel de flow experimentado con la actividad física-deportiva guarda una estrecha relación con la motivación hacia su práctica, con el motivo de diversión y con la cantidad de actividad física-deportiva realizada que, por otro lado, sigue siendo escasa especialmente en el caso de las chicas.

Se ha encontrado que el 60,8% de los jóvenes participantes llevan a cabo una actividad físico-deportiva extraescolar regular. Este porcentaje, sin diferenciación de sexos, se encuentra entre el informado por Sánchez-Barrera et al. (1995) del 67% y por Jiménez-Torres et al. (2008) del 53%, aunque estos dos últimos estudios se realizaron con población universitaria.

Por otro lado, entre los practicantes de actividad físico-deportiva extraescolar existe una gran variabilidad en cuanto a la frecuencia semanal, minutos dedicados por sesión e historial de práctica continuada. En nuestro estudio, se han obtenido diferencias entre chicas y chicos en cuanto a la cantidad de práctica de actividad físico-

deportiva (el 75% de los chicos son practicantes frente al 50% de las chicas). Estos resultados apoyan los obtenidos en otros estudios en los que se destaca la diferencia en la actividad físico-deportiva realizada por ambos sexos, siendo los niveles de realización menores en las chicas (Chillón et al., 2002; Nigg, 2003; Pastor et al., 1999; Pieron, 2002; Tercedor y Delgado, 1998).

Por lo que respecta a los motivos para la realización de actividad física-deportiva extraescolar, nuestros resultados indican que la práctica totalidad de los practicantes de actividad físico-deportiva regular coinciden en señalar la diversión como un motivo muy importante para realizar dicha actividad. Estos resultados coinciden con los de Bakker et al. (1992), Moreno, Cervelló y Martínez (2007) o Weinberg et al. (2000), y discrepan ligeramente de los de Elmer (2006), quien señala que el motivo de diversión sería más importante a una edad más temprana, siendo competir el motivo más frecuentemente señalado en la adolescencia y primera juventud.

Además, los participantes de nuestro estudio señalan otros motivos muy importantes como la mejora de la salud, de la forma física y del estado de ánimo. Estos resultados están en la línea de los obtenidos por

Jiménez-Torres et al. (2007) y Moreno et al. (2007). Los practicantes de actividad físico-deportiva extraescolar de nuestro estudio señalan como poco importantes los motivos de competir y controlar el peso e imagen. En cambio, en otros estudios son señalados como motivos importantes competir (Pavón et al., 2003) o mejorar la apariencia corporal (Tiggemann y Williamson, 2002). En nuestro estudio, los practicantes de alguna actividad físico-deportiva extraescolar atribuyen mayor peso a los motivos intrínsecos (placer que produce o divertimento) que a motivos que se pueden considerar extrínsecos, siguiendo la Teoría de la Autodeterminación (p.e. mejorar el estado de ánimo, reducir ansiedad, mejorar la salud, controlar el peso, etc.).

Por otro lado, nuestros resultados indican que las mujeres tienen los mismos motivos que los varones para realizar ejercicio físico o actividades deportivas, aunque han aparecido diferencias en cuanto a dos motivos concretos para practicar actividad física-deportiva, que han sido más valorados por los varones: *divertirse* y *gusto de competir*. En general, a la hora de justificar la práctica físico-deportiva extraescolar, los chicos suelen tener presentes un número significativamente mayor de motivos intrínsecos que las chicas. En éstas suelen tener más presencia los motivos extrínsecos, aunque no aparecieron diferencias

con respecto a los chicos en esta categoría de motivos. Además, las chicas han informado experimentar significativamente menos estados de flow que los chicos al realizar ejercicio o deporte.

En otro estudio similar (Jiménez-Torres, 2007) obtuvimos que a medida que la realización de actividad física es mayor se valoran más los motivos psicológicos (subir el ánimo, reducir ansiedad o divertirse y disfrutar) y de mejora de la forma física; en cambio en una baja práctica deportiva se valoran más los motivos de mejora de la imagen corporal.

Por otro lado, hay que resaltar la importancia del constructo de motivación autodeterminada (Deci y Ryan, 2002) en la predicción del inicio y la adherencia a programas deportivos y de ejercicio físico en jóvenes, así como la utilidad de la aplicación de la teoría del flow al campo de la práctica de la actividad física y deportiva como elemento promotor de salud en este colectivo.

Los resultados referentes a la relación entre la motivación y el estado de flow concuerdan con las conclusiones de otros estudios en los que se destaca la importancia de la motivación intrínseca para la aparición del estado de flow (Kowal y Fortier, 2000; Jackson y Roberts, 1992).

Una cuestión clave que preocupa a investigadores y profesionales de las Ciencias del Ejercicio Físico y el Deporte, así como a la Psicología (Psicología del Ejercicio Físico y el Deporte, Psicología de la Salud), es cómo conseguir que los individuos inicien y mantengan la conducta física activa como hábito saludable y actividad de ocio positiva. En términos motivacionales, los hallazgos de otras investigaciones (Csikszentmihalyi y Nakamura, 1989; Deci y Ryan, 1985; Diener, Horwitz y Emmons, 1985), y también en cierto modo los resultados de nuestro estudio, vienen a confirmar que una incidencia excesiva de las recompensas extrínsecas puede hacer disminuir la motivación intrínseca por la práctica de la actividad física y deportiva. En el caso de las personas más jóvenes, las diversas actuaciones que promueven la práctica física-deportiva por motivos de salud o por otros motivos extrínsecos probablemente no tengan el calado esperado y deban ser cambiadas por otras en donde se subraye la experiencia autotélica (placer, diversión, satisfacción) que supone dicha práctica, al tiempo que se incite a establecer retos progresivos y se desarrollen las consiguientes habilidades para conseguirlos.

Hemos comprobado cómo una actividad física-deportiva puede proporcionar un estado de fluidez mayor que el que experimentan los

jóvenes con la realización de otras actividades de ocio o estudio. Además, también hemos comprobado que el flow proporcionado por la práctica física-deportiva está relacionado con la motivación hacia dicha práctica y con la cantidad de ejercicio físico o deporte realizado. En base a los resultados obtenidos, parece confirmarse que la práctica de actividad física-deportiva proporciona un elevado estado de fluidez en los jóvenes y que, por lo tanto, puede considerarse como una experiencia óptima.

Se ha propuesto que el flow motiva a la gente a actuar, es como una forma de energía (Csikszentmihalyi, 1996; Csikszentmihalyi y Nakamura, 1989). La experimentación de estados de flow puede constituir uno de los indicadores de la complejidad y desarrollo de las personas y puede ser un medio de crecimiento personal (Csikszentmihalyi, 1996). Además, experimentar estados subjetivos positivos como éste es una de las principales razones por las que las personas mantienen la conducta a medio y largo plazo.

La explicación de por qué algunas personas realizan actividades consumidoras de tiempo, de esfuerzo y hasta peligrosas mientras que otras no lo hacen en absoluto encuentra un marco justificativo en el tipo

de vivencias experimentadas por esas personas al realizar dichas actividades. Por ello, se debe ayudar a los jóvenes a experimentar flow en las diferentes actividades que acometan, tanto escolares como extraescolares.

Se puede experimentar flow de muchas maneras y, como hemos visto, la actividad físico-deportiva es uno de los contextos en que se experimenta más flow porque con ella se persiguen unas metas, la persona conoce su nivel de ejecución, implica desafío en equilibrio con habilidades específicas, requiere concentración en la tarea, sensación de control y otras características del flow, particularmente diversión (experiencias autotéticas).

De todo lo que venimos comentando en este apartado de discusión, podemos subrayar la importancia de la experimentación de estados de flow por parte de los niños y los jóvenes en las diferentes actividades que acometan, tanto si están relacionadas con el rendimiento académico como con su bienestar personal. Un entrenamiento para la experimentación de flow en esos contextos será una forma de contribuir al crecimiento personal de esos niños y jóvenes.

La experiencia de flow, y en particular la experiencia autotélica, pueden encontrarse en las propias características de la actividad practicada (por eso nos encontramos con actividades más propensas a proporcionar flow, como la práctica físico-deportiva), pero también puede explicarse a partir de las características y habilidades individuales de las personas, lo que se denomina “personalidad autotélica” (Csikszentmihalyi, 1997b; Nakamura y Csikszentmihalyi, 2005). En este sentido, podríamos considerar al flow como estado y como rasgo. Parece que las personas con más inclinación autotélica son más propensas a experimentar flow en cualquier actividad que acometan (Nakamura y Csikszentmihalyi, 2005). No obstante, también existen entrenamientos/intervenciones para mejorar las habilidades para experimentar flow (Macías, Godoy-Izquierdo, Jaenes, Bohórquez y Vélez, 2015).

La experiencia de flow se puede considerar como una fuerza de movimiento fundamental para la mejorar de la calidad de vida de las personas así como para el desarrollo de su fortaleza mental y emocional. El hecho de experimentar flow de forma frecuente e intensa en actividades diarias incrementa el bienestar subjetivo general y el

desarrollo en los estudios o en los contextos de trabajo, así como en otros contextos de la vida cotidiana.

CONCLUSIONES

De los hallazgos obtenidos en los diferentes estudios presentados en esta Tesis Doctoral, podemos extraer las siguientes conclusiones:

- En la distribución del tiempo semanal de los niños y jóvenes, las actividades de ocio ocupan aproximadamente un tercio de las 168 horas semanales. Los otros dos tercios se los reparten las actividades de mantenimiento (actividades relacionadas con el cuidado personal, los desplazamientos, etc.), 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 realizan, supone poco más del 2 % del tiempo total semanal.
- Los canales de apatía y aburrimiento son ocupados fundamentalmente por las actividades relacionadas con la asistencia a las clases y el estudio en casa, mientras que el canal

de ansiedad está asociado a la realización de actividades de ocio y también a la práctica física-deportiva.

- Las chicas suelen invertir significativamente más tiempo que los chicos en actividades escolares y de estudio. En cambio, los chicos superan a las chicas en el tiempo invertido en actividades deportivas y en ver televisión.
- La práctica de ejercicio físico o deporte es la actividad que reporta una puntuación de flow más elevada seguida de la realización de una actividad artística y de otros hobbies activos. En cambio, ver la televisión y la realización de las tareas escolares son las actividades en las que las puntuaciones de flujo han resultado más bajas.
- Las actividades académicas generan habitualmente aburrimiento y apatía, tanto en chicos como en chicas. En cambio, las actividades deportivas y artísticas inducen en ambos géneros estados de flow y ansiedad.
- Existen estrechas relaciones entre la nota media, el tiempo de estudio, el flow en el estudio y el flow durante las clases. El rendimiento académico ha correlacionado positivamente con el tiempo dedicado al estudio y con el flow experimentado al

estudiar. El tiempo dedicado al estudio y el flow experimentado en el mismo han resultado ser factores predictores del rendimiento académico.

- Es llamativo que los resultados que hemos obtenido en la muestra de niños indican que no existe correlación entre el rendimiento académico y el tiempo dedicado al estudio, lo que puede apuntar a que otros factores como la experimentación de flow, cociente intelectual, etc., pueden modular el rendimiento académico.
- Uno de los resultados más interesantes del Primer Estudio, no señalado en otros trabajos, es haber comprobado que la experimentación de flow durante la realización de actividades de aprendizaje predice el rendimiento académico de niños con y sin TDAH. Estos resultados apuntan a la necesidad de dar un tratamiento adecuado a los diferentes componentes del flow en actividades de estudio y ocio para la mejora tanto del rendimiento académico como del crecimiento personal de los niños sin y con TDAH.
- En cuanto a la práctica de actividad físico-deportiva en jóvenes, sólo el 50% de las chicas y el 75% de los chicos evaluados han

informado llevar a cabo una práctica extraescolar regular, existiendo una gran variabilidad en cuanto a frecuencia semanal, tiempo de la sesión y la historia de práctica continuada.

- Entre los practicantes, son los motivos de *diversión* y *gusto por competir* en los que se producen unas diferencias más acusadas entre chicos y chicas, siendo aquéllos (los motivos de *diversión*) los más argumentados por los chicos. En cambio, no existen diferencias entre ambos sexos en cuanto al valor asignado a otro tipo de motivos para realizar ejercicio (mejora de la salud, de la forma física, del estado de ánimo, de la imagen corporal y control del peso o interacción social).
- Además, los chicos experimentan un mayor nivel de flow que las chicas al realizar la actividad físico-deportiva. Tanto en los chicos como en las chicas, el flow experimentado predice la práctica físico-deportiva. Además, en el grupo de chicas, el divertimento y otros motivos intrínsecos han explicado también la práctica deportiva.

PROPUESTAS Y CONSIDERACIONES PARA LA INTERVENCIÓN

A partir de los resultados obtenidos diferentes estudios incluidos en la presente Tesis Doctoral, resaltamos algunas propuestas y consideraciones para la intervención:

- Las habilidades para experimentar flow no sólo dependen de condiciones innatas sino de adquisiciones que pueden lograrse a lo largo de la vida. Una manera de favorecer la mejora del rendimiento escolar será ayudando a los jóvenes a que puedan encontrar experiencias de flow a través del estudio.
- Propiciar la mejora de habilidades atencionales y la concentración de los niños y jóvenes, incrementar periódicamente su nivel de retos y ayudarles a desarrollar habilidades para conseguirlos y aprender a disfrutar y divertirse con actividades distintas al juego y el recreo personal, constituyen motores fundamentales para que aquéllos alcancen estados de flow y para propiciar su crecimiento personal y académico.
- Ayudar a experimentar flow al realizar una determinada actividad es una forma de promover el crecimiento personal y el

nivel de complejidad en ese campo de la vida porque supone funcionar en un canal que implica la presencia de altos retos y altas habilidades con relación a la media de cada persona.

- No todos los niños y jóvenes tienen la misma habilidad para experimentar el estado de flow, y ello porque no sólo depende de condiciones innatas sino al aprendizaje logrado a lo largo de su vida.
- Para propiciar la experimentación del estado de flow resulta fundamental conocer y actuar sobre los factores que contribuyen a su desarrollo. Por otro lado, también es importante conocer tanto la cantidad como la calidad de las experiencias de flow que proporcionan las diferentes actividades que acometen habitualmente los niños y jóvenes.
- Además, para que éstos no se instalen en la apatía o el aburrimiento, también es importante revisar e incrementar periódicamente su nivel de retos y de habilidades percibidas. Esto constituye un motor fundamental para su crecimiento personal en cualquier campo de su vida y un elemento muy importante para su bienestar personal.

- En el tratamiento del TDAH, además de las técnicas utilizadas dentro del modelo cognitivo-conductual (técnicas de relajación y respiración, control de estímulos, control de contingencias, técnicas de reestructuración cognitiva, técnicas de solución de problemas, seguimiento de autoinstrucciones, detención del pensamiento, entrenamiento en habilidades sociales, control conductual, etc.), también se deberían emplear otros procedimientos encaminados a aumentar el bienestar psicológico y la capacidad para vivenciar experiencias de flow. Esta visión coincide con la investigación actual sobre la Psicología Positiva, que se focaliza sobre las fortalezas humanas y el funcionamiento óptimo del ser humano, y no tanto sobre las debilidades y las disfunciones (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000).
- Es importante que la práctica educativa de niños con TDAH contemple una progresión de retos al tiempo que se propicie una intervención sistemática sobre las habilidades percibidas por los escolares para superar esos retos.
- Además, dado que el TDAH presenta como síntoma fundamental un déficit de atención, un trabajo específico sobre

distintas dimensiones del flow podría contribuir a entrenar la mejora de la atención del niño con TDAH. Esta capacidad atencional parece ser un aspecto clave diferenciador entre los niños sin y con TDAH y una de las principales dificultades a la que se enfrentan estos últimos individuos.

- Tanto padres como educadores pueden ayudar al niño a marcarse altos retos y desafíos en áreas tanto académicas como del ocio activo, fomentar sus expectativas de eficacia para alcanzar esos retos a partir de la superación de objetivos de progresivo nivel de dificultad, proporcionar un feedback continuo sobre la tarea que está realizando y alentar para mantener el foco de atención sólo sobre una tarea cada vez.
- Un trabajo sistemático de las propuestas anteriores, que hacen referencia a diferentes dimensiones del flow, puede favorecer la aparición de otras dimensiones que aún son menos proclives a presentarse en niños hiperactivos como, por ejemplo, tener mente y cuerpo en fusión total, creer tener sensación de control y experimentar alto placer y disfrute con la realización de una determinada actividad.

- De cara a potenciar la realización de ejercicio físico y deporte de un modo regular y mantenido a largo plazo en el colectivo de adolescentes y jóvenes, será necesario contemplar el trabajo sobre variables poco consideradas hasta el momento tales como el flow y el divertimento. En cambio, los programas basados exclusivamente en la mejora de la salud física o psicológica, así como la reducción de peso o mejora de la figura, no conseguirán por sí solos asegurar la adherencia e impedir el abandono, puesto que no se ajustan a las principales razones por las que los y las jóvenes deciden iniciar la conducta física activa y mantenerla a medio y largo plazo.

- A la luz de los resultados obtenidos, para diseñar actuaciones que hagan más probable que los jóvenes que inician un programa escolar o extraescolar de actividades físico-deportivas se adhieran convenientemente a él y no lo abandonen, es fundamental incrementar las habilidades para fomentar estados de flow. Una forma de hacerlo en el ámbito de las actividades físico-deportivas consiste en el planteamiento de retos de progresiva dificultad y acordes con las habilidades de la persona para conseguirlos, el planteamiento de objetivos con una

retroalimentación clara para verificar su cumplimiento, ayudar a la persona a incrementar su autoeficacia y sensación de control, el entrenamiento en focalización de la atención y mejora de la concentración en la tarea a realizar y la automatización de los segmentos conductuales requeridos por la tarea a realizar.

- Por otra parte, resulta necesario fomentar motivos de práctica relacionados con la diversión y el disfrute, por encima de cualesquiera otros motivos que también pudieran estar relacionados con dicha práctica.

LIMITACIONES

Con respecto al estudio realizado con escolares de Educación Primaria, hay que señalar como limitación el hecho de que la elección de los niños con TDAH se realizara a partir del informe en su expediente y ello ha imposibilitado controlar la homogeneidad de los criterios diagnósticos utilizados por los especialistas. También es probable que en el grupo sin TDAH se hayan incluido niños con TDAH que carecieran de este diagnóstico en el momento de la entrevista.

Otra limitación es el hecho de no haber podido conocer el subtipo concreto de TDAH, ni otros datos que son importantes en el rendimiento académico, como el cociente intelectual. Por otro lado, al ser una investigación pionera, ni los resultados ni las contribuciones se han podido interpretar a la luz de la investigación precedente por lo que se necesitan otros estudios que repliquen estos resultados.

Asimismo, ha sido una limitación el hecho de haber utilizado un muestreo incidental, dado que ello nos impide generalizar los resultados. Por ello, consideramos que los hallazgos deberían aplicarse con una muestra mayor y seleccionada de modo estratificado y contemplando los diferentes subtipos de TDAH.

Otra limitación está relacionada con la recogida de datos. La información fue aportada por los propios individuos y ello podría dar lugar a posibles fuentes de error como la deseabilidad social y la propia memoria de los niños y jóvenes para recordar las actividades realizadas a lo largo de la semana, el tipo de experiencias vividas y el nivel de experiencia óptima a partir de las mismas.

Otra limitación del presente estudio puede ser común a otras investigaciones que utilicen como instrumento un cuestionario para

evaluar emociones. Las investigaciones sobre emociones muestran que las respuestas psicológicas y las evaluaciones verbales de tales respuestas muy a menudo muestran 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 se refieren a emociones.

Finalmente, es importante considerar que la principal limitación de todos los estudios presentados tiene que ver con su diseño, de tipo descriptivo, correlacional y transversal. Otro tipo de diseños de tipo experimental, o de naturaleza longitudinal, deben ayudar en el futuro a establecer relaciones de causalidad entre las variables estudiadas, imposibles de explorar en las investigaciones presentadas en esta Tesis Doctoral.

A pesar de las limitaciones citadas, los resultados obtenidos en la presente Tesis Doctoral son importantes por varios motivos: primero, permiten confirmar la aplicabilidad de la Teoría del Flow en la muestra estudiada; segundo, puede ser importante para promover un desarrollo

de experiencias de flow a través de distintas 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 académicas y artísticas, etc.).

PROPUESTAS PARA LA INVESTIGACIÓN FUTURA

De nuestros estudios se derivan una serie de propuestas para la investigación futura, relevantes tanto a nivel teórico-conceptual como operativo aplicado para la Teoría del Flow.

La futura investigación sobre dicha teoría debería establecer claramente un posible modelo jerárquico que explique la secuencia en la que se presentan cada una de las nueve dimensiones para acceder al canal del flow. También se necesita investigar si se pueden adoptar unas dimensiones de segundo orden que simplifiquen el modelo para poder ser mejor estudiado a través de un menor número de componentes.

También es importante que la investigación futura determine si existe una secuencia única, o más coherente, a la hora de plantear una

intervención sobre las distintas dimensiones para alcanzar el máximo nivel de flow.

Además, los futuros estudios de investigación deberían utilizar diseños experimentales que permitan establecer posibles relaciones causa-efecto entre las experiencias de flow y rendimiento escolar y otros indicadores de rendimiento/funcionamiento y bienestar; asimismo, comprobar las diferencias que se obtendrían considerando los diferentes subtipos de TDAH y profundizando en aquellos procedimientos más adecuados para aumentar la atención.

Por otro lado, se debería establecer claramente qué factores propician el flow al realizar una determinada actividad, qué factores lo impiden y qué factores lo interrumpen.

Además, habiendo obtenido altas puntuaciones de flow al realizar una actividad deportiva, tanto en individuos con y sin TDAH, sería conveniente comprobar las posibles diferencias en los niveles de flow en función de la práctica de los diferentes deportes.

Se necesita mucha más investigación sobre las características específicas de los individuos con personalidad autotélica, que realizan

las actividades por el mero placer de hacerlas, y concretamente de sus procesos atencionales, que parecen ser un aspecto clave diferenciador con respecto a los individuos no autotélicos para adentrarse en el canal del flow y permanecer en él.

Igualmente es necesario ampliar el número de instrumentos de evaluación del flow experimentado en diferentes actividades cotidianas, así como adaptar esos instrumentos a distintos segmentos poblacionales (niños, adolescentes, adultos, mayores, discapacitados, etc.).

En síntesis, entre los focos de interés en la investigación futura sobre el flow están algunos como los siguientes: comprobar si el flow puede ser alcanzable “a voluntad”, establecer las variables que lo *propician*, lo *impiden* o lo *interrumpen*, estudiar el flow desde el punto de vista disposicional así como de las variables personales y situacionales a las que se asocia, y establecer cómo se organizan y relacionan las nueve dimensiones, es decir, si se puede establecer un organigrama claro en el que se plasme la red de relaciones que se pueda establecer entre ellas: cuáles tienen más peso, cuáles funcionan como causa (antecedentes) y cuáles como efecto (consecuentes), si algunas se presentan a condición de que estén precedidas por otras, etc..

En cuanto a los procedimientos de medida, hasta el momento se han venido aplicando dos procedimientos típicos para medir el flow en distintos campos de la vida: a través de *entrevistas*, o bien mediante el *Método de Muestreo de la Experiencia* (ESM). Además, también se vienen utilizando dos tipos de *cuestionarios* estandarizados en el ámbito del deporte (*Flow State Scale-2* y *Dispositional Flow Scale-2*; Jackson y Eklund, 2004). Sería interesante ampliar los procedimientos e instrumentos de evaluación del flow para que fueran más aplicables a otros contextos de la vida cotidiana, puesto que el flow es un estado subjetivo que puede ser experimentado mientras se realizan una gran diversidad de tareas y actividades habituales.

REFERENCIAS GENERALES

REFERENCIAS GENERALES

- Abramson, L. Y., Seligman, M. E. P., y Teasdale, J. D. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87, 49-74.
- Adlai-Gail, W. (1994). *Exploring the autotelic personality*. Unpublished doctoral dissertation. University of Chicago.
- Almond, L. (2000). Rethinking Health-related Physical Education. In M. Piéron y M. A. González (Eds.), *Diez años de conferencias Académicas "José María Cagigal"* (pp. 167-185). La Coruña: Universidade da Coruña.
- American College of Sports Medicine (1999). *ACSM para la valoración y prescripción del ejercicio*. Barcelona: Paidotribo.
- American College of Sports Medicine (2000). *ACSM's guidelines for exercise testing and prescription* (6th ed.). Philadelphia, PA: Lippincott, Williams & Wilkins.
- American Psychiatric Association (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4^a edición). (DSM-IV-TR). Washington, DC: American Psychiatric Association.
- 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.

- Bakker, A. B. (2008). The work-related flow inventory: Construction and initial validation of the WOLF. *Journal of Vocational Behavior*, 72(3), 400-414.
- Bakker, F. C., Whiting, H. T. A. y Van der Brug, H. (1992). *Psicología del deporte. Conceptos y aplicaciones*. Madrid: Morata.
- Barbancho Cisneros, F. J., Prieto Moreno, J., Tirado Altamirano, F., Hernández Neila, L. M., Santos Velasco, J. y Moreno Méndez, A. (2005). Efectos de la televisión sobre la actividad física y el rendimiento escolar en niñas escolares. *Cultura de los Cuidados*, 17, 88-93. Recuperado el 12 de agosto de 2008, de <http://www.index-f.com/cultura/17/17-88.php>.
- Bassi, M. y Delle-Fave, A. (2004). Adolescence and the changing context of optimal experience in time: Italy 1986-2000. *Journal of Happiness Studies*, 5, 155-179.
- Biddle, S. J. H., Fox, K. R. y Boutcher, S. H. (2000). *Physical activity and psychological well-being*. Londres: Routledge.
- Biddle, S. J. H. y Mutrie, N. (2008). *Psychology of physical activity: determinants, well-being and interventions*. London: Routledge.
- Bigne-Alcaniz, E., Ruiz-Mafe, C., Aldas-Manzano, J., y Sanz-Blas, S. (2008). Influence of online shopping information dependency

- and innovativeness on internet shopping adoption. *Online Information Review*, 32(5), 648-667.
- Byrne, C., MacDonald, R. y Carlton, L. (2003). Assessing creativity in musical compositions: flow as an assessment tool. *British Journal of Music Education*, 20(3), 277-290.
- Calabrese, P. M. (2001). Structured versus unstructured physical activity play: Effects on preschool behavior problems. ProQuest Information and Learning). *Dissertation-Abstracts-International:-Section-B:-The-Sciences-and-Engineering*, 62 (6-B), 2971.
- Calvo, T. G., Castuera, R. J., Ruano, F., Vaillo, R. R., y Gimeno, E. C. (2008). Psychometric Properties of the Spanish Version of the Flow State Scale. *Spanish Journal of Psychology*, 11(2), 660-669.
- Capdevila, L. (2003). Autoinforme de motivos para la práctica del ejercicio físico. En T. Gutiérrez. R. M. Raich, D. Sánchez y J. Deus (Coords.), *Instrumentos de evaluación en psicología de la salud* (pp. 76-79). Madrid: Alianza Editorial.
- Capdevila, L., Niñerola, J. y Pintanel, M. (2004). Motivación y actividad física: el Autoinforme de Motivos para la Práctica de Ejercicio Físico (AMPEF). *Revista de Psicología del Deporte*, 13, 55-74.

- Cervelló, E. M. (1996). *La motivación y el abandono deportivo desde la perspectiva de las metas de logro*. Valencia: Servicios de Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- Cervelló, E. M., Fenoll, A. N., Jiménez, R., García, T. y Santos-Rosa, F. J. (2001). Un estudio piloto de los antecedentes disposicionales y contextuales relacionados con el estado de flow en competición. *II Congreso de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*. Valencia.
- Chavez, E. J. (2009). Flow in Sport: A Study of College Athletes. *Imagination, Cognition and Personality*, 28(1), 69-92.
- Chillón, P., Tercedor, P., Delgado, M. y González-Gross, M. (2002). Actividad Físico-Deportiva en Escolares Adolescentes. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 1(3), 5-12.
- Cruz, J. (2001). Factores motivacionales en el deporte infantil y asesoramiento psicológico a entrenadores y padres. En J. Cruz (Ed.), *Psicología del Deporte* (pp. 245-268). Madrid: Síntesis.
- Csikszentmihalyi, M. (1975a). *Beyond boredom and anxiety: The experience of play in work and games*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Csikszentmihalyi, M. (1975b). Play and intrinsic rewards. *Journal of Humanistic Psychology*, 75(3), 41-63.

- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper and Row.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Fluir (Flow)* (11ª.ed.). Barcelona: Kairós.
- Csikszentmihalyi, M. (1997a). *Finding flow: the psychology of engagement with every-day life*. New York: Basic Books.
- Csikszentmihalyi, M. (1997b). Activity experience and personal growth. In J. Curtis y S. Russell (Eds.), *Physical activity in human experience: Interdisciplinary perspectives*. Champaign: Human Kinetics.
- Csikszentmihalyi, M. (1998a). *Aprender a fluir* (4ª.ed.). Barcelona: Kairós.
- Csikszentmihalyi, M. (1998b). Un modelo teórico de experiencia óptima: Introducción. En M. Csikszentmihalyi y I. S. Csikszentmihalyi (Eds.), *Experiencia óptima. Estudios psicológicos del flujo en la conciencia* (pp. 19-29). Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Csikszentmihalyi, M. (2000). *Beyond Boredom and Anxiety: Experiencing Flow in Work and Play* (2nd. Ed.). San Francisco: Jossey Bass.
- Csikszentmihalyi, M. y Csikszentmihalyi, I. S. (1998). La medición del flujo en la vida cotidiana: Introducción. En M. Csikszentmihalyi y I. S. Csikszentmihalyi (Eds.), *Experiencia*

óptima. estudios psicológicos del flujo en la conciencia (pp. 93-98). Bilbao: Desclée De Brouwer.

Csikszentmihalyi, M. y Larson, R. (1984). *Being adolescent: conflict and growth in the teenage years*. New York: Basic Books.

Csikszentmihalyi, M. y Nakamura, J. (1989). The dynamics of intrinsic motivation. En R. Ames y C. Ames (eds.), *Handbook of motivation theory and research* (pp. 45-71). New York: Academic Press.

Csikszentmihalyi, M., Rathunde, K., y Whalen, S. (1993). *Talented teenagers: The roots of success and failure*. New York: Cambridge University Press.

Daley, A. J. y Duda, J. L. (2006). Self-determination, stage of readiness to change for exercise, and frequency of physical activity in young people. *European Journal of Sport Sciences*, 6, 231-243.

Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum Press.

Deci, E. L. (1992). The relation of interest to the motivation of behavior: A 'self-determination theory perspective. In K. A. Renninger, S. Hidi, & A. Krapp (Eds.), *The role of interest in learning and development* (pp. 43-70). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.

- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester NY: University of Rochester Press.
- Decloe, M. D., Kaczynski, A. T., y Havitz, M. E. (2009). Social participation, flow and situational involvement in recreational physical activity. *Journal of Leisure Research*, 41(1), 73-90.
- Delespaul, P. A., Reis, H. T. y DeVries, M. W. (2004). Ecological and motivational determinants of activation: Studying compared to sports and watching TV. *Social Indicators Research*, 67, 129-143.
- Delle-Fave, A. y Bassi, M. (2000). The quality of experience in adolescents daily life: developmental perspectives. *Genetic, Social and General Psychology Monographs*, 126, 347-367.
- Demerouti, E. (2006). Job characteristics, flow, and performance: The moderating role of conscientiousness. *Journal of Occupational Health Psychology*, 11(3), 266-280.
- Dewald, J. F., Maijer, A. M., Doort, F. J., Kerkhof, G. A., y Bogels, S. M. (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), 179-189.
- Dias, C., Cruz, J. F. y Danish S. (2001). O desporto como contexto para a aprendizagem e ensino de competências da vida:

Programas de intervenção para crianças e adolescentes. *Análise Psicológica*, 1, 157-170.

Diener, E., Horwitz, J. y Emmons, R. A. (1985). Happiness of the very wealthy. *Social Indicators Research*, 16, 263-270.

Dishman, R. K., Sallis, J. P. y Orensein, D. (1985). The determinants of physical activities and exercise. *Public Health Report*, 100, 158-171.

Dishman, R. K. (1988). *Exercise adherence: its impact on public health*. Champaign, Il: Human Kinetics.

Dishman, R. K. (1991). Increasing and maintaining exercise and physical activity. *Behavior Therapy*, 22, 345-378.

Drengner, J., Gaus, H., y Jahn, S. (2008). Does flow influence the brand image in event marketing? *Journal of Advertising Research*, 48(1), 138-147.

Duda, J. L. (1995). Motivación en los escenarios deportivos: Un planteamiento de perspectivas de meta. En G. C. Roberts (Ed.), *Motivación en el deporte y el ejercicio* (pp. 85-122). Bilbao: Desclée De Brouwer.

Dumais, S. A. (2006). Elementary school students' extracurricular activities: The effects of participation on achievement and teachers' evaluations. *Sociological Spectrum*, 26, 117-127.

- Dweck, C. S. (1986). Motivational Processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Dweck, C. S. y Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Eckland, G. (1981). *Scheme Theory. A Conceptual Framework for Cognitive Motivational Processes*. London: Academic Press.
- Elmer, A. (2006). Motivos de participación y satisfacción en la actividad física, el ejercicio físico y el deporte. *Revista MH Salud*, 3, 1-16.
- Engeser, S., y Rheinberg, F. (2008). Flow, performance and moderators of challenge-skill balance. *Motivation and Emotion*, 32(3), 158-172.
- Finneran, C. M., y Zhang, P. (2003). A person-artefact-task (PAT) model of flow antecedents in computer-mediated environments. *International Journal of Human-Computer Studies*, 59(4), 475-496.
- Fullagar, C. J., y Mills, M. J. (2008). Motivation and Flow: Toward an Understanding of the Dynamics of the Relation in Architecture Students. *Journal of Psychology*, 142(5), 533-553.
- García, T., Cervelló, E., Jiménez, R., Fenoll, A. y Santos-Rosa, F. J. (2002). Motivación y estado de flow en jugadores adolescentes

de fútbol. *III Congreso Hispano-Luso de Psicología del Deporte*. Plasencia.

García-Calvo, T., Jiménez, R., Santos-Rosa, F. J., Reina, R. y Cervelló, E. (2008). Psychometric properties of the Spanish version of the Flow State Scale. *Spanish Journal of Psychology*, *11*, 660-669.

Godoy-Izquierdo, D., Molina, S. y Godoy, J. F. (en prensa). Initiating and adhering to exercise: motives, emotions and flow states. *Journal of Exercise and Sport Psychology*.

González-Cutre, D., Sicilia, A. y Moreno, J. A. (2006). Las estrategias de disciplina y la motivación autodeterminada como predictoras del flow disposicional en jóvenes deportistas. En M. A. González, J. A. Sánchez y A. Areces (Eds.), *IV Congreso de la Asociación Española de Ciencias del Deporte* (pp. 740-744). A Coruña: Xunta de Galicia.

Guo, Y. M., y Poole, M. S. (2009). Antecedents of flow in online shopping: a test of alternative models. *Information Systems Journal*, *19*(4), 369-390.

Hagger, M. S. y Chatzisarantis, N. L. (2007). *Intrinsic motivation and self determination in exercise and sport*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Hamilton, J. A. Haier, R. J. y Buchsbaum, M. S. (1984). Intrinsic enjoyment and boredom coping scales. Validation with

- personality, evoked-Potential and attention measures. *Personality And Individual Differences*, 5(2), 183-193.
- Heine, C. (1996). *Flow and achievement in mathematics*. Unpublished doctoral dissertation. University of Chicago.
- Hektner, J. y Csikszentmihalyi, M. (1996). A longitudinal exploration of flow and intrinsic motivation in adolescents. Comunicación presentada en el *Annual Meeting of the American Educational Research Association* (New York, NY, April 8-12).
- Henderson, K. A., Presley, J., y Bialeschki, M. D. (2004). Theory in recreation and leisure research: Reflections from the editors. *Leisure Sciences*, 26(4), 411-425.
- Hoffman, D. L., y Novak, T. P. (1996). Marketing in hypermedia computer-mediated environments: Conceptual foundations. *Journal of Marketing*, 60(3), 50-68.
- Huang, M. H. (2006). Flow, enduring, and situational involvement in the Web environment: A tripartite second-order examination. *Psychology & Marketing*, 23(5), 383-411.
- Izard, C. (1977). *Human Emotions*. New York: Plenum Press.
- Jackson, S. A. (1992). Athletes in flow: A qualitative investigation of flow states in elite figure skaters. *Journal of Applied Sport Psychology*, 4(2), 161-180.

- Jackson, S. A. (1995). Factors influencing the occurrence of flow in elite athletes. *Journal of Applied Sport Psychology*, 7(2), 135-163.
- Jackson, S. A., y Csikszentmihalyi, M. (2002). *Fluir en el deporte. Claves para las experiencias y actuaciones óptimas*. Barcelona: Paidotribo.
- 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.
- Jackson, S. A. y Eklund, R. C. (2004). *The Flow Scale Manual*. Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- 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 Roberts, G. C. (1992). Positive performance states of athletes: Toward a conceptual understanding of peak performance. *The sport Psychology*, 6, 156-171.
- Jiménez-Torres, M. G. (2007). *La fluidez asociada a la práctica de actividad física-deportiva. Comparación con la fluidez proporcionada por otras actividades realizadas semanalmente por una muestra de adolescentes*. Tesina para la obtención del DEA (no publicada). Granada: Universidad de Granada.

- 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* (pp. 39-63). Universidad de Granada. Melilla: Grupo Editorial Universitario.
- Jiménez-Torres, M. G., Benbunan, B., Sánchez, D., Martínez, J. M., Alfaya, M. P. y Pérez, M. J. (2007). Variables relacionadas con los motivos para la adherencia al ejercicio físico. *IV Sinposium Mundial Actividad Física, Salud y Empresa*. Melilla: Universidad de Granada.
- Jiménez-Torres, M. G. y Cruz, F. (2011). Experiencias de flujo y rendimiento escolar en adolescentes. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 13(2), 97-118.
- Jiménez-Torres, M. G., Cruz, F. y Godoy, J. F. (2007). Relaciones entre estrés percibido y práctica de ejercicio físico: un estudio comparativo entre estudiantes universitarios portugueses y españoles. *IV Sinposium Mundial Actividad Física, Salud y Empresa*. Melilla: Universidad de Granada.
- Jiménez-Torres, M. G., Godoy-Izquierdo, D. y Godoy, J. F. (2012). Relación entre los motivos para la práctica físico-deportiva y las experiencias de flujo en jóvenes: diferencias en función del sexo. *Universitas Psychologica*, 11(3), 875-886.

- Jiménez-Torres, M. G., López-Sánchez, M. y Guerrero, D. (2010). Relación entre experiencia óptima percibida y rendimiento académico según la presencia de TDAH. *Revista Mexicana de Psicología*, 27(1), 15-23.
- Jiménez-Torres, M. G., Martínez, M. P., Miró, E. y Sánchez, A. I. (2008). Bienestar psicológico y hábitos saludables: ¿Están asociados a la práctica del ejercicio físico? *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8, 185-202.
- Jones, C. D., Hollenhorst, S. J., Perna, F., y Selin, S. (2000). Validation of the flow theory in an on-site whitewater kayaking setting. *Journal of Leisure Research*, 32(2), 247-261.
- Jones, C. D., Hollenhorst, S. J., y Perna, F. (2003). An empirical comparison of the four channel flow model and adventure experience paradigm. *Leisure Sciences*, 25(1), 17-31.
- Kennedy, B. L., y Vecitis, R. N. (2004). Contexts of the flow experience of women with HIV/AIDS. *Otjr-Occupation Participation and Health*, 24(3), 83-91.
- Kowal, J. y Fortier, M. S. (2000). Testing relationships from the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation using flow as a motivational consequence. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71(2), 171-181.
- Lang, P. I. (1995). The emotion probe. Studies of motivation and attention. *American Psychologist*, 50, 372-385.

- Laski, M. (1962). *Ecstasy: A study of some secular and religious experiences*. Bloomington: Indiana University Press.
- Laure, P. y Binsincer, C. (2009). Regular physical activity practice: a determinant of academic performance in secondary school pupils. *Science Sports*, 24(1), 31-35.
- Lawlor, D. A. y Hopker, S. W. (2001). The effectiveness of exercise as an intervention in the management of depression: systematic review and meta-regression analysis of randomised controlled trials. *British Medical Journal*, 322, 763-767.
- Lazarovitz, S. M. (2004). Team and individual flow in female ice hockey players: the relationships between flow group cohesion and athletic performance. *Dissertation Abstracts Intenational. Section B. The Sciences & Engineering*, 65(1), 480-498.
- Leach, D. (1962). Meaning and correlates of peak experience (Doctoral dissertation, University of Florida). *Dissertation Abstracts*, 24, 180.
- Lee, D., y LaRose, R. (2007). A socio-cognitive model of video game usage. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 51(4), 632-650.
- Lee, W. N., y Choi, S. M. (2005). The role of horizontal and vertical individualism and collectivism in online consumers' response toward persuasive communication on the web. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 11(1), 79-90.

- Lindley, C. A., Nacke, L., y Sennersten, C. C. (2008). Dissecting play investigating the cognitive and emotional motivations and affects of computer gameplay. Paper presented at the 13th International Conference on Computer Games (CGames 2008), Wolverhampton, ENGLAND.
- López, A. y González, V. (2001). Niveles de satisfacción por la clase de Educación Física. *Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes*, 6, 32. Recuperado de: <http://efdeports.com/efd32/satisf.htm>.
- Macías, M. A., Godoy-Izquierdo, D., Jaenes, J. C., Bohórquez, M. R. y Vélez, M. (2015). Flow y rendimiento en corredores de maratón. *Revista de Psicología del Deporte*, 24(1), 9-19.
- Mafé, C. R., y Blas, S. S. (2006). Explaining Internet dependency - An exploratory study of future purchase intention of Spanish Internet users. *Internet Research*, 16(4), 380-397.
- Mannell, R. C. Zuzanek, J. y Larson, R. (1988). Leisure States And Flow Experiences - Testing Perceived Freedom And Intrinsic Motivation Hypotheses. *Journal Of Leisure Research*, 20(4), 289-304.
- Maris, S. (1993). Rendimiento escolar y esfuerzo: hacia la revalorización de la autonomía personal en el proceso educativo. *Revista Española de Pedagogía*, 51(195), 227-250.

- Martínez, A., Reyes, G. A., García, A. y González, M. I. (2006). Optimismo/pesimismo disposicional y estrategias de afrontamiento del estrés. *Psicothema*, 18, 66-72.
- Maslow, A. (1962). *Toward a psychology of being*. Princeton, N.J.: Van Nostrand.
- Maslow, A. (1971). *The farther reaches of human nature*. New York: Viking Press.
- Massimini, F. y Carli, M. (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* (pp. 259-279). Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Mathwick, C., y Rigdon, E. (2004). Play, flow, and the online search experience. *Journal of Consumer Research*, 31(2), 324-332.
- McCormick, B. P., Funderburk, J. A., Lee, Y., y Hale-Fought, M. (2005). Activity characteristics and emotional experience: Predicting boredom and anxiety in the daily life of community mental health clients. *Journal of Leisure Research*, 37(2), 236-253.
- McCleary, L. (2002). Parenting adolescents with attention déficit hyperactivity disorder. Analysis of the literature for social work practice. *Health and Social Work*, 27, 285-292.

- Mendoza, R. (2000). Diferencias de género en los estilos de vida de los adolescentes españoles: implicaciones para la promoción de la salud y para el fomento de la actividad físico-deportiva. En Educación Física y Salud, *Actas del Segundo Congreso Internacional de Educación Física* (pp. 765-790). Cádiz: FETE-UGT.
- Mesurado, B. (2010). La experiencia de flow o experiencia óptima en el ámbito educativo. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 42(2), 183-192.
- Miguel, F., Martín, M. D. y Navlet, M. R. (2001). El efecto del ejercicio físico sobre la ansiedad y la depresión. *Revista Española e Iberoamericana de Medicina de la Educación Física y el Deporte*, 10, 49-57.
- Moneta, G. B. (2004a). The flow experience across cultures. *Journal of Happiness Studies*, 5, 115-121.
- Moneta, G. B. (2004b). The flow model of intrinsic motivation in chinese: Cultural and personal moderators. *Journal of Happiness Studies*, 5(2), 181-217.
- Moneta, G. B. y Csikszentmihalyi, M. (1996). The effect of perceived challenges and skills on the quality of subjective experience. *Journal of Personality*, 64, 275-310.

- Morales, P. (2007). *Estadística aplicada a las ciencias sociales. La fiabilidad de los tests y escalas*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Moreno, J. A., Cervelló, E. y Martínez, A. (2007). Validación de la Escala de Medida de los Motivos para la Actividad Física-Revisada en españoles: diferencias por motivos de participación. *Anales de Psicología*, 23(1), 167-176.
- Nakamura, J. y Csikszentmihalyi, M. (2005). The concept of flow. En C.R. Snyder y S. J. López (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 89-105). New York: Oxford University Press.
- Nakatsu, R., Rauterberg, M., y Vorderer, P. (2005, Sep 16-21). A new framework for entertainment computing: From passive to active experience. Paper presented at the 4th International Conference on Entertainment Computing (ICEC 2005), Sanda, JAPAN.
- Newton, M. y Duda, J. (1999). The interaction of motivational climate, dispositional goal orientation, and perceived ability in predicting indices of motivation. *International Journal of Sport Psychology*, 30, 63-82.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.

- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Nigg, C. R. (2003). Do sport participation motivations add to the ability of the transtheoretical model to explain adolescent exercise behaviour? *International Journal of Sport Psychology*, 34, 208-225.
- Novak, T. P., Hoffman, D. L., y Yung, Y. F. (2000). Measuring the customer experience in online environments: A structural modeling approach. *Marketing Science*, 19(1), 22-42.
- Núñez, J. C., J. M. Suarez, J. M. Piñeiro, S. Rodríguez, R. González y A. Valle, (2000). Enfoques de aprendizaje en estudios universitarios. *Psicothema*, 12(3), pp. 368-375.
- O'Neill, S. (1999). Flow theory and the development of musical performance skills. *Bulletin of the council for research in music education*, 141, 129-134.
- Organización Mundial de la Salud, OMS (2004). *Estrategia mundial sobre régimen alimentario, actividad física y salud*. 57^a Asamblea Mundial de la Salud. Ginebra.
- Pastor, Y., Balaguer, I. y García-Merita, M. (1999). Influencia del autoconcepto multidimensional y de la autoestima sobre la práctica deportiva en la adolescencia media: análisis diferenciales por género. En G. Nieto y E. J. Garés (Eds.), *Psicología de la actividad física y el deporte, Tomo I* (pp. 182-

- 189). Murcia: Sociedad Murciana de Psicología de la Actividad Física y el Deporte.
- Pavón, A. I., Moreno, J. A., Gutiérrez, M. y Sicilia, A. (2003). Intereses y motivaciones de los universitarios: diferencias en función del nivel de práctica. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 3(1), 33-43.
- Pearce, J. M., Ainley, M., y Howard, S. (2005). The ebb and flow of online learning. *Computers in Human Behavior*, 21(5), 745-771.
- Pieron, M. (2002). *Estilo de vida, práctica de actividades físicas y deportivas, calidad de vida*. Recuperado de: http://www.sportsalut.com.ar/articulos/educacion_fisica/2.pdf
- Prentice, R. C., Witt, S. F., y Hamer, C. (1998). Tourism as experience - The case of heritage parks. *Annals of Tourism Research*, 25(1), 1-24.
- Privette, G. (1964). Factors associated with functioning which transcends modal behavior (Doctoral dissertation, University of Florida). *Dissertation Abstracts*, 25, 3406.
- Privette, G. (1981). Dynamics of peak performance. *Journal of Humanistic Psychology*, 21(1), 57-67.
- Privette, G. (1983). Peak Experience, Peak Performance, and Flow: A Comparative Analysis of Positive Human Experiences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(6), 1361-1368.

- Quinn, R. W. (2005). Flow in knowledge work-high performance experience in the design of national security technology. *Administrative Science Quarterly*, 50(4), 610-641.
- Rall, R., y Riedel, S. (2004). Is there a relationship between job characteristics and positive experiences under flow conditions? *Zeitschrift Fur Arbeits-Und Organisations Psychologie*, 48(2), 55-66.
- Recours, R. A., Souville, M., y Griffet, J. (2004). Expressed motives for informal and Club/Association-based sports participation. *Journal of Leisure Research*, 36(1), 1-22.
- Rheinberg, F., Manig, Y., Kliegl, R., Engeser, S. y Vollmeyer, R. (2007). Flow during work but happiness during leisure time: goals, flow-experience, and happiness. *Zeitschrift Fur Arbeits-Und Organisations Psychologie*, 51(3), 105-115.
- Roberts, G. C. (1995). Motivación en el deporte y el ejercicio: limitaciones y convergencias conceptuales. En G. C. Roberts (Ed.), *Motivación en el deporte y el ejercicio* (pp. 27-55). Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Rosich, M. (2005). Estudio sobre la percepción de satisfacción en el deporte en el ámbito competitivo en una muestra de universitarios. *Memoria del X Congreso Nacional y Andaluz de Psicología de la Actividad Física y el Deporte* (pp. 632-641). Málaga: Instituto Andaluz del Deporte.

- Rozendaal, M. M. C., Keyson, D. V., y de Ridder, H. (2009). Product features and task effects on experienced richness, control and engagement in voicemail browsing. *Personal and Ubiquitous Computing, 13*(5), 343-354.
- 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.
- Sainz, M. E. (2004). *An investigation of the flow state and spirituality/religiosity in college student athletes*. Alabama: United States Sports Academy.
- Sánchez-Barrera, M., Pérez, M. y Godoy, J. (1995). Patrones de actividad física en una muestra española. *Revista de Psicología del Deporte, 7*, 51-71.
- Sanchez-Franco, M. J., y Rey, J. R. B. (2004). Personal factors affecting users' Web session lengths. *Internet Research-Electronic Networking Applications and Policy, 14*(1), 62-80.
- Scalan, T. K. y Simons J. P. (1995). El constructo de divertimento deportivo. En G. C. Roberts (Ed.), *Motivación en el deporte y el ejercicio* (pp. 239-257). Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Schmidt, J. (1998). *Overcoming challenges: Exploring the role of action, experience, and opportunity in fostering resilience among adolescents*. Unpublished doctoral dissertation. University of Chicago.

- Schüler, J. (2007). Arousal of flow-experience in a learning setting and its effects on exam-performance and affect. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21, 217-227.
- Schweinle, A., Meyer, D. K., y Turner, J. C. (2006). Striking the right balance: Students' motivation and affect in elementary mathematics. *Journal of Educational Research*, 99(5), 271-293.
- Schweinle, A., Turner, J. C. y Meyer, D. K. (2008). Understanding young adolescents optimal experiences in academic settings. *The Journal of Experimental Education*, 77(2), 125-144.
- Seligman, M. E. P. (2003). *La auténtica felicidad*. Barcelona: Ediciones Vergara.
- Seligman, M. E. P. y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An Introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- Sibthorp, J., Witter, E., Wells, M., Ellis, G., y Voelkl, J. (2004). Hierarchical linear modeling in park, recreation, and tourism research. *Journal of Leisure Research*, 36(1), 89-100.
- Sicilia, A., Águila, C., Muyor, J. M., Orta, A. y Moreno, J. A. (2009). Perfiles motivacionales de los usuarios en centros deportivos municipales. *Anales de Psicología*, 25, 160-168.
- Shin, N. (2006). Online learner's flow experience: an empirical study. *British Journal of Educational Technology*, 37(5), 705-720.

- Skadberg, Y. X., y Kimmel, J. R. (2004). Visitors' flow experience while browsing a Web site: its measurement, contributing factors and consequences. *Computers in Human Behavior*, 20(3), 403-422.
- Sniehotta, F.F., Scholz, U. y Schwarzer, R. (2005). Bridging the intention-behaviour gap: Planning, self-efficacy, and action control in the adoption and maintenance of physical exercise. *Psychology and Health*, 20 (2), 143-160.
- Stewart, W. P., Fujimoto, J. y Harada, M. (1998). Emotional changes during leisure activity: A case of elderly Japanese in a community program. 14th World Congress of Sociology. Jul 26-Aug 01, Montreal, Canada. *Loisir & Societe-Society And Leisure*, 22(1), 225-242.
- Taras, H. (2005). Physical activity and student performance at school. *The Journal of School Health*, 75(6), 214-218.
- Tellegen, A. & Atkinson, G. (1974). Openness to absorbing and self-altering experiences (absorption), A trait related to hypnotic-susceptibility. *Journal Of Abnormal Psychology*, 83(3), 268-277.
- Tercedor, P. y Delgado, M. (1998). El sedentarismo en los escolares: Estudio en población de 5º curso de Educación Primaria. En A. García, F. Ruiz y A. J. Casimiro (Eds.), *Actas del II Congreso Internacional sobre la Enseñanza de la Educación Física y el*

Deporte Escolar (pp. 277-280). Málaga: Instituto Andaluz del Deporte.

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), 143-152.

Tiggeman M. y Williamson S. (2002). The Effect of Exercise on Body Satisfaction and Self-Esteem as a Function of Gender and Age. *Sex Roles. A Journal of research*, 43 (1), 119-127.

Tipler, D., Marsh, H. W., Martin, A. J., Richards, G. E. y Williams, M. R. (2004). An investigation into the relationship between physical motivation, flow, physical self-concept and activity levels in adolescence. En H. W. Marsch, J. Baumert, G. E. Richards y U. Trautwein (Eds.), *Self-concept, motivation an identity: Where to from here?* Actas de la SELF Research Biennial International Conference. Berlin: Max Planck Institute.

Tremblay, M., Inman, J. y Willms, J. (2000). The relationship between physical activity, self-esteem, and academic achievement in 12-year-old children. *Pediatric Exercise Science*, 12, 312-324.

Valdés, H. M. (1996). *La preparación psicológica del deportista. Mente y rendimiento humano*. Madrid: INDE publicaciones.

- Van Amersfoort, Y. (1996). Prescripción de ejercicio físico y salud mental. En Serra Grima, J. R. (Ed.), *Prescripción de ejercicio físico para la salud*. Barcelona: Paidotribo.
- Varo J. J., Martínez A. y Martínez M. A. (2003). Beneficios de la actividad física y riesgos del sedentarismo. *Medicina Clínica*, 121(17), 665-672.
- Varo, J. J., Martínez-González, M. A., de Irala-Estévez, J., Kearney, J., Gibney, M. y Martínez, J. A. (2003). Distribution and determinants of sedentary lifestyles in the European Union. *International Journal of Epidemiology*, 32, 138-146.
- Vitterso, J. (2003). Flow versus life satisfaction: A projective use of cartoons to illustrate the difference between the evaluation approach and the intrinsic motivation approach to subjective quality of life. *Journal of Happiness Studies*, 4(2), 141-167.
- Vitterso, J. (2004). Subjective well-being versus self-actualization: Using the flow-simplex to promote a conceptual clarification of subjective quality of life. *Social Indicators Research*, 65(3), 299-331.
- Vitterso, J., Vorkinn, M., Vistad, O. I., y Vaagland, J. (2000). Tourist experiences and attractions. *Annals of Tourism Research*, 27(2), 432-450.
- Vitterso, J., Vorkinn, M., y Vistad, O. I. (2001). Congruence between recreational mode and actual behavior--a prerequisite for

optimal experiences? *Journal of Leisure Research*, 33(2), 137-159.

Voelkl, J. E., y Ellis, G. D. (1998). Measuring flow experiences in daily life: An examination of the items used to measure challenge and skill. *Journal of Leisure Research*, 30(3), 380-389.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Weinberg, R., Tenenbaum, G., McKenzie, A., Jackson, S., Anshel, M., Grove, R. y Fogarty, G. (2000). Motivation for youth participation in sport and physical activity: relationships to culture, self-reported activity levels and gender. *International Journal of Sport Psychology*, 31, 321-346.

Weineck, J. (2001). *Salud, ejercicio y deporte*. Barcelona: Paidotribo.

Wilson, P. M., Rodgers, W. M., Fraser, S. N. y Murray, T. C. (2004). Relationships between exercise regulations and motivational consequences in university students. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 75, 81-91.

Wu, J. J., y Chang, Y. S. (2005). Towards understanding members' interactivity, trust, and flow in online travel community. *Industrial Management & Data Systems*, 105(7), 937-954.

Yáñez, G., Romero, H., Bernal, J., Marosi, E., Rodríguez, M. A., Guerrero, V., Prieto, B. y Luviano, L. (2005). Trastorno por

déficit de atención con hiperactividad (TDAH): Coeficiente intelectual y funciones cognitivas. *Revista Mexicana de Psicología*, 22(1), 31-41.

ANEXO:
INSTRUMENTO DE RECOGIDA
DE DATOS

ANEXO

**EXPERIENCIAS PROPORCIONADAS POR
DIFERENTES ACTIVIDADES COTIDIANAS DE JÓVENES**

Estando realizando un estudio de investigación sobre las experiencias que proporcionan diferentes actividades que puedes estar realizando, nos interesa que nos aportes tus opiniones sobre diferentes aspectos que te presentaremos a continuación.

Recuerda dichas opiniones serán anónimas y que no habrá respuestas correctas o incorrectas sino diferentes juicios todos igualmente válidos.

Ejemplo de contestación a la pregunta: *“me lo paso muy bien haciendo deporte”*

Total desacuerdo	Desacuerdo	Indiferente	acuerdo	Total Acuerdo
1	2	3	4	5
				6
				7

Si estuvieras totalmente de acuerdo con esta afirmación señalarías (rodeando) el número 7; si estuvieras en desacuerdo señalarías el 2 ó el 3, y si no te sugiriera ni acuerdo ni desacuerdo señalarías el 4 (indiferente).

Por favor, no dejes ninguna pregunta sin contestar. **!!!Muchas gracias por tu colaboración!!!**

Antes de empezar con las preguntas te vamos a pedir que contestes a los siguientes datos.

1.- DATOS GENERALES

Sexo (rodear 1 ó 2): 1. Mujer 2. Varón Años cumplidos:

Estudios actuales:

Centro:

Nota media aproximada 2ª Evaluación: (Sobr:____ Not:____ Apro:____ Susp:____)

Trabajo actual: 1. Si 2. No

Si tuvieras que hacer una elección en el momento actual ¿Qué estudios universitarios elegirías?:

¿Practicar regularmente ejercicio físico o deporte?: 1. No 2. Sí

En caso afirmativo, indica en qué consiste:

¿Cuántos días semanales practicas?
día?

¿Cuántos minutos practicas cada

¿Cuántos años hace que practicas ejercicio físico o deporte?

**INDICA LOS MOTIVOS POR LOS QUE PRACTICAS (O PRACTICARÍAS)
EJERCICIO FÍSICO O DEPORTE:**

	Total Desacuerdo							Total acuerdo						
1. Me divierte hacerlo	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
2. Me sube el ánimo	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
3. Me reduce la ansiedad	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
4. Para relacionarme con otros	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
5. Me gusta competir	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
6. Para mejorar mi salud	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
7. Para controlar peso e imagen	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
8. Por mejorar la forma física	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7

2.- TIEMPO SEMANAL DEDICADO A DIFERENTES ACTIVIDADES

Por favor, céntrate en recordar lo que hiciste LA SEMANA PASADA (desde el lunes hasta el domingo ambos inclusive). Indica lo más aproximadamente posible el tiempo que dedicaste en total a cada una de las siguientes actividades (horas o minutos).

TIEMPO

(Horas/minutos)

- Trabajar: L__ M__ X__ J__ V__ S__ D__ TOTAL:
- Asistir a las clases:..... L__ M__ X__ J__ V__ S__ D__ TOTAL:
- Estudiar y/o realizar tareas escolares:..... L__ M__ X__ J__ V__ S__ D__ TOTAL:
- Ver televisión:..... L__ M__ X__ J__ V__ S__ D__ TOTAL:
- Estar en ordenador (por gusto):..... L__ M__ X__ J__ V__ S__ D__ TOTAL:

Escuchar música:..... L__ M__ X__ J__ V__ S__ D__
TOTAL:

Tocar instrumento, cantar, pintar, etc.:..... L__ M__ X__ J__ V__ S__ D__ TOTAL:

Practicar ejercicio físico o deporte:..... L__ M__ X__ J__ V__ S__ D__ TOTAL:

Relacionarme con amigos: L__ M__ X__ J__ V__ S__ D__ TOTAL:

Realizar lectura recreativa: L__ M__ X__ J__ V__ S__ D__ TOTAL:

Pensar, imaginar, conversar: L__ M__ X__ J__ V__ S__ D__ TOTAL:

Otros hobbies o juegos ¿Cuáles?: L__ M__ X__ J__ V__ S__ D__
TOTAL:

Resto actividades (comida, dormir, etc.): L__ M__ X__ J__ V__ S__ D__ TOTAL:

TOTAL: 168 horas

3.- EXPERIENCIAS APORTADAS POR LAS ACTIVIDADES ANTERIORES

Entre las actividades anteriores que realizaste durante algún tiempo a lo largo de la semana, indica en qué medida te han proporcionado las experiencias que se especifican.

TRABAJAR

- Es una actividad desafiante para mí (cada vez me propongo mayores retos para mejorar):

Total desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Total acuerdo

- Creo que tengo habilidades para realizar ese trabajo:

Total desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Total acuerdo

- Tengo sensación de control sobre esa actividad y sé si lo estoy haciendo bien o no:

Total desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Total acuerdo

- Estuve totalmente absorto y concentrado en esa tarea:

Total desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Total acuerdo

- Tenía las metas muy claras sobre por qué la estaba haciendo:

Total desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Total acuerdo

- El tiempo se me pasó volando:

Total desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Total acuerdo

- Disfruto realizando esa actividad:

Total desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Total acuerdo

- Me sentí feliz y entusiasmado durante su realización:

Total desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Total acuerdo

- Me sentí apático durante su realización:

Total desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Total acuerdo

- Me sentí ansioso durante su realización:

Total desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Total acuerdo

- Me sentí aburrido durante su realización:

Total desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Total acuerdo

ASISTIR A CLASES

- Es una actividad desafiante para mí (cada vez me propongo mayores retos para mejorar):

Total desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Total acuerdo

- Creo que tengo habilidades para seguir las clases:

Total desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Total acuerdo

- Tengo sensación de control sobre esa actividad y sé si lo estoy haciendo bien o no:

Total desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Total acuerdo

- Estuve totalmente absorto y concentrado en esa tarea:

Total desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Total acuerdo

- Tenía las metas muy claras sobre por qué la estaba haciendo:

Total desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Total acuerdo

- El tiempo se me pasó volando:

Total desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Total acuerdo

- Disfruto realizando esa actividad:

Total desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Total acuerdo

- Me sentí feliz y entusiasmado durante su realización:

Total desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Total acuerdo

- Me sentí apático durante su realización:

Total desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Total acuerdo

- Me sentí ansioso durante su realización:

Total desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Total acuerdo

- Me sentí aburrido durante su realización:

Total desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Total acuerdo

ESTUDIAR Y/O REALIZAR TAREAS ESCOLARES

- Es una actividad desafiante para mí (cada vez me propongo mayores retos para mejorar):

Total desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Total acuerdo

- Creo que tengo habilidades para estudiar:

Total desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Total acuerdo

- Tengo sensación de control sobre esa actividad y sé si lo estoy haciendo bien o no:

Total desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Total acuerdo

- Estuve totalmente absorto y concentrado en esa tarea:

Total desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Total acuerdo

- Tenía las metas muy claras sobre por qué la estaba haciendo:

Total desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Total acuerdo

- El tiempo se me pasó volando:

Total desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Total acuerdo

- Disfruto realizando esa actividad:

Total desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Total acuerdo

- Me sentí feliz y entusiasmado durante su realización:

Total desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Total acuerdo

- Me sentí apático durante su realización:

Total desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Total acuerdo

- Me sentí ansioso durante su realización:

Total desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Total acuerdo

- Me sentí aburrido durante su realización

Total desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Total acuerdo

VER TELEVISIÓN

- Es una actividad desafiante para mí (cada vez me propongo mayores retos para mejorar):

Total desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Total acuerdo

- Creo que tengo habilidades para ver TV:

Total desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Total acuerdo

- Tengo sensación de control sobre esa actividad y sé si lo estoy haciendo bien o no:

Total desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Total acuerdo

- Estuve totalmente absorto y concentrado en esa tarea:

Total desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Total acuerdo

- Tenía las metas muy claras sobre por qué la estaba haciendo:

Total desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Total acuerdo

- El tiempo se me pasó volando:

Total desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Total acuerdo

- Disfruto realizando esa actividad:

Total desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Total acuerdo

- Me sentí feliz y entusiasmado durante su realización:

Total desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Total acuerdo

- Me sentí apático durante su realización:

Total desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Total acuerdo

- Me sentí ansioso durante su realización:

Total desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Total acuerdo

- Me sentí aburrido durante su realización:

Total desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Total acuerdo

ESTAR EN ORDENADOR (POR GUSTO)

- Es una actividad desafiante para mí (cada vez me propongo mayores retos para mejorar):

Total desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Total acuerdo

- Creo que tengo habilidades informáticas:

Total desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Total acuerdo

- Tengo sensación de control sobre esa actividad y sé si lo estoy haciendo bien o no:

Total desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Total acuerdo

- Estuve totalmente absorto y concentrado en esa tarea:

Total desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Total acuerdo

- Tenía las metas muy claras sobre por qué la estaba haciendo:

Total desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Total acuerdo

- El tiempo se me pasó volando:

Total desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Total acuerdo

- Disfruto realizando esa actividad:

Total desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Total acuerdo

- Me sentí feliz y entusiasmado durante su realización:

Total desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Total acuerdo

- Me sentí apático durante su realización:

Total desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Total acuerdo

- Me sentí ansioso durante su realización:

Total desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Total acuerdo

- Me sentí aburrido durante su realización

Total desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Total acuerdo

ESCUCHAR MÚSICA

- Es una actividad desafiante para mí (cada vez me propongo mayores retos para mejorar):

Total desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Total acuerdo

- Creo que tengo habilidades para realizarla:

Total desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Total acuerdo

- Tengo sensación de control sobre esa actividad y sé si lo estoy haciendo bien o no:

Total desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Total acuerdo

- Estuve totalmente absorto y concentrado en esa tarea:

Total desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Total acuerdo

- Tenía las metas muy claras sobre por qué la estaba haciendo:

Total desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Total acuerdo

- El tiempo se me pasó volando:

Total desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Total acuerdo

- Disfruto realizando esa actividad:

Total desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Total acuerdo

- Me sentí feliz y entusiasmado durante su realización:

Total desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Total acuerdo

- Me sentí apático durante su realización:

Total desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Total acuerdo

- Me sentí ansioso durante su realización:

Total desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Total acuerdo

- Me sentí aburrido durante su realización

Total desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Total acuerdo

TOCAR INSTRUMENTO, CANTAR, PINTAR O PRACTICAR OTRAS ARTES

- Es una actividad desafiante para mí (cada vez me propongo mayores retos para mejorar):

Total desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Total acuerdo

- Creo que tengo habilidades artísticas:

Total desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Total acuerdo

- Tengo sensación de control sobre esa actividad y sé si lo estoy haciendo bien o no:

Total desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Total acuerdo

- Estuve totalmente absorto y concentrado en esa tarea:

Total desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Total acuerdo

- Tenía las metas muy claras sobre por qué la estaba haciendo:

Total desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Total acuerdo

- El tiempo se me pasó volando:

Total desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Total acuerdo

- Disfruto realizando esa actividad:

Total desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Total acuerdo

- Me sentí feliz y entusiasmado durante su realización:

Total desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Total acuerdo

- Me sentí apático durante su realización:

Total desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Total acuerdo

- Me sentí ansioso durante su realización:

Total desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Total acuerdo

- Me sentí aburrido durante su realización

Total desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Total acuerdo

PRACTICAR EJERCICIO FÍSICO O DEPORTE

- Es una actividad desafiante para mí (cada vez me propongo mayores retos para mejorar):

Total desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Total acuerdo

- Creo que tengo habilidades para el deporte:

Total desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Total acuerdo

- Tengo sensación de control sobre esa actividad y sé si lo estoy haciendo bien o no:

Total desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Total acuerdo

- Estuve totalmente absorto y concentrado en esa tarea:

Total desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Total acuerdo

- Tenía las metas muy claras sobre por qué la estaba haciendo:

Total desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Total acuerdo

- El tiempo se me pasó volando:

Total desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Total acuerdo

- Disfruto realizando esa actividad:

Total desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Total acuerdo

- Me sentí feliz y entusiasmado durante su realización:

Total desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Total acuerdo

- Me sentí apático durante su realización:

Total desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Total acuerdo

- Me sentí ansioso durante su realización:

Total desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Total acuerdo

- Me sentí aburrido durante su realización:

Total desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Total acuerdo

RELACIÓN CON AMIGOS

- Es una actividad desafiante para mí (cada vez me propongo mayores retos para mejorar):

Total desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Total acuerdo

- Creo que tengo habilidades para relacionarme:

Total desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Total acuerdo

- Tengo sensación de control sobre esa actividad y sé si lo estoy haciendo bien o no:

Total desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Total acuerdo

- Estuve totalmente absorto y concentrado en esa tarea:

Total desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Total acuerdo

- Tenía las metas muy claras sobre por qué la estaba haciendo:

Total desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Total acuerdo

- El tiempo se me pasó volando:

Total desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Total acuerdo

- Disfruto realizando esa actividad:

Total desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Total acuerdo

- Me sentí feliz y entusiasmado durante su realización:

Total desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Total acuerdo

- Me sentí apático durante su realización:

Total desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Total acuerdo

- Me sentí ansioso durante su realización:

Total desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Total acuerdo

- Me sentí aburrido durante su realización:

Total desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Total acuerdo

REALIZAR LECTURA RECREATIVA

- Es una actividad desafiante para mí (cada vez me propongo mayores retos para mejorar):

Total desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Total acuerdo

- Creo que tengo habilidades lectoras:

Total desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Total acuerdo

- Tengo sensación de control sobre esa actividad y sé si lo estoy haciendo bien o no:

Total desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Total acuerdo

- Estuve totalmente absorto y concentrado en esa tarea:

Total desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Total acuerdo

- Tenía las metas muy claras sobre por qué la estaba haciendo:

Total desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Total acuerdo

- El tiempo se me pasó volando:

Total desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Total acuerdo

- Disfruto realizando esa actividad:

Total desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Total acuerdo

- Me sentí feliz y entusiasmado durante su realización:

Total desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Total acuerdo

- Me sentí apático durante su realización:

Total desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Total acuerdo

- Me sentí ansioso durante su realización:

Total desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Total acuerdo

- Me sentí aburrido durante su realización:

Total desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Total acuerdo

PENSAR, IMAGINAR, CONVERSAR

- Es una actividad desafiante para mí (cada vez me propongo mayores retos para mejorar):

Total desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Total acuerdo

- Creo que tengo habilidades para realizar estas actividades:

Total desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Total acuerdo

- Tengo sensación de control sobre esa actividad y sé si lo estoy haciendo bien o no:

Total desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Total acuerdo

- Estuve totalmente absorto y concentrado en esa tarea:

Total desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Total acuerdo

- Tenía las metas muy claras sobre por qué la estaba haciendo:

Total desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Total acuerdo

- El tiempo se me pasó volando:

Total desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Total acuerdo

- Disfruto realizando esa actividad:

Total desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Total acuerdo

- Me sentí feliz y entusiasmado durante su realización:

Total desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Total acuerdo

- Me sentí apático durante su realización:

Total desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Total acuerdo

- Me sentí ansioso durante su realización:

Total desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Total acuerdo

- Me sentí aburrido durante su realización:

Total desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Total acuerdo

OTRO HOBBIE O JUEGO (ESCRIBE DE QUÉ SE TRATA)

- Es una actividad desafiante para mí (cada vez me propongo mayores retos para mejorar):

Total desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Total acuerdo

- Creo que tengo habilidades para realizar este hobby:

Total desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Total acuerdo

- Tengo sensación de control sobre esa actividad y sé si lo estoy haciendo bien o no:

Total desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Total acuerdo

- Estuve totalmente absorto y concentrado en esa tarea:

Total desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Total acuerdo

- Tenía las metas muy claras sobre por qué la estaba haciendo:

Total desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Total acuerdo

- El tiempo se me pasó volando:

Total desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Total acuerdo

- Disfruto realizando esa actividad:

Total desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Total acuerdo

- Me sentí feliz y entusiasmado durante su realización:

Total desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Total acuerdo

- Me sentí apático durante su realización:

Total desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Total acuerdo

- Me sentí ansioso durante su realización:

Total desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Total acuerdo

- Me sentí aburrido durante su realización:

Total desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Total acuerdo

¡¡¡MUCHAS GRACIAS!!!



PROGRAMA DE DOCTORADO:

Actividad Física y Salud (603)

Granada, 2016