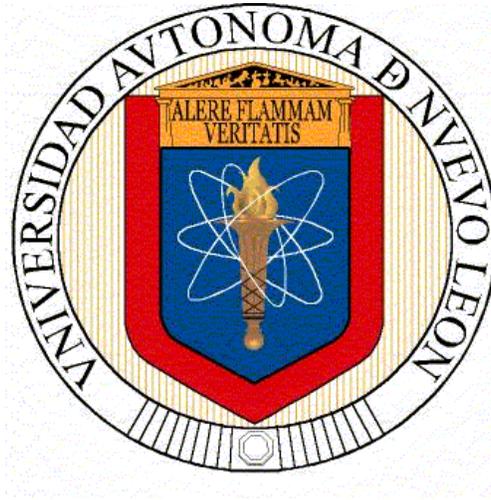


**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE PSICOLOGÍA**



TESIS

**EVALUACIÓN DE LA MOTIVACIÓN INTRÍNSECA Y SU RELACIÓN CON EL
ESTADO DE FLOW EN EL RENDIMIENTO DE LOS DOCENTES DE
EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR**

PRESENTA

LIC. SUSANA MELISSA MARROQUÍN CASTILLO

**COMO REQUISITO PARCIAL PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRÍA
EN DOCENCIA CON ORIENTACIÓN EN EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR**

ENERO 2014

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
SUBDIRECCIÓN DE POSGRADO**



TESIS

**EVALUACIÓN DE LA MOTIVACIÓN INTRÍNSECA Y SU RELACIÓN CON EL
ESTADO DE FLOW EN EL RENDIMIENTO DE LOS DOCENTES DE
EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR**

PRESENTA

LIC. SUSANA MELISSA MARROQUÍN CASTILLO

**COMO REQUISITO PARCIAL PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRÍA
EN DOCENCIA CON ORIENTACIÓN EN EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR**

**DIRECTOR DE TESIS
DRA. GABRIELA TORRES DELGADO**

MONTERREY, NUEVO LEÓN, MÉXICO

ENERO 2014

UNIVERSIDAD AUTONOMA DE NUEVO LEON
FACULTAD DE PSICOLOGIA
SUBDIRECCION DE POSGRADO E INVESTIGACION

MAESTRIA EN DOCENCIA CON ORIENTACION
EN EDUCACION MEDIA SUPERIOR

La presente tesis titulada “Evaluación de la motivación intrínseca y su relación con el estado de flow en el rendimiento de los docentes de educación media superior” presentada por la Lic. Susana Melissa Marroquin Castillo ha sido aprobada por el comité de tesis.

Dra. Gabriela Torres Delgado
Director de tesis

Dr. Miguel López Torres
Revisor de tesis

Dra. Luz Marina Méndez Hinojosa
Revisor de tesis

Monterrey, N. L., México, Enero de 2014

DEDICATORIA

Quiero dedicar esta tesis a Dios y a las personas más importantes en mi vida, quienes me ayudaron a cumplir este gran sueño, el tener un grado de maestría y convertirme en mejor persona. Esta meta es gracias a mi esposo, mis padres y mis hermanas.

AGRADECIMIENTOS

La elaboración de este trabajo ha sido posible gracias al apoyo y orientación de muchas personas, a quienes deseo extender mi profundo agradecimiento por su infinita confianza y paciencia.

En especial quiero expresar mi agradecimiento a la Dra. Gabriela Torres Delgado, asesora y directora de mi tesis por el apoyo constante y comprensivo que me ha brindado, por guiarme en cada paso de este arduo proceso, por todos sus comentarios y valiosas aportaciones, que me ayudaron a convertirlo en una inaudible experiencia de aprendizaje.

También quiero expresar mi agradecimiento al Dr. Miguel López Torres, quien forma parte del Comité de Tesis, por sus valiosas sugerencias y por el interés en la revisión del presente trabajo, por su apoyo incondicional y buena disposición al atender mis dudas y necesidades como alumna, y sobre todo por su valiosa transmisión de conocimientos.

Así como a la Dra. Luz Marina Méndez Hinojosa, por formar parte del Comité de Tesis, por ser una maestra paciente, dispuesta a escuchar y que siempre nos motivó a buscar mejores estrategias de aprendizaje, así como a encontrar la mejor solución a los problemas y ayudarnos a salir adelante en nuestro estudio de maestría.

Agradezco a la Universidad Autónoma de Nuevo León y a la Preparatoria 9, por el apoyo económico que me brindaron al otorgarme la beca para la realización de mis estudios.

Al director de la Facultad de Psicología Dr. José Armando Peña Moreno, y al director de la Preparatoria 9 Lic. Alejandro Villarreal Dey, por el apoyo que me otorgaron para cursar la Maestría. Y a todas las personas que contribuyeron de una forma u otra en la elaboración de este trabajo.

RESUMEN

En este trabajo se evaluó la relación entre la motivación intrínseca y el estado de flow en el rendimiento de los docentes de educación media superior con el propósito de conocer si el profesor de este nivel educativo se encuentra motivado intrínsecamente y este fenómeno se relaciona con el desarrollo del estado de flow en la práctica de su labor. Es un estudio cuantitativo, descriptivo y correlacional, de tipo transversal. Participaron 60 profesores de educación media superior de tres instituciones académicas diferentes. Los resultados muestran que existe una correlación moderada ($r = .279$; $p < .000$) respecto a las variables de motivación intrínseca y las relacionadas con el estado de flow durante la mejor experiencia en la práctica docente, estadísticamente significativa. Se argumenta que los docentes de educación media superior se encuentran intrínsecamente motivados, desarrollan el estado de flow, pero se ven limitados durante el proceso.

Palabras clave: Motivación intrínseca, flow, docente, experiencia óptima, experiencia autotélica.

ABSTRACT

In this research, the relationship between intrinsic motivation and flow state in the performance of teachers of high school is evaluated in order to know if the teacher at this level is intrinsically motivated, and this phenomenon is related to the development of the flow into the experience of the teacher's work. It is a quantitative, descriptive, correlational and transversal study. Sixty high school teachers of three different academic institutions participated. The results show that there is a moderate correlation ($r = .279$; $p < .000$) with respect to the variables of intrinsic motivation and the related with flow state for the best experience of the teachers, and the results are statistically significant. It is argued that high school teachers are intrinsically motivated; they develop the flow state, but they are limited in the process.

Key words: Intrinsic motivation, flow, teacher, optimal experience, autotelic experience.

INDICE

Agradecimientos.....	iv
Resumen.....	v
CAPITULO I.....	10
INTRODUCCION.....	10
1.-Antecedentes	12
1.1.-La motivación docente	12
1.2.-La motivación intrínseca del docente.....	13
1.3.-El estado de flow	14
1.4.-El estado de flow en los docentes	15
1.5.-Relación entre la motivación intrínseca y el estado de flow.....	16
2.-Definición del Problema.....	17
3.-Objetivo General	19
3.1.-Objetivos Específicos.....	19
4.-Hipótesis.....	20
5.-Justificación de la Investigación	20
6.-Limitaciones y Delimitaciones	21
CAPITULO II.....	23
MARCO TEORICO.....	23
7.-Teoría de la Autodeterminación	23
8.-La motivación intrínseca y su relación con el rendimiento de los docentes	24
9.-Teoría de la Psicología Positiva	25
10.-Dimensiones del estado de flow en la práctica docente	26
10.1.-Equilibrio entre las habilidades y el desafío	26
10.2.-Fusión acción-atención	27
10.3.-Definir metas claras	28

10.4.-Retroalimentación inmediata	29
10.5.-Concentración en la actividad.....	30
10.6.-Sensación de control de la actividad.....	31
10.7.-Pérdida de conciencia.....	32
10.8.-Transformación del tiempo	32
10.9.-Desarrollo de la actividad autotélica	33
11.-Modelo teórico	34
CAPITULO III	37
METODO.....	37
12.-Diseño de la investigación.....	37
13.-Participantes.....	37
14.-Instrumentos.....	40
14.1.-Escala de Motivación	40
14.2.-Escala de Estado de flow.....	41
15.-Procedimiento	43
16.-Fases del Procedimiento	44
16.1.-Planteamiento de la pregunta de investigación	44
16.2.-Método de la investigación	44
16.3.-Análisis de datos.....	44
CAPITULO IV	45
RESULTADOS	45
CAPITULO V	50
DISCUSION Y CONCLUSIONES.....	50
REFERENCIAS	55
ANEXOS.....	62

Índice de Tablas y Figuras

Tablas

Tabla 1. Edad de los participantes.....	38
Tabla 2. Sueldo mensual percibido por los docentes.....	38
Tabla 3. Profesión de los docentes.....	39
Tabla 4. Clases que imparten los docentes.....	39
Tabla 5. Escala de Motivación y alfa-Cronbach	41

Tabla 6. Escala del Estado de flow durante la mejor experiencia y alfa-Cronbach.	42
Tabla 7. Escala del Estado de flow durante la peor experiencia y alfa-Cronbach.	42
Tabla 8. Valores de las subescalas de Motivación Intrínseca.	45
Tabla 9. Valores de las subescalas de la Motivación Extrínseca.	46
Tabla 10. Valores de Motivación Intrínseca, Motivación Extrínseca y Amotivación.	47
Tabla 11. Valores de la Escala del Estado de Flow, durante la mejor experiencia.	47
Tabla 12. Valores promedio de las variables del estado de flow en la mejor experiencia.	48
Tabla 13. Valores promedio de las variables del estado de flow en la peor experiencia.	48
Tabla 14. Correlación de las variables de Motivación y Flow.	49

Figuras

Figura 1. Modelo hipotético de posibles relaciones de la actividad docente con el estado de flow.	36
Figura 2. Esquema del procedimiento seguido durante la investigación.	43
Figura 3. Valores de Motivación Intrínseca, Extrínseca y Amotivación.	46

CAPITULO I

INTRODUCCION

La calidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje es una cuestión trascendental en las sociedades contemporáneas, es por eso que no hay cabida para escuelas ineficaces y profesores sin preparación o desmotivados (Marques, 2008).

Dentro del ámbito educativo, las investigaciones se han enfocado en la desmotivación docente (Schaufelp, 2005; Silvero, 2007; Caballero, Hederich, & Palacio, 2010; Gantiva, Jaimes, & Villa, 2010), los maestros que padecen este síntoma se caracterizan por haber dado demasiado durante mucho tiempo y recibir muy poco a cambio, además implica un alto consumo de energía y es probable que genere una serie de resultados negativos en el trabajo, incluyendo la intención de abandono, insatisfacción personal y laboral, una falta de compromiso con la actividad que desempeñas y absentismo (Schaufelp, 2005).

El objetivo de estos trabajos que demuestran la insatisfacción de los profesores, se centraliza en tres dimensiones: el agotamiento emocional, baja realización y despersonalización (Tifner, Martín, de Nasetta, & de Bortoli, 2006).

Sin embargo, hoy en día ha surgido una nueva orientación de la psicología que se enfoca más en experiencias positivas, los rasgos individuales positivos, las instituciones que facilitan su desarrollo y los programas que ayudan a mejorar la calidad de vida de los individuos, se trata de la psicología positiva (Seligman, 2002). Esta nueva rama de la psicología, también es definida como el estudio científico de las fortalezas y virtudes humanas, las cuales permiten adoptar una perspectiva más abierta respecto al potencial humano, sus motivaciones y capacidades (Seligman, 2002).

Entonces, la psicología empieza a desarrollar un modelo teórico que permite abordar el estudio de aspectos óptimos del comportamiento y la experiencia. Así, se desarrollaron dos fenómenos considerados prototípicos y genéricos de la experiencia humana óptima e intensamente positiva: la experiencia cumbre (Maslow, 1973), descrita como un momento intenso y extremadamente apreciado; y el rendimiento cumbre, considerado como un episodio de funcionamiento superior (Privette, 1983). Más tarde, el *flow*, un tercer constructo que compartía algunas características con los anteriores, empezó a ser descrito y estudiado por Mihaly Csikszentmihalyi (1998).

Aunque estos tres fenómenos comenzaron a ser estudiados en diversas actividades humanas, se encontró que en el ámbito educativo era una de las actividades más propicias para experimentar y desarrollar este tipo de funcionamiento óptimo y positivo (Salanova, Martínez, Cifre, & Schaufeli, 2005; Beard & Hoy, 2010; Ak Şentürk, 2012; Chamundeswari, 2013).

Desde este punto de vista, este trabajo se orienta hacia una línea de investigación más positiva, bajo el enfoque de la satisfacción y motivación docente, y la relación con su rendimiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Según Rego (2007) los estudiantes necesitan que sus docentes sean expertos en el área de aprendizaje, sin embargo, es de suma importancia que los profesores también puedan diseñar ambientes de aprendizaje creativos, con un clima favorable para la participación de los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que es fundamental que los docentes muestren disposición y se encuentren motivados para apoyar en esta ardua tarea y generar una educación de calidad.

Se afirma que la calidad del aprendizaje en el salón de clases requiere procesos de enseñanza-aprendizaje activos, que envuelvan a los estudiantes en un contexto interactivo y motivador, en el cual los profesores preparen apropiadamente las clases, aleccionen con claridad y entusiasmo, y procuren

una mejora continua (Auster & Wylie, 2006).

1.-Antecedentes

1.1.-La motivación docente

La motivación del docente juega un papel de suma importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que permite dirigir y sostener el comportamiento, interés y las perspectivas dentro del aula de clases y sobre las actividades educativas que se realicen con los estudiantes; específicamente conduce al docente a tener autonomía, perseverancia e iniciativa en el desempeño de sus funciones y lo invita a mantener el firme compromiso hacia el mejoramiento de la calidad de la enseñanza (Lauretti, Villalobos, & González, 2006).

Cuando las personas están motivadas en la labor que desempeñan, el valor del trabajo es más significativo y la experiencia obtenida tras lograr las metas que hayan establecido, es elevada. Debido a que la enseñanza tiene en sí misma un alto potencial de valor; el profesor, puede experimentar el trabajo de una manera positiva mejorando su propia competencia real y su percepción de capacidad como docente (Naranjo, 2009).

Durante su investigación, López-Jurado y Gratacós (2013) confirmaron la importancia de profundizar en las motivaciones de los profesores por la influencia que éstas tienen en su desempeño en el proceso de enseñanza-aprendizaje y el beneficio que genera en la creación de ambientes para el aprendizaje significativo y el desarrollo integral de los alumnos.

Un profesor que demuestre entusiasmo por participar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, transmitirá a los estudiantes una percepción destinada hacia el logro. Por el contrario, un docente que transmite la idea de que la tarea es difícil, les hará creer a los alumnos que no tienen capacidad para aprender y

es posible que esta percepción afecte su autoestima y motivación (Oré, 2013); por eso es importante profundizar en la motivación de los profesores y la influencia que ésta tiene en el rendimiento de su labor docente y su satisfacción personal.

1.2.-La motivación intrínseca del docente

La motivación intrínseca es definida como la cualidad de eficiencia que tiene una persona (Elliot & Dweck, 2005) y se relaciona con la búsqueda de la satisfacción personal o la necesidad de satisfacer a los demás. Las personas de algún modo buscan este tipo de satisfacción personal; sin embargo en el sistema educativo, la satisfacción puede verse bloqueada si el docente no se siente comprometido con su rol y ha perdido la motivación por participar de manera activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Galván, 2008).

La motivación intrínseca en los profesores produce un sentimiento de mayor satisfacción y genera beneficios positivos, ya que los docentes que se encuentran motivados intrínsecamente contribuyen a mejorar el rendimiento de la dependencia educativa (Cruz, Pérez, & Cantero, 2009).

Los estudios realizados por Csikszentmihalyi (2013), mostraron que la experiencia óptima está asociada a la motivación intrínseca y aquello que nos produce placer. Csikszentmihalyi (2013) compara esta experiencia óptima con el estado de flow; cuando una persona está en estado de flow, la actividad origina un alto grado de satisfacción; el individuo se encuentra motivado y realiza el trabajo sin importarle la recompensa externa, incluso aunque requiera invertir un alto costo de energía o bien realizar un mayor esfuerzo para llegar a la meta deseada y obtener una experiencia de calidad.

La diferencia entre la experiencia de flow y la motivación, está en que la primera, se enfoca más en la práctica subjetiva implicada durante la realización de una actividad; mientras que la motivación, se concentra en generar el

impulso por el cual se realiza o se planea ejecutar una actividad (Mesurado, 2010).

1.3.-El estado de flow

El flow fue introducido en la literatura científica por Csikszentmihalyi (2013), quien lo definió como el estado de experiencia óptima que las personas expresan cuando están intensamente implicadas en lo que hacen y que les resulta divertido hacer.

Moneta y Csikszentmihalyi (1996), describen que cuando una persona se encuentra en el estado de flow, el crecimiento simultáneo de oportunidades de acción o desafíos y las habilidades de la persona, aumentan la concentración en la actividad, y a su vez conduce a la atención objetiva, más eficiente y enfocada.

Csikszentmihalyi (2013) menciona que cuando se consigue la experiencia del flujo óptimo, es decir el flow, la persona se siente con control sobre su vida y siente además, que tiene sentido. También reporta que el flow es importante porque hace que el presente sea más agradable y construye la confianza en la persona, lo que permite que desarrolle sus habilidades y realice contribuciones pertinentes en la actividad que desempeña.

Igualmente, durante el proceso del flow es probable que no sólo se incremente la calidad general de la experiencia óptima obtenida, sino también la salud mental, el rendimiento, el talento y la creatividad (Moneta & Csikszentmihalyi, 1996).

De acuerdo con Moneta y Csikszentmihalyi (1996), la teoría del flow es más probable que ocurra con mayor intensidad en actividades estructuradas, tales como: las artes, los deportes y ciertas ocupaciones. Esto se debe a que sólo en actividades estructuradas, la persona permite tener un control sustancial sobre su ser. La teoría afirma, además, que algunos individuos desarrollan una

personalidad autotélica en la cual la dinámica del flujo caracteriza en gran medida sus experiencias y son más propensos a convertirse en talentosos y creativos.

1.4.-El estado de flow en los docentes

En los trabajos presentados por Salanova, Martínez, Cifre y Schaufeli (2005), relacionados con el flow en el contexto laboral, se explica que las personas con mayor nivel educativo y que desempeñan ocupaciones más recompensantes intrínsecamente, como directivos, supervisores, y profesores de educación media superior y superior, tienen una mayor producción de flow en el desarrollo de sus actividades. De igual manera, es más probable que las personas que ejercen estas ocupaciones con un alto nivel de recompensa o satisfacción, durante las actividades que realicen, desarrollen una mayor cantidad de recursos como autonomía, retroalimentación, concentración y una experiencia autotélica.

Para Ak Şentürk (2012), quien realizó un análisis cualitativo y cuantitativo sobre la percepción del flow por parte de los maestros y los alumnos, durante las clases de speaking en el idioma inglés, cuando las tareas son interesantes y agradables y proporcionan un sentido de control, promueven de mejor manera el proceso del flow. Los resultados de su investigación también sugieren que si los docentes facilitan la experiencia del flow a los estudiantes mediante el desarrollo de estrategias de enseñanza-aprendizaje creativas, y centradas en el aprendizaje autónomo del alumno, incrementarán la motivación en el aula y el producto generará una mayor satisfacción.

1.5.-Relación entre la motivación intrínseca y el estado de flow

Con el propósito de promover estados psicológicos óptimos en los estudiantes, resulta fundamental la orientación inicial del practicante, así como el clima motivacional percibido en sus docentes y las relaciones que sostienen con los estudiantes. En este punto, es relevante plasmar cuál debe ser la actuación del docente para lograr desarrollar o generar un clima de aprendizaje de calidad durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, que propicie la aparición de estados psicológicos de óptima experiencia en el alumnado y se cumplan los objetivos de la práctica docente (Cervelló, 2011).

Al respecto, Mandigo y Thompson (1998) utilizan la teoría del estado de flow para explicar cómo conseguir motivar intrínsecamente a los participantes y lograr que sean más activos, proponiendo adaptar las tareas al nivel de las habilidades de las personas, proporcionar oportunidades de disfrute, generar el desarrollo de la sensación de control sobre las actividades, establecer metas y objetivos claros, apropiados y realistas, eliminar pensamientos y sentimientos negativos, así como priorizar el desarrollo intrínseco sobre las recompensas extrínsecas.

En su investigación, Deci y Ryan (1985) sugieren que la habilidad percibida por una persona, o competencia, forma parte integral de la motivación intrínseca ya que la gente que se percibe a sí misma como teniendo más control de sus propias acciones tienen más probabilidades de estar intrínsecamente motivados; y como la habilidad percibida y el control tienen una relación positiva con el estado de flow, entonces existen muy altas probabilidades de que la motivación intrínseca esté relacionada con este fenómeno.

2.-Definición del Problema

Investigaciones previas correspondientes a la evaluación del flow han demostrado que los docentes desarrollan el proceso de flow y atraviesan por las nueve dimensiones estipuladas por Csikszentmihalyi (2013).

En su investigación, Beard y Hoy (2010) quienes examinaron la relación entre el optimismo y el flow, concluyeron que a pesar de que éste proceso se desarrolla de mejor manera en actividades como el deporte y el ocio, para los maestros que participaron en la investigación, el flow era visto y asociado como un concepto holístico con nueve aspectos: equilibrio entre el desafío y la habilidad, metas claras, la concentración en la actividad, la claridad de retroalimentación, conciencia, sentido de control, la experiencia autotélica, transformación del tiempo, y la pérdida de la autoconciencia. Lo que indica que los docentes identificaban las dimensiones del proceso de flow.

Por otra parte, en la investigación sobre la satisfacción en el trabajo y el rendimiento de los maestros, realizada por Chamundeswari (2013) en diferentes sistemas de educación, se obtuvo como resultado que hay una diferencia significativa en la satisfacción y el desempeño de los docentes, respecto a su ambiente de trabajo. Los maestros de las escuelas del área central de la ciudad tuvieron una mayor satisfacción laboral y su rendimiento fue significativamente mejor en comparación con los maestros de otras poblaciones, relacionándolo con la motivación que el profesor puede tener en los diferentes planteles educativos.

Delle Fave y Massimini (2003) explican que del grupo de profesores que participaron en sus investigaciones, todos dijeron haber vivido experiencias óptimas, principalmente con la lectura, seguido por sus aficiones (pintura, dibujo, escritura creativa, la reproducción de música), posteriormente en el ámbito de la enseñanza, la práctica de deportes, entre otras actividades.

Además durante el estudio, Delle Fave & Massimini (2003) destacaron significativamente un factor que ayudaría a los docentes a vivir una experiencia óptima, acto que Csikszentmihalyi (2013) compara con el flow, y fue el reconocimiento de metas claras.

Por su parte, Ahmad (2011) expone que cuando los profesores mantienen un equilibrio entre sus habilidades personales y sus competencias docentes, reflejan un alto nivel de motivación para realizar la tarea propuesta. Sin embargo, cuando ambas condiciones son débiles, la fuerza de la motivación disminuye y su rendimiento se ve afectado.

El reto consiste en proponernos actividades que sean desafiantes y que requieran de habilidades complejas, de esta manera el docente se sentirá altamente involucrado en cada etapa de la tarea (Oré, 2013).

El hallazgo de estas investigaciones nos da pie a realizar esta investigación en el Nivel Media Superior. El presente trabajo plantea que si los profesores de educación media superior no se encuentran motivados de una manera intrínseca, no podrán desarrollar un estado de flow y su rendimiento docente podría ser de baja calidad.

Tomando en cuenta que la propensión de la experiencia autotélica se desarrolla tras un proceso de motivación intrínseca (Moreno, Conte, Borges, & González-Cutre, 2008), es decir, que si la persona es motivada para realizar un trabajo en concreto, tiene una competencia clara y plantea objetivos específicos, logrará obtener una experiencia óptima o de calidad, se proyectan las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿El docente de educación media superior se encuentra motivado intrínsecamente?
2. ¿El profesor de educación media superior desarrolla un estado de flow?
3. ¿Cuál de las dimensiones del estado de flow es la que el profesor de educación media superior más desarrolla?

4. ¿Cuál es la relación entre la motivación intrínseca y el estado de flow en el rendimiento de los docentes de educación media superior?

El propósito del estudio es evaluar la motivación intrínseca del docente de educación media superior y su relación con el estado de flow. El desarrollo de esta investigación será una aportación al área educativa-cognitiva, al no encontrar hasta el momento una investigación de este proceso.

3.-Objetivo General

El flow parte del supuesto de que todas las personas tienen, alguna vez, una experiencia óptima (Csikszentmihalyi, 2013); se propone investigar la relación que este estado de flow tiene con la motivación y el rendimiento del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que en seguida se mencionan los objetivos de la investigación:

Evaluar la relación entre la motivación intrínseca y el estado de flow en el rendimiento de los docentes de educación media superior.

3.1.-Objetivos Específicos

1. Evaluar si los docentes de educación media superior se encuentran motivados intrínsecamente.
2. Evaluar si los docentes de educación media superior desarrollan el estado de flow.
3. Identificar cuál de las dimensiones del estado de flow, el profesor de

educación media superior desarrolla más durante su ejercicio docente.

4. Evaluar si existe una relación entre la motivación intrínseca y el estado de flow.

4.-Hipótesis

Hipótesis 1:

Los docentes de educación media superior se encuentran intrínsecamente motivados.

Hipótesis 2:

Los docentes de educación media superior desarrollan el estado de flow.

Hipótesis 3:

La dimensión más desarrollada del estado de flow es la actividad autotélica.

Hipótesis 4:

A mayor motivación intrínseca, mayor estado de flow.

5.-Justificación de la Investigación

Un objetivo fundamental que debe proponerse en el ámbito educativo es lograr la motivación del docente en relación con el proceso de enseñanza, por lo tanto, la motivación activa dirige y mantiene la conducta hacia las metas educativas que se proponen. El grado de motivación que se obtenga debe ser lo suficientemente relevante para que la persona desarrolle la disposición para aprender y continúe haciéndolo por sí misma, por su propio gusto y para su crecimiento académico y personal (Naranjo, 2009).

Soler y Chiralde (2010), constataron en sus trabajos que la motivación profesional influye en el rendimiento académico de los estudiantes; además una actitud emocional positiva, el conocimiento de lo que se estudia y la autoestima desarrollada o parcialmente desarrollada, se presentan como indicadores motivacionales que pueden influir en el rendimiento académico. Es decir, si el docente se encuentra con un alto nivel de motivación y la transmite hacia sus alumnos, se sentirán poseídos por un sentimiento de gozo creativo, vivirán momentos de concentración activa, de absorción en lo que se está haciendo y lograrán una experiencia óptima, posterior a desarrollar el estado de flow (Csikszentmihalyi, 2013).

Se propone conocer la relación que existe entre la motivación intrínseca y el estado de flow, en el rendimiento de los docentes de educación media superior, con el objetivo de analizar si esta relación pudiera generar un beneficio en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Diferentes estudios (Mandigo & Thompson, 1998; Moreno, 2007) han mostrado que el flow ha sido predicho por variables como el clima motivacional, la motivación intrínseca y orientan a la persona a obtener una experiencia óptima (Csikszentmihalyi, 2013).

Por último, los datos que se obtengan al conocer si el docente desarrolla un estado de flow durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, nos darán la oportunidad de proponer investigaciones futuras como: investigar por cuánto tiempo permanecen en el estado de flow los docentes, identificar si los alumnos de los docentes que desarrollan el estado de flow, también pueden vivir esta experiencia, e indagar en qué grado beneficia la experiencia óptima, en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

6.-Limitaciones y Delimitaciones

Este trabajo nos limita investigar el estado de flow en docentes de educación media superior. Pudieran evaluarse otros niveles de educación.

Además del flow y motivación intrínseca, pudieran evaluarse otras variables como: competencias docentes.

No fue posible controlar algunos factores como la selección aleatoria de la muestra. La selección fue por conveniencia. El presente trabajo se ha desarrollado con la participación voluntaria de los maestros de educación media superior.

CAPITULO II

MARCO TEORICO

En este apartado se lleva a cabo una explicación teórica sobre la motivación intrínseca y las nueve dimensiones del estado del *flow*, además de su relación con la práctica docente. Así como el estado de arte del tema de este proyecto.

7.-Teoría de la Autodeterminación

Para hablar de la motivación, es necesario mencionar la importancia de la teoría de la autodeterminación, un enfoque hacia la motivación humana y la personalidad (Ryan & Deci, 2000), que consiste en tres categorías principales: la desmotivación, la motivación extrínseca y motivación intrínseca (Tucker & Winsor, 2013).

Aunque la motivación es vista comúnmente como un constructo singular, una reflexión mayor sugiere que las personas son movidas a actuar por tipos de factores muy diferentes, con experiencias y consecuencias altamente variadas. Las personas pueden estar motivadas debido a que ellas valoran y encuentran satisfacción en una actividad o debido a que hay una recompensa externa interesante (Ryan & Deci, 2000).

El término motivación extrínseca hace referencia al desempeño de una actividad con el objetivo de obtener algún resultado segregable y, por lo tanto, difiere con la motivación intrínseca que se enfoca en el interés de la persona por hacer una actividad, simplemente por la satisfacción inherente que produce

la actividad por sí misma (Ryan & Deci, 2000). Entonces la teoría de la autodeterminación propone que la motivación extrínseca puede variar grandemente en su autonomía relativa (Ryan & Connell, 1989).

Desde esta teoría, se postula que cuando las personas interaccionan con su ambiente necesitan sentirse competentes, autónomas y relacionadas con los demás, ya que la satisfacción de estas necesidades es esencial para el desarrollo de la motivación autodeterminada (Deci & Ryan, 1985).

También se defiende que los climas motivacionales que favorecen el desarrollo de las necesidades psicológicas, también facilitan que las personas se impliquen de forma intrínseca y autodeterminada en sus tareas, para que favorezca su bienestar (Balaguer, Castillo, & Duda, 2008).

8.-La motivación intrínseca y su relación con el rendimiento de los docentes

En este trabajo se define la motivación intrínseca como el compromiso que una persona desarrolla al participar en una actividad en particular, solamente para su satisfacción personal. Las conductas motivadas intrínsecamente son interesantes y placenteras, y no proporcionan ningún beneficio externo que no sea el disfrute inherente a la actividad (Milyavskaya, McClure, Ma, Koestner, & Lydon, 2012).

Según Bruinsma y Jansen (2010) en la mayoría de los casos, los valores intrínsecos son los verdaderamente influyentes en el grado de aceptación, de entusiasmo y satisfacción de una profesión, entonces se puede decir que desde que la persona decide prepararse para desempeñar una profesión en el futuro, presenta una motivación intrínseca.

La motivación intrínseca en el proceso de enseñanza puede ayudar a optimizar entornos educativos (Lochner, Wieser, & Mischo-Kelling, 2012; Lei, 2010), debido a que cuando el docente se encuentra motivado intrínsecamente,

sin duda, repercute en la participación activa de los estudiantes (Demir, 2011).

De acuerdo con Cruz, Pérez, y Cantero (2009) son los motivadores intrínsecos, generados de manera interna por la persona, los que tienen un mayor efecto sobre el desempeño de los empleados que participan en el proceso de enseñanza, ya que refuerzan la identificación del individuo con la institución a la que pertenece o el compromiso hacia con las personas que están involucradas en el proceso de los estudiantes (Lei, 2010).

Ahora bien, si la motivación intrínseca en el docente, produce ese sentimiento de satisfacción, es preciso mencionar que también mejorará el rendimiento del profesor, ya que le dará la oportunidad de generar nuevas metas o desafíos, podrá contribuir a propiciar un mejor trabajo en equipo con sus compañeros docentes y por consecuencia, diseñar espacios más eficientes para el proceso de enseñanza-aprendizaje (Chamundeswari, 2013).

9.-Teoría de la Psicología Positiva

En la época actual, surge como un campo de investigación y como un enfoque de la psicología, la denominada psicología positiva, misma que pretende poner un balance ante el predominio del enfoque obsesivo de la persona y resaltar de la psicología intuitiva popular, la felicidad y el optimismo, como temas a ser estudiados por la psicología académica y científica (Seligman, 2002).

Los Principales impulsores de este movimiento son Martin Seligman y Mihaly Csikszentmihalyi, quienes sugieren que el reto de la psicología positiva es catalizar un cambio de enfoque de estudios de la psicología y centrarse en la construcción de cualidades positivas (Salanova, Martínez, & Llorens, 2005).

La psicología positiva busca comprender, a través de la investigación científica, los procesos que subyacen a las cualidades y emociones positivas del ser humano, y que durante tanto tiempo fueron ignoradas por la psicología

en general (Poseck, 2006).

10.-Dimensiones del estado de flow en la práctica docente

EL flow se define como un estado psicológico muy positivo que ocurre cuando una persona percibe un equilibrio entre los desafíos que presenta una situación en particular y sus habilidades para superarla (Csikszentmihalyi, 2013). Cuando ese equilibrio ocurre y está por encima del promedio de la persona, se pueden experimentar una o varias características del estado de flow (Csikszentmihalyi, 2006).

El proceso del flow podría resumirse en tres componentes: la percepción de logro como un estado psicológico anterior a la experiencia, seguido por un estado cognitivo de alta concentración y atención focal durante la realización de la tarea y el desarrollo de las habilidades, finalizando la experiencia, un estado emocional positivo de contento, de diversión, de felicidad, etc. al terminar la actividad escolar y cumplir con el objetivo o reto (Mesurado, 2010).

Por otra parte, el estado de flow también se relaciona con la autoeficacia y la calidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y los comportamientos productivos y agradables que se generan durante su desarrollo (Beard & Hoy, 2010). Por lo cual, es relevante detallar las nueve dimensiones que en suma describen esta disposición mental (Moneta & Csikszentmihalyi, 1996).

10.1.-Equilibrio entre las habilidades y el desafío

Cuando nos encontramos en el estado de flow, sentimos que nuestras capacidades corresponden con las posibilidades de acción. En ocasiones tenemos la percepción de que las dificultades o retos son demasiado grandes con relación a nuestras destrezas, y entonces podemos sentir frustración; sin

embargo, cuando nuestras habilidades y las metas se encuentran en el mismo nivel, el trabajo pudiese ser muy satisfactorio (Csikszentmihalyi, 2006).

Según Csikszentmihalyi y Hunter (2003), durante el proceso del flow la felicidad se incrementa en la medida en que las personas cuenten con las herramientas necesarias para aprender las habilidades pertinentes que les permitan construir y enfrentar desafíos razonables.

Sin duda, el estado de flow es satisfactorio para la persona que lo experimenta, y esto provoca que presente un alto grado de implicación y compromiso en la tarea que desempeña, y que no quiera dejar de realizarla (Mesurado, 2008).

En los estudios realizados por Voelkl (1998), se concluyó que el equilibrio entre el desafío y la habilidad, en relación con la actividad que la persona realiza, es un predictor significativo del nivel de satisfacción que tendrá al concluir la acción.

10.2.-Fusión acción-atención

La dimensión que contempla la fusión de la acción y la atención, se refiere a la satisfacción y el disfrute que una persona puede proporcionar la capacidad que pueda tener una persona para concentrarse en la tarea que esté realizando, dirigiendo la atención única y exclusivamente en la actividad o acción efectuada (Csikszentmihalyi, 2013).

Cuando se llega a la fusión de la acción y la atención, la experiencia cambia, la mente y el cuerpo se convierten en una unidad (Csikszentmihalyi, 2013). Pero esta dimensión se desarrolla de forma espontánea, es decir, es una consecuencia del estado de flow, mas que una predisposición.

Tal vez, el intenso grado de concentración que se requiere para lograr esta fusión de la acción con la atención, sea la clave para iniciar el proceso del estado de flow; se considera que si el equilibrio entre los desafíos y las

habilidades establecen las condiciones para alcanzar la experiencia, una absoluta concentración en la acción, atendiendo exclusivamente a la ejecución que se está realizando, constituye el umbral que puede llevar a una persona a un nivel más profundo del flow (López-Torres, 2007).

También se explica que cuando se llega a esa fusión de la acción y la atención, la experiencia cambia y en lugar de que la mente mire al cuerpo desde afuera, la mente y el cuerpo se convierten en un solo elemento (Csikszentmihalyi, 2013).

10.3.-Definir metas claras

Para poder experimentar la experiencia del flow hay que tener claras las metas a lograr. Un individuo con una personalidad autotélica aprende a tomar una decisión sin temor a equivocarse. La selección de una meta se relaciona con el reconocimiento de desafíos. Tan pronto como las metas y los desafíos definen un sistema de acción, entonces surgirán las habilidades necesarias para actuar dentro de un proceso (Csikszentmihalyi, 2013).

En la práctica docente las metas se pudieran relacionar con las competencias docentes o su nivel de desempeño. La competencia profesional está vinculada con la ejecución de tareas relacionadas con las funciones que desarrolla una persona en un trabajo determinado (García, 2008), en este caso para la enseñanza y el aprendizaje.

Para los estudiantes, la competencia del profesor se relaciona con el dominio que el docente tiene por el tema y la aportación significativa que realizará para su educación integral (Rego, 2007).

En este sentido se analiza el perfil docente a partir de las competencias establecidas en el marco conceptual de la Reforma Integral de la Educación Media Superior emprendida para la creación del Sistema Nacional de Bachillerato (SEP; ANUIES, 2008):

1. Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional.
2. Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo.
3. Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo el enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.
4. Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional.
5. Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo.
6. Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.
7. Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes.
8. Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional (García, 2008).

10.4.-Retroalimentación inmediata

Csikszentmihalyi (2006) realizó un estudio en personas adultas, dónde vio que durante el desarrollo del estado de flow, las personas referían tener una retroalimentación inmediata que les indicaba lo bien que estaban haciendo su ejecución, sin tener que esperar oírlo de los expertos u otras personas. Esto ocurre, explica Csikszentmihalyi, porque consiguieron interiorizar los criterios de juicio del ámbito, hasta el punto de que pueden darse a sí mismos información sobre el resultado de su actuación sobre lo que están haciendo (Csikszentmihalyi & Hunter, 2003).

Debido a los desafíos claramente definidos, las personas saben cuándo

lo están haciendo bien y cuando lo están haciendo mal, gracias a su actuación en relación con lo que la tarea exige. Se considera que la retroalimentación describe el conocimiento sobre la actividad que las personas realizan y permite la continuidad en la búsqueda de sus metas (Csikszentmihalyi, 2013).

El manejo adecuado de la retroalimentación puede facilitar la experiencia del desarrollo del flow, y una vez en ese estado, la retroalimentación parece ser clara y precisa, ayuda a mantener la mente centrada y hay una sensación de certeza, de que todo está saliendo bien y como se planeó (Csikszentmihalyi, 2006).

Cuando la persona tiene claro cuáles son los objetivos por conseguir y como realizarlos, es más probable que también perciba si lo que está realizando se adecua a esos objetivos, o por el contrario tiene que cambiar su forma de actuar para poder lograrlo, en este momento se puede decir que desarrolla la dimensión sobre obtener una retroalimentación clara y sin ambigüedades, consiguiendo con ello tener control completo sobre la actividad (Moreno, 2007).

Así mismo, se considera que la retroalimentación puede ser positiva si se alcanzan las metas proyectadas, en el caso contrario se convertirá en negativa, aunque también puede ser indeseada o irrelevante para el rendimiento (Moneta & Csikszentmihalyi, 1996).

10.5.-Concentración en la actividad

Esta dimensión hace referencia a la intensa concentración que experimentan las personas cuando se envuelven en alguna actividad que produce el desarrollo del estado de flow, y además se libera de pensamientos irrelevantes y preocupaciones, llegando a desaparecer la conciencia de sí mismo; además esta concentración profunda, produce una sensación de satisfacción o disfrute (Csikszentmihalyi, 2013).

Cuando una persona experimenta el estado de flow, se encuentra tan

concentrada en la actividad que realiza, que nada más parece importarle: se aísla de lo que ocurre a su alrededor, pierde la noción del tiempo y disfruta de la actividad. Esto provoca que la persona repita la actividad, para volver a vivir dicha experiencia (Csikszentmihalyi, 2006).

La concentración es indispensable para alcanzar el estado de flow, ya que aún teniendo las metas muy claras, conseguir una retroalimentación inmediata y enfrentarse a un desafío adecuado a sus habilidades, la persona necesita concentrar toda la atención posible en la ejecución que tenga que realizar. Se afirma que la concentración en la tarea encomendada es el rasgo más característico de desarrollar el estado de flow (Csikszentmihalyi, 1998).

10.6.-Sensación de control de la actividad

La sexta dimensión del estado de flow tiene su antecedente en el quinto de los elementos que permiten que disfrutes la experiencia. En esencia, este elemento se refiere a la sensación de control y seguridad que se experimenta, y ejerce al involucrarse en alguna actividad, por más complicada o difícil que pudiera resultar (Csikszentmihalyi, 2013).

Este elemento se refiere a la sensación de control y seguridad que se experimenta, y se practica al involucrarse en alguna actividad que desarrolla el estado de flow, no importa lo complicada o difícil que pudiera ser la actividad; se considera que la seguridad que se experimenta es la base del disfrute experimentado, al sentirse en completo control de la acción (Csikszentmihalyi, 2003).

De acuerdo con Csikszentmihalyi (2006) la preparación, tener presente los objetivos y mantener en equilibrio las habilidades y los retos, son elementos necesarios e indispensables para que las personas experimenten altos niveles de concentración.

10.7.-Pérdida de conciencia

La pérdida de conciencia durante el estado de flow, se refiere al olvido que presentan las personas de sí mismas y a la falta de preocupación que tienen de su propia personalidad, cuando se involucran en actividades que les agrada, además esta pérdida de la conciencia de la personalidad se recuerda como una sensación muy agradable (Csikszentmihalyi, 2013).

Es preciso mencionar que, al tener una concentración acrecentada en la actividad y generar una fusión entre la acción y la atención, te conduce a desarrollar otra de las dimensiones del estado de flow, la pérdida de conciencia del propio ser, que se refiere a una genuina falta de preocupación sobre uno mismo, sobre como ven y evalúan los demás su actuación y los resultados o comentarios que su actuar genere entre los demás (Csikszentmihalyi, 2006).

Se explica que el olvidarse de sí mismo, es una de las claves para la concentración absoluta, aclarando que mientras la atención al ego o a la identidad social desaparece, la atención al cuerpo y sus movimientos se incrementa, incluyendo la postura, cambios en la actividad de los músculos, el ritmo de la respiración. Se presenta la paradoja de que a través de incrementar la atención en los procesos corporales, el ego o conciencia personal desaparece (Csikszentmihalyi, 2013).

10.8.-Transformación del tiempo

Esta dimensión describe los cambios en la percepción normal del tiempo que reportan algunas personas al involucrarse en una actividad que produce el desarrollo del flow (Csikszentmihalyi, 2013); aunque se considera que estos cambios en la percepción subjetiva de la variable del tiempo son una de las características de la concentración total, todavía no se tiene claro si estos cambios contribuyen por sí mismos a que la experiencia sea positiva o si se

trata de un fenómeno derivado de la gran concentración que se tiene en la actividad que se realiza (Csikszentmihalyi, 2006).

Generalmente al estar en estado de flow olvidamos el tiempo, y tienes la sensación de que las horas transcurren en pocos minutos, es decir, el tiempo del reloj no marca ya magnitudes iguales de tiempo experimentado (Csikszentmihalyi, 2006).

Este elemento describe los cambios en la percepción normal del tiempo que reportan algunas personas al involucrarse en una actividad de fluencia; el tiempo parece pasar a un ritmo diferente del ordinario, de tal manera que algunos instantes pueden parecer prolongarse inmensamente, o al contrario, el transcurrir de horas enteras puede percibirse como sólo unos pocos momentos (Csikszentmihalyi, 2013).

En el contexto de la educación, se explica que se llega al estado de flow, cuando las personas dejan de lado los pensamientos negativos, los agobios, las preocupaciones por lo que los demás piensen al respecto, logrando una total ejecución en su actuación y pérdida de la noción del tiempo que transcurre (Csikszentmihalyi, 2006).

10.9.-Desarrollo de la actividad autotélica

Uno de los antecedentes de esta dimensión, es la sexta característica de la experiencia óptima, que consiste en la sensación de que la actividad que se está haciendo es tan agradable que se realiza por sí misma (Csikszentmihalyi, 2013). El otro antecedente es el concepto de donde se toma el nombre directamente, la experiencia autotélica, que se relaciona con los elementos del disfrute, pero habrá que señalar que, la experiencia autotélica, más que otro elemento, vendría a ser la experiencia misma del disfrute, resultante de la integración o combinación de algunos o todos los elementos que la conforman (Csikszentmihalyi, 1998).

La experiencia autotélica se relaciona con la satisfacción y el disfrute que proporciona el estado de flow. Se le identifica como una sensación positiva, placentera, de profundo disfrute por la realización de la misma actividad y recompensante de si misma, que genera una fuerte motivación intrínseca y que por lo tanto, deja en segundo término el enfoque en el logro de resultados, incentivos externos o recompensas posteriores (Csikszentmihalyi, 2013).

Para que la docencia sea considerada una experiencia de calidad debe incorporar, no solo una recolección de conocimientos, sino debe ser un proceso de aprendizaje invariable, que expanda las potencialidades de la persona y que logren en la misma, la flexibilidad cognitiva necesaria para su transferencia (Alterio & Pérez, 2009).

Esta dimensión, también se relaciona con la creación de ambientes que favorecen un clima orientado a la tarea, puede hacer ver a los participantes sus progresos personales y les permitirá tener una creencia modificable de su habilidad para afrontar los desafíos motivados intrínsecamente y que al final del proceso puedan obtener experiencias gratas y divertidas (Sicilia, 2011).

Por otra parte, según Cervelló (2011) resulta conveniente plasmar cuál debe ser la actuación del docente para desarrollar o generar un clima de aprendizaje en el aula que propicie la aparición de estados psicológicos de óptima experiencia.

11.-Modelo teórico

Después de la revisión teórica hecha sobre las dimensiones del estado de flow propuestas por Csikszentmihalyi (2013), se pueden encontrar elementos que permiten suponer que el flow puede concebirse como el resultado de un proceso en el que sus dimensiones corresponden a los diferentes pasos o prerrequisitos que favorecen la probabilidad de que se desarrolle el estado de flow durante la práctica docente.

También se puede suponer que estas dimensiones tienen un orden, una jerarquía, y un efecto sinérgico que puede ser importante para llevar la experiencia a niveles más profundos de flow. En la Figura 1 se presenta una propuesta alternativa de un diagrama que integra las relaciones de la actividad docente con el estado de flow y la generación de una experiencia óptima, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Este diagrama intenta resumir una concepción del fenómeno de flow en términos de este proceso, y en el que las dimensiones de este estado son entendidas como variables que predisponen el desarrollo del flow, variables que inducen al flow y variables que den resolución del estado, donde las primeras y segundas son de tipo independiente y las últimas de tipo dependiente.

Las variables que predisponen el estado de flow, serían en primer lugar, que el docente sienta realmente una correspondencia entre el alto nivel de sus habilidades y las competencias a desarrollar, en segundo lugar el fijarse unas competencias docentes claras a cumplir. Debido a que el docente trabaja en estas tareas antes de su labor con los estudiantes, por sí solas sólo son una especie de prerrequisitos que facilitarán la aparición de las otras características del flow; sin embargo, el hecho de fijarse un reto o competencia docente interesante, puede ser ya agradable y en cierto grado puede empezar a propiciar la experiencia autotélica.

Las variables que inducen el estado de flow serían la concentración en la actividad docente, la retroalimentación sin ambigüedades y la sensación de control durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estas variables estarían interrelacionadas muy estrechamente, mostrando una influencia mutua e interdependencia entre ellas. La aparición de estas características incidiría sobre el nivel y profundidad de la experiencia autotélica y el estado de flow.

Cuando estas tres variables se cumplen eficientemente y se mantienen durante el rendimiento, podrían empezar a aparecer las tres características restantes del flow, la fusión de la acción y la atención, que influye y se retroalimenta con la pérdida de conciencia del propio ser y la transformación del

tiempo, dimensiones que también tienen una estrecha conexión.

Entonces, en la Figura 1, se sugiere que el docente de educación media superior, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, debe de identificar sus habilidades, reconocer las competencias a desarrollar y mantener el equilibrio entre ambas, para experimentar un estado de flow, ya que son variables que predisponen dicho proceso y también le permitirán tener una experiencia óptima.

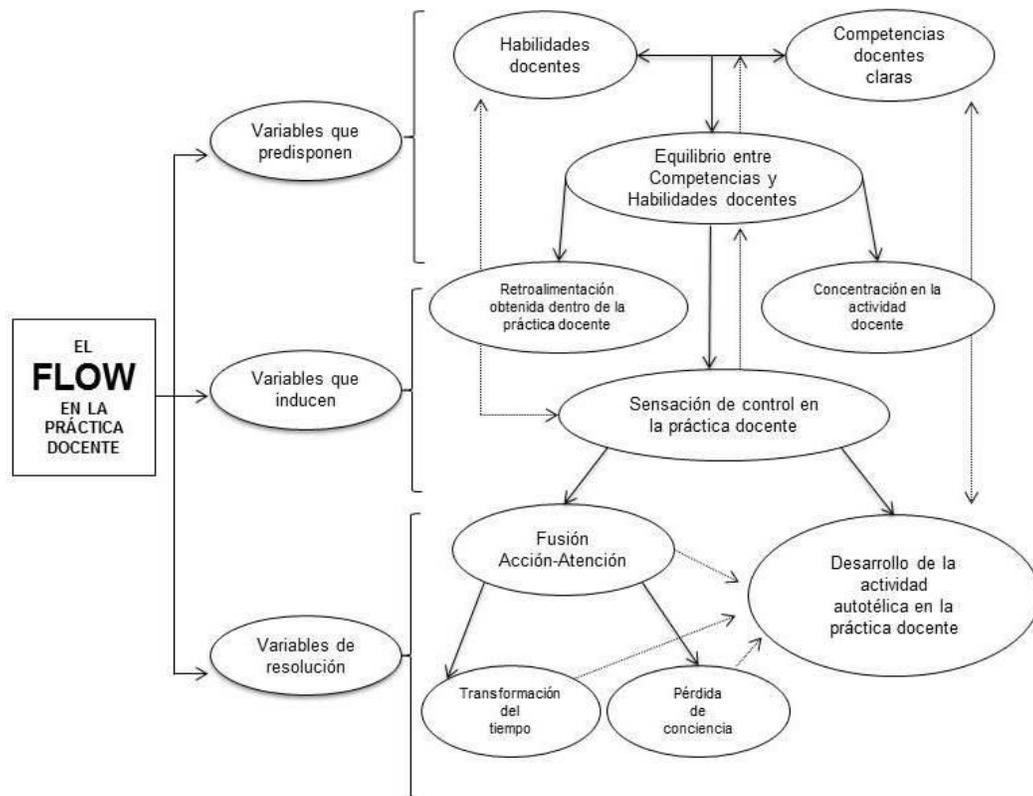


Figura 1. Modelo hipotético de posibles relaciones de la actividad docente con el estado de flow.

Fuente: Adaptado de (López-Torres, 2007).

CAPITULO III

METODO

El propósito del presente trabajo es evaluar la motivación intrínseca y su relación con el estado de *flow* en el rendimiento de los docentes de educación media superior durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

A continuación explicaremos a detalle cómo se llevó a cabo el método para el cumplimiento de estos propósitos definiendo: los participantes, instrumentos, diseño, procedimiento de la investigación y análisis de datos.

12.-Diseño de la investigación

Se utilizó un diseño no experimental, mismo que se enfoca en problemas de importancia social y humana, como el rendimiento escolar (Kerlinger, 2002). La investigación es cuantitativa, descriptiva y correlacional, de tipo transversal, que permite comparar la relación entre la motivación intrínseca con el estado de *flow* en el rendimiento de los docentes.

13.-Participantes

La muestra fue constituida por 60 profesores de educación media superior (46 de los profesores eran del sexo femenino; la edad media fue de 30 años), quienes participaron como voluntarios. En un intento por eliminar cualquier variable extraña en la comprensión de las cuestiones, se incluyeron participantes

de tres instituciones de educación media superior del noreste del país.

El promedio de la edad de los participantes fue de 37.13, con un máximo de 65 y un mínimo de 22, ver Tabla 1.

Tabla 1. Edad de los participantes.

Frecuencia	Edad
Media	37.13
Mediana	34.00
Moda	30
Desviación estándar	11.968
Varianza	143.236
Rango	43
Mínimo	22
Máximo	65

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 2 se describe el sueldo mensual percibido por los docentes.

Tabla 2. Sueldo mensual percibido por los docentes.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
2000	2	3.3	3.3	3.3
3500	1	1.7	1.7	5.0
4000	3	5.0	5.0	10.0
5000	4	6.7	6.7	16.7
5200	1	1.7	1.7	18.3
5500	1	1.7	1.7	20.0
6000	6	10.0	10.0	30.0
6500	2	3.3	3.3	33.3
7000	6	10.0	10.0	43.3
7500	1	1.7	1.7	45.0
8000	7	11.7	11.7	56.7
8500	1	1.7	1.7	58.3
9000	1	1.7	1.7	60.0
10000	2	3.3	3.3	63.3
12000	3	5.0	5.0	68.3
13000	2	3.3	3.3	71.7
14000	1	1.7	1.7	73.3
15000	2	3.3	3.3	76.7
16000	2	3.3	3.3	80.0
18000	4	6.7	6.7	86.7
20000	2	3.3	3.3	90.0
25000	2	3.3	3.3	93.3
26000	1	1.7	1.7	95.0
30000	2	3.3	3.3	98.3
35000	1	1.7	1.7	100.0
Total	60	100.0	100.0	

Fuente: Elaboración propia.

Del total de los participantes, 58 imparten clases en preparatoria y solo dos de ellos en preparatoria técnica. En la Tabla 3 se describe la profesión de los docentes, siendo la profesión de Educación la de mayor frecuencia (16.7%).

Tabla 3. Profesión de los docentes.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Educación	10	16.7	16.7	16.7
Contador Público	1	1.7	1.7	18.3
Psicólogo	8	13.3	13.3	31.7
Comunicólogo	9	15.0	15.0	46.7
Ingeniero	6	10.0	10.0	56.7
Lic. en Derecho	6	10.0	10.0	66.7
Lic. en Mercadotecnia	1	1.7	1.7	68.3
Lic. en Matemáticas	1	1.7	1.7	70.0
Lic. en Ciencias del Lenguaje	7	11.7	11.7	81.7
Lic. en Administración	1	1.7	1.7	83.3
Veterinario	2	3.3	3.3	86.7
Diseñador	2	3.3	3.3	90.0
Lic. en Informática	3	5.0	5.0	95.0
Otra	3	5.0	5.0	100.0
Total	60	100.0	100.0	

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 4 se observan las clases que imparten los docentes, siendo Inglés la de mayor frecuencia (25%).

Tabla 4. Clases que imparten los docentes.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Biología	1	1.7	1.7	1.7
Ciencias Experimentales	1	1.7	1.7	3.3
Cristianismo	2	3.3	3.3	6.7
Español	7	11.7	11.7	18.3
Ética	1	1.7	1.7	20.0
Física	5	8.3	8.3	28.3
Francés	1	1.7	1.7	30.0
Inglés	15	25.0	25.0	55.0
Matemáticas	6	10.0	10.0	65.0
Metodología	3	5.0	5.0	70.0
Orientación	4	6.7	6.7	76.7
Psicología	2	3.3	3.3	80.0
Química	2	3.3	3.3	83.3
Sociales	8	13.3	13.3	96.7
TIC	2	3.3	3.3	100.0
Total	60	100.0	100.0	

Fuente: Elaboración propia.

El promedio de los años de experiencia de los docentes es de 11.57. Además, el 65% de los maestros entrevistados mencionaron que si cuentan con capacitación docente y el 73.3% afirmó haber cursado un diplomado; sin embargo, solo 27 profesores del total de los entrevistados señalaron haber obtenido un reconocimiento durante su labor como docentes.

14.-Instrumentos

En esta investigación se utilizaron dos instrumentos para la medición de las variables de motivación y el estado de flow.

14.1.-Escala de Motivación

Se adaptó la versión al castellano de la Escala de Motivación de Pelletier (1995). Creada originalmente en francés, fue traducida al inglés y validada por Pelletier (1995) y Martens y Webber (2002). El cuestionario está enfocado en la labor docente y contiene 28 reactivos.

La escala contiene tres subescalas que evalúan la motivación intrínseca, que son: motivación intrínseca para saber, motivación intrínseca de logro y motivación intrínseca para experimentar estimulación; tres subescalas para evaluar la motivación extrínseca, que son: regulación externa, introyección e identificación; además de una escala de amotivación, dando un total de siete subescalas. Los estimados de consistencia interna para las escalas eran del rango de .74 a .80 excepto para la subescala de identificación, que tuvo un alfa de .63. Las correlaciones test-retest (cinco semanas) eran del rango entre .58 y .84 (Martens & Webber, 2002).

Así mismo, se sometieron los ítems a juicio de dos expertos, para valorar la validez del contenido antes de la aplicación.

El cuestionario está dividido en seis bloques y al principio de cada uno le hace una pregunta al participante: ¿Por qué eres docente?, invitándolo a reflexionar en la misma y posteriormente seleccionar la mejor respuesta.

Los docentes fueron invitados a responder los cuestionarios mediante una escala tipo Likert, cuyas opciones de respuesta son: Totalmente desacuerdo, Muy en desacuerdo, En desacuerdo, No sé / Tengo duda, De acuerdo, Muy de acuerdo, Totalmente de acuerdo, con un puntaje de 7 a 1.

Se calculó el coeficiente de confiabilidad de alfa-Cronbach, Tabla 5. Medida que arroja una cifra que representa la correlación de los puntajes obtenidos con la aplicación del instrumento en una sola ocasión, y los potencialmente obtenibles por cualquier otra prueba que pretenda medir la misma dimensión en la muestra de referencia, pero de la misma longitud que la aplicada (Landeró & González, 2006).

Tabla 5. Escala de Motivación y alfa-Cronbach

Escala de motivación	Reactivos que comprende	α
Motivación intrínseca para saber	2, 4, 23, 27	.670
Motivación intrínseca para experimentar estimulación	1, 13, 18, 25	.471
Motivación intrínseca para el logro	8, 12, 15, 20	.836
Motivación Extrínseca Identificación	7, 11, 17, 24	.755
Motivación Extrínseca Introyección	9, 14, 21, 26	.670
Motivación Extrínseca Regulación externa	6, 10, 16, 22	.748
Amotivación	3, 5, 19, 28	.841

Fuente: Elaboración propia.

14.2.-Escala de Estado de flow

El cuestionario está enfocado en el ámbito de la práctica docente y fue adaptado de López-Torres (2007) quien midió el estado de flow. Consta de dos encuestas de 36 reactivos cada una, ambas le solicitan a los entrevistados recordar y concentrarse en una experiencia como docente, sin embargo en la primera se les pide concentrarse en la mejor y en la segunda en la peor experiencia, no en cuanto a resultado necesariamente, sino a lo que haya

sentido con su actuación docente.

Así mismo, se sometieron los ítems a juicio de dos expertos, para valorar la validez del contenido antes de la aplicación.

Los docentes fueron invitados a responder los cuestionarios mediante una escala tipo Likert, cuyas opciones de respuesta son: Totalmente desacuerdo, Muy en desacuerdo, En desacuerdo, No sé / Tengo duda, De acuerdo, Muy de acuerdo, Totalmente de acuerdo, con un puntaje de 7 a 1.

Para establecer la confiabilidad del instrumento se calculó el coeficiente de confiabilidad de alfa-Cronbach, para las nueve variables de la escala del estado de flow en la mejor experiencia, Tabla 6, y en la peor experiencia, Tabla 7.

Tabla 6. Escala del Estado de flow durante la mejor experiencia y alfa-Cronbach.

Escala de Flow	Reactivos que comprende	α
Equilibrio desafío-habilidad	1, 10, 19, 28	.625
Fusión acción-atención	2, 11, 20, 29	.702
Metas claras	3, 12, 21, 30	.723
Retroalimentación sin ambigüedades	4, 13, 22, 31	.757
Concentración en la tarea	5, 14, 23, 32	.736
Sensación de control	6, 15, 24, 33	.787
Pérdida de la conciencia	7, 16, 25, 34	.707
Transformación del Tiempo	8, 17, 26, 35	.831
Experiencia Autotélica	9, 18, 27, 36	.891

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 7. Escala del Estado de flow durante la peor experiencia y alfa-Cronbach.

Escala de Flow	Reactivos que comprende	α
Equilibrio desafío-habilidad	1, 10, 19, 28	.758
Fusión acción-atención	2, 11, 20, 29	.727
Metas claras	3, 12, 21, 30	.886
Retroalimentación sin ambigüedades	4, 13, 22, 31	.903
Concentración en la tarea	5, 14, 23, 32	.880
Sensación de control	6, 15, 24, 33	.895
Pérdida de la conciencia	7, 16, 25, 34	.844
Transformación del Tiempo	8, 17, 26, 35	.778
Experiencia Autotélica	9, 18, 27, 36	.938

Fuente: Elaboración propia.

Nunnally (citado por Kerlinger, 2002) afirma que un nivel satisfactorio de confiabilidad depende de cómo se utilice la medida. En algunos casos un valor de confiabilidad de .50 o .60 es aceptable; en otras un valor de .90 es apenas aceptable. Incluso un valor bajo de confiabilidad puede ser aceptable si el instrumento de medición posee una validez alta (Kerlinger, 2002).

15.-Procedimiento

En la Figura 3 se observa un mapa conceptual que muestra el procedimiento de la investigación. También se desglosan las fases de dicho procedimiento.



Figura 2. Esquema del procedimiento seguido durante la investigación.

Fuente: Elaboración propia.

16.-Fases del Procedimiento

16.1.-Planteamiento de la pregunta de investigación

1. Se definió el problema de investigación.
2. Se desarrollaron los objetivos y las hipótesis de la investigación.
3. Se hizo una búsqueda de artículos sobre el tema del proyecto.
4. Se desarrolló el marco teórico de la investigación.
5. Se propuso un modelo teórico, a partir de uno propuesto.

16.2.-Método de la investigación

1. Se seleccionó la muestra de los participantes.
2. Se seleccionaron los instrumentos para llevar a cabo la investigación.
3. Se adaptaron los instrumentos y fueron validados.
4. Se aplicaron los instrumentos.
5. Se recogieron los datos obtenidos de la investigación.

16.3.-Análisis de datos

Se hizo un análisis descriptivo de las variables y correlacional. Para examinar las relaciones entre la experiencia de flow con el rendimiento de los docentes, se determinaron y compararon los puntajes obtenidos en los cuestionarios y escalas de la mejor experiencia con las de la peor experiencia. Para la escala de motivación, se realizó una prueba t para muestras relacionadas.

CAPITULO IV

RESULTADOS

En este capítulo se presentan los resultados de las escalas de motivación y el estado de *flow*, con relación a la práctica docente.

Resultados del **objetivo 1**: *Evaluar si los docentes de educación media superior se encuentran motivados intrínsecamente*. El interés del análisis se centró en comparar los puntajes de las tres escalas generales de motivación intrínseca, motivación extrínseca y amotivación. El valor de la media de la Motivación Intrínseca fue de 5.67, se obtuvo de los valores de las subescalas de: Motivación Intrínseca para saber, Motivación Intrínseca para Lograr y Motivación Intrínseca para experimentar Estimulación. Ver Tabla 8.

Tabla 8. Valores de las subescalas de Motivación Intrínseca.

	Motivación Intrínseca		
	Para saber	Para experimentar	Para lograr
Media	5.49	5.78	5.73
Mediana	5.50	6.00	6.00
Moda	5 ^a	6	6
Desviación estándar	.981	.776	1.174
Varianza	.962	.602	1.379
Rango	5	3	6
Mínimo	2	4	1
Máximo	7	7	7

Fuente: Elaboración propia.

Los valores de las subescalas de: Regulación Externa, Introyección e Identificación, se promediaron para calcular el valor de la Motivación Extrínseca, esta variable obtuvo una media de 3.77. Ver Tabla 9.

Tabla 9. Valores de las subescalas de la Motivación Extrínseca.

	Motivación Extrínseca		
	Para identificación	Para introyección	Para regulación externa
Media	4.26	3.55	3.50
Mediana	4.25	3.63	3.63
Moda	4	4	4 ^a
Desviación estándar	1.320	1.250	1.319
Varianza	1.744	1.562	1.740
Rango	6	5	5
Mínimo	1	1	1
Máximo	7	6	6

Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, el valor del factor de la Amotivación corresponde a la calificación de la subescala del mismo nombre.

En la Figura 3 se puede observar la comparación de las tres variables de la escala de motivación, que permiten ver la diferencia de los valores. La media de la motivación intrínseca fue de 5.67, la media de la motivación extrínseca fue de 3.77 y la media de la amotivación fue de 2.13.

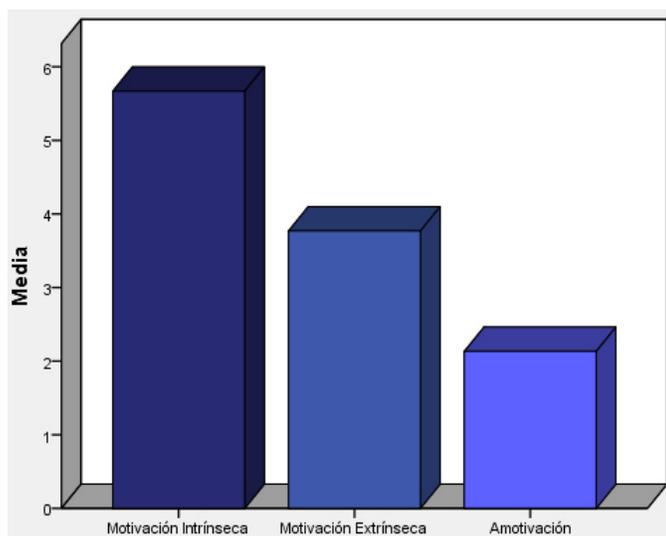


Figura 3. Valores de Motivación Intrínseca, Extrínseca y Amotivación.

Fuente: Elaboración propia.

La aplicación de una prueba t (Tabla 10) para muestras relacionadas, indica que hay diferencias estadísticamente significativas entre los tres tipos de motivación, y que la motivación intrínseca es la que predomina en los participantes.

Tabla 10. Valores de Motivación Intrínseca, Motivación Extrínseca y Amotivación.

	Media	Desviación estándar	T	Sig. (bilateral)
M. Intrínseca	5.67	.870	50.487	.000
M. Extrínseca	3.77	1.158	25.208	.000
Amotivación	2.13	1.409	11.732	.000

Fuente: Elaboración propia.

Resultados del **objetivo 2**: *Evaluar si los docentes de educación media superior desarrollan el estado de flow*. Los resultados de la escala de flow, correspondientes a la mejor experiencia, se presentan en la Tabla 11, debido a que los valores de las variables fueron más altos.

Tabla 11. Valores de la Escala del Estado de Flow, durante la mejor experiencia.

Escala de Flow	
Media	5.37
Mediana	5.24
Moda	5
Desviación estándar	.707
Varianza	.500
Rango	3
Mínimo	4
Máximo	7

Fuente: Elaboración propia.

Resultados del **objetivo 3**: *Identificar cuál de las dimensiones del estado de flow, el profesor de educación media superior desarrolla más durante su ejercicio docente*. Los resultados de la escala de flow correspondiente a las mejores experiencias de rendimiento se presentan en la Tabla 12. Se observa que la dimensión que tuvo el valor más alto fue la de la experiencia autotética.

Tabla 12. Valores promedio de las variables del estado de flow en la mejor experiencia.

	Equilibrio	Fusión	Metas	Retroalimen- tación	Concen- -tración	Sensación control	Pérdida conciencia	Tiempo	Autotética
Media	5.78	5.19	5.73	5.42	5.68	5.62	4.29	4.63	6.14
Mediana	5.50	5.00	5.75	5.50	5.50	5.50	4.25	4.75	6.50
Moda	5	5 ^a	5	5	7	5	4	5	7
Varianza	.766	.961	.679	.749	.688	.715	1.536	2.014	.685
Rango	3	4	3	3	3	3	6	6	3
Mínimo	4	3	4	4	4	4	2	1	4
Máximo	7	7	7	7	7	7	7	7	7

Fuente: Elaboración propia.

En contraste con las mejores experiencias de rendimiento, los valores promedio de las variables del estado de flow durante las peores experiencias son más bajos, como se puede apreciar en la Tabla 13. En este caso, la dimensión con mayor valor fue la de metas claras.

Tabla 13. Valores promedio de las variables del estado de flow en la peor experiencia.

	Equilibrio	Fusión	Metas	Retroalimen- tación	Concen- -tración	Sensación control	Pérdida conciencia	Tiempo	Autotética
Media	4.84	4.21	5.04	4.55	4.80	4.59	3.89	4.07	4.25
Mediana	4.88	4.00	5.00	4.63	4.75	4.63	3.75	4.00	4.13
Moda	5 ^a	3 ^a	5	5	5 ^a	5	5	5	7
Varianza	1.210	1.180	1.452	1.704	1.634	1.764	2.007	1.668	3.372
Rango	5	5	5	5	5	6	6	6	6
Mínimo	2	2	2	2	2	1	1	1	1
Máximo	7	7	7	7	7	7	7	7	7

Fuente: Elaboración propia.

Resultados del **objetivo 4**: *Evaluar si existe una relación entre la motivación intrínseca y el estado de flow*. En la tabla 14 se observan los resultados de la correlación de las variables de motivación y el estado de flow durante la mejor experiencia.

Tabla 14. Correlación de las variables de Motivación y Flow.

		M. Intrínseca
Motivación	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	1
Flow	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	.072 .583
Flow Mejor	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	.279 .031
Flow Peor	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	-.100 .447

Fuente: Elaboración propia.

CAPITULO V

DISCUSION Y CONCLUSIONES

El propósito general de este trabajo fue la evaluación de la motivación intrínseca y su relación con el estado de *flow* en el rendimiento de los docentes de educación media superior, llevando a cabo un estudio de carácter descriptivo y cuantitativo para hacer evaluaciones de la motivación intrínseca y del estado de *flow* en los profesores de educación media superior.

Objetivo 1: *Evaluar si los docentes de educación media superior se encuentran motivados intrínsecamente.* Al evaluar la motivación intrínseca de los docentes de educación media superior por medio de un cuestionario, mismo que fue adaptado de Pelletier (1995), lo primero que llama la atención es que el resultado de la variable de motivación intrínseca es mayor que el valor de la motivación extrínseca y la amotivación. El valor de la media de la motivación intrínseca fue de 5.67, la media de la motivación extrínseca fue de 3.77 y 2.13 fue el valor de la media de la amotivación.

La aplicación de una prueba t para muestras relacionadas, indica que hay diferencias estadísticamente significativas entre los tres tipos de motivación, y que la motivación intrínseca es la que predomina en los participantes. En la Tabla 10 se observa que el valor de t de la variable de motivación intrínseca fue de 50.487 y $p = .000$. Estos resultados comprueban lo dicho en la hipótesis 1: *Los docentes de educación media superior se encuentran intrínsecamente motivados.*

Estos resultados concuerdan con los estudios de Bruinsma y Jansen (2010) donde se demuestra que los valores intrínsecos son los verdaderamente influyentes en el grado de aceptación, de entusiasmo y satisfacción de una

profesión y la motivación extrínseca pudiese quedar en un segundo término.

Objetivo 2: *Evaluar si los docentes de educación media superior desarrollan el estado de flow.* Al comparar los resultados de las variables del estado de flow, con respecto a la mejor (Tabla 12) y peor experiencia (Tabla 13) durante la práctica docente, se puede observar que los resultados de la mejor experiencia fueron relativamente más altos que los de la peor experiencia. El valor de la media de la escala de flow durante la mejor experiencia fue de 5.37 y el valor de la media de la escala de la peor experiencia fue de 4.47. De acuerdo con López-Torres (2007) se puede decir que los profesores de educación media superior desarrollan el estado de flow durante su mejor experiencia en la práctica docente. Este resultado comprueba la hipótesis 2: *Los docentes de educación media superior desarrollan el estado de flow.*

Csikszentmihalyi (2006) comenta que el flow es el estado mental operativo en el cual la persona está completamente inmersa en la actividad que está ejecutando y se caracteriza por un sentimiento de enfocar la energía, de total implicación con la tarea, y de éxito en la realización de la actividad. Argumento que concuerda con los resultados obtenidos en la presente investigación, donde al evaluar el estado de flow durante la mejor experiencia en la práctica docente, los valores de las medias con un mayor puntaje fueron los de las dimensiones de actividad autotélica y el equilibrio entre el reto y la habilidad. La media de la experiencia autotélica fue de 6.14 y la media de la dimensión de equilibrio entre reto/habilidad fue de 5.78.

Objetivo 3: *Identificar cuál de las dimensiones del estado de flow, el profesor de educación media superior desarrolla más durante su ejercicio docente.* Debido a que se determinó en el resultado del objetivo anterior que los profesores de educación media superior desarrollan un estado de flow durante sus mejores experiencias en la práctica docente, en esta parte se tomará en cuenta los resultados de dicha escala (Tabla 12), en donde la variable de experiencia autotélica tuvo una media de 6.14, la media de la variable de equilibrio entre reto/habilidad fue de 5.78 y la variable de metas claras tuvo una

media de 5.73. Estas tres dimensiones fueron las que tuvieron los niveles más altos. Lo que nos lleva a analizar la teoría de Csikszentmihalyi (2013), quien menciona que una persona se encuentra en el estado de flow y desarrolla una actividad autotélica, porque en primera instancia estableció sus objetivos, es decir, tenía sus metas claras y además sus habilidades se encuentran a la par del desafío o reto que emprende.

Los resultados antes mencionados confirman la hipótesis 3: *La dimensión más desarrollada del estado de flow es la actividad autotélica.* Lefevre citado por Csikszentmihalyi (1998) comenta en los resultados de su investigación sobre el estado de flow, que la calidad de la experiencia óptima de los participantes variaba significativamente en los canales de desafío-habilidad, por lo tanto la mayor satisfacción se obtenía cuando las habilidades eran altas y estaban a la par del reto.

Csikszentmihalyi (2013) afirma que la experiencia óptima, basada en el concepto del estado de flow, es el fase en la cual las personas se hayan tan involucradas en una actividad, que nada más parece importarles, y la experiencia por sí misma es tan placentera, que las personas la realizarán aunque tenga algún costo o exista un desafío.

Es preciso decir que las variables más bajas en los resultados de la escala del estado de flow durante la mejor experiencia docente fueron las de transformación del tiempo, el valor de la media fue de 4.63 y pérdida de conciencia, dimensión que tuvo una media de 4.29; por lo que se interpreta que en el desarrollo del estado de flow los docentes se encuentran limitados y no reconocen dichas variables. Cabe mencionar que este resultado no concuerda con la postura de Csikszentmihalyi (2013), quien dice que durante el desarrollo del estado de flow, aumenta la concentración en la actividad, y a su vez conduce a la atención objetiva, más eficiente y enfocada, además el tiempo parece transformarse.

Objetivo 4: *Evaluar si existe una relación entre la motivación intrínseca y el estado de flow.* De acuerdo con los resultados que se muestran en la Tabla 14, se puede decir que hay una correlación moderada ($r = .279$; $p < .000$) respecto a las variables de motivación intrínseca y la relacionada con el estado de flow durante la mejor experiencia, pero estadísticamente significativa. Lo que también comprueba la hipótesis 4: *A mayor motivación intrínseca, mayor estado de flow.*

En general, los resultados de la investigación sobre el estado de flow en la práctica de los profesores de educación media superior, mostraron que la participación docente intrínsecamente motivada, una orientación enfocada a la actividad o tarea y una habilidad alta percibida, están asociadas positivamente con el desarrollo del estado de flow y la generación de una experiencia autotélica, en la mejor experiencia de la práctica docente. En este sentido, los resultados de este estudio comprobaron las cuatro hipótesis propuestas.

Las conclusiones que se destacan en nuestro trabajo son las siguientes:

1. Los docentes de educación media superior si presentan un nivel alto de motivación intrínseca.
2. Los docentes de educación media superior desarrollan el estado de flow durante las mejores experiencias docentes, sin embargo se ven limitados durante el proceso, debido a que no identifican las dimensiones de pérdida de conciencia y transformación del tiempo.
3. La dimensión del estado de flow más desarrollada por los docentes de educación media superior es la actividad autotélica.
4. Existe una correlación moderada ($r = .279$; $p < .000$) respecto a las variables de motivación intrínseca y la relacionada con el estado de flow durante la mejor experiencia, estadísticamente significativa.

Con los hallazgos de esta investigación se puede argumentar que los docentes de educación media superior se encuentran intrínsecamente motivados, desarrollan el estado de flow, pero se ven limitados durante el proceso.

Recomendaciones para futuros estudios:

Este estudio proporciona evidencia sobre el desarrollo de la motivación intrínseca y su relación con el estado de flow en el rendimiento de los docentes de educación media superior, desde este planteamiento, son muchos los estudios que se pueden proponer para continuar con este trabajo, los cuales se plantean a continuación:

1. Hacer una réplica de la investigación con una muestra mayor y de otros niveles educativos, misma que permita hacer comparaciones con respecto a los niveles de educación.
2. Investigar por cuánto tiempo permanecen en el estado de flow los docentes que logran desarrollar este proceso.
3. Identificar si los alumnos de los docentes que viven el proceso del flow, experimentan la misma sensación de placer (Ak Şentürk, 2012).
4. Investigar en qué grado beneficia la experiencia óptima, en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
5. Probar con análisis estadísticos más complejos, como ecuaciones estructurales, el modelo hipotético propuesto en esta investigación sobre posibles relaciones de la actividad docente con el estado de flow.

REFERENCIAS

- Ahmad, I. (2011). Effect of Teacher Efficacy Beliefs on Motivation. *Journal Of Behavioural Sciences*, 21, 35-46.
- Ak Şentürk, B. (2012). Teachers' and Students' Perceptions of Flow in Speaking Activities. *Journal of Management Economics and Business*, 8(16), 283-306.
- Alterio, G., & Pérez, H. (2009). Evaluación de la función docente según el desempeño de los profesores y la opinión estudiantil. *Educación Médica Superior*, 23(3), 1-14.
- Auster, E., & Wylie, K. (2006). Creating active learning in the classroom: A systematic approach. *Journal of Management Education*, 30(2), 333-353.
- Balaguer, I., Castillo, I., & Duda, J. (2008). Apoyo a la Autonomía, Satisfacción de las necesidades, Motivación y Bienestar en deportistas de competición: un análisis de la teoría de la autodeterminación. *Revista de Psicología del Deporte*, 17(1), 123-139.
- Beard, K., & Hoy, W. (2010). The Nature, Meaning, and Measure of Teacher Flow in Elementary Schools: A Test of Rival Hypotheses. *Educational Administration Quarterly*, 3(46), 426–458.
- Bruinsma, M., & Jansen, E. (2010). Is the motivation to become a teacher related to pre-service teachers' intentions to remain in the profession? *European Journal Of Teacher Education*, 33(2), 185-200.
- Caballero, C., Hederich, C., & Palacio, J. (2010). Academic burnout: delineation of the syndrome and factors associated with their emergence. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 42(1), 131-146.

- Cervelló, E. M. (2011). El papel del clima motivacional, la relación con los demás, y la orientación de metas en la predicción del flow disposicional en educación física. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(1), 165-178.
- Chamundeswari, S. (2013). Job Satisfaction and Performance of School Teachers. *International Journal Of Academic Research In Business & Social Sciences*, 3(5), 420-428.
- Cruz, N., Pérez, V., & Cantero, C. (2009). Influencia de la motivación intrínseca y extrínseca sobre la transmisión de conocimiento. El caso de una organización sin fines de lucro. *Revista De Economía Pública, Social Y Cooperativa*, 187-211.
- Cruz, N., Pérez, V., & Cantero, C. (2009). Influencia de la motivación intrínseca y extrínseca sobre la transmisión de conocimiento. El caso de una organización sin fines de lucro. . *Revista De Economía Pública, Social Y Cooperativa*, 66, 187-211.
- Csikszentmihalyi, M. (2006). *Creatividad. El flujo y la psicología del descubrimiento y la invención*. (Primera ed.). (J. Tosaus, Trad.) Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Csikszentmihalyi, M. (2013). *Fluir (Flow). Una psicología de la felicidad*. (Decimoséptima ed.). (N. López, Trad.) Barcelona: Editorial Kairós, S.A.
- Csikszentmihalyi, M. S. (1998). *Experiencia óptima. Estudios psicológicos del flujo en la conciencia*. (Vol. 6). Bilbao: EDITORIAL DESCLÉE DE BROUWER, S.A.
- Csikszentmihalyi, M., & Hunter, J. (2003). Happiness in Everyday Life: The Uses of Experience Sampling. *Journal of Happiness Studies*, 4, 185-199.
- Deci, E., & Ryan, R. (1985). *Self-Determination* . John Wiley & Sons, Inc.

- Delle Fave, A., & Massimini, F. (2003). Optimal experience in work and leisure among teachers and physicians: Individual and bio-cultural implications. *Leisure Studies*, 22(4), 323-342.
- Demir, K. (2011). Teachers' intrinsic and extrinsic motivation as predictors of student engagement. *E-Journal Of New World Sciences Academy (NWSA)*, 2(6), 1397-1409.
- Elliot, A., & Dweck, C. (. (2005). *Handbook of competence and motivation [electronic resource]*. New York: Guilford Press.
- Gantiva, C., Jaimes, S., & Villa, M. (2010). Síndrome de Burnout y estrategias de afrontamiento en docentes de primaria y bachillerato. *Psicología desde el Caribe*(26), 36-50.
- García, B. L. (2008). Modelo de Evaluación de Competencias Docentes para la Evaluación Media Superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(3), 96-108.
- Kerlinger, F. L. (2002). *Investigación del comportamiento* (cuarta ed.). (F. o. Research, Trad.) México, D.F.: McGraw-Hill/Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Landero, R., & González, T. (2006). *Estadística con SPSS y metodología de la investigación*. México: Editorial Trillas Sa. de Cv.
- Lauretti, P., Villalobos, E., & González, J. (2006). Programa de Motivación en el Aula: Una Experiencia para el Desarrollo del Docente en Ejercicio. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 4(10), 15-22.
- Lei, S. (2010). Intrinsic and Extrinsic Motivation: Evaluating Benefits and Drawbacks from College Instructors' Perspectives. *Journal Of Instructional Psychology*, 37(2), 153-160.

- Lochner, L., Wieser, H., & Mischo-Kelling, M. (2012). A qualitative study of the intrinsic motivation of physicians and other health professionals to teach. *International Journal Of Medical Education*(3), 209-215.
- López, B. P. (2010). Estilos docentes de los profesores universitarios: la percepción de los alumnos de los buenos profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51(4), 1-16.
- López-Jurado, P., & Gratacós, G. (2013). Elegir enseñar: propuesta del modelo antropológico de la motivación de Pérez López aplicada al ámbito de la educación. *Estudios Sobre Educacion.*, 125-147.
- López-Torres, M. T. (2007). Características del “Flow”, Ansiedad y Estado Emocional, en Relación con el Rendimiento de Deportistas de Élite. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 7(1), 25-44.
- Mandigo, J., & Thompson, L. (1998). Go with their flow: How flow theory can help practitioners to intrinsically motivate children to be physically active. *Physical Educator*, 55, 145-159.
- Marques, R. (2008). *Profesores muy motivados: Un liderazgo positivo promueve el bienestar docente* (Vol. 6). Madrid, España: Narcea Ediciones.
- Martens, M., & Webber, S. (2002). Psychometric Properties of the Sport Motivation. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 24, 254-270.
- Maslow, H. (1973). *El Hombre Autorrealizado: Hacia una Psicología del Ser*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Mesurado, B. (2008). Validez Factorial y Fiabilidad del Cuestionario de Experiencia Óptima (Flow) para niños y adolescentes. *RIDEP*, 1(25), 159-178.
- Mesurado, B. (2010). La experiencia de Flow o Experiencia Óptima en el ámbito educativo. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 42, 183-192.

- Milyavskaya, M., McClure, M., Ma, D., Koestner, R., & Lydon, J. (2012). Attachment Moderates the Effects of Autonomy-Supportive and Controlling Interpersonal Primes on Intrinsic Motivation. *Canadian Journal Of Behavioural Science, 44*(4), 278-287.
- Moneta, G., & Csikszentmihalyi, M. (1996). The Effect of Perceived Challenges and Skills on the Quality of Subjective Experience. *Journal of Personality, 64*, 275-310.
- Moreno, J. C. (2007). Predicción del flow disposicional según el clima motivacional y el trato generado por el profesor en clase de educación física. *Análisis y Modificación de Conducta, 33*(148), 207-228.
- Moreno, J., Conte, L., Borges, F., & González-Cutre, B. (2008). Necesidades Psicológicas básicas, Motivación Intrínseca y Propensión a la Experiencia Autotélica en el Ejercicio Físico. *Revista Mexicana de Psicología, 25*(2), 305-312.
- Naranjo, M. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista Educación, 33*(2), 153-170.
- Oré, L. G. (2013). Motivación: estrategia de aprendizaje o autorrealización. *Sinergia e Innovación, 1*(5).
- Pelletier, L. F. (1995). Toward a new measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation, and amotivation in sports: The Sport Motivation Scale (SMS). *Journal of Sport and Exercise Psychology, 17*, 35-35.
- Poseck, B. (2006). Psicología Positiva: una nueva forma de entender la psicología. *Papeles del psicólogo, 27*(1), 3-8.
- Privette, G. (1983). Peak Experience, Peak Performance, and "Flow": A Comparative Analysis of Positive Human Experiences. *Journal of Personality and Social, 45*(6), 1361-1368.

- Rego, A. P. (2007). Comportamientos de ciudadanía docente, motivación y desempeño académico. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(2), 253-268.
- Ryan, R., & Connell, J. (1989). Perceived locus of causality and internalization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749-761.
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). La Teoría de la Autodeterminación y la Facilitación de la Motivación Intrínseca, el Desarrollo Social, y el Bienestar. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Salanova, M., Martínez, I. M., Cifre, E., & Schaufeli, W. B. (2005). ¿Se pueden vivir experiencias óptimas en el trabajo? Analizando el Flow en contextos laborales. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 58(1), 89-100.
- Salanova, M., Martínez, I., & Llorens, S. (2005). *Psicología organizacional positiva. Psicología de la Organización*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Schaufelp, W. (2005). Burnout en profesores: Una perspectiva social del intercambio. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(1-2), 15-35.
- Seligman, M. (2002). *Authentic Happiness: using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. New York: The Free Press.
- SEP; ANUIES. (2008). *Programa de formación docente de Educación Media Superior*.
- Sicilia, A. Á.-C. (2011). Factores motivacionales y experiencia autotélica en el ejercicio físico. *Universitas Psychologica*, 10(1), 125-135.
- Silvero, M. (2007). Estrés y desmotivación docente: el síndrome del “profesor quemado” en educación secundaria. *Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra*(12), 115-138.

- Soler, A., & Chiralde, R. (2010). Motivación y rendimiento docente en estudiantes bolivianos del Nuevo Programa de Formación de Médicos. *Educación Médica Superior*, 24(1), 42-51.
- Tifner, S., Martín, P., de Nasetta, S., & de Bortoli, M. (2006). Burnout en el colectivo docente. *Stadium: Revista de humanidades*(12), 279-291.
- Tucker, C., & Winsor, D. (2013). Where Extrinsic Meets Intrinsic Motivation: An Investigation of Black Student Persistence in Pre-Health Careers. *Negro Educational Review*, 64, 1-4.
- Voelkl, J. E. (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.

ANEXOS

ANEXO 1

Test de Motivación

INSTRUCCIONES: Por favor indica, de la manera más sincera posible, en qué medida son importantes los siguientes conceptos para dedicarte a la docencia. Recuerda que no hay respuestas correctas o incorrectas, sólo opiniones todas igualmente válidas, además de anónimas.

¿Por qué eres docente?	Totalmente desacuerdo	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	No sé / Tengo duda	De acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Por la satisfacción que me produce tener experiencias interesantes y divertidas.	1	2	3	4	5	6	7
Por la satisfacción de saber más sobre esta profesión.	1	2	3	4	5	6	7
Tenía buenas razones para ser docente, pero actualmente me pregunto si debería de continuar.	1	2	3	4	5	6	7
Porque me gusta descubrir nuevas estrategias docentes.	1	2	3	4	5	6	7
No lo sé, me siento incapaz de triunfar como docente.	1	2	3	4	5	6	7
¿Por qué eres docente?	Totalmente desacuerdo	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	No sé / Tengo duda	De acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Porque me permite ser valorado por la gente que conozco.	1	2	3	4	5	6	7
Porque en mi opinión es una de las mejores formas de conocer gente.	1	2	3	4	5	6	7
Porque siento mucha satisfacción mientras perfecciono mis habilidades docentes durante temas difíciles.	1	2	3	4	5	6	7
Porque el ser docente es necesario para tener mayor conocimiento.	1	2	3	4	5	6	7
Por el prestigio de ser un gran docente.	1	2	3	4	5	6	7
¿Por qué eres docente?	Totalmente desacuerdo	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	No sé / Tengo duda	De acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Porque es una de las mejores formas que tengo para desarrollar otros aspectos de mí mismo/a.	1	2	3	4	5	6	7
Por la satisfacción que siento cuando mejoro algunas de mis habilidades docentes.	1	2	3	4	5	6	7
Por la emoción que siento cuando estoy totalmente dentro del desarrollo de una estrategia durante la clase.	1	2	3	4	5	6	7
Porque necesito ser docente para sentirme bien conmigo mismo/a.	1	2	3	4	5	6	7
Por la satisfacción que experimento mientras perfecciono mis habilidades docentes.	1	2	3	4	5	6	7

¿Por qué eres docente?	Totalmente desacuerdo	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	No sé / Tengo duda	De acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Porque las personas que me rodean creen que es importante ser docente.	1	2	3	4	5	6	7
Porque es una buena forma de aprender muchas cosas que me pueden ser útiles en otras áreas de mi vida.	1	2	3	4	5	6	7
Por las intensas emociones que siento cuando trabajo con un tema que me apasiona.	1	2	3	4	5	6	7
No lo tengo claro; en realidad no creo que esta profesión sea para mí.	1	2	3	4	5	6	7
Por la satisfacción que siento cuando puedo desarrollar un tema difícil.	1	2	3	4	5	6	7
¿Por qué eres docente?	Totalmente desacuerdo	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	No sé / Tengo duda	De acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Porque me sentiría mal si no pudiera ejercer la docencia.	1	2	3	4	5	6	7
Para demostrar a los demás lo bueno/a que soy como docente.	1	2	3	4	5	6	7
Por la satisfacción que siento cuando adquiero habilidades docentes nuevas.	1	2	3	4	5	6	7
Porque es una de las mejores formas de mantener buenas relaciones con mis amigos.	1	2	3	4	5	6	7
Porque me gusta la sensación de estar totalmente inmerso en la actividad docente.	1	2	3	4	5	6	7
¿Por qué eres docente?	Totalmente desacuerdo	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	No sé / Tengo duda	De acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Porque es mi obligación practicar la docencia con regularidad.	1	2	3	4	5	6	7
Por la satisfacción de descubrir nuevos conocimientos.	1	2	3	4	5	6	7
Me lo pregunto a menudo, ya que no consigo los objetivos que me planteo en mi actividad docente.	1	2	3	4	5	6	7

ANEXO 2

Test del Estado de *Flow*

A continuación, tómate un momento para relajarte y tranquilamente, trata de:

- **Recordar y concentrarte en la(s) mejor(es) experiencia(s) de rendimiento que hayas tenido, no en cuanto a resultado necesariamente, sino a lo que hayas sentido durante tu(s) mejor(es) actuación(es) docente(s).**
- **Ubicarte lo mejor que puedas en el lugar y hora del desarrollo de la estrategia, en la que sucedió la experiencia. Recuerda y concéntrate en el mayor número de detalles que te sea posible. Trata de recrear lo mejor y más completa que puedas la situación en que tuviste tu mejor y más satisfactoria experiencia docente.**
- **Ahora, por favor contesta las siguientes preguntas, tratando de imaginar que te encuentras nuevamente en esa situación.**

	Totalmente desacuerdo	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	No sé / Tengo duda	De acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Era un desafío para mí, pero sabía que tenía la capacidad para desarrollar la estrategia de enseñanza-aprendizaje.	1	2	3	4	5	6	7
Desarrollé la estrategia de forma correcta, sin tener que pensar mucho en cómo implementarla con los alumnos.	1	2	3	4	5	6	7
Sabía exactamente la estrategia que tenía que desarrollar y como lo tenía que hacer.	1	2	3	4	5	6	7
Sabía lo bien que estaba desarrollando la estrategia.	1	2	3	4	5	6	7
Tenía toda mi atención puesta en lo que estaba haciendo.	1	2	3	4	5	6	7
Tenía control absoluto sobre el desarrollo de la estrategia.	1	2	3	4	5	6	7
No me preocupaba cómo me estuvieran juzgando los estudiantes.	1	2	3	4	5	6	7
El tiempo parecía acelerarse.	1	2	3	4	5	6	7
Disfruté mucho la experiencia.	1	2	3	4	5	6	7
Estaba a la altura del alto nivel que exigía el desarrollo de la estrategia de enseñanza-aprendizaje.	1	2	3	4	5	6	7
Mis acciones durante el desarrollo de la estrategia parecían suceder de manera automática.	1	2	3	4	5	6	7
Estaba seguro(a) de lo que quería hacer.	1	2	3	4	5	6	7
Sabía lo bien que estaba desarrollando la estrategia.	1	2	3	4	5	6	7
No me costó ningún esfuerzo centrarme en la estrategia.	1	2	3	4	5	6	7
Sentía que podía controlar mi actuación docente durante el desarrollo de las actividades.	1	2	3	4	5	6	7

	Totalmente desacuerdo	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	No sé / Tengo duda	De acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Durante el desarrollo de las actividades no me preocupaba por cómo era mi ejecución.	1	2	3	4	5	6	7
El tiempo parecía transcurrir de manera diferente a lo normal.	1	2	3	4	5	6	7
Disfruté mucho con las sensaciones que experimenté y me gustaría volver a sentirlas.	1	2	3	4	5	6	7
Tenía la sensación de que era lo bastante bueno como para estar a la altura del desarrollo de la estrategia.	1	2	3	4	5	6	7
Ejecuté de manera automática las actividades de la estrategia.	1	2	3	4	5	6	7
Sabía lo que quería conseguir con el desarrollo de la estrategia.	1	2	3	4	5	6	7
Mientras se desarrollaba la estrategia, era consciente de lo bueno(a) que estaba siendo mi actuación.	1	2	3	4	5	6	7
Estaba completamente concentrado.	1	2	3	4	5	6	7
Sentía que controlaba totalmente lo que estaba haciendo.	1	2	3	4	5	6	7
No me preocupaba por mi imagen.	1	2	3	4	5	6	7
Era como si el tiempo pasara rápido durante la clase.	1	2	3	4	5	6	7
La experiencia me hizo sentir muy bien.	1	2	3	4	5	6	7
Las exigencias de la competencia a desarrollar durante la estrategia, y mis habilidades docentes, estaban al mismo nivel.	1	2	3	4	5	6	7
Actué de manera espontánea y automática, sin tener que pensar en lo que implicaba la estrategia.	1	2	3	4	5	6	7
Mis metas estaban claramente definidas.	1	2	3	4	5	6	7
Mi rendimiento me dejaba ver lo bien que lo estaba haciendo.	1	2	3	4	5	6	7
Estaba totalmente concentrado(a) en mi tarea como docente.	1	2	3	4	5	6	7
Sentía un control total de mi persona y mis acciones.	1	2	3	4	5	6	7
No me preocupaba lo que los alumnos pudieran estar pensando de mí.	1	2	3	4	5	6	7
Perdí la noción normal del tiempo.	1	2	3	4	5	6	7
La experiencia me pareció muy valiosa y gratificante.	1	2	3	4	5	6	7

A continuación, tómate un momento para relajarte y tranquilamente, trata de:

- **Recordar y concentrarte en la(s) peor(es) experiencia(s) de rendimiento que hayas tenido, no en cuanto a resultado necesariamente, sino a lo que hayas sentido con tu actuación(es) docente(s).**
- **Ubicarte lo mejor que puedas en el lugar y hora del desarrollo de la estrategia, en la que sucedió la experiencia. Recuerda y concéntrate en el mayor número de detalles que te sea posible. Trata de recrear lo mejor y más completa que puedas la situación en que tuviste tu peor experiencia docente.**
- **Ahora, por favor contesta las siguientes preguntas, tratando de imaginar que te encuentras nuevamente en esa situación.**

	Totalmente desacuerdo	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	No sé / Tengo duda	De acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Era un desafío para mí, pero sabía que tenía la capacidad para desarrollar la estrategia de enseñanza-aprendizaje.	1	2	3	4	5	6	7
Desarrollé la estrategia de forma correcta, sin tener que pensar mucho en cómo implementarla con los alumnos.	1	2	3	4	5	6	7
Sabía exactamente la estrategia que tenía que desarrollar y como lo tenía que hacer.	1	2	3	4	5	6	7
Sabía lo bien que estaba desarrollando la estrategia.	1	2	3	4	5	6	7
Tenía toda mi atención puesta en lo que estaba haciendo.	1	2	3	4	5	6	7
Tenía control absoluto sobre el desarrollo de la estrategia.	1	2	3	4	5	6	7
No me preocupaba cómo me estuvieran juzgando los estudiantes.	1	2	3	4	5	6	7
El tiempo parecía acelerarse.	1	2	3	4	5	6	7
Disfruté mucho la experiencia.	1	2	3	4	5	6	7
Estaba a la altura del alto nivel que exigía el desarrollo de la estrategia de enseñanza-aprendizaje.	1	2	3	4	5	6	7
Mis acciones durante el desarrollo de la estrategia parecían suceder de manera automática.	1	2	3	4	5	6	7
Estaba seguro(a) de lo que quería hacer.	1	2	3	4	5	6	7
Sabía lo bien que estaba desarrollando la estrategia.	1	2	3	4	5	6	7
No me costó ningún esfuerzo centrarme en la estrategia.	1	2	3	4	5	6	7
Sentía que podía controlar mi actuación docente durante el desarrollo de las actividades.	1	2	3	4	5	6	7

	Totalmente desacuerdo	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	No sé / Tengo duda	De acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Durante el desarrollo de las actividades no me preocupaba por cómo era mi ejecución.	1	2	3	4	5	6	7
El tiempo parecía transcurrir de manera diferente a lo normal.	1	2	3	4	5	6	7
Disfruté mucho con las sensaciones que experimenté y me gustaría volver a sentirlas.	1	2	3	4	5	6	7
Tenía la sensación de que era lo bastante bueno como para estar a la altura del desarrollo de la estrategia.	1	2	3	4	5	6	7
Ejecuté de manera automática las actividades de la estrategia.	1	2	3	4	5	6	7
Sabía lo que quería conseguir con el desarrollo de la estrategia.	1	2	3	4	5	6	7
Mientras se desarrollaba la estrategia, era consciente de lo bueno(a) que estaba siendo mi actuación.	1	2	3	4	5	6	7
Estaba completamente concentrado.	1	2	3	4	5	6	7
Sentía que controlaba totalmente lo que estaba haciendo.	1	2	3	4	5	6	7
No me preocupaba por mi imagen.	1	2	3	4	5	6	7
Era como si el tiempo pasara rápido durante la clase.	1	2	3	4	5	6	7
La experiencia me hizo sentir muy bien.	1	2	3	4	5	6	7
Las exigencias de la competencia a desarrollar durante la estrategia, y mis habilidades docentes, estaban al mismo nivel.	1	2	3	4	5	6	7
Actué de manera espontánea y automática, sin tener que pensar en lo que implicaba la estrategia.	1	2	3	4	5	6	7
Mis metas estaban claramente definidas.	1	2	3	4	5	6	7
Mi rendimiento me dejaba ver lo bien que lo estaba haciendo.	1	2	3	4	5	6	7
Estaba totalmente concentrado(a) en mi tarea como docente.	1	2	3	4	5	6	7
Sentía un control total de mi persona y mis acciones.	1	2	3	4	5	6	7
No me preocupaba lo que los alumnos pudieran estar pensando de mí.	1	2	3	4	5	6	7
Perdí la noción normal del tiempo.	1	2	3	4	5	6	7
La experiencia me pareció muy valiosa y gratificante.	1	2	3	4	5	6	7