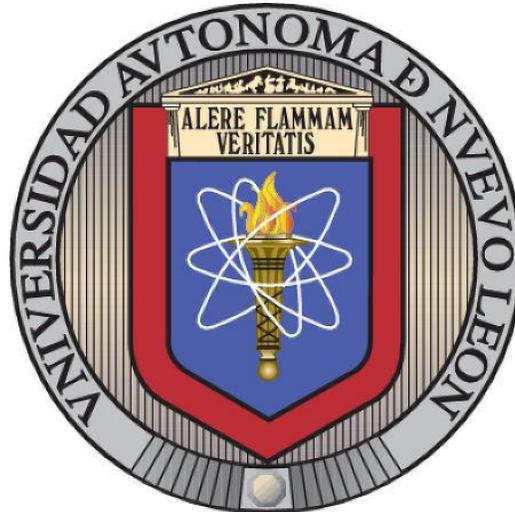


UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

FACULTAD DE PSICOLOGÍA



TESIS

**EVALUAR E IDENTIFICAR LAS DIFERENCIAS DE GÉNERO EN LAS
DIMENSIONES QUE PREDISPONEN EL ESTADO FLOW EN
ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR**

PRESENTA

ING. RAQUEL MORALES MARROQUÍN

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

JUNIO, 2015

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



TESIS

**EVALUAR E IDENTIFICAR LAS DIFERENCIAS DE GÉNERO EN LAS
DIMENSIONES QUE PREDISPONEN EL ESTADO FLOW EN
ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR**

PRESENTA

ING. RAQUEL MORALES MARROQUÍN

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

DIRECTOR DE TESIS

DR. JESUS HUMBERTO GONZÁLEZ GONZÁLEZ

MONTERREY, NUEVO LEÓN, MÉXICO,

JUNIO DE 2015



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

FaPsi



FACULTAD DE PSICOLOGÍA
Subdirección de Posgrado

COMITÉ ACADÉMICO DE MAESTRIAS DE POSGRADO DE LA FACULTAD
DE PSICOLOGIA DE U.A.N.L.
P R E S E N T E.-

Por la presente nos dirigimos a ustedes para comunicarles que, después de haber revisado las correcciones sugeridas al PRODUCTO INTEGRADOR titulado " Evaluar e identificar las diferencias de género en las dimensiones que predisponen el estado Flow en estudiantes de Educación Media Superior ", presentado por Ing. Raquel Morales Marroquín egresado en el período escolar Enero - Junio 2015 de la Maestría en Docencia con orientación en Educación Media Superior, lo consideramos **ACEPTADO** para su defensa.

Sin otro asunto de momento, quedamos a sus órdenes,

Dr. Jesús Humberto López [Firma] 05/Nov/2015
NOMBRE DEL DIRECTOR DE TESIS FIRMA FECHA

Dra. Luz Marina Méndez H [Firma] 5/Nov/2015
NOMBRE DEL REVISOR DE TESIS FIRMA FECHA

Mtra. Juliana Alegre Ortiz [Firma] 30 Oct 2015
NOMBRE DEL REVISOR DE TESIS FIRMA FECHA

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
SUBDIRECCIÓN DE POSGRADO E INVESTIGACIÓN

**MAESTRÍA EN DOCENCIA CON ORIENTACIÓN EN EDUCACIÓN MEDIA
SUPERIOR**

La presente tesis titulada “Evaluar e identificar las diferencias de género en las dimensiones que predisponen el estado Flow en estudiantes de educación media superior” presentada por Ing. Raquel Morales Marroquín ha sido aprobada por el comité de tesis.

Dr. Jesús Humberto González González
Director de tesis

Dra. Luz Marina Méndez Hinojosa
Revisor de tesis

Mtra. Julymar Alegre Ortíz
Revisor de tesis

Monterrey, N. L., México, Junio de 2015

DEDICATORIA

A Dios que me ha regalado una familia maravillosa.

A mis padres, Raquel y Mario, que me dieron la vida y han estado conmigo en todos los momentos importantes de mi vida. Los quiero mucho, muchas gracias por su apoyo y brindarme su amor y cariño.

A mi hermano Mario por estar siempre apoyándome y ayudándome.

A mi esposo Christian por todo su amor y ser un gran apoyo en mi vida.

Y una dedicatoria especial a mi hijo, aún no naces pero quiero decirte que eres mi motivación para siempre seguir adelante.

AGRADECIMIENTOS

Esta Tesis fue un trabajo realizado en la Universidad Autónoma de Nuevo León, en el cual muchas personas apoyaron directa o indirectamente para su realización a quienes quiero dar el debido agradecimiento.

En primer lugar a mis padres por el apoyo a lo largo de mis estudios de posgrado y en la elaboración de esta tesis, en especial a mi Madre por su cariño y comprensión.

Un especial agradecimiento a la Dra. Gabriela Torres Delgado, al Dr. Jesús Humberto González González, a la Dra. Luz Marina Méndez Hinojosa y a la Mtra. Julymar Alegre Ortíz, por su asesoría y su gran paciencia, así también por transmitirme sus experiencias y educación las cuales fueron mi fuente de curiosidad y motivación para emprender este trabajo.

Un agradecimiento a la Facultad de Psicología de la UANL por el préstamo de sus instalaciones y material de estudio.

Quiero agradecer también a mis compañeras por su apoyo y ayuda en la elaboración de esta tesis, por compartirme sus opiniones y experiencia que han sido de gran utilidad.

Por último un muy especial agradecimiento a mi esposo y a mi futuro hijo por su apoyo y cariño en esta importante experiencia, gracias por ser mi motivación para seguir adelante.

RESUMEN

El Flow es un estado o experiencia en donde una persona experimenta felicidad, alegría, satisfacción, placer, el cual se desarrolla cuando los seres humanos se enfocan intensamente en realiza una actividad que les interesa. Éste concepto fue introducido por Mihaly Csikszentmihalyi en 1975, quien también menciona, la existencia de nueve estados o dimensiones con las que cuenta el estado Flow, que son equilibrio entre habilidad y reto, fusión acción-atención, metas claras, feedback sin ambigüedades, concentración sobre la tarea que se está realizando, sentimiento de control, transformación en la percepción del tiempo, pérdida de conciencia y la experiencia autotélica. El propósito de la tesis es evaluar si los estudiantes de una preparatoria del sureste del estado de Nuevo León, México, presentan las dimensiones que predisponen el estado Flow, que son equilibrio entre habilidad y reto, fusión acción-atención, metas claras y feedback sin ambigüedades; con ello, se llegará al objetivo de identificar si existen diferencias en el género con respecto a estas dimensiones. La muestra estuvo compuesta por 559 estudiantes, de los cuales 282 son hombres (50.4%) y 272 son mujeres (48.7%), con edades entre 15 y 20 años obteniendo una media de 16.18 años, con una situación económica media-baja, en el ciclo escolar de enero-junio del 2015. Para medir estas dimensiones se utilizó el instrumento de Flow, escala que fue adaptada para el ambiente académico con el nombre de Escala del Estado Flow en la Actividad Estudiantil (EEFAE). Los resultados fueron que los estudiantes sí presentaban las dimensiones que predisponen al estado Flow. Con respecto al género, no se encontraron diferencias significativas entre los hombres y mujeres en ninguna de las dimensiones, equilibrio entre habilidad y reto, fusión acción-atención, metas claras y feedback sin ambigüedades. Se recomienda, para futuras investigaciones, el ampliar más la muestra y realizar la investigación en varias instituciones.

Palabras clave: Flow, estudiantes, preparatoria, género.

ABSTRACT

The Flow is a state or experience where a person experiences happiness, joy, satisfaction, pleasure, which develops when human beings are intensely focused on carrying out an activity that interests them. This concept was introduced by Mihaly Csikszentmihalyi in 1975, who also mentions the existence of nine states or dimensions that comprise the Flow state, which are balanced between skill and challenge, merger action-focus, clear goals, feedback unambiguous concentration on the task being performed, sense of control, transformation in the perception of time, loss of consciousness and autotelic experience. It is for this reason that the aim of the thesis is to evaluate whether students at a school in the southeast of the state of Nuevo Leon, Mexico, presented the dimensions predispose in the Flow state, which are balanced between skill and challenge, merger action-care, clear goals and unambiguous feedback; and identify whether there are gender differences with respect to these dimensions. The sample consisted of 559 students, of which 282 are men (50.4%) and 272 women (48.7%), aged between 15 and 20 years earning an average of 16.18 years, with a medium-low economic situation, the school year in January-June 2015. To measure these dimensions the Flow instrument was used, the scale was adapted to the academic environment with the name of the Flow State Scale Student Activity (EEFAE). The results were that the students themselves showed the dimensions which predispose the state Flow. Regarding gender, no significant differences between men and women in the dimensions of balance between skill and challenge, action-care merger, clear goals and unambiguous feedback were found. It is recommended for future research, expand the sample and conduct studies in various institutions so that the results obtained can be widespread.

Key words: Flow, students, high school, gender.

ÍNDICE

Dedicatoria.....	iv
Agradecimientos.....	v
Resumen.....	vi
Abstract.....	vii
CAPÍTULO I.....	1
<i>INTRODUCCIÓN</i>	1
1. ANTECEDENTES.....	3
1.1 El estado Flow.....	3
1.2 Estudios del Flow.....	4
1.2.1 En España.....	4
1.2.2 En Italia.....	6
1.2.3 En Corea del Sur.....	7
1.2.4 En Alemania.....	7
1.2.5 En Estados Unidos de América.....	7
1.2.6 En América Latina.....	7
1.2.7 En Argentina.....	8
1.2.8 En Venezuela.....	9
1.2.9 En México.....	9
1.3 Diferencias de género en el estado Flow.....	12
1.3.1 Actividades físicas.....	12
1.3.2 Ámbito laboral.....	13
1.3.3 Actividad estructurada vs. actividad desestructurada, realizadas en solitario vs. en compañía de otros y la experiencia óptima.....	14
1.3.4 Experiencias de flujo y rendimiento escolar en adolescentes.....	14
1.3.5 Bienestar subjetivo, en un ecosistema rural.....	15
1.3.6 Relación entre bienestar subjetivo, optimismo y variables sociodemográficas.....	15
2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	16
3. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.....	16
4. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.....	17

5. OBJETIVO GENERAL.....	18
Objetivo específico.....	18
6. HIPÓTESIS ALTERNATIVA.....	18
7. HIPÓTESIS NULA.....	19
8. LIMITACIONES Y DELIMITACIONES.....	19
CAPITULO II.....	20
<i>MARCO TEÓRICO</i>	20
<i>INTRODUCCIÓN</i>	20
1.1 Psicología positiva.....	20
1.1.1 Psicología positiva en México.....	22
1.2 Teoría constructivista.....	23
1.3 Ciencia cognitiva.....	24
1.4 La educación en el nivel medio superior de la UANL.....	25
1.5 Estado del Flow.....	26
1.6 Dimensiones del Estado Flow.....	29
1.6.1 Equilibrio entre habilidad y reto.....	29
1.6.2 Fusión acción-atención.....	30
1.6.3 Metas claras.....	31
1.6.4 Feedback sin ambigüedades.....	31
1.6.5 Concentración sobre la tarea que se está realizando.....	32
1.6.6 Sentimiento de control.....	33
1.6.7 Transformación en la percepción del tiempo.....	33
1.6.8 Pérdida de conciencia.....	34
1.6.9 Experiencia autotélica.....	34
1.7 Diferencias de género.....	35
1.7.1 En relación al Flow en actividades físicas.....	35
1.7.2 En relación al Flow en el ámbito laboral.....	35
1.7.3 En relación al Flow en actividades estructuradas vs. actividades desestructuradas, realizadas en solitario vs. en compañía de otros y la experiencia óptima.....	36
1.7.4 En relación al Flow en experiencias de flujo y rendimiento escolar en adolescentes.....	36
1.7.5 Bienestar subjetivo y satisfacción en un ecosistema rural.....	36
1.7.6 Relación entre bienestar subjetivo, optimismo y variables sociodemográficas.....	36
CAPITULO III.....	39

<i>1. MÉTODO</i>	39
<i>2. PARTICIPANTES</i>	40
<i>3. INSTRUMENTO</i>	40
Escala de las dimensiones del estado Flow	40
<i>4. DEFINICIÓN DE VARIABLES</i>	41
<i>5. DISEÑO UTILIZADO</i>	42
<i>6. RECOLECCIÓN DE DATOS</i>	43
<i>7. ANÁLISIS DE DATOS</i>	43
CAPITULO IV	45
<i>RESULTADOS</i>	45
CAPITULO V	51
<i>DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES</i>	51
BIBLIOGRAFÍA	54
ANEXOS	61
ANEXO 1 Instrumento de la Escala de las dimensiones del estado Flow	62

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Tablas

Tabla 1. Diferencias de género	37
Tabla 2. Edad de los Estudiantes	40
Tabla 3. Género	40
Tabla 4. Confiabilidad del <i>Alfa de Cronbach</i> de la EEFAE	41
Tabla 5. Definición de las <i>variables</i>	42
Tabla 6. Variable de <i>Equilibrio entre habilidad y reto</i>	45
Tabla 7. Diferencias de género de la variable <i>Equilibrio entre habilidad y reto</i>	45
Tabla 8. Prueba de Normalidad de la variable <i>Equilibrio entre habilidad y reto (EquiHabilidadyReto)</i> ...	46
Tabla 9. Prueba de homogeneidad de varianzas de la variable <i>Equilibrio entre habilidad y reto</i>	46
Tabla 10. Análisis de ANOVA de la variable <i>Equilibrio entre habilidad y reto</i>	46
Tabla 11. Variable de <i>Fusión acción-atención</i>	46
Tabla 12. Análisis descriptivo de las diferencias de género de la variable <i>Fusión acción-atención</i>	47
Tabla 13. Prueba de Normalidad de la variable <i>Fusión acción-atención</i>	47
Tabla 14. Prueba de homogeneidad de varianzas de la variable <i>Fusión acción-atención</i>	47
Tabla 15. Análisis de ANOVA de la variable <i>Fusión acción-atención</i>	47
Tabla 16. Variable de <i>Metas claras</i>	48
Tabla 17. Análisis descriptivo de las diferencias de género de la variable <i>Metas claras (MetCla)</i>	48
Tabla 18. Prueba de Normalidad de la variable <i>Metas claras (MetCla)</i>	48
Tabla 19. Prueba de homogeneidad de varianzas de la variable <i>Metas claras</i>	48
Tabla 20. Análisis de ANOVA de la variable <i>Metas claras</i>	49
Tabla 21. Variable de <i>Feedback sin ambigüedades</i>	49
Tabla 22. Análisis descriptivo de las diferencias de género de la variable <i>Feedback sin ambigüedades</i> (<i>FeedAmb</i>)	49
Tabla 23. Prueba de Normalidad de la variable <i>Feedback sin ambigüedades (FeedAmb)</i>	50
Tabla 24. Prueba de homogeneidad de varianzas de la variable <i>Feedback sin ambigüedades</i>	50
Tabla 25. Análisisde ANOVA de la variable <i>Feedback sin ambigüedades</i>	50

Figuras

Figura 1. Procedimiento de la Investigación.....	39
--	----

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

Nosotros como docentes, siempre estamos buscando la forma de mejorar el rendimiento de nuestros estudiantes de diversas maneras, ya sean con actividades nuevas o videos, pero, aun así vemos que no tienen el suficiente interés en las clases y que los estudiantes no logran llegar al estado de Flow. Es por ello, que debemos considerar, lo que mencionan Rego, Pereira, Fernandes, y Rivera, (2007) sobre la importancia de que los profesores diseñen ambientes de aprendizaje creativos, de convivencia, colaboración, trabajo en equipo, con un clima favorable para la participación de los alumnos y con ello lograr el proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos, habilidades, competencias, actitudes y valores en cada uno de los estudiantes, tratando de que ellos estén en las dimensiones del estado Flow.

Para lograr el estado de Flow en los alumnos debemos considerar el usar estrategias de aprendizaje, ya que engloban recursos cognitivos y elementos de motivación, planeación, dirección y control de ellos mismos hacia el aprendizaje (Valle, González, Cuevas, y Fernández, 1998), también debemos orientarlos para que determinen sus metas, motivarlos para que logren un equilibrio entre sus habilidades y se reten a sí mismos, logren una unión entre lo que hacen y puedan retroalimentarse. Como sabemos el estado Flow, está compuesto por nueve dimensiones, esta tesis solo se enfocará en las variables que predisponen el estado de Flow que son el equilibrio entre habilidad y reto, fusión acción-atención, metas claras y feedback sin ambigüedades.

Con respecto a las diferencias en el género, se han realizado varias investigaciones que sí presentan diferencias entre los hombres y las mujeres como lo son investigaciones en actividades físicas (Villodre, Martínez, Moreno y Cervelló, 2005; Jiménez, Godoy y Godoy, 2012), en experiencias de flujo y rendimiento escolar en adolescentes (Jiménez y Cruz, 2011) y en el bienestar subjetivo (Legorreta, González, Valdez, González y Oudhof, 2014); entre otras investigaciones. Por el contrario, otros estudios, demuestran que no hay diferencias en el género como lo son algunas investigaciones en actividades físico-deportivas (Moreno,

Conte, Borges y González, 2008), en investigaciones enfocadas en el ámbito laboral (Salanova, Martínez, Cifre y Schaufeli, 2005), y en un estudio de actividades estructuradas vs. actividades desestructuradas, realizadas en solitario vs. en compañía de otros y la experiencia óptima (Mesurado, 2009).

1. ANTECEDENTES

1.1 El estado Flow

El proporcionar, a nuestros estudiantes, una adecuada organización de la información que han de aprender, mejora su capacidad lógica, organizan sus metas, objetivos y en consecuencia, hacen más fácil el aprendizaje significativo (Díaz, Hernández y Hernández, 1998).

Ojeda (2011) menciona lo importante que es ser felices, llegando a la conclusión que la felicidad depende de nosotros, tomando en cuenta nuestras experiencias, pero no cualquier experiencia, sino las experiencias óptimas que hemos experimentado, a lo cual llamamos Flow.

En el estudio realizado por Castro (2012), en América Latina, menciona cómo la organización positiva, las fortalezas y las emociones tienen una relación muy importante con la experiencia óptima o estado Flow, pero desafortunadamente la primera tiene niveles muy bajos en estos países.

Asimismo, el Flow también tiene una relación con el pensamiento crítico, el cual es pensar las cosas, examinar todos sus significados y matices; es no precipitarse al sacar conclusiones, sin antes evaluar cada posibilidad; es ser capaz de cambiar las propias ideas en base a la evidencia que nos presenten o veamos y con ello evaluar adecuadamente cada evidencia, lo cual podemos considerar como una auto-retroalimentación (Arguís, Bolsas, Hernández y Salvador, 2012).

Con la aparición de la Psicología cognitiva se genera un giro en la Psicología de la Educación, en un principio con los ámbitos de investigación y académicos, posteriormente se producen las aplicaciones a la actividad del aula, como lo es el aprendizaje autorregulado, el cual es un concepto/sistema que se enfoca al manejo general de la conducta académica, a través de procesos interactivos, como son la atención, meta-cognición, motivación, emociones, acción, control volitivo, logrando mejores habilidades e imponiéndose retos más

complejos (Vázquez y Daura, 2013).

Kim y Hee (2013), realizaron una investigación para mostrar la relación que existía entre el Flow y la estrategia de autorregulación en Corea, y los resultados mostraron que el Flow y el aprendizaje autorregulado son factores importantes en la predicción de la procrastinación activa, es decir, con la actitud de posponer las actividades, ya que éste se encuentra vinculada con mejores calificaciones, ya que ellos saben que es lo que quieren lograr.

1.2 Estudios del Flow

A continuación se van a describir investigaciones que se han realizado del estado de Flow en diferentes países en las áreas de educación, deporte y trabajo, ya que al analizarlas podremos ver la importancia de ellas aplicadas a la educación, y cómo el alumno no puede llegar a la experiencia autotélica sin que se induzcan las primeras dimensiones del estado Flow, las cuales son equilibrio entre habilidad y reto, fusión acción-atención, metas claras y feedback sin ambigüedades, lo cual nos llevará al planteamiento del problema de investigación.

1.2.1 En España

Salanova et al (2005), realizaron un estudio para medir el Flow en 770 trabajadores de diversas empresas españolas, en diferentes sectores ocupacionales, de los cuales 52% son mujeres y 48% hombres, en los conceptos de autonomía, feedback y variedad en las tareas, en donde los resultados mostraron que sí se ajustaban los factores de satisfacción intrínseca, absorción y competencia percibida se lograba la experiencia Flow, además de que no existen diferencias en el género en dichas dimensiones.

Analizando otros estudios, se ha encontrado, que existe una relación directa entre el clima generado por el adulto significativo (en nuestro caso el docente) y el estado psicológico alcanzado por el sujeto (el estudiante). En el estudio realizado por Moreno, Cervelló, Martínez y Alonso (2007), con respecto a los deportistas, han encontrado que el Flow se enfoca de igual forma para la orientación al ego que a la tarea u objetivo a alcanzar, ya que la percepción de un clima motivacional implica tanto a la tarea como al ego.

Moreno et al (2008), realizaron un estudio sobre las necesidades psicológicas básicas, motivación intrínseca y propensión a la experiencia autotélica en el ejercicio físico, con una muestra de 479 practicantes de actividades físico-deportivas no competitivas con un promedio de edades de 29.07. Los resultados mostraron que la relación con sus compañeros y la autonomía tuvieron una conexión positiva con la motivación intrínseca, lo cual llevó a la propensión de la experiencia autotélica. También se observa en los resultados, con el análisis multigrupo, que no hay variantes significativas con el género.

Jiménez, López y Guerrero (2010), estudiaron la experiencia óptima percibida por alumnos de educación primaria, en la provincia de granada, a partir de las actividades que realizaron durante una semana, analizando la relación entre la experiencia óptima percibida y el rendimiento académico. La muestra se realizó con 122 niñas y 123 niños, de entre 7 a 12 años, con y sin TDAH (Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad) y en los resultados se mostró que los estudiantes con TDAH presentan una experiencia óptima percibida más baja que los que no presentan TDAH al realizar actividades artísticas, de estudio y de relación con los amigos.

En el estudio de experiencia de flujo y rendimiento escolar en adolescentes, realizado por Jiménez y Cruz (2011), con una muestra de 166 estudiantes de secundaria, con 94 mujeres y 72 hombres con edades de 16 a 20 años, obteniendo una media de 16.78 años, demostraron que sí existen diferencias significativas en el género de los estudiantes con respecto al rendimiento escolar y el Flow que experimentaron.

Fernández, Martín, Pérez y González (2011), en un estudio comparativo de dos escalas para medir el Flow, realizado en Granada, usaron una muestra de 294 participantes, de los cuales 116 son hombres y 178 mujeres, de entre 17 y 76 años, con una media de edades de 39 (59.9% son trabajadores y el 30.1% son estudiantes), se evaluaron la Escala del Estado de Flujo (FSS) de García-Calvo, Jiménez, Santos-Rosa, Reina y Cervelló de 2008 y las Subescalas de Flujo (SF) de Rodríguez, Schaufeli, Salanova y Cifre, de 2008. Obteniendo como resultado que ambos cuestionarios son capaces de medir de igual manera el Flow psicológico, además en su análisis de correlación, sus resultados fueron elevados.

Arguís et al (2012), mencionan que actualmente se encuentran analizando algunos campos de estudio centrándose en los esfuerzos de la nueva corriente del pensamiento positivo, los cuales son: las emociones positivas, la inteligencia emocional y social, el optimismo, la felicidad y el bienestar, el humor, el Flow, el crecimiento postraumático, el estudio de los rasgos de la personalidad (las fortalezas personales), la creatividad, etc. y mencionan que la felicidad se incrementa al fomentar el Flow.

Fernández, Godoy, Jaenes, Bohórquez y Vélez (2015), en un estudio sobre el Flow y el rendimiento en corredores de maratón, con una muestra compuesta por hombres de entre 19 y 71 años (con una media de 29.95), de un total de 3104 corredores y corredoras que participaron en la prueba de Sevilla en España en el 2010, con el objetivo de encontrar si los deportistas experimentan el estado Flow y su relación con el rendimiento deportivo, analizando un 5.5% de los participantes usando los instrumentos de Escala Breve de Flow (EBF), Escala de Estados de Flow (FSS) y Escala de Flow Disposicional (DFS), en donde obtuvieron como resultado una experiencia de Flow equivalente a un 68% del rango posible de puntuaciones, experimentando niveles significativamente altos en las dimensiones de equilibrio entre habilidad y reto, fusión acción-atención, concentración en la tarea, sensación de control, transformación del tiempo y experiencia autotélica, quedando muy proximo a la significación la dimensión de feedback sin ambigüedades.

1.2.2 En Italia

Mauri, Ciproso, Balgera, Villamira y Riva (2011), realizaron un estudio muy interesante de cómo facebook es tan exitoso, y por ende muchos usuarios entran al estado Flow y mencionan como hipótesis que la navegación social, la búsqueda social, la gestión de la impresión y la comunicación, son actividades que conducen a una experiencia emocional positiva que las personas aprecian y buscan de nuevo. Los participantes fueron 30 estudiantes de la Universidad de Milan con un rango de edades de 19 a 25 con un promedio de 22 años. Analizaron las reacciones estudiantiles psicofisiológicas correlacionados con sus estados afectivos como variables dependientes a las sesiones experimentales por medio de la actividad somática en términos de SC, respiración, IBI, electroencefalograma, electromiografía del músculo CS, y la dilatación de la pupila en el procesamiento de señales

y análisis estadístico, encontrando como resultado que el uso de facebook provoca un patrón psicofisiológico específico en comparación con los patrones de relajación y estrés, en donde facebook tiene valores muy cercanos a los de la relajación.

1.2.3 En Corea del Sur

Se realizaron estudios con alumnos registrados para ciber-conferencias a través de una empresa de electrónica de Corea del Sur, considerando la satisfacción con la variable de la presencia docente, cognitiva y el Flow. Este estudio estableció la estrecha relación que existe entre la presencia del docente, la satisfacción y la persistencia con el estado Flow (Ju y Kyung, 2012).

1.2.4 En Alemania

Se encontró, en un estudio, que las personas que más a menudo leían libros, ellos experimentaban una mayor experiencia Flow, mientras que del lado opuesto se encontró menor Flow en las personas que, en su tiempo de ocio, veían la televisión (Csikszentmihalyi, 1998).

1.2.5 En Estados Unidos de América

Algunos estudios han reportado que los estudiantes cada vez se encuentran más enganchados con los celulares ya sea en aplicaciones o juegos, y ese enfoque tan profundo que ellos tienen indica que se encuentran en la experiencia Flow, y aprovechando que las personas se sienten involucradas, manteniendo un estado de control y con las metas fijadas sobre esas aplicaciones, diseñaron un juego de aprendizaje en donde los estudiantes aprendieron a descubrir, investigar, relacionarse con sus compañeros y creció significativamente su interés por la ciencia, logrando que ellos estuvieran en el estado Flow y a su vez aprendieran diferentes asignaturas (Bressler y Bodzin, 2013).

1.2.6 En América Latina

Los estudios que se centran en la inteligencia emocional, la motivación, la creatividad, así como el Flow y el bienestar psicológico, los dos últimos agregados recientemente, se incluyen dentro del paradigma de la psicología positiva; y para el estudio de todos estos

aspectos, el Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática (CIIPME), organismo dependiente del CONICET reunió a un equipo de profesionales con una destacada trayectoria científica en el estudio de *la evaluación y la promoción de recursos y virtudes psicológicas*, tales como: las habilidades sociales, el apego, las emociones positivas, la experiencia óptima (Flow), la creatividad, el perdón, las conductas prosociales, la empatía, el afrontamiento, la autoeficacia, los estilos parentales, los valores, la religiosidad, el estilo atribucional y el bienestar psicológico, entre otros (Castro, 2012).

1.2.7 En Argentina

Mesurado (2009), realizó un estudio investigando la experiencia de Flow en niños y adolescentes en el uso de la informática, con una muestra de 206 participantes (123 hombres y 83 mujeres) de entre 9 y 15 años, con un nivel socioeconómico medio, con alumnos de escuelas privadas y públicas en Buenos Aires, en las cuales se han afirmado el haber experimentado el estado Flow realizando tareas relacionadas con la informática; como lo son el chat, los videojuegos o el uso de la computadora para fines educativos, entre otros. Para la medición utilizó el Cuestionario de Experiencia Óptima para niños y adolescentes de Mesurado 2008a, 2008b y obtuvo como resultado que el uso de los sistemas informáticos en los niños y adolescentes tiene un efecto directo para el logro de sus tareas, es decir, que el participante debe percibir que tiene cierta capacidad para lograr la tarea y que pueda dar paso para que se inicie la experiencia óptima, ya que actúa sobre su capacidad cognitiva.

Mesurado (2010) puso a prueba un modelo teórico que postula el interés de los alumnos por la tarea escolar, la percepción de habilidad para desarrollar dicha tarea y la percepción de desafío que la actividad presenta, ejercen un importante efecto sobre la experiencia óptima (agrupada por tres factores: percepción de logro, activación cognitiva y calidad afectiva) en el ámbito educativo. La muestra fue compuesta por 295 niños y adolescentes, de los cuales 113 eran hombres y 182 mujeres de entre 9 y 15 años, con un promedio de edades de 12. Encontraron una relación muy significativa entre la elección voluntaria de realizar la actividad y el Flow.

Leibovich y Maglio (2012), realizaron un estudio para describir la experiencia del Flow

en el trabajo, usando una muestra de 1430 médicos argentinos, de los cuales 732 son mujeres, teniendo un promedio de edades de 48 años. Los resultados de la experiencia Flow fueron diferentes, y variaban con respecto a la edad, satisfacción en el trabajo y la conformidad con sus ingresos. Llegaron a la conclusión que el Flow sí aparece en las actividades médicas, pero varían dependiendo del contexto y factores que los rodean.

1.2.8 En Venezuela

Aponte y Millán (2013), realizaron un estudio con los trabajadores del Distrito Metropolitano de Caracas con el objetivo de explicar los factores de la personalidad que anteceden a la disposición del Flow en el trabajo y posean un efecto diferencial en la manifestación del bienestar psicológico y/o la adicción al trabajo, la muestra estuvo conformada por 263 trabajadores de los cuales el 51.33% eran del sexo femenino y el 47.53% del sexo masculino, con edades entre 21 a 86 años. Los resultados fueron que la extraversión, la apertura y la responsabilidad son los factores de personalidad que anteceden a la disposición del Flow en el trabajo.

1.2.9 En México

Gutiérrez (2008), en un estudio de tiempo libre y calidad de vida, realizado en las escuelas de Psicología, Arquitectura e Informática de la Universidad Autónoma de Sinaloa, entrevistó a seis profesores: un hombre y una mujer de cada escuela, encontró que la satisfacción de los docentes se relacionaba con su crecimiento y formación profesional; además menciona como evaluar los conocimientos y de forma conciente, desencadena una actitud más positiva o de mayor satisfacción, lo cual equivaldría a que experimentaran una experiencia óptima o Flow.

Recio, Gómez, López y Oviedo (2012), realizaron un estudio en empleados de la presidencia municipal de Rioverde con el objetivo de encontrar la autorrealización de los empleados, así como identificar la relación entre los factores que intervienen en ella, que son el núcleo, complejo de Jonás, curiosidad, bienestar en la sociedad, apertura a la experiencia, propósito y significado de la vida y su carácter democrático. La muestra estuvo compuesta por 48 participantes de los 610 empleados que tiene el municipio, de los cuales el 33% son mujeres y el 67% hombres. En los resultados se encontró que los empleados cuentan con

niveles altos de autorrealización; pero tres de los 7 factores analizados como es el complejo de Jonás, propósito y significado de vida y apertura a la experiencia, los resultados fueron de bajas a moderadas.

Barraza y Silerio (2012), realizaron un estudio sobre la indefensión escolar aprendida, que es una condición que lleva a los alumnos a comportarse pasivamente, es decir, que ellos permanecen pasivos frente a las dificultades que se le presentan, por mínimas que éstas sean, y es a causa de ello que se dan por vencidos rápidamente, con lo que se incrementa su desaliento, frustración y depresión ante la vida y ante la escuela, esta condición es provocada por padres de familia, maestros o alguna persona que influye en sus vidas. Este estudio fue efectuado a alumnos de educación media superior para ver su relación con dos indicadores del desempeño académico, utilizaron una muestra de 462 alumnos del Colegio La Forestal de Durango, de los cuales el 37.4% son hombres y el 62.6% mujeres, con edades de entre 14 y 17 años. Obteniendo como resultados que la percepción moderada de la variable indefensión escolar aprendida se relaciona negativamente con el promedio en sus calificaciones y positivamente con el número de materias reprobadas.

En la investigación de Gaxiola, González y Gaxiola (2013), sobre la autorregulación, resiliencia (capacidad que tiene alguien para superar circunstancias traumáticas), metas educativas y rendimiento académico, consideran que el logro educativo en México a nivel medio superior, es insuficiente, ya que en los datos que obtuvieron del examen de Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), fueron los siguientes; en habilidad lectora el 11.5% fue insuficiente, el 31.2% elemental, el 47.7% bueno y el 9.6% excelente; en habilidad matemática, el 40.6% fue insuficiente, el 39.1% elemental, el 15.1% bueno y el 5.3% excelente; estos resultados fueron muy bajos e insatisfactorios. De los 120 alumnos a los que se les aplicaron unas pruebas, seleccionaron a los 60 con calificaciones más bajas, de los cuales el 55.8% eran hombres y el 44.2% mujeres, de un bachillerato de Hermosillo, los cuales obtuvieron, los puntajes más bajos de suficiencia académica de todo el Estado de Sonora; en su estudio, construyeron un inventario con varias escalas, en donde mencionan las variables del género, las actitudes positivas, el control emocional, el sentido del humor, el optimismo, la orientación a las metas, etc. En los

resultados que obtuvieron mencionan que los alumnos pueden adaptarse y alcanzar los logros que ellos tengan sin importar las condiciones adversas en las que se encuentren.

González y Valdez (2014), encontraron varios estudios muy interesantes que relacionan la psicología positiva, el bienestar y el Flow en México; uno de ellos fue realizado por la empresa Gallup en donde publicó una lista en la que mencionaba a los países con mejor bienestar y la percepción de los habitantes, de los 124 países en donde se realizaron las encuestas, sobre cómo estarán en los próximos cinco años, México se encontró en el lugar 19. La muestra por países fue de 1,000 personas, de las cuales el 52% de los mexicanos se clasifican en una situación próspera, 44% se consideran luchando, y 4% mencionan que están sufriendo. Otro estudio llamado Índice de Planeta Feliz (Happy Planet Index, 2012), señala que de los 151 países en que realizaron las encuestas, México se encuentra en el lugar 22.

Legorreta et al (2014), realizaron una investigación transversal de tipo comparativa sobre el bienestar subjetivo, con una muestra de 620 participantes de los cuales 310 son hombres y 310 son mujeres, con edades de entre 10 a 89 años, en las zonas rurales del Estado de México. Los resultados muestran que efectivamente, sí existen diferencias significativas entre hombres y mujeres con respecto al bienestar subjetivo en las variables satisfacción con la vida y afecto; demostrando que las mujeres presentan ligeramente un mayor nivel de bienestar que los hombres, así como una pequeña tendencia a disminuir conforme aumenta la edad de las personas.

Marrero, Carballeira y González (2014), en el estudio de relación entre bienestar subjetivo, optimismo y variables sociodemográficas en los estudiantes de la Universidad de San Luis Potosí, con una muestra de 299 estudiantes, con edades entre 17 a 49 años y una media de 19.38; de los cuales el 71.8% eran mujeres y el resto hombres; profundizaron en la relación entre optimismo y bienestar, analizando las diferencias entre los individuos en función de su nivel de optimismo, encontrando como resultado que los estudiantes conformaron tres grupos: el grupo de bajo optimismo era el 30.4% de la muestra; el grupo de optimismo medio equivalente al 35.5% y el grupo de alto optimismo que estaba el 34.1% de la muestra. Llegando a la conclusión que el optimismo es un rasgo de personalidad relevante

para mejorar el bienestar subjetivo de los individuos; también que las características sociodemográficas se asocian en menor medida al bienestar que el optimismo. Con respecto al género, las mujeres presentaron mayor satisfacción con los estudios, con la vida y mayor felicidad que los hombres.

También, podemos mencionar a Ojeda (2011), Tarragona (2013) y Barragán (2013), como mexicanos, que investigaron el concepto del Flow, como nos lleva a la felicidad o experiencia óptima, así como la relación tan estrecha que existe entre la psicología positiva (con el funcionamiento óptimo de las personas) y el estado Flow.

Con todas estas investigaciones que se han realizado en diferentes países, podemos llegar a la conclusión que los alumnos son capaces de llegar a la experiencia autotélica, pero para ello tienen que haber pasado por las dimensiones que predisponen el estado Flow, que son equilibrio entre habilidad y reto, fusión acción-atención, metas claras y feedback sin ambigüedades. Algunos ejemplos de ellos son los estudios de Jiménez y Cruz (2011), en España sobre la experiencia Flow y el rendimiento escolar en adolescentes; Bressler y Bodzin (2013), en Estados Unidos de América sobre como aprovechar el enganchamiento que tienen los alumnos con los celulares, y usarlos para su aprendizaje; y en México en el estudio realizado por Barraza y Silerio (2012), sobre la indefensión escolar aprendida.

1.3 Diferencias de género en el estado Flow

Como se vio en el tema anterior, algunos de los estudios realizados sobre el Flow se enfocan en comprobar si hay diferencias de género con respecto a algunos factores que ellos analizaron. Para esta investigación, es necesario analizarlos detalladamente para poder encontrar si existen diferencias en el género de nuestros estudiantes en las dimensiones que predisponen el estado Flow, es por eso que a continuación se mostraran algunos estudios enfocados en si existe o no diferencia en el género en las dimensiones del estado Flow.

1.3.1 Actividades físicas

El estudio fue realizado por Villodre et al (2005), en centros de enseñanza públicos y privados en educación secundaria en Alicante (España), con una muestra de 1103 sujetos, de

los cuales 606 hombres y 497 mujeres, para encontrar si existen diferencias de género entre alumnos en la unidad de aprendizaje de educación física. El resultado obtenido fue que sí existe una diferencia significativa entre el género, con respecto a los factores indisciplina, disciplina, igualdad de trato, discriminación, clima orientado al ego, orientación a la tarea, orientación al ego y estado de Flow, resaltando que los hombres son más propensos a la indisciplina, perciben mayor cantidad de conductas discriminativas, con un mayor clima orientado al ego, mientras que las mujeres presentan un menor desempeño en todos los factores ya mencionados.

Jiménez et al (2012), mencionan que no existen diferencias significativas entre hombres y mujeres en cuanto a la frecuencia semanal de realización de ejercicio físico, pero sí en cuanto al tiempo que duran las sesiones y los minutos semanales dedicados a la práctica físico-deportiva extraescolar. Además los hombres tienden a hacer sesiones más duraderas de actividad físico-deportiva, por ende, el tiempo de las prácticas semanales es notablemente mayor en el caso de ellos que en el de las mujeres. Con respecto a los estados de Flow experimentados durante la realización de actividades físico-deportivas extraescolares, se encontraron diferencias significativas, siendo los hombres los que experimentan un mayor nivel de Flow.

Por otro lado, como ya se mencionó, Moreno et al (2008) no encontraron diferencias entre los hombres y las mujeres con respecto a las actividades físico-deportivas con respecto a la autonomía y a la motivación intrínseca la cual los llevó a la propensión de la experiencia autotélica.

1.3.2 Ámbito laboral

Salanova et al (2005), realizaron un estudio para encontrar el Flow existente en el ámbito laboral, con una muestra heterogénea formada por 770 trabajadores españoles, de diferentes empresas y sectores socio-económicos. El 29.5% son trabajadores de oficina, el 18.1% son profesores de universidad, el 10.8% son personal de servicio, el 9.6% profesionales técnicos de diferentes sectores, el 9.3% personal de laboratorio, el 8.8% desarrollan actividades comerciales, el 8% operarios de producción, y el 3.6% directivos y supervisores; de los

cuales un 52% son mujeres y el 48% hombres, con una media de 32 años. Concluyeron con el análisis ANOVA, que no se observan diferencias significativas entre los hombres y mujeres en ninguna de las dimensiones.

1.3.3 Actividad estructurada vs. actividad desestructurada, realizadas en solitario vs. en compañía de otros y la experiencia óptima

La investigación es acerca de las diferencias de la experiencia de Flow según el tipo de tareas (estructuras vs. desestructuradas) que se realiza, el modo de realizarla (solitaria vs. en compañía de otros) y de variables demográficas (edad y sexo) en niños y adolescentes, contando con un total de 802 estudiantes de secundaria, de centros públicos y privados, con 294 hombres y 507 mujeres, con edades de 9 a 15 años. Los resultados indican que cuando los niños y adolescentes eligen las tareas estructuradas como actividad intrínsecamente motivante tienen mayor nivel de experiencia óptima que aquellos que eligen las tareas desestructuradas. Asimismo observaron que cuando realizan las tareas acompañados tienen mayor experiencia óptima que cuando la realizan solos. De igual forma se hallaron diferencias en función de la edad pero no en relación al sexo, tanto las mujeres como los hombres experimentan niveles similares de gratificación durante la realización de una tarea intrínsecamente motivante (Mesurado, 2009).

1.3.4 Experiencias de flujo y rendimiento escolar en adolescentes

Jiménez y Cruz (2011) realizaron un estudio sobre el Flow y el rendimiento escolar, en estudiantes de Granada, España, con una muestra de 166 estudiantes de secundaria, de los cuales 94 son mujeres y 72 son hombres con edades entre 16 a 20 años, con una media de 16.78 obteniendo los siguientes resultados, las mujeres invierten más tiempo semanal en los estudios, realización de los trabajos y asistencia a clases que los hombres, y por el contrario, los hombres dedican más tiempo a ver televisión y a actividades deportivas que las mujeres, demostrando que sí existen diferencias significativas en el género de los estudiantes. Con respecto al Flow en actividades deportivas, en ambos géneros se presenta un mayor nivel de Flow, pero significativamente mayor en los hombres; en actividades artísticas (hobbies y relación con amigos), son similares en ambos géneros y presentan niveles altos de Flow; en las actividades académicas (asistencia a clase y estudio en casa) y ver la televisión, tienen

niveles de Flow muy bajos en ambos géneros pero resaltando que el Flow experimentado en clases es menor en los hombres que en las mujeres. Concluyendo que en actividades de estudio y realización de trabajos escolares presentan tanto en hombres como mujeres, apatía y aburrimiento, mientras que en las actividades deportivas y artísticas, presentan un nivel de Flow y ansiedad altos, en ambos géneros. Por su parte, ver la televisión tanto para los hombres como para las mujeres, demuestra la existencia de los elementos de Flow, ansiedad, aburrimiento y apatía.

1.3.5 Bienestar subjetivo, en un ecosistema rural

Legorreta et al (2014), realizaron una investigación de la psicología positiva, en el termino bienestar subjetivo, a una muestra de 620 participantes de los cuales la mitad son hombres, con edades de entre 10 a 89 años, en las zonas rurales del Estado de México. Los resultados muestran que los hombres presentan mayores niveles de bienestar en las diferentes áreas de satisfacción, en comparación con las mujeres mexicanas. Los hombres están más satisfechos en las áreas material, laboral y de pareja, mientras que las mujeres se encuentran más satisfechas en el área personal y familiar.

1.3.6 Relación entre bienestar subjetivo, optimismo y variables sociodemográficas

Marrero et al (2014), encontraron, de una muestra de 299 estudiantes de la Universidad de San Luis Potosí, de los cuales el 71.8% eran mujeres y 28.2% eran hombres, que son ellas quienes presentan mayor satisfacción en los estudios, con la vida y mayor felicidad que los hombres.

Es conveniente resaltar la importancia de las dimensiones que inducen al estado de Flow en diferentes actividades que desarrolla el ser humano, como son los deportes, el trabajo y la educación (Salanova et al, 2005; Moreno, 2007; Jiménez y Cruz, 2011; Fernández et al, 2011; Arguís, 2012; Fernández et al, 2015; Mauri, 2011; Ju, y Kyung, 2012; Csikszentmihalyi, 1998; Bressler y Bodzin 2013; Castro, 2012; Mesurado, 2009; Mesurado, 2010; Leibovich y Maglio, 2012; Aponte y Millán, 2013; Moreno et al, 2008; Gutiérrez, 2008; Recio et al, 2012; Barraza y Silerio, 2012; Gaxiola et al, 2013; González y Valdez, 2014; Legorreta et al, 2014; Marrero et al, 2014; Ojeda, 2011; y Tarragona, 2013). Se

encuentran, hasta la fecha que se realizó la búsqueda, pocas investigaciones sobre el estudio de Flow en la educación a pesar de su importancia (Moreno et al, 2008; Mesurado, 2009; Jiménez et al, 2010; Mesurado, 2010; Barraza y Silerio, 2012; Gaxiola et al, 2013; y Marrero et al, 2014). Es por ello que observamos una necesidad de evaluar las dimensiones que predisponen el estado de Flow en los estudiantes de educación media superior.

Por otro lado, algunos estudios demuestran diferencias entre hombres y mujeres, con relación al estado Flow, en diferentes actividades como Villodre et al (2005) y Jiménez et al (2012) en actividades físicas; Jiménez y Cruz (2011) en experiencias de flujo y rendimiento escolar en adolescentes; Legorreta et al (2014) en bienestar subjetivo; Marrero et al (2014) en la relación entre bienestar subjetivo, optimismo y variables sociodemográficas en los estudiantes de la Universidad de San Luis Potosí; otros estudios muestran que no hay diferencias en el género como lo son las investigaciones de Moreno et al (2008), en actividades físico-deportivas; Salanova et al (2005), enfocado en el ámbito laboral; y Mesurado (2009) en un estudio de actividades estructuradas vs. actividades desestructuradas, realizadas en solitario vs. en compañía de otros y la experiencia óptima, encontramos solo dos investigaciones en el ámbito de la educación (Mesurado, 2009 y Jiménez y Cruz, 2011); por ende, se observa una necesidad importante de seguir investigando en el ámbito académico del nivel de preparatoria y se desprende el siguiente planteamiento del problema.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Evaluar y encontrar las diferencias de género en el comportamiento de las dimensiones que predisponen el estado del Flow que son el equilibrio entre habilidad y reto, la fusión acción-atención, metas claras y feedback sin ambigüedades.

3. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

1. ¿En los estudiantes de educación media superior se presentan diferencias, entre los hombres y mujeres, en la dimensión de equilibrio entre habilidad y reto?
2. ¿En los estudiantes de educación media superior se presentan diferencias, entre los

- hombres y mujeres, en la dimensión de fusión acción-atención?
3. ¿En los estudiantes de educación media superior se presentan diferencias, entre los hombres y mujeres, en la dimensión de metas claras?
 4. ¿En los estudiantes de educación media superior se presentan diferencias, entre los hombres y mujeres, en la dimensión de feedback sin ambigüedades?

4. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

En México se encuentran pocas investigaciones del estado Flow entre ellas se mencionan a Gutiérrez (2008); Recio et al (2012); Barraza y Silerio (2012); González y Valdez (2014); Legorreta et al (2014); Marrero et al (2014); Ojeda (2011); Tarragona (2013) y Barragán (2013), quienes estudiaron el Flow en empresas, escuelas y realizaron encuestas a la población en general. De ellas, las investigaciones del estado Flow que se enfocan a la educación son la de Barraza y Silerio (2012); Gaxiola et al (2013) y Marrero et al (2014).

Barraza y Silerio (2012) estudiaron la indefensión escolar aprendida en alumnos de educación media superior en Durango, obteniendo como resultados que dicha variable se relaciona negativamente con el promedio en las calificación y positivamente con el número de materias reprobadas en los estudiantes.

Gaxiola et al (2013), estudiaron la autorregulación, resiliencia, metas educativas y rendimiento académico, en el bachillerato de Hermosillo, llegando a la conclusión que si ellos se lo proponen, pueden lograr un mejor rendimiento académico sin importar las adversidades.

Marrero et al (2014), realizaron una investigación sobre la relación entre bienestar subjetivo, optimismo y variables sociodemográficas en los estudiantes de la Universidad de San Luis Potosí, obteniendo como resultado que el optimismo es un rasgo de personalidad relevante para mejorar el bienestar subjetivo de los individuos y también que las características sociodemográficas se asocian en menor medida al bienestar que al optimismo.

Solo éste último estudio, hace una contrastación entre las diferencias de género. Es por ello y por la importancia del tema, que es necesario seguir investigando y encontrar si los estudiantes de nivel medio superior presentan las dimensiones que predisponen el estado Flow, que son equilibrio entre habilidad y reto, fusión acción-atención, metas claras y feedback sin ambigüedades. E identificar las diferencias entre los hombres y las mujeres en las mencionadas dimensiones, lo cual nos dará el beneficio de conocer sí nuestros alumnos presentan habilidades y se plantean retos, sí son conscientes de sus actos, uniendo cuerpo y mente, sí tienen metas claras para que con ello se retroalimenten y reevalúen sus actividades; todo esto con el objetivo de prestarles más atención a nuestros estudiantes en el caso de que no presenten alguna de estas dimensiones o sí existan diferencias en el género.

5. OBJETIVO GENERAL

Evaluar las diferencias de género en las dimensiones que predisponen el estado Flow en estudiantes de educación media superior.

Objetivos específicos

1. Identificar si se encuentran diferencias entre los hombres y mujeres en la presentación de la dimensión de equilibrio entre habilidad y reto.
2. Identificar si se encuentran diferencias entre los hombres y mujeres en la presentación de la dimensión de fusión acción-atención.
3. Identificar si se encuentran diferencias entre los hombres y mujeres en la presentación de la dimensión de metas claras.
4. Identificar si se encuentran diferencias entre los hombres y mujeres en la presentación de la dimensión de feedback sin ambigüedades.

6. HIPÓTESIS ALTERNATIVA

1. No existen diferencias entre los hombres y mujeres al presentar la dimensión de equilibrio entre habilidad y reto.
2. No existen diferencias entre los hombres y mujeres al presentar la dimensión de fusión acción-atención.
3. No existen diferencias entre los hombres y mujeres al presentar la dimensión de metas

claras.

4. No existen diferencias entre los hombres y mujeres al presentar la dimensión de feedback sin ambigüedades.

7. HIPÓTESIS NULA

1. Existen diferencias entre los hombres y mujeres al presentar la dimensión de equilibrio entre habilidad y reto.

2. Existen diferencias entre los hombres y mujeres al presentar la dimensión de fusión acción-atención.

3. Existen diferencias entre los hombres y mujeres al presentar la dimensión de metas claras.

4. Existen diferencias entre los hombres y mujeres al presentar la dimensión de feedback sin ambigüedades.

8. LIMITACIONES Y DELIMITACIONES

Las encuestas se realizan a alumnos que se encuentren en ese momento presentes en la preparatoria del sureste del estado de Nuevo León, México.

Se cuenta con la disponibilidad de la institución, así como de los maestros para prestarnos sus grupos y aplicar las encuestas.

Se cuenta con el tiempo suficiente para explicar cada una de las preguntas de la encuesta, así como el llegando voluntario de la misma, y con ello que sea más entendible y contesten de forma clara y verídica cada una de ellas.

Se rescata solamente la información que se les da en la encuesta, ya que son preguntas fijas o estructuradas y por ende, no podemos obtener más información de ellas, como pasaría en el caso de que fueran abiertas o semiestructuradas.

Como se menciona en la escala de Likert (en el libro de Coolican, H. en 1997), quien seleccione 4 nos da un resultado de indecisión por parte de nuestros alumnos, ya que es el punto medio de nuestra escala.

CAPITULO II

MARCO TEÓRICO

INTRODUCCIÓN

En este capítulo profundizaremos en algunos estudios que fundamentan teóricamente la idea de cómo fue evolucionando la educación, los cambios y modificaciones que ha tenido con el tiempo, enfocándonos en la psicología positiva, y como ésta influye en el comportamiento de nuestros estudiantes, pasando a la teoría constructivista la cual aplicamos en el aula, con el objetivo de que nuestros alumnos construyan sus conocimientos, posteriormente vemos la importancia de la teoría constructivista aplicando la ciencia cognitiva, en donde no solo tienen que construir la información, sino también, transformarla y adquirirla; todo esto nos lleva a estudiar, como es la educación a nivel medio superior en la UANL, observar y analizar cuál es su visión y su misión. Posteriormente se analizará el Flow junto con sus nueve dimensiones, y los estudios que se encontraron sobre las diferencias de género en dicho estado, para lograr evaluar e identificar si existen diferencias entre los hombres y las mujeres con respecto a las dimensiones que predisponen el estado Flow, que son las dimensiones de equilibrio entre habilidad y reto, fusión acción-atención, metas claras y feedback sin ambigüedades. A continuación se describirá lo que es la psicología positiva, su relevancia en la educación y en nuestra investigación.

1.1 Psicología positiva

La psicología positiva es un término general para el estudio de las emociones positivas, y los rasgos positivos del carácter; también se dedica a complementar, lo que se conoce del sufrimiento humano, debilidad y desorden (Seligman, Steen, Park, y Peterson, 2005). A su vez, Seligman propone que la psicología debe ocuparse no solo de reparar el daño psicológico, sino también de estudiar cómo se desarrollan las cualidades positivas que todos los seres humanos poseen.

Es por eso, que en la primera década de su existencia, la psicología positiva tuvo un desarrollo sin precedentes en el ámbito académico. Los investigadores y psicólogos de todo el mundo estudiaron los principales constructos positivos, diseñaron técnicas de evaluación psicológica y validaron intervenciones positivas en ámbitos clínicos, laborales y educativos

(Castro, 2012).

Las emociones positivas son las principales aportaciones de la psicología positiva ya que menciona que el sentimiento de felicidad o bienestar es bastante estable en los seres humanos, y se encuentra compuesto por un puntaje fijo, probablemente hereditario, que es independiente del ambiente en el que vivimos, el cual se puede modificar por circunstancias específicas, pero después de algunos meses regresa a su nivel de línea de base; el temperamento es una de ellas. Pero por otra parte, las fortalezas de cada individuo son rasgos o características psicológicas que se nos presentan en situaciones distintas a través del tiempo, y sus consecuencias suelen ser positivas (Contreras y Esguerra, 2006).

Por su parte, en el plano subjetivo del concepto de la psicología positiva, se encontraban sobrevaloradas las experiencias como el bienestar, la alegría y la satisfacción, en el pasado; la esperanza y el optimismo, para el futuro; y el Flow y la felicidad, en el presente. Enfocándonos en los seres humanos, se puede decir, que los rasgos individuales positivos son la capacidad para amar, la vocación, valentía, habilidad interpersonal, sensibilidad estética, la perseverancia, el perdón, la originalidad, espiritualidad, sabiduría y el alto talento; los rasgos grupales, englobarían a las virtudes cívicas y las instituciones que mueven a los individuos hacia una mejor ciudadanía, como lo son la responsabilidad, el cuidado, el altruismo, el civismo, la moderación, la tolerancia, y la ética de trabajo (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000).

Actualmente existen datos suficientes para afirmar que las emociones positivas tienen una gran influencia en la salud y el bienestar, favorecen el crecimiento personal, permitiendo sentimientos de satisfacción con la propia vida, tener esperanza, ser optimista y más feliz. De esta manera, podemos decir que la psicología educativa desde una perspectiva positiva centra su atención en las fortalezas o atributos específicos positivos de las personas. (Contreras y Esguerra, 2006).

1.1.1 Psicología positiva en México

González y Valdez (2014), enfocan este concepto de la psicología positiva y el bienestar, a México, y mencionan que, estos dos conceptos orientados a los seres humanos, les ayuda a sentirse satisfechos con su vida, con lo material, laboral, escolar, personal, pareja, amigos y familia. También realizaron una investigación en México sobre los estudios realizados en la psicología positiva y encontraron que México se encuentra en la posición 19 de 124 países, publicado por la empresa Gallup, con respecto al bienestar y su percepción dentro de 5 años; y en el Happy Planet Index en el 2012, México se encuentra en el lugar 22 de 151 países, concluyendo que en México, a pesar de las adversidades, tenemos una buena actitud positiva, de felicidad y bienestar.

Asimismo, Legorreta et al (2014), en su estudio de bienestar subjetivo, mencionan que los hombres presentan mayores niveles de bienestar en las diferentes áreas de satisfacción como lo son las áreas material, laboral y de pareja, en comparación con las mujeres mexicanas, las cuales se encuentran más satisfechas en el área personal y familiar.

Por otra parte, enfocando este concepto con el desempeño escolar, Gaxiola et al (2013), en su estudio de autorregulación, resiliencia, metas educativas y rendimiento escolar, mencionan que la educación a nivel medio superior en México, es muy insuficiente, ya que analizaron los resultados de la prueba ENLACE, y encontraron que en la institución en donde realizaron el estudio, tiene los resultados más bajos de todo el Estado de Sonora. Después de toda la investigación y el análisis que hicieron, encontraron como resultados que los alumnos pueden adaptarse y alcanzar los logros o metas que ellos se propongan, ya que si los factores de amigos o resiliencia eran positivos en ellos, les afectaba directamente para tener mejores resultados pese a su contexto.

Si los docentes, se enfocan en las experiencias positivas, lograremos en los estudiantes, que se induzcan las dimensiones que predisponen el estado Flow, en donde ellos desarrollen habilidades complejas, que tengan sus metas bien definidas y claras, que se impongan retos, y que con ellas tengan mayor probabilidad de experimentar altos niveles de Flow y otras características del desarrollo psicológico positivo. Por su puesto, que todo esto se tiene que

adaptar a la teoría constructivista, que aplicamos en el aula, donde ellos construyen su propio conocimiento y habilidades, y con ello, los alumnos pueden llegar a la experiencia autotética; a continuación, se da una breve descripción de la teoría constructivista.

1.2 Teoría constructivista

El hecho de que los constructivistas sostengan la idea de que el conocimiento no se adquiere mecánicamente, sino activamente construido dentro de las limitaciones y los ambientes de aprendizaje, fue considerado como un cambio de paradigma en la psicología de la educación. El mecanismo positivista de los estudiantes como receptores de conocimiento, fue suplantado, posteriormente, por el que los estudiantes sean constructores de conocimiento activos.

Debemos tomar en cuenta que con este cambio, que, anteriormente, fue excluido por conductistas y por el procesamiento de información, tiene otra vez al constructivismo regresando a la educación. Pero lo que es de gran interés la relación expresada por constructivistas entre el mundo y la mente. Porque es en este punto, que el constructivismo puede cumplir con la promesa de superar el objetivo y el paralelismo subjetivo; y es aquí, que vamos a encontrar a Vygotsky. Hoy en día, se dice que dos son las figuras más prominentes entre las variantes del constructivismo: el constructivismo cognitivo, constructivismo personal o el constructivismo radical; y el constructivismo social o el constructivismo realista (Hua y Matthews 2005).

Para Serrano y Pons (2011), el constructivismo se clasifica en:

- Constructivismo cognitivo que hunde sus raíces en la psicología y la epistemología genética de Piaget;
- Constructivismo de orientación socio-cultural (constructivismo social, socio-constructivismo o co-constructivismo) inspirado en las ideas y planteamientos vygotskyanos;
- Constructivismo vinculado al construccionismo social de Berger y Luckmann.

Serrano y Pons (2001) también mencionan que todas las propuestas constructivistas insisten en que construir es crear algo nuevo, mientras que los constructivistas cognitivos (los piagetianos) consideran que el conocimiento se encuentra ligado a categorías universales; para los vinculados al procesamiento de la información se centran en los cambios de reglas o en el procesamiento estratégico (procesamiento serial), o en los cambios asociativos y cuantitativos de las redes neuronales (modelos conexionistas). Mientras que el constructivismo vygotskyano considera las diferentes formas en que los sujetos pueden reconstruir significados culturales.

A su vez, algunos teóricos enfocados en la línea del pensamiento se centran en el proceso de construcción del conocimiento intrapersonal individual y argumentan que el conocimiento no es una entidad autosuficiente, ya que no es directamente transmisible de persona a persona, sino que es individual y se construye o descubre. Es aquí, donde la ciencia cognitiva toma su importancia, ya que no es solamente construir el conocimiento, sino también cómo esos conocimientos son transformados y adquiridos por el cerebro. A continuación, se mencionan los puntos más importantes de la ciencia cognitiva.

1.3 Ciencia cognitiva

Es la ciencia que se dedica a estudiar cómo la información es transformada por el cerebro, de ahí los modelos cognitivos hacen referencia a los mecanismos autorreguladores (Serrano y Pons, 2011). Asimismo las estrategias cognitivas hacen referencia a la integración del nuevo material con el conocimiento ya existente, de esta manera, los estudiantes usan las estrategias de aprender, codificar, comprender y recordar para lograr su aprendizaje (Herrera, 2009).

En cuanto a la revolución en las concepciones sobre la cognición humana, ésta se puso en marcha con los llamados programas epistemológicos de investigación, entre los cuales se encuentra la de J. Piaget; quien se ocupó principalmente del desarrollo de la inteligencia en los niños (Piaget, 1979); posteriormente, postuló la existencia de unas estructuras mentales que los niños construyen y reconstruyen de acuerdo con sus interacciones sociales y lingüísticas (Gallego, Pérez, Gallego y Pascuas, 2004).

La educación, por su parte, busca adaptar, la teoría constructivista aplicada en el aula, a la diversidad de personas que tiene cada institución, con características individuales y rasgos cognitivos particulares, para lograr que construyan, transformen y adquieran sus conocimientos; es por eso que actualmente se exige que en los procesos de enseñanza aprendizaje, todos los alumnos tengan las mismas posibilidades de desarrollarse y superarse, es decir, que los elementos universitario estén disponibles al estudiante para que pueda tener acceso a la información compleja, lo que le va a exigir niveles de procesamiento más elaborados, para que pueda desarrollar múltiples estrategias y procesos autónomos, con los cuales pueda permanecer y terminar exitosamente sus estudios superiores (Bahamón, Vianchá, Alarcón y Bohórquez, 2012). Algunos puntos importantes sobre la educación a nivel medio superior, serán enunciados a continuación.

1.4 La educación en el nivel medio superior de la UANL

La visión 2020 de la Universidad tiene como objetivo el colocarse como una de las mejores instituciones de educación media superior y superior en el mundo. Por su parte, la Agenda de RSU tiene como objetivo el promover la gestión responsable de la formación del conocimiento y la cultura, al igual que el dar respuesta a necesidades importantes del desarrollo humano en la sociedad nuevoleonesa y del País. Asimismo el modelo educativo está compuesto por dos ejes estructuradores que son la educación centrada en el aprendizaje y basada en competencias; un eje operativo que es la flexibilidad de los programas y procesos educativos; y dos ejes transversales que son la innovación académica y la internacionalización (Universidad Autónoma de Nuevo León, 2011).

El Plan de Desarrollo Institucional 2007-2012 es el instrumento que orienta e impulsa el diseño de proyectos y acciones en las dependencias académicas y administrativas, el cual contiene cinco objetivos estratégicos:

- Contar con una amplia y diversificada oferta educativa, para la formación de bachilleres, técnicos, profesionales, científicos y humanistas, competentes a nivel nacional e internacional y con una adaptabilidad elevada para enfrentarse al mundo laboral, así como para la actualización de profesionales y la educación de adultos.

- Ser una institución de desarrollo científico, tecnológico y humanístico de alto impacto

social y académico, por sus contribuciones, aplicación del conocimiento y a la atención de problemáticas del desarrollo social y económico del estado y del país.

- Ser una institución de desarrollo cultural de alto impacto y reconocimiento social, por sus contribuciones al desarrollo, la promoción y difusión de la cultura y el arte.
- Contar con una gestión eficiente y eficaz de apoyo al desarrollo de las funciones universitarias, con esquemas para la mejora continua y el aseguramiento de la calidad, y para el ejercicio transparente y la rendición de cuentas a la sociedad.
- Poseer un alto nivel de posicionamiento y reconocimiento social en los ámbitos nacional e internacional (Universidad Autónoma de Nuevo León, 2008).

Para lograr todos estos objetivos que tiene la UANL, es necesario tener un compromiso con el alumno, en donde nos vean a nosotros como facilitadores de la información, y que al mismo tiempo ellos construyan, transformen y adquieran los conocimientos, para lograr que su rendimiento académico mejore y con ello logre acreditar sus asignaturas y por ende continúe sus estudios superiores.

Asimismo, se ha encontrado que el rendimiento académico también puede mejorar si logramos que el alumno se encuentre en el estado Flow, apoyándonos en la psicología positiva, la teoría constructivista y la ciencia cognitiva para que ellos tengan una actitud de superarse, de construir y adquirir conocimientos, habilidades, las cuales facilitarían que se induzca en ellos las dimensiones que predisponen el estado Flow, el cual se describe posteriormente.

1.5 Estado del Flow

El concepto de Flow fue introducido en la literatura científica por Mihaly Csikszentmihalyi en 1975, quien lo definió como el estado o experiencia óptima que las personas expresan cuando están intensamente implicadas en lo que están haciendo y que les resulta divertido hacer (Mesurado, 2010).

Pero, ¿Qué es el Flow? Csikszentmihalyi, quien ha trabajado sobre la *experiencia Flow*, menciona que es la capacidad de concentrar la energía psíquica y la atención en objetivos de

nuestra elección, disfrutando cada momento de lo que se hace. También menciona que los individuos alcanzan un estado de felicidad, fluidez y satisfacción cuando están involucrados en una actividad funcionando en la cumbre (*peak*) de sus capacidades. Es por ello, la importancia de la calidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje en las sociedades contemporáneas, en donde no hay espacio para escuelas ineficaces y profesores sin preparación o que se encuentren desmotivados, ya que les afecta directamente a nuestros estudiantes (Marques, 2008).

Asimismo, la psicología empieza a desarrollar un modelo teórico que permite abordar el estudio de aspectos óptimos del comportamiento y la experiencia. Por ello, se desarrollaron dos fenómenos considerados prototípicos y genéricos de la experiencia humana óptima e intensamente positiva: la experiencia cumbre (Maslow, 1971), descrita como un momento intenso y extremadamente apreciado; y el rendimiento cumbre, considerado como un episodio de funcionamiento superior (Privette, G., 1983). Posteriormente, el estado Flow, se añade como un tercer constructo que compartía algunas características con los anteriores, empezó a ser descrito y estudiado por Mihaly Csikszentmihalyi.

Aterrizando el concepto de Psicología Positiva con el Flow, decimos que es aquí donde todo comienza a tener sentido, ya que el Flow tiene como objetivo promover actividades intrínsecamente motivadas y positivas (Salanova et al, 2005). Esto quiere decir que si logramos que nuestros alumnos no requieran de una motivación externa, como son los puntos extras, y se enfocan en las cosas positivas que esto conllevará, llegarán al estado Flow que es una experiencia óptima, pasando por las dimensiones que predisponen el estado Flow hasta llegar a la experiencia autotélica.

Rodríguez, Aguilar, Cifre y Salanova (2003), consideran que la experiencia de Flow se caracteriza por tres dimensiones o estados principales:

1. Antecedentes (percepciones de metas claras, feedback sin ambigüedades, y equilibrio entre habilidades y retos);
2. Experiencias (fusión acción-atención, concentración y alto sentido de control); y
3. Efectos (pérdida de la conciencia de sí mismo, distorsión del tiempo, y la experiencia se

convierte en autotélica).

Estudios recientes confirman que el interés y el compromiso de los estudiantes por la tarea escolar está relacionado con el apoyo de los profesores, las relaciones positivas con sus padres, y con el trabajo en grupo y discusiones lo cual nos lleva a que ellos entren en las dimensiones del estado Flow (Mesurado, 2010).

Considerando lo anterior, la experiencia Flow se produce cuando el desafío de la tarea y las habilidades de la persona se encuentran debidamente equilibrados, pudiendo darse cuatro situaciones generales:

- Apatía: donde se presenta un bajo desafío y bajas habilidades.
- Relajación: el individuo tiene un bajo desafío y altas habilidades.
- Ansiedad: presentan un alto desafío y bajas habilidades.
- Flow: se caracteriza por tener un alto desafío y altas habilidades (Arguís et al, 2012).

Por otra parte, los investigadores, no se saben explicar cómo las personas que posponen actividades “active procrastinators” logran tener resultados muy satisfactorios. Investigando esto, se encontró que Lay, Edwards, Parker y Eandler (1989), en un estudio que realizaron, determinaron que los estudiantes que suelen posponer actividades, tienen la habilidad para hacer frente a diversos desafíos, lo que les ayuda de una manera muy significativa a la autorregulación de su aprendizaje y a entrar en las dimensiones del estado Flow ya que aumenta su nivel de felicidad, placer y tienen un sentimiento de alivio al terminar su trabajo (Kim y Hee, 2013).

Podemos puntualizar que el enfoque y la concentración son la clave para el logro del Flow; estas peculiaridades son atribuidas a personas creativas, pero en realidad sólo es la forma de mantener la concentración y perderse en el proceso creativo o en la actividad que se está realizando. La distracción interrumpe el Flow y puede tomar horas para volver a dicho estado porque uno tiene que seguir adelante con el trabajo (Csikszentmihalyi, 2013). Y como ya se mencionó, el estado Flow cuenta con nueve dimensiones las cuales se describen enseguida.

1.6 Dimensiones del Estado Flow

El Estado Flow, abarca nueve dimensiones mencionadas por Csikszentmihalyi (2013) que son equilibrio entre habilidad y reto, fusión acción-atención, metas claras, feedback sin ambigüedades, concentración sobre la tarea que se está realizando, sentimiento de control, transformación en la percepción del tiempo, pérdida de conciencia y la experiencia autotélica.

Otros autores las clasifican en tres dimensiones principales, la primera serie es de *antecedentes* que se refieren a las percepciones de metas claras, de feedback sin ambigüedades y la oportunidad de actuar percibiendo equilibrio entre habilidad y reto ajustadas para la acción; la segunda es la *experiencia* que se caracteriza por la fusión acción-atención, concentración y alto sentido de control; y la tercera que son los *efectos* que consisten en pérdida de la conciencia de sí mismo y distorsión temporal. Enseguida se describen cada una de las nueve dimensiones.

1.6.1 Equilibrio entre habilidad y reto

Ocurre cuando la habilidad percibida está al nivel adecuado para enfrentarse a las demandas de la situación, que están por encima del promedio de los estudiantes.

Algunos estudios previos se han enfocado en cómo la dimensión del equilibrio entre habilidad y reto predice niveles de gozo en otras dimensiones de la experiencia del Flow, como son la fusión acción-atención, el sentimiento de control, la pérdida de la conciencia y la transformación en la percepción del tiempo. Así mismo, se ha señalado la complejidad de la dimensión de equilibrio entre habilidad y reto, como un momento específico en el que la gente es consciente de un número finito de oportunidades que los desafía a actuar (Gary y Voelkl, 1998).

Es por esto, que el Modelo Educativo de la UANL (2008) reconoce que los retos que tiene la institución tanto a nivel medio superior como superior tienen que ser revisados constantemente para ver lo que enfrentan los estudiantes, dichos retos abarcan la efectividad,

flexibilidad y creatividad, para buscar formas diferentes de alcanzar los niveles de calidad superiores a los existentes. Dichos retos abarcan el aprendizaje de lenguas extranjeras, actividades de innovación, el afrontar un mundo cada vez más difícil, que interactuen en un contexto laboral, desarrollando habilidades, destrezas y actitudes que son requeridas en el puesto de trabajo.

Una experiencia de gozo puede ser provocada por la música, un buen panorama o incluso un sentimiento de bienestar. Pero el Flow se enfoca en actividades que requieran o se dirijan a una meta y que ésta sea regulada por normas, la cual no puede realizarse sin las habilidades adecuadas. Cualquier actividad contiene una enorme cantidad de oportunidades para la acción y los retos ya que para su realización deben poseer las habilidades apropiadas. Una forma de encontrar el desafío o el reto es entrar en una situación competitiva, lo cual provoca que se incremente más cuando en la mente tenemos la prioridad de vencer al oponente o adversario (Csikszentmihalyi, 2013).

1.6.2 Fusión acción-atención

Explica el compromiso y la absorción total en la actividad, la cual es tan profunda que las acciones se vuelven espontáneas o automáticas.

Mihaly Csikszentmihalyi (en el libro de Goleman y Davidson, 1979) menciona que una persona en el estado Flow no opera con una perspectiva dualista: el individuo es muy consciente de sus actos (acción-atención), pero no es consciente de sí mismo, por ejemplo, un jugador de tenis pone toda la atención a la pelota y al oponente, un maestro de ajedrez se centra en la estrategia del juego, y para que el Flow se mantenga, no se debe reflexionar sobre el acto de la conciencia misma.

Jiménez et al (2012), se refieren a esta dimensión como el hecho de lograr la fusión entre la mente y el cuerpo para realizar una actividad de forma más fluida y eficiente para que de esa manera se pueda evitar la pérdida de tiempo al pensar en aquello que se ha de llevar a cabo.

En el momento en que todas las habilidades de una persona son requeridas para

enfrentarse a los desafíos a una situación, su atención queda absorbida por dicha actividad, como resultado, vemos como las personas están tan involucradas en lo que están haciendo que las actividades llegan a ser algo espontáneo, por lo que dejan de ser conscientes de sí mismo (Csikszentmihalyi, 2013).

1.6.3 Metas claras

Permite al estudiante una fuerte sensación de qué es lo que quiere conseguir y a dónde quiere llegar con la tarea/actividad. Mesurado (2008) considera que las metas son claras, en el estado de Flow, cuando un individuo sabe lo que debe hacer, lo cual le permite optimizar satisfactoriamente la realización de esa actividad.

También se dice que es cuando los objetivos están claramente definidos por la planificación o desarrollo de una actividad a la cual, tiene más probabilidades de llegar a ser totalmente sumergido o comprometida en ella (Horn, 2008).

Es importante, como lo menciona Jiménez et al (2012), que los individuos que realizan una actividad deportiva tengan claros cuáles son sus objetivos y las metas que esperan perseguir en la ejecución de la misma, para lograr el triunfo, es por eso que consideran indispensable la dimensión de metas claras en el estado Flow.

Csikszentmihalyi (2013), menciona que existe una relación muy estrecha entre las metas claras y la retroalimentación ya que normalmente las metas tienden a ser claras y por ende se da una retroalimentación inmediata.

1.6.4 Feedback sin ambigüedades

El tener, un objetivo o meta clara, nos permite el procesamiento fácil de la retroalimentación (feedback), que proporcionan mensajes al individuo, de que está progresando con sus metas. Esta relación crea orden en la conciencia, que es el núcleo de la experiencia Flow (Horn, 2008).

Mesurado (2008) menciona que el feedback sin ambigüedades, en estado de Flow, sirve

para saber que tan bien se está realizando una tarea. Considera que las personas creativas pueden darse retroalimentación a ellos mismos, independientemente si el entorno permanece igual ya que ellos mismos se dan información sobre el resultado que obtuvieron, sin necesidad de recurrir a un experto.

El feedback sin ambigüedades le permite saber al estudiante, si se está logrando su objetivo y qué es lo que debe de hacer para lograrlo. Jiménez et al (2012), en las prácticas deportivas, menciona una relación significativa con la dimensión anterior (metas claras) en cuanto a sí la persona tiene claros cuáles son sus objetivos y sus metas, entonces es más probable que sepa si la actividad que está llevando a cabo la está realizando de modo correcto para lograr los objetivos propuestos. Algo muy similar pasa en la educación, cuando nosotros como docentes damos una retroalimentación a nuestros estudiantes sobre alguna actividad, trabajo, práctica o tarea que estén realizando, sí la hacemos a tiempo y sin ambigüedad, ellos lograrán un mejor desarrollo realizando exitosamente dicha actividad.

1.6.5 Concentración sobre la tarea que se está realizando

Cuando las metas son claras, la retroalimentación es relevante, y existe un equilibrio entre las habilidades y el reto, la atención se ordena y la persona logra centrarse en el estado Flow, lo que nos lleva a la concentración sobre la tarea a realizar.

La concentración sobre la tarea que se está realizando, se refiere cuando un estudiante no permite que nada pueda quitar su concentración de la tarea o actividad que está realizando en ese momento. Esta dimensión se destaca como la indicación más clara de la existencia del Flow, ya que todas las distracciones se mantienen a un mínimo o simplemente son inexistentes, por lo que sólo se permite una selecta gama de información en la conciencia (Horn, 2008).

En actividades deportivas, Jiménez et al (2012), mencionan que se trata de centrarse en la tarea o actividad que se está realizando el deportista y no prestar atención a los estímulos ajenos a dicha tarea ya que actúan como distractores.

1.6.6 Sentimiento de control

Ayuda a los estudiantes, a sentir el control sobre la tarea que se está realizando, aún cuando ésta sea muy difícil. El sentimiento de control en el estado Flow es como sentirse que puedo hacer cualquier cosa. La clave de esta dimensión es la percepción del control que cada uno siente sobre una tarea y por ende, el cuerpo simplemente se hace cargo (Horn, 2008).

Jiménez et al (2012), consideran que cuando una persona siente que tiene el control sobre la tarea que está realizando, es más probable que se encuentre en un estado psicológico óptimo; ya que la sensación de control será mayor cuando tenga los objetivos y metas claras, además de que haya un equilibrio entre habilidad y reto y presente un feedback inequívoco.

1.6.7 Transformación en la percepción del tiempo

En el Flow, la experiencia distorsiona el tiempo, por lo que puede llevar a la sensación, de que las acciones, se dan como en cámara lenta o, al contrario, que se pasan rápidamente. Un ejemplo de ello es un corredor que al encontrarse en el estado Flow, puede que ni siquiera recuerde lo que sucedió durante la carrera y puede percibir que terminó con más rápido de lo que realmente fue. Esta transformación de tiempo es generalmente la dimensión del Flow menos mencionada en las investigaciones cualitativa y en los trabajos de escala psicométricos (Horn, 2008).

Mesurado (2008) afirma que las personas que se encuentran en esta dimensión, experimentan un olvido en el tiempo, ya sea que las horas pasen y aparenten unos pocos minutos, o viceversa, que los minutos parezcan horas.

Jiménez et al (2012), dicen que la persona puede percibir el paso del tiempo de modo alterado, ya sea alargado o lento (los segundos pueden parecer horas) o bien reducido (el tiempo pasa muy rápido). Esta flexibilidad o transformación de la percepción, permite que la mente pueda adaptarse según los requerimientos de la situación o actividad que se esté llevando a cabo.

1.6.8 Pérdida de conciencia

Es la desaparición de la preocupación por la propia imagen o la opinión de los demás a medida que el estudiante se involucra en la actividad que está realizando. En esta dimensión una persona no tiene espacio para distracciones o preocupaciones de cómo los demás lo perciben, pero esa falta de conciencia de sí mismo no significa que la persona no es consciente de sus pensamientos o de sus movimientos corporales, más bien es la autoconciencia la que está funcionando conforme a nuestra experiencia (Horn, 2008).

Jiménez et al (2012), mencionan que la pérdida de la conciencia se refiere al hecho de mantenerse alejado de preocupaciones y temores sobre la actividad que se va a realizar, lo cual se logra cuando están presentes la unión entre pensamiento-acción y la concentración en la tarea.

1.6.9 Experiencia autotélica

La experiencia tiene una finalidad en sí misma, que es el elemento clave de una experiencia óptima, y se refiere a una actividad que se realiza no por conseguir algún beneficio, sino simplemente porque hacerla, en sí, es la recompensa. En otras palabras, un individuo autotélico es una persona que tiene una fuerte tendencia a encontrar el Flow en sus actividades diarias. En dicha teoría, la personalidad autotélica se distingue por tener habilidades que predisponen a las personas a entrar y permanecer en el Flow, y hacer que el proceso evolucione. Por otra parte, en el mismo estudio, los estudiantes autotélicos tienden a posicionarse en situaciones en que los desafíos percibidos eran superiores a sus habilidades de percepción, mientras que lo contrario se presentaba para los estudiantes no autotélicos (Asakawa, 2009).

En uno de los estudios enfocados en el concepto de la experiencia autotélica, se observó que los adolescentes que estaban en dicha dimensión, presentaban más experiencias positivas en la vida diaria, dedicando más tiempo al estudio, en las prácticas deportivas, dedicaban más tiempo a la semana, además presentaban objetivos mejor definidos y más complejos que los no autotélicos (Jiménez y Cruz, 2011).

Es por ello que muchos autores hablan de lograr que los alumnos estén en la novena dimensión, que es la experiencia autotélica, en donde ellos no requieren un beneficio para lo que están realizando, ya que el realizar la actividad es su recompensa y para ellos debemos de apoyarnos en estrategias de aprendizaje.

De esta forma, con esta tesis se pretende evaluar e identificar las diferencias de género en las dimensiones que predisponen el estado Flow en estudiantes de educación media superior. Algunos estudios sobre el Flow se han enfocado en encontrar si existen o no diferencias entre los hombres y las mujeres con respecto a estas nueve dimensiones, a continuación se mencionan los estudios y lo que encontraron.

1.7 Diferencias de género

Existen algunos estudios que demuestran que sí existen diferencias entre el género, como son estudios relacionados con las actividades físicas, deportes y bienestar, sin embargo, otros estudios mencionan que no existen diferencias entre los hombres y mujeres como son en actividades escolares y laborales.

1.7.1 En relación al Flow en actividades físicas

Los hombres duran más que las mujeres en las prácticas físico-deportivas (Jiménez et al, 2012).

Los hombres son más indisciplinados, discriminativos y con un mayor ego que las mujeres en las clases de educación física (Villodre et al, 2005).

Los hombres y las mujeres no presentan diferencias en el género en el ejercicio físico con respecto a la motivación intrínseca, ni a la propensión de la experiencia autotélica (Moreno et al, 2008).

1.7.2 En relación al Flow en el ámbito laboral

Los hombres y mujeres no presentan diferencias significativas con respecto al trabajo en ninguna de las dimensiones, ya que los resultados fueron muy similares independientemente de la profesión que desarrollaba cada empleado (Salanova et al, 2005).

1.7.3 En relación al Flow en actividades estructuradas vs. actividades desestructuradas, realizadas en solitario vs. en compañía de otros y la experiencia óptima

Los hombres y mujeres no presentan diferencias en ésta área, ya que experimentan niveles similares de gratificación durante la realización de una tarea intrínsecamente motivante (Mesurado, 2009).

1.7.4 En relación al Flow en experiencias de flujo y rendimiento escolar en adolescentes

Las mujeres invierten más tiempo semanal a los estudios, realización de trabajos y asistencia a clases que los hombres.

Los hombres dedican más tiempo a ver televisión y a actividades deportivas que las mujeres.

Los hombres presentan mayor Flow en actividades deportivas que las mujeres.

Los hombres experimentan menor nivel de Flow en clases que las mujeres.

Los hombres y mujeres tienen niveles de Flow similares en actividades artísticas como son los hobbies y relacionarse con amigos (Jiménez y Cruz, 2011).

1.7.5 Bienestar subjetivo y satisfacción en un ecosistema rural

Los hombres están más satisfechos en las áreas material, laboral y de pareja.

Las mujeres se encuentran más satisfechas en el área personal y familiar (Legorreta et al, 2014).

1.7.6 Relación entre bienestar subjetivo, optimismo y variables sociodemográficas

Las mujeres presentan mayor satisfacción con los estudios.

Las mujeres muestran mayor satisfacción con su vida y presentan mayor felicidad que los hombres (Marrero et al, 2014).

Tabla 1. Diferencias de género

Estudio	Autores	Diferencias
Diferencias de género en relación al Flow en actividades físicas	Jiménez, Godoy y Godoy, 2012 Villodre, Martínez, Moreno y Cervelló, 2005 Moreno, Conte, Borges y González, 2008	Los hombres duran más que en las prácticas físico-deportivas. Los hombres son más indisciplinados, discriminativos y con un mayor ego en las clases de educación física. Los hombres y mujeres no presentan diferencias significativas en la motivación intrínseca, ni en la propensión de la experiencia autotética
Diferencias de género en relación al Flow en el ámbito laboral	Salanova, Martínez, Cifre y Schaufeli, 2005	Los hombres y mujeres no presentan diferencias en ésta área.
Diferencias de género en relación al Flow en actividades estructuradas vs. actividades desestructuradas, realizadas en solitario vs. en compañía de otros y la experiencia óptima	Mesurado, 2009	Los hombres y mujeres no presentan diferencias en ésta área, ya que experimentan niveles similares de gratificación durante la realización de una tarea intrínsecamente motivante.
Diferencias de género en relación al Flow en experiencias de flujo y rendimiento escolar en adolescentes	Jiménez y Cruz, 2011	Las mujeres invierten más tiempo semanal a los estudios, realización de trabajos y asistencia a clases. Los hombres dedican más tiempo a ver televisión y a actividades deportivas. Los hombres presentan mayor Flow en actividades deportivas. Los hombres experimentan menor nivel de Flow en clases. Los hombres y mujeres tienen niveles de Flow similares en actividades artísticas como son los hobbies y relacionarse con amigos.
Diferencias de género en el bienestar subjetivo, en un ecosistema rural	Legorreta, González, Valdez, González y Oudhof, 2014	Los hombres están más satisfechos en las áreas material, laboral y de pareja. Las mujeres se encuentran más satisfechas en el área personal y familiar.
Diferencias de género en relación con el bienestar subjetivo, optimismo y variables sociodemográficas	Marrero, Carballeira y González, 2014	Las mujeres presentan mayor satisfacción con los estudios. Las mujeres muestran mayor satisfacción con su vida y presentan mayor felicidad que los hombres.

Fuente: Elaboración propia.

De la búsqueda de información que se realizó en investigaciones en México, se encontraron pocos artículos que relacionan el Flow y la educación. Es por esto que se desea conocer qué sucede en la actividad académica con los estudiantes, cómo se comportan y encontrar si hay diferencias entre hombres y mujeres en las dimensiones de predisposición del estado de Flow (equilibrio entre habilidad y reto, fusión acción-atención, metas claras, feedback sin ambigüedades).

Pudiésemos pensar que no hay diferencias en la predisposición del estado de Flow entre

hombres y mujeres por el estudio de *Necesidades psicológicas básicas, motivación intrínseca y propensión a la experiencia autotélica en el ejercicio físico*, realizado en México por *Moreno et al (2008)*; el estudio de *Actividades estructuradas vs. actividades desestructuradas, realizadas en solitario vs. en compañía de otros y la experiencia óptima* realizado en Argentina por *Mesurado (2009)* y el estudio de las *Diferencias de género en el trabajo* en España por *Salanova et al (2005)*.

Sin embargo las investigaciones en actividades físicas y deportes, de *Villodre et al (2005)* y *Jiménez et al (2012)*; en experiencias de flujo y rendimiento escolar en adolescentes *Jiménez y Cruz (2011)*; en bienestar subjetivo de *Legorreta et al (2014)*; y en bienestar subjetivo, optimismo y variables sociodemográficas, de *Marrero et al (2014)*, declaran que sí hay diferencias entre los hombres y las mujeres, dependiendo de la variable a medir.

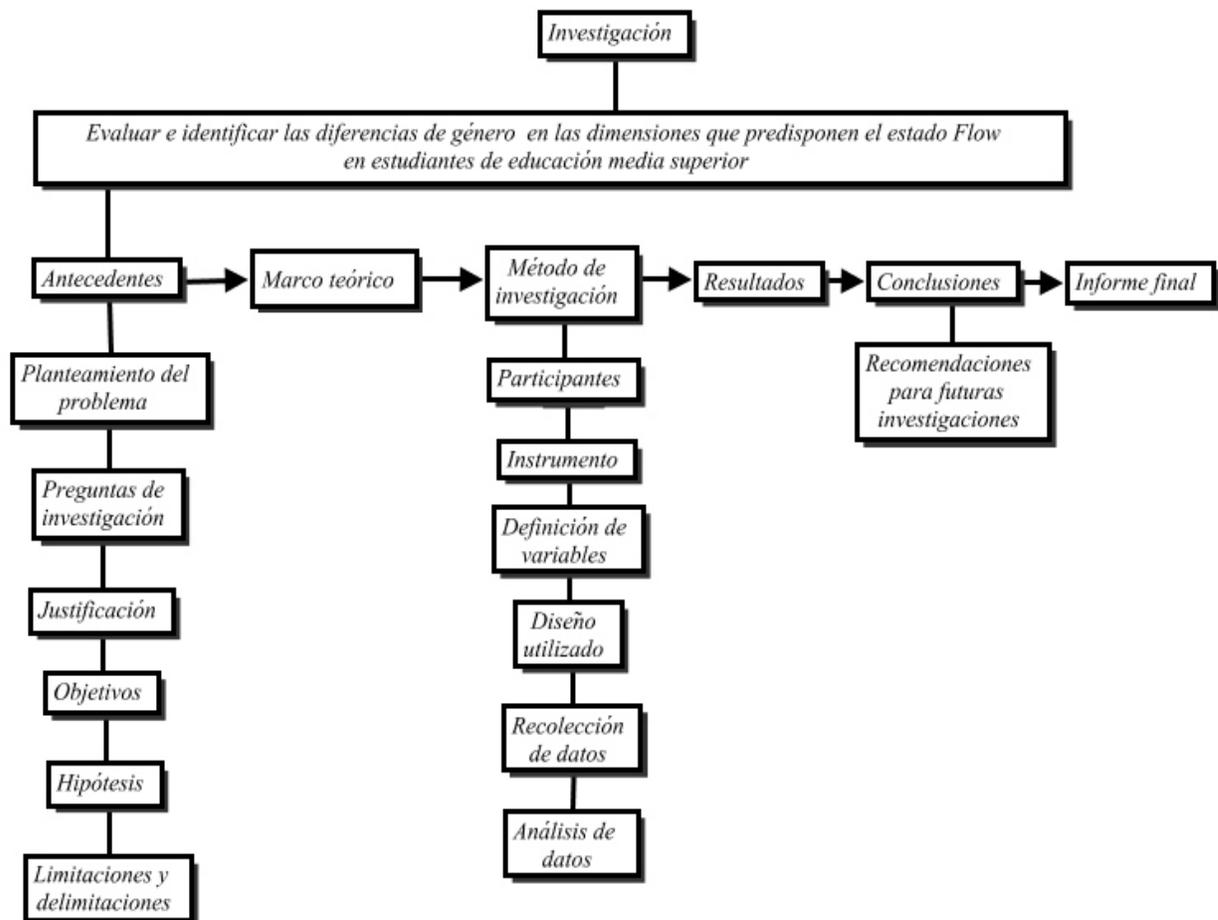
CAPITULO III

1. MÉTODO

El propósito de este trabajo es evaluar e identificar las diferencias de género en las dimensiones que predisponen el estado Flow en estudiantes de educación media superior.

A continuación se explicará a detalle cómo se realizó la investigación para el cumplimiento del propósito y los objetivos.

Figura 1. Procedimiento de la Investigación



Fuente: Adaptado de Investigación Educativa (McMillan y Schumacher, 2005)

2. PARTICIPANTES

En esta investigación se trabajó con 559 alumnos de una preparatoria del sureste del estado de Nuevo León, de una institución educativa pública, con alumnos entre 15 y 20 años, ver Tabla 2, de los semestres 2° y 4°, con un total de 282 hombres (50.4%) y 272 mujeres (48.7%) con 5 resultados perdidos (0.9%), ver Tabla 3, con una situación económica media-baja, en el ciclo escolar de enero-junio del 2015.

Tabla 2. Edad de los Estudiantes

Frecuencia	Edad
Media	16.18
Mediana	16
Moda	16
Desviación estándar	0.768

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3. Género

	Frecuencia	Porcentaje
Masculino	282	50.4
Femenino	272	48.7
Total	554	99.1
Valores Perdidos	5	0.9
Total	559	100.0

Fuente: Elaboración propia.

3. INSTRUMENTO

Escala de las dimensiones del estado Flow

Se utiliza la escala que evalúa el estado de Flow (Flow State Scale), que es un cuestionario con preguntas fijas. Esta escala ha sido adaptada en España por García Calvo, et al (2008), quienes también investigaron su validez y confiabilidad en la versión en español, obteniendo un alfa de Cronbach de 0.70 a 0.80.

Esta escala fue adaptada para el ambiente académico Escala del Estado Flow en la Actividad Estudiantil (EEFAE). Esta escala está compuesta por nueve subescalas, cada uno de los reactivos que la componen representa una de las nueve dimensiones de la experiencia óptima, y consta de 36 ítems, con 7 posibles respuestas cada una, en donde el **1 indica totalmente en desacuerdo** y el **7 totalmente de acuerdo** (ver anexo 1 para observar el instrumento).

En la Tabla 4 se muestran los resultados de la *confiabilidad del Alfa de Cronbach* de la EEFAE en la investigación que se realizó.

Tabla 4. Confiabilidad del *Alfa de Cronbach* de la EEFAE

Dimensiones	Ítems	Alfa de Cronbach
Equilibrio entre habilidad y reto	1, 10, 19, 28	.804
Fusión acción-atención	2, 11, 20, 29	.800
Metas claras	3, 12, 21, 30	.819
Feedback sin ambigüedades	4, 13, 22, 31	.849

Fuente: Elaboración propia.

Se encontró una alfa de Cronbach arriba de .8 para estas subescalas lo que puede denotar que el instrumento utilizado para esta investigación tiene consistencia interna. La confiabilidad o fiabilidad se refiere a la estabilidad de una determinada medida, por lo que el Alfa de Cronbach (propuesto por Lee J. Cronbach, en el año 1951) es usado para evaluar la confiabilidad o consistencia interna de un instrumento constituido por una escala de opciones múltiples.

Para determinar el coeficiente α Cronbach se calculó la correlación de cada reactivo o ítem con cada uno de los otros, resultando una gran cantidad de coeficientes de correlación (Quero, 2010). El Alfa de Cronbach se mide de 0 a 1, tomando como 0 una confiabilidad nula y 1 una confiabilidad total, por lo que nuestros resultados, superiores a .8, denotando una relación positiva entre los ítems y habla de una buena consistencia interna del instrumento (Oviedo y Campo, 2005).

4. DEFINICIÓN DE VARIABLES

Las variables con las que trabajamos son las dimensiones que predisponen el estado Flow; a continuación se muestra, en la Tabla 5, el desglose detallado de las variables que son equilibrio entre habilidad y reto, fusión acción-atención, metas claras y feedback sin ambigüedades, así como su descripción.

Tabla 5. Definición de las *variables*

Variable	Dependiente/ independiente	Definición conceptual	Ejemplo ítem	Escala
Equilibrio entre habilidad y reto	Independiente	Ocurre cuando la habilidad percibida está al nivel adecuado para enfrentarse a las demandas de la situación, que están por encima del promedio del estudiante	19. Tenía la sensación de que era lo bastante bueno como para hacer frente a la actividad realizada	1 si está totalmente en desacuerdo a 7 si está totalmente de acuerdo
Fusión acción- atención	Independiente	Explica el compromiso y la absorción total en la actividad, la cual es tan profunda que las acciones se vuelven espontáneas o automáticas.	29. Actué de manera espontánea y automática, sin tener que pensar en lo que involucraba la actividad	1 si está totalmente en desacuerdo a 7 si está totalmente de acuerdo
Metas claras	Independiente	Permite al estudiante una fuerte sensación de qué es lo que quiere conseguir y a dónde quiere llegar con la tarea/actividad	12. Estaba seguro(a) de lo que quería hacer	1 si está totalmente en desacuerdo a 7 si está totalmente de acuerdo
Feedback sin ambigüedades	Independiente	Permite saber al estudiante, si se está logrando su objetivo y que es lo que debe de hacer para lograrlo	31. Estaba seguro de que en ese momento, lo estaba haciendo muy bien	1 si está totalmente en desacuerdo a 7 si está totalmente de acuerdo

Fuente: Escala del Estado Flow en la Actividad Estudiantil (EEFAE).

5. DISEÑO UTILIZADO

El diseño de nuestra investigación es cuantitativo, de tipo no experimental y de tipo descriptivo. La investigación es cuantitativa porque la muestra es grande, y para poder analizar mejor los resultados de forma estadística y numérica. Es no experimental porque no se realizará una manipulación directa, solamente con el llenado del instrumento. Y es de tipo descriptiva ya que se tomarán los valores obtenidos y se describirán.

El objetivo de esta investigación es evaluar e identificar las diferencias de género en las dimensiones que predisponen el estado Flow en los alumnos de Nivel Medio Superior y

manifestarlo en términos numéricos y empíricos.

6. RECOLECCIÓN DE DATOS

Para la recolección de datos, fue en el mes de marzo de 2015, se usó la técnica de recogida de datos cuantitativo, con test de papel y lápiz, donde se obtuvieron los datos de una muestra de 559 estudiantes, de 2° y 4° semestre de Nivel Medio Superior, de una institución del sureste del estado de Nuevo León, México. No se hizo distinción entre grupos, niveles, ni género. La implementación del instrumento se realizó en todos los grupos de la institución, explicando a detalles el llenado del instrumento para evitar cualquier sesgo en su contestación.

Posteriormente se les comunicó lo siguiente:

- Se les informa a los estudiantes el motivo de la visita
- Se les pide de la manera más atenta su colaboración con la realización de la encuesta (que es anónima y voluntaria), que lo realicen lo más sincero posible
- Se les entregan las encuestas y los lápices
- Se leen las instrucciones
- Se les informa el tiempo que dura el llenado de las encuestas
- Al terminar se verifica que las encuestas estén llenadas

Al verificar detalladamente las encuestas, hubo algunas que se tuvieron que anular por la falta de llenado.

7. ANÁLISIS DE DATOS

Para todo el análisis de los datos se usó el programa SPSS Statistics 17.0 para Windows. Se utilizó la estadística descriptiva para describir los datos biográficos y cuatro variables que son equilibrio entre habilidad y reto, fusión acción-atención, metas claras y feedback sin ambigüedades de los estudiantes que es la media, mediana, moda y desviación estándar. El cuestionario cuenta con 36 preguntas fijas, con 7 posibles respuestas cada una, en donde se usa la escala de actitud de Likert (1932), suma de rangos, para su análisis, en donde se suman las puntuaciones de cada escala para obtener la puntuación del respondiente (Coolican, 1997).

Para medir la confiabilidad interna del instrumento, se utiliza el análisis del coeficiente alfa de Cronbach (Oviedo y Campo, 2005).

Se realiza análisis ANOVA para evaluar las cuatro hipótesis, que son identificar si hay diferencias de género entre las dimensiones que predisponen el estado Flow. El ANOVA es un método paramétrico para probar la significación cuando se usan más de dos condiciones, o cuando están involucradas diversas variables independientes; tiene que cumplir con los supuestos de normalidad, homogeneidad de varianzas, e independencia de las observaciones, pero como el ANOVA es una prueba robusta, puede incumplir con la normalidad. Para la prueba de normalidad se usa la de Kolmogorov-Smirnov ya que la muestra es de 559 estudiantes; y para la homogeneidad de variables se usa la prueba de Levene (Rubio y Berlanga, 2012). Encontraremos significancia en nuestra investigación, si en la prueba se obtiene una $p < 0.05$, en nuestro caso, la diferencia entre ellos sería directamente entre los hombres y las mujeres, por lo que se omite la prueba de Post Hoc. Si obtenemos una F de la tabla de análisis de la varianza no significativa, nos indica que el factor no influye en la variable (Coolican, 1997 y Boqué y Maroto, 2004).

CAPITULO IV

RESULTADOS

Los resultados que se obtuvieron de la encuesta de Escala del Estado Flow en la Actividad Estudiantil, se encontró lo siguiente para cada uno de los cuatro objetivos específicos.

Objetivo 1. *Identificar si se encuentran diferencias entre los hombres y mujeres en la presentación de la dimensión de equilibrio entre habilidad y reto.* Para identificar si existen diferencias en el género primero se debe evaluar si los estudiantes presentan esta dimensión, analizamos la variable de equilibrio entre habilidad y reto, obteniendo un promedio de los cuatro ítems. Se encontró que de la escala del 1 al 7 en cada ítem, se obtuvo un promedio y una moda muy satisfactorios, porque el promedio máximo que se podría obtener es de 7, ver Tabla 6.

Tabla 6. *Variable de Equilibrio entre habilidad y reto*

Media	5.81
Mediana	6
Moda	7
Desviación estándar	1.004

Fuente: Elaboración propia

Con estos resultados, podemos observar que los alumnos sí presentan la dimensión de equilibrio entre habilidad y reto. Se procede, ahora, a identificar si se encuentran diferencias entre los hombres y mujeres en la presentación de esta dimensión, usando la prueba ANOVA, obteniendo primero el tamaño de la muestra, la media y la desviación estándar, ver Tabla 7; se hace la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov, ver Tabla 8; la homogeneidad con la prueba de Levene la cual no fue significativa, ver Tabla 9, procediendo a realizar el ANOVA , ver Tabla 10, el cual nos da un resultado no significativo ya que es mayor del 5% ($p > 0.05$).

Tabla 7. *Diferencias de género de la variable Equilibrio entre habilidad y reto*

	Muestra	Media	Desviación estándar
Masculino	282	5.74	1.063
Femenino	272	5.88	.940

Fuente: Elaboración propia

Tabla 8. Prueba de Normalidad de la variable *Equilibrio entre habilidad y reto*

	Genero	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Estadística	gl	Sig.	Estadística	gl	Sig.
Equilibrio entre habilidad y reto	Masculino	.124	282	.000	.896	282	.000
	Femenino	.117	272	.000	.921	272	.000

Fuente: Elaboración propia

Tabla 9. Prueba de homogeneidad de varianzas de la variable *Equilibrio entre habilidad y reto*

Levene	gl1	gl2	Sig.
1.467	1	552	.226

Fuente: Elaboración propia

Tabla 10. Análisis de ANOVA de la variable *Equilibrio entre habilidad y reto*

	Suma de cuadrados	gl	Media al cuadrado	F	Sig.
Inter grupos	2.552	1	2.552	2.529	.112
Intra grupos	557.107	552	1.009		
Total	559.659	553			

Fuente: Elaboración propia

Objetivo 2. *Identificar si se encuentran diferencias entre los hombres y mujeres en la presentación de la dimensión de fusión acción-atención.* Para identificar si existen diferencias en el género primero se debe evaluar si los estudiantes presentan esta dimensión, analizamos la variable de fusión acción-atención, obteniendo un promedio de los cuatro ítems. Se encontró un promedio y una moda muy satisfactorios, ya porque el promedio máximo que se podría obtener es de 7, ver Tabla 11.

Tabla 11. Variable de *Fusión acción-atención*

Media	5.58
Mediana	5.75
Moda	6
Desviación estándar	1.072

Fuente: Elaboración propia

Con estos resultados, podemos observar que los alumnos sí presentan la dimensión de fusión acción-atención. Se procede ahora a identificar si se encuentran diferencias entre los hombres y mujeres en la presentación de esta dimensión, usando la prueba ANOVA, obteniendo primero el tamaño de la muestra, la media y la desviación estándar, ver Tabla 12;

se hace la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov, ver Tabla 13; la homogeneidad con la prueba de Levene la cual no fue significativa, ver Tabla 14, procediendo a realizar el ANOVA, ver Tabla 15, el cual nos da un resultado no significativo ya que es mayor del 5% ($p > 0.05$).

Tabla 12. Análisis descriptivo de las diferencias de género de la variable *Fusión acción-atención*

	Muestra	Media	Desviación estándar
Masculino	282	5.56	1.071
Femenino	272	5.60	1.077

Fuente: Elaboración propia

Tabla 13. Prueba de Normalidad de la variable *Fusión acción-atención*

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk			
	Genero	Estadística	gl	Sig.	Estadística	gl	Sig.
Fusión acción- atención	Masculino	.092	282	.000	.923	282	.000
	Femenino	.116	272	.000	.932	272	.000

Fuente: Elaboración propia

Tabla 14. Prueba de homogeneidad de varianzas de la variable *Fusión acción-atención*

Levene	gl1	gl2	Sig.
.034	1	552	.855

Fuente: Elaboración propia

Tabla 15. Análisis de ANOVA de la variable *Fusión acción-atención*

	Suma de cuadrados	Gl	Media al cuadrado	F	Sig.
Inter grupos	.213	1	.213	.185	.667
Intra grupos	636.422	552	1.153		
Total	636.635	553			

Fuente: Elaboración propia

Objetivo 3. *Identificar si se encuentran diferencias entre los hombres y mujeres en la presentación de la dimensión de metas claras.* Para identificar si existen diferencias en el género primero se debe evaluar si los estudiantes presentan esta dimensión, analizamos la variable de metas claras, obteniendo un promedio de los cuatro ítems. Se encontró un promedio y una moda muy cercanos al valor máximo que se podía obtener que es de 7, ver Tabla 16.

Tabla 16. Variable de *Metas claras*

Media	5.87
Mediana	6
Moda	7
Desviación estándar	.998

Fuente: Elaboración propia

Por ello, podemos observar que los alumnos sí presentan la dimensión de metas claras. Se procede, ahora, a identificar si se encuentran diferencias entre los hombres y mujeres en la presentación de esta dimensión, usando la prueba ANOVA, obteniendo primero el tamaño de la muestra, la media y la desviación estándar, ver Tabla 17; se hace la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov, ver Tabla 18; la homogeneidad con la prueba de Levene la cual no fue significativa, ver Tabla 19, procediendo a realizar el ANOVA, ver Tabla 20, el cual nos da un resultado significativo ya que es menor del 5% ($p < 0.05$), pero como si pasa la prueba de Levene, se considera no significativo el resultado.

Tabla 17. Análisis descriptivo de las diferencias de género de la variable *Metas claras*

	Muestra	Media	Desviación estándar
Masculino	282	5.78	1.026
Femenino	272	5.97	.962

Fuente: Elaboración propia

Tabla 18. Prueba de Normalidad de la variable *Metas claras*

	Genero	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Estadística	gl	Sig.	Estadística	gl	Sig.
Metas claras	Masculino	.117	282	.000	.904	282	.000
	Femenino	.143	272	.000	.890	272	.000

Fuente: Elaboración propia

Tabla 19. Prueba de homogeneidad de varianzas de la variable *Metas claras*

Levene	gl1	gl2	Sig.
.069	1	552	.793

Fuente: Elaboración propia

Tabla 20. Análisis de ANOVA de la variable *Metas claras*

	Suma de cuadrados	gl	Media al cuadrado	F	Sig.
Inter grupos	5.229	1	5.229	5.279	.022
Intra grupos	546.814	552	.991		
Total	552.043	553			

Fuente: Elaboración propia

Objetivo 4. *Identificar si se encuentran diferencias entre los hombres y mujeres en la presentación de la dimensión de feedback sin ambigüedades.* Para identificar si existen diferencias en el género primero se debe evaluar si los estudiantes presentan esta dimensión, analizamos la variable de feedback sin ambigüedades, obteniendo un promedio de los cuatro ítems. Se encontró una media y una moda muy cercanas, al promedio máximo que se podía obtener es de 7, ver Tabla 21.

Tabla 21. Variable de *Feedback sin ambigüedades*

Media	5.81
Mediana	6
Moda	7
Desviación estándar	1.033

Fuente: Elaboración propia

Con estos resultados, podemos observar que los alumnos sí presentan la dimensión de feedback sin ambigüedades. Se procede, ahora, a identificar si se encuentran diferencias entre los hombres y mujeres en la presentación de esta dimensión, usando la prueba ANOVA, obteniendo primero el tamaño de la muestra, la media y la desviación estándar, ver Tabla 22; se hace la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov, ver Tabla 23; la homogeneidad con la prueba de Levene la cual no fue significativa, ver Tabla 24, procediendo a realizar el ANOVA, ver Tabla 25, el cual nos da un resultado no significativo ya que es mayor del 5% ($p > 0.05$).

Tabla 22. Análisis descriptivo de las diferencias de género de la variable *Feedback sin ambigüedades*

	Muestra	Media	Desviación estándar
Masculino	282	5.74	1.063
Femenino	272	5.89	1.001

Fuente: Elaboración propia

Tabla 23. Prueba de Normalidad de la variable *Feedback sin ambigüedades (FeedAmb)*

	Genero	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Estadística	gl	Sig.	Estadística	gl	Sig.
Feedback sin ambigüedades	Masculino	.117	282	.000	.899	282	.000
	Femenino	.140	272	.000	.908	272	.000

Fuente: Elaboración propia

Tabla 24. Prueba de homogeneidad de varianzas de la variable *Feedback sin ambigüedades*

Levene	gl1	gl2	Sig.
.026	1	552	.872

Fuente: Elaboración propia

Tabla 25. Análisis de ANOVA de la variable *Feedback sin ambigüedades*

	Suma de cuadrados	gl	Media al cuadrado	F	Sig.
Inter grupos	3.333	1	3.333	3.123	.078
Intra grupos	589.081	552	1.067		
Total	592.414	553			

Fuente: Elaboración propia

CAPITULO V

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Como ya se mencionó, el objetivo de este producto integrador es evaluar e identificar si nuestros estudiantes presentan diferencias en el género en las dimensiones que predisponen el estado Flow que son el equilibrio entre habilidad y reto, la fusión acción-atención, metas claras y feedback sin ambigüedades. Después de todo el análisis de los resultados llegamos a las siguientes conclusiones, analizando las preguntas de investigación, los objetivos y las hipótesis.

Nuestra primer pregunta de investigación es *¿En los estudiantes de educación media superior se presentan diferencias, entre los hombres y mujeres, en la dimensión de equilibrio entre habilidad y reto?* Por lo que se planteó el objetivo específico 1. *Identificar si se encuentran diferencias entre los hombres y mujeres en la presentación de la dimensión de equilibrio entre habilidad y reto.* El resultado fue que tanto los hombres como las mujeres presentan esta dimensión, lo cual suponíamos por los resultados obtenidos en la investigación de Vázquez y Daura (2013) y Mesurado (2010).

Asimismo, en nuestro estudio, no se encontraron diferencias entre los hombres y las mujeres en esta dimensión, al igual que en las investigaciones de Mesurado (2009) y Salanova et al (2005).

La primera hipótesis que *no existen diferencias entre los hombres y mujeres al presentar la dimensión de equilibrio entre habilidad y reto*, se acepta.

La segunda pregunta de investigación es *¿En los estudiantes de educación media superior se presentan diferencias, entre los hombres y mujeres, en la dimensión de fusión acción-atención?* Planteándose el objetivo específico 2. *Identificar si se encuentran diferencias entre los hombres y mujeres en la presentación de la dimensión de fusión acción-atención.* El resultado fue que los hombres y mujeres presentan la dimensión de fusión acción-atención, lo cual esperábamos por el análisis previo de Mesurado (2009), Mesurado (2010) y Fernández et al (2015).

Los resultados de éste estudio mostraron que no existen diferencias significativas entre los hombres y las mujeres, lo cual suponíamos por los estudios de Mesurado (2009) y Salanova

et al (2005).

La segunda hipótesis que *no existen diferencias entre los hombres y mujeres al presentar la dimensión de fusión acción-atención*, se acepta.

La tercera pregunta de investigación es *¿En los estudiantes de educación media superior se presentan diferencias, entre los hombres y mujeres, en la dimensión de metas claras?* Por lo que se planteó el objetivo específico 3. *Identificar si se encuentran diferencias entre los hombres y mujeres en la presentación de la dimensión de metas claras.* Analizando los resultados de la investigación, se observó que los hombres y mujeres presentan la dimensión de metas claras, lo cual esperábamos por los estudios previos que han realizado sobre ésta dimensión, entre ellos se encuentra el de Gaxiola et al (2013) y Fernández et al (2015).

Pese a lo que mencionan Jiménez y Cruz (2011) y Marrero et al (2014), en nuestra investigación no se encontraron diferencias significativas en el género con respecto a las metas claras, apoyándonos en la investigación de Mesurado (2009) y Salanova et al (2005) cuyas investigaciones apoya nuestro resultado.

La tercera hipótesis que *no existen diferencias entre los hombres y mujeres al presentar la dimensión de metas claras*, se acepta.

La cuarta pregunta de investigación es *¿En los estudiantes de educación media superior se presentan diferencias, entre los hombres y mujeres, en la dimensión de feedback sin ambigüedades?* Por lo que se planteó el objetivo específico 4. *Identificar si se encuentran diferencias entre los hombres y mujeres en la presentación de la dimensión de feedback sin ambigüedades.* Obteniendo como resultado que, efectivamente, los alumnos sí presentan esta dimensión, suponiendo este resultado por el estudio de Gaxiola et al (2013), Fernández et al (2015) y Moreno et al (2008).

En la investigación, se obtuvo el resultado de que no existen diferencias entre los hombres y las mujeres en la mencionada dimensión. Lo cual se confirma con los estudios de Mesurado (2009) y el de Salanova et al (2005).

La cuarta hipótesis que *no existen diferencias entre los hombres y mujeres al presentar la dimensión de feedback sin ambigüedades*, se acepta.

Enfocándose en el Objetivo General podemos observar que los estudiantes de esta preparatoria sí presentan las dimensiones que predisponen el estado Flow que son equilibrio entre habilidad y reto, fusión acción-atención, metas claras y feedback sin ambigüedades y que no existen diferencias entre hombres y mujeres en estas cuatro dimensiones, pudiéndose pensar que gracias a la guía y orientación de los docentes, los alumnos presentan estas dimensiones y en igual magnitud entre hombres y mujeres.

Conclusiones de esta investigación

1. Los estudiantes de preparatoria de esta muestra, presentan las dimensiones de equilibrio entre habilidad y reto, fusión acción-atención, metas claras y feedback sin ambigüedades.
2. Los estudiantes presentan las dimensiones que predisponen el estado Flow.
3. Los hombres y mujeres no tienen diferencias entre la presentación de equilibrio entre habilidad y reto, fusión acción-atención, la presentación de metas claras y de feedback sin ambigüedades

Recomendaciones para futuras investigaciones

1. Ampliar la muestra de la investigación en estudiantes de nivel medio superior y otros niveles, e incluir diferentes instituciones.
2. Investigar en qué grado beneficia que los alumnos presenten las dimensiones que predisponen el Flow.
3. Investigar el beneficio que tendría el que los estudiantes lleguen a la experiencia autotélica y cómo lograr que permanezcan en ella en la mayoría de sus asignaturas.
4. Realización de encuestas electrónicas para facilitar la recolección y análisis de datos.

BIBLIOGRAFÍA

- Aponte, E. B., & Millán, A. C. (2013). Personalidad y disposición a fluir en el trabajo: ¿un camino al bienestar psicológico o a la adicción al trabajo? *Anales* , 13 (2), 191-210.
- Arguís, R., Bolsas, A. P., Hernández, S., & Salvador, M. (2012). *Programa "Aulas Felices" Psicología Positiva aplicada a la Educación* (Segunda ed.). (E. SATI, Ed.) Zaragoza, España.
- Asakawa, K. (2009). Flow Experience, Culture, and Well-being: How Do Autotelic Japanese College Students Feel, Behave, and Think in Their Daily Lives? *Journal of Happiness Studies* , 11 (2), 205-223.
- Bahamón, M. J., Vianchá, M. A., Alarcón, L. L., & Bohórquez, C. I. (2012). Estrilos y estrategias de aprendizaje: una revisión empírica y conceptual de los últimos diez años. *Pensamiento Psicológico* , 10 (1), 129-144.
- Bakker, A. (2005). Flow among music teachers and their students: The crossover of peak experiences. *Journal of Vocational Behavior* , 2005 (66), 26-44.
- Barragán, A. R. (2013). Aproximaciones científicas al estudio de la felicidad: ¿qué podemos aprender de la felicidad? *Revista Intercontinental de psicología y educación* , 15 (2), 7-24.
- Barraza, A., & Silerio, J. (2012). Indefensión escolar aprendida en alumnos de educación media superior y su relación con dos indicadores del desempeño académico. *Psicogente* , 15 (28), 337-347.
- Boqué, R., & Maroto, A. (2004). El análisis de la varianza (ANOVA): 2. Estimación de componentes de varianza. *Técnicas de laboratorio/Dialnet* , 26 (295), 779-781.
- Bressler, D. M., & Bodzin, A. M. (2013). A mixed methods assessment of students' flow experiences during a mobile augmented reality science game. *Journal of Computer Assisted Learning* , 29 (6), 505-517.
- Buser, J., Buser, T., Gladding, S., & Wilkerson, J. (2011). The Creative Counselor: Using the SCAMPER Model in Counselor Training. *Journal of Creativity in Mental Health* , 2011 (6), 256-273.
- Byrne, C., & Sheridan, M. (2000). The long and winding road: the story of Rockmusic in Scottish schools. *International Journal of Music Education* , 36, 46-57.
- Byrne, C., Raymond, M., & Carlton, L. (2003). Assessing creativity in musical compositions: flow as an assessment tool. *B. J. Music* , 3 (20), 277-290.
- Calero, A., & Injoque, I. (2013). Propiedades psicométricas del Inventario Breve de Experiencias Óptimas (Flow). *Evaluar* , 40-55.
- Castro, A. (2012). La psicología positiva en América Latina. Desarrollos y perspectiva. *PSIENCIA. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica* , 4 (2), 108-118.

- Contreras, F., & Esguerra, G. (2006). Psicología positiva: una nueva perspectiva en psicología. *Diversitas: Perspectiva en Psicología*, 2 (2), 311-319.
- Coolican, H. (1997). *Métodos de investigación y estadística en psicología* (2da ed.). (E. Gómez, Ed., & M. García, Trad.) Deleg. Cuauhtémoc, Distrito Federal, México: El Manual Moderno, S.A. de C.V.
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond Boredom and Anxiety*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Csikszentmihalyi, M. (2006). *Creatividad. El fluir y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Paidós.
- Csikszentmihalyi, M. (2013). *Creativity: The Psychology of Discovery and Invention*. New York: Harper Perennial.
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Finding Flow. The Psychology of Engagement with Everyday Life* (ilustrada, reimpresa, revisada ed., Vol. 30). (B. Books, Ed.)
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper and Row.
- Csikszentmihalyi, M. (2013). *Fluir (Flow). Una psicología de la felicidad*. (Decimoséptima ed.). (N. López, Trad.) Barcelona: Editorial Kairós, S.A.
- Csikszentmihalyi, M. (1982). Learning, flow, and happiness. En R. Gross (Ed.), *Invitation to life-long learning* (págs. 167-187). New York: Fowlett.
- Csikszentmihalyi, M., & Csikszentmihalyi, I. S. (1998). *Optimal experience. Psychological studies of flow in consciousness*.
- Csikszentmihalyi, M., & Selega, I. (1998). *Experiencia óptima. Estudios psicológicos del flujo en la conciencia*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Díaz, A., Hernández, F., & Hernández, G. (1998). *Estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizajes significativos*. México: McGraw-Hill.
- Fernández, M. Á., Godoy, D., Jaenes, J. C., Bohórquez, M. R., & Vélez, M. (2015). Flow y rendimiento en corredores de maratón. *Revista de Psicología del Deporte*, 24 (1), 9-19.
- Fernández, M. P., Martín, L., Pérez, M. A., & González, H. (2011). Evaluación del flujo psicológico: estudio comparativo entre dos escalas de medida. *Dialnet*, 10 (1), 75-96.
- Freedman, P. (2010). Flow and Educating for Life. *NCOUNTER: Education for Meaning and Social Justice*, 23 (4), 17-23.
- Gallego, R., Pérez, R., Gallego, A. P., & Pascuas, J. F. (2004). Didáctica constructivista: aportes y perspectivas. *Educere, Travase*, 8 (25), 257-264.
- García, T., Jiménez, R. S.-R., & Reina, R. C. (2008). Psychometric Properties of the Spanish Version of the Flow State Scale. *The Spanish Journal of Psychology*, 11 (2), 660-669.
- García, T., Jiménez, R., Santos-Rosa Ruano, F. J., Reina Vaíllo, R., & Cervelló Gimeno, E. (2008). Psychometric Properties of the Spanish Version of the Flow State Scale. *The*

- Spanish Journal of Psychology* , 11 (2), 660-669.
- Gary D., E., & 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.
- Gaxiola Romero, J. C., González Lugo, S., & Gaxiola Villa, E. (2013). Autorregulación, resiliencia y metas educativas: Variables protectoras del rendimiento académico de bachilleres. *Revista colombiana de psicología* , 22 (2), 241-252.
- Gaxiola, J. C., González, S., & Gaxiola, E. (2013). Autorregulación, resiliencia y metas educativas: Variables protectoras del rendimiento académico de bachilleres. *Revista colombiana de psicología* , 22 (2), 241-252.
- Goleman, D., & Davidson, R. J. (1979). *Consciousness: The Brain, States of awareness, and Alternate Realities*. Mishawaka, USA: Harper & Row.
- González, N. I., & Valdez, J. L. (2014). Psicología positiva y bienestar. En N. I. González Arratía López Fuentes, *Bienestar y familia. Una mirada desde la psicología positiva* (Eón, S.A. de C.V. ed., págs. 23-36). Estado de México.
- Gutiérrez, E. (2008). Tiempo libre y calidad de vida desde el sí mismo docente. *RMIE* , 13 (38), 867-890.
- Hernández, F., & Maquilón, J. J. (2010). Las concepciones de la enseñanza. Aportaciones para la formación del profesorado. *REIFOP* , 13 (3), 17-25.
- Herrera, A. M. (2009). Las estrategias de aprendizaje. *Revista Innovación y experiencias educativas* (16).
- Horn, T. S. (2008). *Advances in sport psychology* (3 ed.). USA: Hardback.
- Hua, C., & Matthews, R. (2005). Vygotsky's philosophy: Constructivism and its criticisms examined. *International Education Journal* , 6 (3), 386-399.
- Jackson, S. A. (1996). Towards a conceptual understanding of the flow experience in elite athletes. *Research Quarterly for Exercise and Sport* (67), 76-90.
- Jiménez, M. G., & Cruz, F. (2011). Experiencias de flujo y rendimiento escolar en adolescentes. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación* , 13 (2), 97-118.
- Jiménez, M. G., Godoy, D., & Godoy, J. F. (2012). Relación entre los motivos para la práctica físico-deportiva y las experiencias de flujo en jóvenes: diferencias en función del sexo. *Universitas Psychologica* , 11 (3), 909-920.
- Jiménez, M. G., López, M., & Guerrero, D. (2010). Relación entre experiencia óptima percibida y rendimiento académico según la presencia de TDAH. *Revista Mexicana de Psicología* , 27 (1), 15-23.
- Ju, Y., Joung, S., & Kyung, E. (2012). Relationships among E-learners' Sense of Presence, Usage, Flow, Satisfaction and Persistence. *Educational Technology & Society* , 16 (2),

310-324.

- Kim, E., & Hee, E. (2013). The relationship of Flow and Self-regulated learning to active procrastination. *Social Behavior and Personality* , 41 (7), 1099-1114.
- Kimiecik, J., & Jackson, S. (2002). Optimal experience in sport: A flow perspective. En T. Horn, *Advances in sport psychology* (págs. 501-527). Champaign, IL.: Human Kinetics.
- Lay, C. H., Edwards, J. M., Parker, J. D., & Endler, N. S. (1989). An assessment of appraisal, anxiety, coping, and procrastination during an examination period. *European Journal of personality* , 3 (3), 195-208.
- Legorreta, N., González, N. I., Valdez, J. L., González, S., & Oudhof, H. (2014). Bienestar subjetivo en el ciclo vital en un ecosistema rural. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala* , 17 (1), 132-149.
- Leibovich, N., & Maglio, A. L. (2012). La experiencia de Fluir (Flow) en médicos argentinos. *IntraMed JOURNAL* , 1 (2), 1-6.
- Marques, R. (2008). *Profesores muy motivados. Un liderazgo positivo promueve el bienestar docente.* (1a ed.). (P. Manzano, Trad.) Madrid: Narcea.
- Marrero, R. J., Carballeira, M., & González, J. A. (2014). Relación entre bienestar subjetivo, optimismo y variables sociodemográficas en estudiantes universitarios de la Universidad de San Luis Potosí en México. *Universitas Psychologica* , 13 (3), 1083-1098.
- Maslow, A. H. (1971). *The Farther Reaches of Human Nature.* New York: Viking Press.
- Massimini, F., & Carli, M. (1988). The systematic assessment of flow in daily experience. En M. Csikszentmihalyi, & I. Csikszentmihalyi, *Optimal Experience: Psychological Studies of Flow in Consciousness* (págs. 226-87). Cambridge: Cambridge University Press.
- Mauri, M., Cipresso, P., Balgera, A., Villamira, M., & Riva, G. (2011). Why is facebook so successful? Psychophysiological measures describe a core Flow State while using facebook. (I. Mary Ann Liebert, Ed.) *Cyberpsychology, behavior and social networking* , 14 (12), 723-731.
- Mesurado, B. (2009). Actividad estructurada vs. actividad desestructurada, realizadas en solitario vs. en compañía de otros y la experiencia óptima. *Anales de Psicología* , 25 (2), 308-315.
- Mesurado, B. (2009). La experiencia de Flow en niños y adolescentes en el uso de la informática. En M. C. Richaud, & M. J. E., *Investigación en Ciencias del Comportamiento* (CIIPME-CONICET ed., Vol. I, págs. 219-230). Buenos Aires, Argentina: Avances Iberoamericanos.
- Mesurado, B. (2010). La experiencia de Flow o Experiencia Óptima en el ámbito educativo. *Revista Latinoamericana de psicología* , 42 (2), 183-192.
- Mesurado, B. (2008). Validez factorial y fiabilidad del cuestionario de experiencia óptima

- (Flow) para niños y adolescentes. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica* , 25 (1), 159-178.
- Moreno, J. A., Cervelló, E., Martínez, C., & Alonso, N. (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. A., Conte, L., Borges, F., & González, D. (2008). Necesidades psicológicas básicas, motivación intrínseca y propensión a la experiencia autotélica en el ejercicio físico. *Revista mexicana de psicología* , 25 (2), 305-312.
- Mundell, C. E. (2000). The role of perceived skill, perceived challenge, and flow in the experience of positive and negative affect. *Dissertation Abstracts International: Section B The Sciences y Engineering* , 61 (2802).
- Nakamura, J., & Csikszentmihalyi, M. (2005). The concept of flow. En C. R. Snyder, & S. Lopez, *Handbook of positive psychology* (págs. 89-105). New York, NY: Oxford University Press.
- O'Neill, S. (1999). Flow theory and the development of musical performance skills. *Bulletin of the Council for Research in Music Education* (141), 129-134.
- Ojeda, A. (2011). El bienestar subjetivo como resultado de la apreciación ¿Qué tan felices somos? *Psicología Iberoamericana* , 19 (2), 5-8.
- Oviedo, H. C., & Campo-Arias, A. (2005). Metodología de investigación y lectura crítica crítica de estudios. Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría* , 34 (4), 572-580.
- Payne, P. (2012). The spectrum of an altered state of consciousness where information is accessed or abilities realized beyond what is ordinarily possible. *Technoetic Art: A Journal of Speculative Research* , 10 (2 y 3), 287-9295.
- Piaget, J. (1979). *Naturaleza y métodos de la epistemología* (1a ed., Vol. 1). (M. M. Prelooker, Trad.) México; Buenos Aires; Barcelona: Paidós.
- Privette, G. (1983). Peak experience, peak performance, and flow: A comparative analysis of positive human experiences. *Journal of Personality and Social Psychology* , 45 (6), 1361-1368.
- Quero, M. (2010). Confiabilidad y coeficiente Alpha de Cronbach. *Telos* , 12 (2), 248-252.
- Recio, R. G., Gómez, D., López, H., & Oviedo, R. (2012). Autorrealización de los empleados de la presidencia municipal de Rioverde, San Luis Potosí, Mexico. *CienciaUat* , 23 (1), 14-19.
- Rego, A., Pereira, H., Fernandes, C., & Rivera Heredia, M. E. (2007). Comportamientos de ciudadanía docente, motivación y desempeño académico. *Latinoamericana de Psicología* , 39 (2), 253-268.

- Rodríguez, A. M., Aguilar, A., Cifre, E., & Salanova, M. (2003). Operacionalizando el Flow: ¿Se puede medir la experiencia óptima en el uso de ordenadores? *Universitat Jaume I*, 8 (43), 1-7.
- Rubio, M., & Berlanga, V. (2012). Cómo aplicar las pruebas paramétricas bivariadas t de Student y ANOVA en SPSS. Caso práctico. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 5 (2), 83-100.
- 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 Aplicación*, 58 (1), 89-100.
- Seligman, E. P., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive Psychology Progress. *American Psychologist*, 60 (5), 410-421.
- Seligman, M. E., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An Introduction. *American Psychologist*, 55 (1), 5-14.
- Serrano, J. M., & Pons, R. M. (2011). El Constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Electrónica de Investigación Educativa*, 13 (1), 1-27.
- Tarragona, M. (2013). Psicología positiva y terapias constructivas: Una propuesta integradora. *31* (1), 115-125.
- Tipler, D., Marsh, H., Martin, A., Richard, G., & Williams, M. (2004). An investigation into the relationship between physical activity motivation, flow, physical self-concept and activity levels in adolescence. En H. Marsh, J. Baumert, E. Richards, & U. Trautwein (Ed.), *Proceedings of the Self Research Biennial International Conference*, (págs. 421-485). Germany: Max Planck Institute Berlin.
- Torres, G. (en prensa). Escala del Estado Flow en la Actividad Estudiantil (EEFAE). Universidad Autónoma de Nuevo León. (2008). *Modelo Educativo de la UANL*. UANL, Monterrey.
- Universidad Autónoma de Nuevo León. (2011). *Visión 2020*. UANL, Monterrey.
- Valle, A., González, R., Cuevas, L. M., & Fernández, A. P. (1998). Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar. *Psicodidáctica* (6), 53-68.
- Vázquez, S., & Daura, F. (2013). Auto-regulación del aprendizaje y rendimiento académico. *Estudios pedagógicos*, 39 (1), 305-324.
- Villodre, N. A., Martínez, C., Moreno, J. A., & Cervelló, E. (2005). Motivación, disciplina, coeducación, y estado de Flow en educación física: Diferencias según la satisfacción, la práctica deportiva y la frecuencia de práctica. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 5 (1-2), 225-243.
- Whitson, C., & Consoli, J. (2009). Flow theory and student engagement. *Journal of Cross-*

Disciplinary Perspectives in Education (2), 40-49.

Wrigley, W. J., & Emmerson, S. B. (2011). The experience of the flow state in live music performance. *Psychology of Music* (41), 292-305.

ANEXOS

ANEXO 1 Instrumento de la Escala de las dimensiones del estado Flow

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

- Recordar y concentrarte en la(s) mejor(es) experiencia(s) académica (s) que hayas tenido, no en cuanto a resultado necesariamente, sino a lo que hayas sentido como tu(s) mejor(es) actuación(es) académica (as).
- Ubicarte lo mejor que puedas en el lugar y hora del desarrollo de la actividad académica, 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 académica dentro y/o fuera del salón de clase (como por ejemplo realizar un proyecto, una exposición de clase, un trabajo de investigación o un examen).
- Ahora, por favor contesta las siguientes preguntas, tratando de imaginar que te encuentras nuevamente en esa situación.
- No hay respuestas correctas o incorrectas. Rodea con un círculo el número que más se aproxime a cómo describirías tu mejor experiencia.

	Totalmente desacuerdo	Muy en desacuerdo	En desacuerd o	No sé / Tengo duda	De acuerdo	Muy de acuerdo	Totalme nte de acuerdo
1. Sabía que mi capacidad me permitiría hacer frente al desafío académico que se me planteaba.	1	2	3	4	5	6	7
2. Realice la actividad de forma correcta, sin tener que pensar mucho, casi de forma automática	1	2	3	4	5	6	7
3. Conocía claramente lo que quería hacer.	1	2	3	4	5	6	7
4. Sabía lo bien que estaba desarrollando mi actividad académica	1	2	3	4	5	6	7
5. Tenía toda mi atención puesta en lo que estaba haciendo.	1	2	3	4	5	6	7
6. Sentía un control total de lo que estaba haciendo.	1	2	3	4	5	6	7
7. No me importaba lo que los otros podían haber estado pensando de mí.	1	2	3	4	5	6	7
8. El tiempo parecía diferente a otras veces (ni lento, ni rápido).	1	2	3	4	5	6	7
9. Realmente me divertía lo que estaba haciendo.	1	2	3	4	5	6	7
10. Mi habilidad estaba al mismo nivel de lo que me exigía la situación.	1	2	3	4	5	6	7
11. Parecía que las cosas estaban sucediendo automáticamente.	1	2	3	4	5	6	7
12. Estaba seguro(a) de lo que quería hacer.	1	2	3	4	5	6	7
13. Sabía lo bien que lo estaba haciendo.	1	2	3	4	5	6	7
14. No me costaba mantener mi mente en lo que estaba	1	2	3	4	5	6	7

haciendo.							
15. Sentía que podía controlar lo que estaba haciendo.	1	2	3	4	5	6	7
16. Durante el desarrollo de la actividad no me preocupaba cómo lo estaba haciendo	1	2	3	4	5	6	7
17. El tiempo parecía transcurrir de manera diferente a lo normal.	1	2	3	4	5	6	7
18. Disfruté mucho con las sensaciones que experimenté y me gustaría volver a sentirlas.	1	2	3	4	5	6	7
19. Tenía la sensación de que era lo bastante bueno como para hacer frente a la actividad realizada.	1	2	3	4	5	6	7
20. Realice de una forma automática la actividad	1	2	3	4	5	6	7
21. Sabía lo que quería conseguir con el desarrollo de la actividad	1	2	3	4	5	6	7
22. Tenía buenos pensamientos acerca de lo bien que realizaba la actividad.	1	2	3	4	5	6	7
23. Estaba completamente concentrado.	1	2	3	4	5	6	7
24. Sentía que controlaba totalmente lo que estaba haciendo.	1	2	3	4	5	6	7
25. No estaba preocupado por la imagen que daba a los demás.	1	2	3	4	5	6	7
26. Sentía como si el tiempo se detuviera mientras realizaba la actividad	1	2	3	4	5	6	7
27. La experiencia me hizo sentir muy bien.	1	2	3	4	5	6	7
28. Las dificultades de la actividad y mis habilidades para superarlas, estaban a un mismo nivel.	1	2	3	4	5	6	7
29. Actué de manera espontánea y automática, sin tener que pensar en lo que involucraba la actividad	1	2	3	4	5	6	7
30. Mis objetivos estaban claramente definidos.	1	2	3	4	5	6	7
31. Estaba seguro de que en ese momento, lo estaba haciendo muy bien.	1	2	3	4	5	6	7
32. Estaba totalmente concentrado en lo que estaba haciendo.	1	2	3	4	5	6	7
33. Sentía un control total de mi persona y mis acciones.	1	2	3	4	5	6	7
34. No me preocupaba lo que otros pudieran estar pensando de mí.	1	2	3	4	5	6	7
35. A veces parecía que las cosas estaban sucediendo como en cámara lenta.	1	2	3	4	5	6	7
36. 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) académica (s) que hayas tenido, no en cuanto a resultado necesariamente, sino a lo que hayas sentido como tu(s) peor(es) actuación(es) académica (as).
- Ubicarte lo mejor que puedas en el lugar y hora del desarrollo de la actividad académica, en la que sucedió la experiencia. Recuerda y concéntrate en el mayor número de detalles que te sea posible. Trata de recrear lo peor y más completa que puedas la situación en que tuviste tu peor experiencia académica dentro y/o fuera del salón de clase (reprobar un examen cuando pensabas que lo ibas a pasar, no entender al explicar una exposición, dificultad para desarrollar una investigación o proyecto).
- Ahora, por favor contesta las siguientes preguntas, tratando de imaginar que te encuentras nuevamente en esa situación.
- No hay respuestas correctas o incorrectas. Rodea con un círculo el número que más se aproxime a cómo describirías tu peor experiencia.

	Totalmente desacuerdo	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	No sé / Tengo duda	De acuerdo	Muy de acuerdo	Totalme nte de acuerdo
1. Sabía que mi capacidad me permitiría hacer frente al desafío académico que se me planteaba.	1	2	3	4	5	6	7
2. Realice la actividad de forma correcta, sin tener que pensar mucho, casi de forma automática	1	2	3	4	5	6	7
3. Conocía claramente lo que quería hacer.	1	2	3	4	5	6	7
4. Sabía lo bien que estaba desarrollando mi actividad académica	1	2	3	4	5	6	7
5. Tenía toda mi atención puesta en lo que estaba haciendo.	1	2	3	4	5	6	7
6. Sentía un control total de lo que estaba haciendo.	1	2	3	4	5	6	7
7. No me importaba lo que los otros podían haber estado pensando de mí.	1	2	3	4	5	6	7
8. El tiempo parecía diferente a otras veces (ni lento, ni rápido).	1	2	3	4	5	6	7
9. Realmente me divertía lo que estaba haciendo.	1	2	3	4	5	6	7
10. Mi habilidad estaba al mismo nivel de lo que me exigía la situación.	1	2	3	4	5	6	7
11. Parecía que las cosas estaban sucediendo automáticamente.	1	2	3	4	5	6	7
12. Estaba seguro(a) de lo que quería hacer.	1	2	3	4	5	6	7
13. Sabía lo bien que lo estaba haciendo.	1	2	3	4	5	6	7
14. No me costaba mantener mi mente en lo que estaba haciendo.	1	2	3	4	5	6	7

15. Sentía que podía controlar lo que estaba haciendo.	1	2	3	4	5	6	7
16. Durante el desarrollo de la actividad no me preocupaba cómo lo estaba haciendo	1	2	3	4	5	6	7
17. El tiempo parecía transcurrir de manera diferente a lo normal.	1	2	3	4	5	6	7
18. Disfruté mucho con las sensaciones que experimenté y me gustaría volver a sentirlas.	1	2	3	4	5	6	7
19. Tenía la sensación de que era lo bastante bueno como para hacer frente a la actividad realizada.	1	2	3	4	5	6	7
20. Realice de una forma automática la actividad	1	2	3	4	5	6	7
21. Sabía lo que quería conseguir con el desarrollo de la actividad	1	2	3	4	5	6	7
22. Tenía buenos pensamientos acerca de lo bien que realizaba la actividad.	1	2	3	4	5	6	7
23. Estaba completamente concentrado.	1	2	3	4	5	6	7
24. Sentía que controlaba totalmente lo que estaba haciendo.	1	2	3	4	5	6	7
25. No estaba preocupado por la imagen que daba a los demás.	1	2	3	4	5	6	7
26. Sentía como si el tiempo se detuviera mientras realizaba la actividad	1	2	3	4	5	6	7
27. La experiencia me hizo sentir muy bien.	1	2	3	4	5	6	7
28. Las dificultades de la actividad y mis habilidades para superarlas, estaban a un mismo nivel.	1	2	3	4	5	6	7
29. Actué de manera espontánea y automática, sin tener que pensar en lo que involucraba la actividad	1	2	3	4	5	6	7
30. Mis objetivos estaban claramente definidos.	1	2	3	4	5	6	7
31. Estaba seguro de que en ese momento, lo estaba haciendo muy bien.	1	2	3	4	5	6	7
32. Estaba totalmente concentrado en lo que estaba haciendo.	1	2	3	4	5	6	7
33. Sentía un control total de mi persona y mis acciones.	1	2	3	4	5	6	7
34. No me preocupaba lo que otros pudieran estar pensando de mí.	1	2	3	4	5	6	7
35. A veces parecía que las cosas estaban sucediendo como en cámara lenta.	1	2	3	4	5	6	7
36. La experiencia me pareció muy valiosa y gratificante.	1	2	3	4	5	6	7