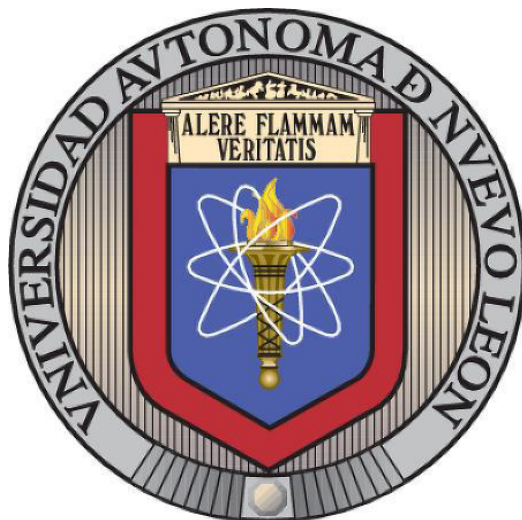


**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN**

**FACULTAD DE PSICOLOGÍA**



**TESIS**

**“RELACIÓN ENTRE MOTIVACIÓN DEL ESTUDIANTE Y LA DIMENSIÓN DE EXPERIENCIA AUTOTÉLICA DEL ESTADO DE FLOW”**

**PRESENTA**

**TANIA GABRIELA ZERTUCHE SALDÍVAR**

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

**OCTUBRE, 2017**

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



**TESIS**

**“RELACIÓN ENTRE MOTIVACIÓN DEL ESTUDIANTE Y LA DIMENSIÓN DE  
EXPERIENCIA AUTOTÉLICA DEL ESTADO DE FLOW”**

**PRESENTA**

**TANIA GABRIELA ZERTUCHE SALDÍVAR**

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

**DIRECTOR DE TESIS**

**DR. FERNANDO JAVIER GOMEZ TRIANA**

MONTERREY, NUEVO LEÓN, MÉXICO

OCTUBRE 2017

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

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

La presente tesis titulada “**RELACIÓN ENTRE MOTIVACIÓN DEL ESTUDIANTE Y LA DIMENSIÓN DE EXPERIENCIA AUTOTÉLICA DEL ESTADO DE FLOW**” Presentada por Tania Gabriela Zertuche Saldívar ha sido aprobada por el comité de tesis

---

Dr. Fernando Javier Gómez Triana  
Director de tesis

---

Dra. Luz Marina Méndez Hinojosa  
Revisor de tesis

---

.Dr. Jesús Enrique Esquivel Cruz  
Revisor de tesis

## DEDICATORIA

Especialmente a Dios, porque me dio la dicha de alcanzar una meta más en mi vida.

A mi esposo Enrique que tanto amo, por todo su apoyo incondicional y paciencia.

A mis padres; mi amado padre Cayetano (†) y Oralia, por haberme demostrado y enseñado el mejor ejemplo de vida, que su dedicación, trabajo y valores, me han permitido hasta el día de hoy ser una persona de bien.

Mis hermanos, Jaime y Anakaren, por ser parte de mi vida y motivo de superación.

## AGRADECIMIENTOS

A mi estimado amigo y director Juan García, por su apoyo como líder y amigo.

Mis compañeros y amigos de la preparatoria 20, que me motivaban a seguir con el proyecto.

Mi amiga Ericka Maldonado por ser parte esencial en la obtención de los datos que hicieron posible la presente investigación.

Mi director de tesis Dr. Fernando Javier Gómez Triana por el apoyo recibido.

Sinodales por su tiempo y consejos.

## **RESUMEN**

El presente tuvo el fin de examinar la relación entre motivación del estudiante y la dimensión de experiencia autotélica del estado de flow de estudiantes de nivel medio superior, con el fin de determinar si existe correlación positiva entre ambas. La investigación es descriptiva y correlacional, del tipo transversal ya que muestra datos de media y tendencia correspondientes del estado autotélico del flow así como la de motivación intrínseca, participaron un total de 198 estudiantes pertenecientes a la preparatoria 20 de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Los resultados obtenidos mostraron valores significativos positivamente en cuanto a motivación intrínseca y experiencia autotélica del estado del flow, sin embargo, no se obtuvo un valor positivo en cuanto a correlación; por lo tanto se observa que aunque el estudiante esté motivado intrínsecamente, no siempre es capaz de llegar al estado autotélico del flow.

**Palabras clave:** Motivación intrínseca, Flow, autotélico

## **ABSTRACT**

The purpose of the present was to examine the relationship between student motivation and the autotelic experience dimension of the flow state of upper secondary students, in order to determine if there is a positive correlation between the two. The investigation is descriptive and correlational, of the transversal type since it shows data of average and tendency corresponding of the autotelic state of the flow as well as the one of intrinsic motivation, a total of 198 students pertaining to preparatory 20 of the Autonomous University of Nuevo Leon participated. The results obtained showed positive values positively in terms of intrinsic motivation and autotelic experience of the state of the flow, however, a positive value in terms of correlation was not obtained; therefore, it is observed that although the student is intrinsically motivated, he is not always able to reach the autotelic state of the flow.

**Keywords:** Intrinsic motivation, Flow, autotelic

## ÍNDICE

Índice de tablas y gráficas .....	9
CAPÍTULO I.....	11
INTRODUCCIÓN .....	11
Antecedentes .....	11
Planteamiento del Problema .....	14
Objetivo General.....	15
Hipótesis .....	16
Justificación de la Investigación .....	16
Limitaciones y Delimitaciones .....	17
CAPITULO II.....	17
MARCO TEORICO .....	17
2.1Psicología Positiva.....	17
Inicios.....	17
Historia.....	19
Estado de Flow.....	20
Dimensiones del Estado de Flow.....	21
Desarrollo de la Actividad Autotélica .....	22
2.2Teoría autodeterminación .....	23
2.2.1 Motivación Extrínseca .....	23
2.2.2 Motivación Intrínseca .....	23
2.2.3 Amotivación.....	24
2.3 Relación entre motivación del estudiante y la dimensión de experiencia autotélica del estado de flow. ....	24

CAPITULO III.....	27
Participantes.....	27
Instrumentos.....	27
Procedimiento .....	29
Recolección de datos .....	29
CAPÍTULO IV .....	30
RESULTADOS .....	30
.....	33
.....	35
CAPITULO V.....	37
DISCUSION Y CONCLUSIONES.....	37
REFERENCIAS.....	39
ANEXOS .....	43
ANEXO 1 .....	43
Escala del estado Flow .....	43
ANEXO 2 .....	51

## ÍNDICE DE TABLAS Y GRÁFICAS

Tabla 1 Subescalas de la <i>Escala del Estado Flow en la Actividad Estudiantil (EEFAE)</i> . .....	27
Tabla 2 <i>Distribución de los reactivos de acuerdo con su pertenencia a la Escala de Motivación</i> .....	28
Tabla 3 .....	36
Gráfica 1.-¿Realmente me divertía lo que estaba haciendo? .....	30
Gráfica 2 .-¿Disfruté mucho con las sensaciones que experimenté y me gustaría volver a sentirlas? .....	31
Gráfica 3 .- ¿La experiencia me hizo sentir muy bien? .....	31
Gráfica 4 .- ¿La experiencia me pareció muy valiosa y gratificante?.....	32
Gráfica 5 .-Total de resultados de los ítems con referencia al estado autotélico según la escala del flow. ....	32
Gráfica 6 .-¿Estoy seguro que puedo dominar las habilidades? .....	33
Gráfica 7.-¿Cuándo estudio a menudo intento explicar el material a un compañero de clase o a un amigo?.....	33
Gráfica 8 .-¿Cuándo leo, me hago preguntas para ayudarme a enfocar mi lectura?. .....	34
Gráfica 9 .-¿Cuándo estudio, reúno información de diferentes fuentes como internet, lecturas y discusiones?.....	34
Gráfica 10 .- En ésta gráfica se muestran el total de resultados de los ítems con referencia a la motivación intrínseca, según la escala CMEA.....	35

Gráfica 11 .-Los resultados obtenidos tanto en la encuesta de flow y de CMEA, muestran una tendencia equitativa.....	35
Gráfica 12 .-Los resultados obtenidos en la encuesta de flow y de CMEA, muestran valores por encima de la media.....	36

# CAPÍTULO I

## *INTRODUCCIÓN*

### *Antecedentes*

En el sistema educativo, los factores basados en aspectos afectivos, emocionales, motivacionales y de expectativas del alumnado, juegan un papel fundamental en la creación de los currículos educativos, ya que no solo se enfatiza a los componentes cognitivos implicados en el aprendizaje, sino también a los componentes afectivos o motivacionales.

Al respecto, se ha comprobado que la motivación es un aspecto central para obtener un buen rendimiento en el aprendizaje de cualquier materia (Corno & Kanfer, 1993; Corno, 1993; Wolters, 1999; Martínez y Galán, 2000).

Una cualidad fundamental de la motivación es la llamada motivación intrínseca. Decy y Rayan (1985) la describen como una tendencia a la búsqueda de novedades y retos, que ponen a prueba las capacidades personales, la exploración de los propios horizontes y el aprendizaje. Se han encontrado evidencias de que este constructo es de vital importancia en los procesos de aprendizaje (Rayan y Deci, 2000).

Las estrategias de aprendizaje y las motivacionales son factor clave en la explicación del buen rendimiento académico (Pintrich y De Groot, 1990; Martínez y Galán, 2000; Rinaudo, Cuarto y Donolo, 2003; Wolters y Pintrich, 1998; Mills y Blackstein, 2000.)

Alonso Tapia (1995) sugiere que la motivación parece incidir sobre la forma de pensar y con ello sobre el aprendizaje. Desde esta perspectiva se puede suponer que las distintas orientaciones motivacionales tendrían consecuencias diferentes para el aprendizaje. Así pues, parece probable que el estudiante motivado intrínsecamente seleccione y realice actividades por el interés, curiosidad y desafío que éstas le provocan. Del mismo modo, es posible también que el alumno motivado intrínsecamente esté más dispuesto a aplicar un esfuerzo mental significativo durante la realización de la tarea, a comprometerse en procesamientos más ricos y elaborados y en el empleo de estrategias de aprendizaje más profundas y efectivas (Lepper, 1988). En cambio, parece más probable que un estudiante motivado extrínsecamente se comprometa en ciertas actividades sólo cuando éstas ofrecen la posibilidad de obtener recompensas externas; además, es posible que tales estudiantes opten por tareas más fáciles, cuya solución les asegure la obtención de la recompensa.

La investigación y teoría sobre el Flow han tenido su origen en el deseo de entender el fenómeno de la actividad motivada intrínsecamente, o autotélica. En esta línea Moneta & Csikszentmihalyi (1996) definen el Flow como: “Experiencia óptima extremadamente disfrutada. Se experimenta total concentración y disfrute con un alto interés por la actividad en sí misma”.

Quizá el autor más conocido, debido a que lleva estudiando la experiencia óptima de Flow desde 1975, es M. Csikszentmihalyi. Este autor describe el concepto de Flow como una “experiencia óptima que parte de la percepciones de las personas de reto y habilidades en determinadas situaciones” (1990).

Csikszentmihalyi le dio en nombre de 'Flow' (en castellano 'fluir') a esta experiencia porque muchos de los entrevistados la usaban en las entrevistas para explicar lo que sentían cuando experimentaban esta experiencia (Csikszentmihalyi, 1988). Este autor investigó la naturaleza y condiciones del hecho de divertirse o del disfrute en la realización de una tarea, entrevistando a jugadores de ajedrez, escaladores, bailarines y otros que enfatizan el disfrute o divertimento como la principal razón para practicar una actividad. Inicialmente las investigaciones se han centrado en hobbies (deporte, música...) y juegos (Csikszentmihalyi, 1975/1990), donde la recompensa intrínseca se ve fácilmente. Sin embargo, posteriormente también se está estudiando este fenómeno en el trabajo (específicamente en cirugía) donde la recompensa extrínseca como el dinero o el prestigio podrían por sí mismos justificar la participación o realización de la tarea. De este modo los investigadores han configurado una visión de las características de la experiencia óptima y de sus condiciones más próximas, encontrando que el Flow era bastante similar entre las situaciones de juego y las de trabajo (Nakamura y Csikszentmihalyi, 2002).

Csikszentmihalyi (1975) distingue 9 dimensiones en la experiencia de Flow: metas claras; feedback inmediato; habilidades personales ajustadas a los retos dados; sentido de acción; concentración en la tarea; sentido de control potencial; pérdida de autoconciencia; percepción del tiempo alterado; y la experiencia se convierte en autotélica.

En la actualidad se pone de manifiesto el interés que las teorías de flujo (Flow) están despertando en el estudio de aspectos motivacionales dentro del ámbito educativo. No obstante, aún no se ha logrado un desarrollo en profundidad en este campo que permita determinar qué patrones de Flow son los más adecuados para una educación realmente

efectiva.

Por tanto, el propósito de este trabajo es avanzar en el estudio del constructo de la teoría de flujo (Flow) y su influencia en estudiantes de Nivel Medio Superior. Se pretende con ello investigar la relación entre la motivación del estudiante y el estado de flow, ya que de no realizar acciones de motivación tanto al inicio como durante el desarrollo de los cursos puede convertirse en un obstáculo para el buen desarrollo de la acción didáctica. Es imprescindible motivar a quien quiere aprender MIGUEZ, 2005, ya que una parte muy importante del éxito de un sistema educativo reside en conseguir una mayor motivación en los alumnos VALLE y col., 2006.

### ***Planteamiento del Problema***

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

Asakawa (2001) encuentra que, mientras que el nivel de flujo se hacía mayor, la calidad de experiencia de los alumnos adolescentes mejoraba de manera significativa en

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

En el campo escolar, el rendimiento es una de las variables más analizadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje y los factores que lo explican constituyen uno de los principales focos de interés de las investigaciones.

En este sentido el presente trabajo plantea que si los alumnos de educación media superior no se encuentran motivados, no podrán desarrollar un estado de *flow* y su rendimiento podría ser de baja calidad. Tomando en cuenta que la propensión de la experiencia autotélica se desarrolla tras un proceso de motivación intrínseca (Moreno, Conte, Borges, & González-Cutre, 2008), es decir, que si la persona es motivada para realizar un trabajo en concreto, tiene una competencia clara y plantea objetivos específicos, logrará obtener una experiencia óptima o de calidad.

### ***Objetivo General***

Entonces, considerando que el *flow* parte del supuesto de que todas las personas tienen, alguna vez, una experiencia óptima (Csikszentmihalyi, M., 2013); se propone

investigar la relación que este estado de *flow* tiene con la motivación en los estudiantes de nivel medio superior en su proceso de enseñanza-aprendizaje, donde el principal objetivo de la investigación sería:

***“Examinar la relación de motivación intrínseca con la experiencia autotélica del estado de flow.”***

### ***Hipótesis***

**Hipótesis:** La motivación intrínseca correlaciona positivamente y significativamente con la dimensión de experiencia autotélica del estado de flow.

### ***Justificación de la Investigación***

El objetivo fundamental que debe proponerse el ámbito educativo es lograr que el grado de motivación que obtenga el estudiante sea lo suficientemente relevante para que desarrolle la disposición para aprender y continúe haciéndolo por sí mismo, por su propio gusto y para su crecimiento académico y personal (Naranjo, 2009).

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

La presente investigación, permitirá conocer la relación entre la motivación del estudiante y la dimensión de experiencia autotélica del estado de flow, la cual permitiría al estudiante tener un alto grado de concentración durante su actividad, hasta llegar a perder la conciencia del propio ser y la transformación del tiempo, obteniendo como resultado una experiencia *autotélica* (Csikszentmihalyi, M., 2013).

Por último, los datos que se obtengan al conocer la relación entre la motivación del estudiante y la dimensión de experiencia autotélica del estado de flow, nos darán la oportunidad de plantear preguntas posteriores como: ¿Por cuánto tiempo y con qué tipo de estrategias de aprendizaje obtienen nuestros estudiantes una experiencia autotélica? Cuestión que pueden ser punto de partida para futuras investigaciones.

### ***Limitaciones y Delimitaciones***

El presente trabajo se desarrolló con la participación voluntaria de los alumnos de educación media superior con el objetivo de identificar la relación entre motivación de los estudiantes y la dimensión de experiencia autotélica del estado de flow.

## **CAPITULO II**

### ***MARCO TEORICO***

#### **2.1 Psicología Positiva**

##### **Inicios**

Muy poco antes del siglo XXI se propuso estudiar el área de la psicología en la que

no se analizarían las enfermedades que el ser humano padece, sino las emociones positivas del hombre, sus virtudes, habilidades, destrezas, fortalezas y pasiones que nos ayudan a palpar y a comprender más ampliamente la naturaleza humana. A esta rama se le denominó psicología positiva (Alpízar & Salas, 2010).

La psicología positiva comienza a tener auge cuando el psicólogo estadounidense, Martin Seligman, en 1998, llega a la presidencia de la American Psychological Association, estando él interesado en éste campo de estudio, logra desarrollar trabajos sobre el mismo, llegando así a mucha gente y dándole una mayor importancia a esta investigación. Es de los primeros personajes en darle un inicio e impulso formal al estudio de las emociones positivas del hombre gracias a su buen trabajo.

Una vez Seligman en la presidencia, presentó un discurso en el que aclaraba que la psicología no debería estar totalmente enfocada en los problemas, desordenes y daños, sino que también debía estudiar la parte positiva del hombre, incluidas sus virtudes; y mencionó que el tratamiento debería tener un enfoque en innovar la mejor parte del individuo, además de tratar lo que está mal (Lupano Perugini & Castro Solano, 2010).

Diversos autores (incluido Seligman), han valorado la importancia de la psicología positiva al mencionar que dentro de ésta se encuentran precedentes de muchos paradigmas de la psicología.

En México se dio un encuentro de investigadores con gran interés en desarrollar una profunda investigación sobre lo que Seligman propuso, así mismo se fundó el Comité de

Psicología Positiva. Tiempo después, en Pennsylvania, se creó el Centro de Psicología Positiva en la Universidad del mismo estado y en Washington DC se dio la primera cumbre de Psicología Positiva (Lupano Perugini & Castro Solano, 2010). Todos estos hechos dieron pauta a los inicios de la Psicología Positiva.

Sin duda, el impulso que consiguió la investigación a fondo de esta rama de la psicología nos ha motivado a seguir con el estudio de lo positivo del ser humano.

### **Historia**

Aristóteles, gran pensador Griego, creía plenamente en la eudaimonia, la cual trata sobre la felicidad y plenitud del hombre, el estudio de ésta impactó y se llega a considerar este hecho un antecedente claro de la psicología positiva. Posterior a Aristóteles, aparecieron algunos otros filósofos que dirigieron sus profundos estudios y pensamientos a la relación del bienestar del hombre en diversas situaciones y aspectos.

Después de las corrientes del conductismo y el psicoanálisis, Abraham Maslow y Carl Rogers hacen surgir el movimiento humanista, buscando reestablecer el enfoque de la esencia positiva del ser por sobre lo impuesto en la época, que se trataba de percepciones desmoralizadas. Con el paso del tiempo, decayendo de su visión principal, el humanismo tuvo una relación con corrientes afines al esoterismo, quitándole así el importante encauzamiento que se le había dado en un principio (Hervás, 2009).

Cuando aparece la psicología positiva y se le nombra así, se analiza que el nombre mismo tenía ciertas desventajas, pues no excluye en forma lo negativo de la psicología

aunque pareciera que así es. Durante varios años se trató de asignarle otra distinción, sin embargo, los términos que se proponían eran menos convenientes, por lo que se decidió dejarlo tal cual estaba.

La psicología positiva tiene relación con autores que a lo largo de la historia, incluso antes de que esta misma apareciera, habían escrito ya libros en donde publicaban profundas investigaciones del bienestar humano y todo lo relacionado con su positivismo.

### **Estado de Flow.**

Mihaly Csikszentmihalyi, psicólogo estadounidense, definió el concepto de Flow en 1975, diciendo que éste es el estado óptimo de experiencia en el que una persona realiza una acción por mero placer, brindándole un grado de felicidad (Mesurado, 2010).

El estado de flow se relaciona estrecha y positivamente con la motivación intrínseca, la cual trata de realizar una acción con niveles altos de compromiso por la satisfacción que ésta brinda (Leo, Amado, Sánchez Oliva, Sánchez Miguel, & García Calvo, 2011).

Para experimentar el estado de flow no es necesario tener alguna edad específica ni pertenecer a un género, tampoco el estatus social ni la actividad misma nos dicen si es posible llegar a este estado, pues todo depende directamente del individuo.

No sólo las actividades recreativas nos permiten llegar al estado de flow, sino que las actividades y acciones diarias pueden brindarnos este grado de satisfacción también, según el disfrute que se llegue a tener.

Este estado óptimo de experiencia de un individuo se centra en la actividad que se realiza, sin importar el esfuerzo requerido, la inversión o el tiempo que le tome (Mesurado, 2010). No evalúa recompensas, pues el que sea por sí misma satisfactoria es lo único que importa. Su total atención está enfocada en la acción.

Csikszentmihalyi nos recuerda que no se debe describir ni mucho menos definir el estado de flow, pues variando éste tanto debido a su manifestación basada en cada individuo y no en un grupo específico, cometeríamos un error delimitándolo y no dándole la justificación debida de que es un fenómeno complicado, pero a fin de cuentas universal (Abio, 2006).

### **Dimensiones del Estado de Flow**

El flow se divide en tres dimensiones. Conocerlas, nos ayudan a comprender que aunque la motivación y la actividad realizada son distintas, siempre se pasa por los mismos estados principales.

Los antecedentes (la primera de las dimensiones), trata sobre las habilidades del individuo que son aptas para realizar la acción, además de tener en mente un buen planteamiento del propósito de esta actividad (Mesurado, 2010).

La experiencia se presenta al momento de poner nuestros conocimientos, destrezas y habilidades a prueba realizando dicha actividad, se requiere de la mayor de las concentraciones pero no es complicado darla dado que se satisface al individuo al momento que él mismo se implica plena y conscientemente en la actividad (Mesurado,

2010).

Los efectos (el tercer estado principal), se presentan al último debido a que una vez teniendo la experiencia, se presenta la inconsciencia de sí mismo y la pérdida de la noción del tiempo, que llegase a parecer que transcurre más rápido porque el disfrute es mayor (Mesurado, 2010).

Así podemos concluir que estas tres dimensiones abarcan todo el proceso del estado de flow, desde antes de su experimentación, hasta una vez ya pasado.

### **Desarrollo de la Actividad Autotélica**

El flow tiene nueve factores, de los cuales, el considerado como más importante ha de ser el desarrollo de la actividad autotélica, pues es de los elementos más imprescindibles para experimentarlo. La actividad autotélica viene a ser recompensada intrínsecamente produciendo un nivel alto de satisfacción y placer (Sicilia Camacho, Águila Soto, González Cutre, & Moreno Murcia, 2011).

Una actividad autotélica es la que realizamos por sí misma, porque experimentarla es su verdadero propósito. Una persona autotélica es la que realiza en su mayoría actividades que le satisfacen, no requieren de muchas posesiones materiales, ni atención, fama o diversión, entre otras. Es autónoma e independiente porque casi todo el tiempo está experimentando el estado de flow en las acciones que lleva a cabo (Csikszentmihalyi, 1998).

El desarrollar actividades autotélicas nos lleva a una vida llena de disfrute y

recompensas instantáneas de placer en las que nosotros, como individuos, estaremos satisfechos.

Es por esto que decimos que el estado de flow, la actividad autotélica y la motivación intrínseca están estrechamente relacionadas, pues las tres tienden a tener como recompensa el placer y la satisfacción que brinda la actividad que se esté realizando.

## ***2.2 Teoría autodeterminación***

### **2.2.1 Motivación Extrínseca**

La motivación extrínseca es aquella que trata sobre la recompensa que tendrá la persona después de realizar la actividad (Leo, Amado, Sánchez Oliva, Sánchez Miguel, & García Calvo, 2011).

En esta motivación nos centramos en que el individuo busca la recompensa monetaria, un favor a cambio o el intercambio de algo que le sea útil o necesario.

La motivación extrínseca es la motivación externa al individuo, en la que afecta el ambiente o las personas (Soriano, 2001). Por lo tanto, este tipo de motivación depende del entorno y el impacto que éste tenga en el individuo para realizar alguna acción.

### **2.2.2 Motivación Intrínseca**

Éste tipo de motivación es en la que el individuo siente un mayor grado de compromiso por el mero hecho de la satisfacción y placer que obtiene al realizarla (Leo, Amado, Sánchez Oliva, Sánchez Miguel, & García Calvo, 2011).

La motivación intrínseca motiva al individuo a realizar la acción cuando él desea y

cuando lo considera oportuno, y se dice que es interna de la propia persona (Soriano, 2001).

Está relacionada con el estado de flow por ser la que se adapta mejor al tener la gratificación del placer al poner tal actividad en marcha, pues sólo requiere de la capacidad y destreza del ser para su mayor disfrute.

### **2.2.3 Amotivación**

La amotivación se manifiesta cuando la autodeterminación por parte del individuo para hacer tal cosa es muy mínima al evaluar que entre realizar la acción y la consecuencia o disfrute que podría tener no es de su agrado (Leo, Amado, Sánchez Oliva, Sánchez Miguel, & García Calvo, 2011).

## ***2.3 Relación entre motivación del estudiante y la dimensión de experiencia autotélica del estado de flow.***

La psicología positiva (Seligman, Csikszentmihalyi, 2000 ) establecían que “ El propósito de la Psicología Positiva consiste en comenzar a catalizar un cambio en el foco de la psicología, superando la preocupación única en reparar las peores cosas de la vida, en pos de la construcción de cualidades positivas”. Hoy en día la psicología positiva ha configurado un amplio movimiento a nivel internacional. Algunos de sus campos mas concretos de estudios en los que se están centrando los esfuerzos de ésta nueva corriente son: las emociones positivas, la inteligencia emocional y social, el optimismo, la felicidad y el bienestar, el estado del flow, la creatividad, etc.

Si a la psicología positiva se trabaja a su vez con la motivación que es considerada como un factor que determina el logro de ciertas tareas a realizar, por el cual las personas son motivadas por distintas circunstancias entonces tendremos personas que se encuentran motivadas al realizar una actividad que valoran y les produce un estado de satisfacción al obtener una recompensa gratificante (Lupano Peruguini & Castro Solano, 2010). Por lo tanto si hablamos de motivación del estudiante, en el cual realicen actividades que les produzcan un estado de satisfacción, podríamos estar hablando de personas con personalidad autotélica, las cuales son aquellas que suelen tener la experiencia de flow con relativa frecuencia, independientemente de lo que estén haciendo, o dicho de otro modo, tienen la capacidad especial para divertirse con actividades que seguramente a otras personas no les produce satisfacción al realizarlas. (Csikszentmihalyi M. , 1998).

Las personas que experimentan el estado de flow argumentan que el “tiempo no parece pasar” pareciera como si se detuviera o se distorsionara, por lo tanto todos los que hayan experimentado el flow lo han sentido. (Csikszentmihalyi M. 1998)

Los principales motivos para que se dé el estado de flow al realizar una actividad son dos: que la tarea sea vista como un reto y que posea las habilidades para llevarla a cabo.

Existe equilibrio entre desafío y las habilidades de las personas que experimentan el estado de flow, volviendo la experiencia autotélica, produciéndose un descubrimiento y crecimiento personal (Csikszentmihalyi & Hunter, Happiness in Everyday Life: The Uses of Experience Sampling, 2003).

Es importante resaltar que una persona no disfruta una tarea que se realice de manera

continúa en el tiempo, si ésta no aumenta su nivel de dificultad.

(Mesurado B. , 2010).

Existen algunos factores que favorecen que el flow se dé como: el tipo de relación familiar que se haya tenido, la sociedad donde se encuentre la persona, la cultura y el tipo de personalidad autotélica. De tal manera que la relación entre motivación y la experiencia autotélica en estado del flow, siempre se verá afectada por diferentes situaciones o factores.

## CAPITULO III

### *Participantes*

Se trabajó con 198 estudiantes de una institución de nivel medio superior perteneciente a la preparatoria 20 de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Las edades de los estudiantes oscilaron entre los 15 y 18 años de edad. Al momento de la aplicación cursaban 2° y 4° semestre, en ciclo enero-junio 2017. El nivel socioeconómico de los estudiantes es medio-bajo.

### *Instrumentos*

*a) Escala del Estado Flow en la Actividad Estudiantil (EEFAE).* Se utilizó una adaptación del Flow State Scale (García Calvo et al., 2008), realizada por la Dra. Gabriela Torres de la Facultad de Psicología de la UANL.

El instrumento original de García Calvo et al. (2008) reportó valores de alfa de cronbach que oscilaron de 0.70 a 0.80.

Esta escala está compuesta por 36 ítems, agrupados en nueve subescalas, cada uno de los reactivos que la componen representa una de las nueve dimensiones de la experiencia óptima (ver Anexo 1). Las opciones de respuesta van de totalmente en desacuerdo a totalmente de acuerdo, con un recorrido de 1 a 7.

**Tabla 1** Subescalas de la *Escala del Estado Flow en la Actividad Estudiantil (EEFAE)*.

Subescalas (dimensiones)	Ítems
--------------------------	-------

Equilibrio-desafío habilidad	1, 10, 19, 28
Fusión acción-atención	2, 11, 20, 29
Metas claras	3, 12, 21, 30
Retroalimentación sin ambigüedades	4, 13, 22, 31
Concentración en la tarea encomendada	5, 14, 23, 32
Sensación de control	6, 15, 24, 33
Pérdida de la conciencia del propio ser	7, 16, 25, 34
Transformación del tiempo	8, 17, 26, 35
Experiencia autotélica	9, 18, 27, 36

b) *Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje (CMEA) Ramírez Dorantes, Canto y Rodríguez, Bueno Álvarez, y Echazarreta Moreno (2013)*. Es una versión traducida y adaptada de la versión original del cuestionario de estrategias de aprendizaje (Pintrich, Smith, García & McKeachie, 1991) que se presenta en el Anexo 2. La Escala de Motivación consta de 31 ítems distribuidos en 6 subescalas que miden las metas, las creencias de valor, y de control de pensamientos, las creencias acerca de las habilidades para tener éxito y la ansiedad ante los exámenes. La Escala de Motivación de Aprendizaje incluye 31 ítems relativos al uso que hacen los estudiantes de diferentes estrategias cognitivas y metacognitivas. Además incluye 19 ítems acerca del manejo de diferentes recursos para el aprendizaje por parte del estudiante, siendo en total de 50 ítems distribuidos en 9 subescalas.

**Tabla 2** *Distribución de los reactivos de acuerdo con su pertenencia a la Escala de Motivación*

<i>Escala de Motivación</i>	<i>Nº de reactivo</i>	<i>Total</i>
Orientación a metas intrínsecas (OMI)	1, 16, 22, 24	4

Orientación a metas extrínsecas (OME)	7, 11, 13, 30	4
Valor de la tarea (VT)	4, 10, 17, 23, 26, 27	6
Creencias de control (CC)	2, 9, 18, 25	8
Autoeficacia para el aprendizaje (AEPA)	5, 6, 12, 15, 20, 21, 29, 31	5
Ansiedad ante los exámenes (AE)	3, 8, 14, 19, 28	31

### ***Procedimiento***

#### ***Recolección de datos***

Para la recolección de datos, se trabajó de manera colaborativa con una institución de nivel medio superior del estado de Nuevo León, México aplicando 198 encuestas a estudiantes con las características ya indicadas en la sección de participantes.

Antes de iniciar se les dio capacitación a los aplicadores sobre los criterios de inclusión y exclusión de los participantes, así como la forma en la cual se llevaría a cabo este procedimiento, cuya característica principal fue la decisión totalmente voluntaria de participar en la investigación por parte de los encuestados. Asimismo, se les indicó que sería indispensable informar a todos los participantes del objetivo de la investigación; además de asegurarles que los datos se tratarían con confidencialidad y que podrían decidir en cualquier momento no continuar contestando el instrumento sin que por ello hubiera algún tipo de repercusión.

Al tiempo que se capacitaba a los aplicadores se solicitó permiso a los directivos de la preparatoria y, en los casos que así se requirió, se indicó el nombre de los aplicadores.

## ***Diseño de la investigación***

La investigación es descriptiva y correlacional, del tipo transversal ya que muestra datos de media y tendencia correspondientes del estado autotélico del flow así como la de motivación intrínseca y las puntuaciones obtenidas en las encuestas.

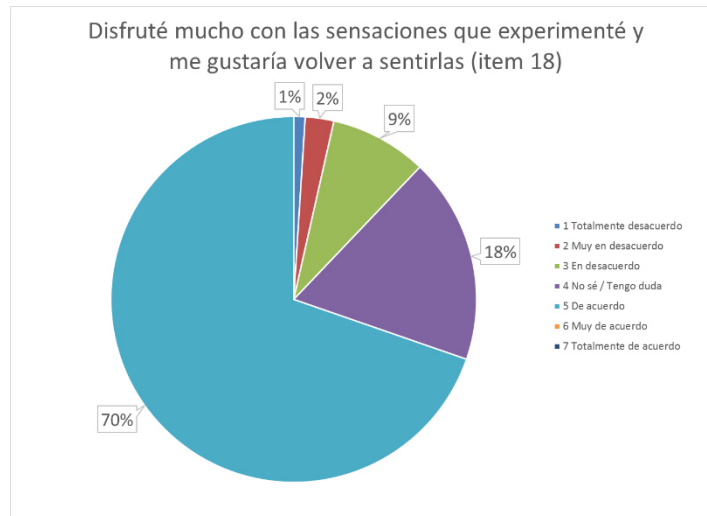
## **CAPÍTULO IV**

### ***RESULTADOS***



**Gráfica 1.-En ésta gráfica, cuyo ítem es ¿Realmente me divertía lo que estaba haciendo?, el resultado máximo fue 33% fue la respuesta No se / tengo duda en la**

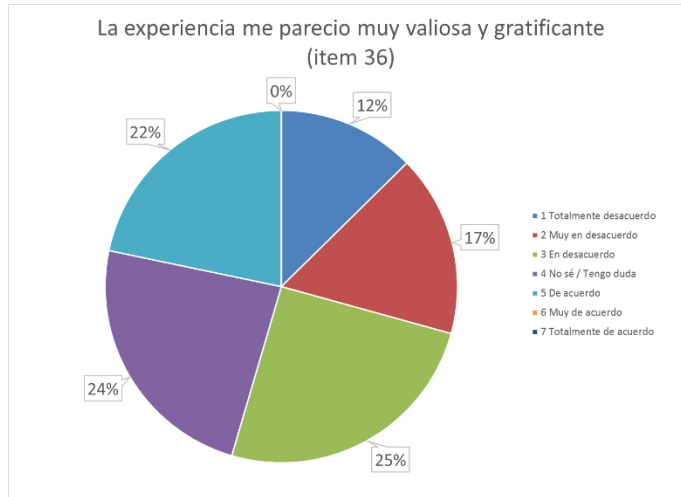
escala del Flow.



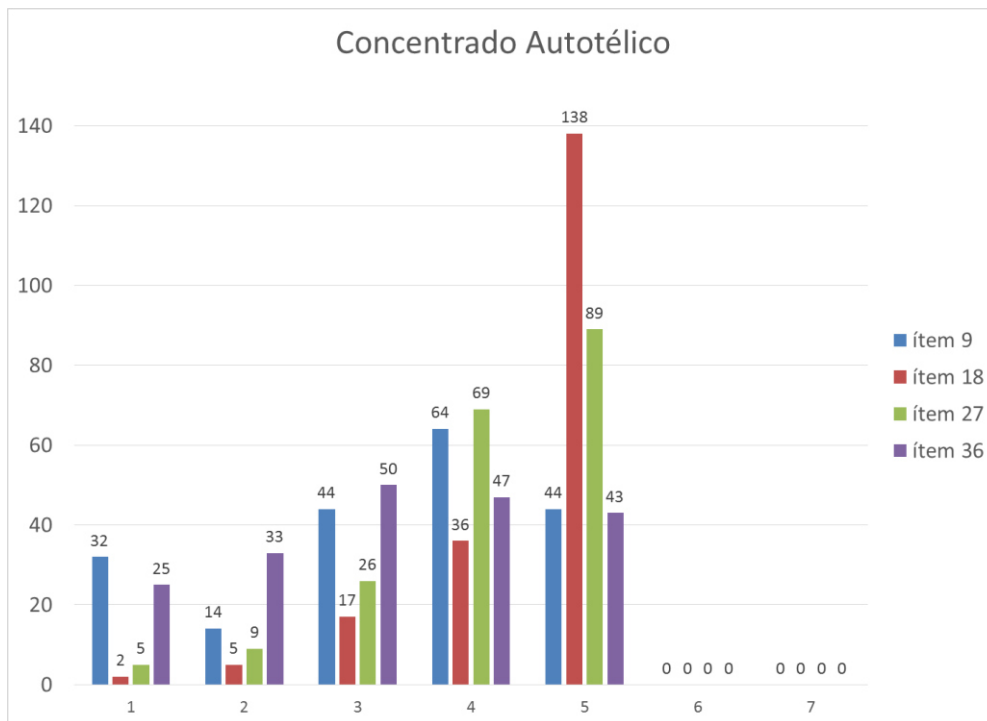
**Gráfica 2 .-En ésta gráfica, cuyo ítem es ¿Disfruté mucho con las sensaciones que experimenté y me gustaría volver a sentir las?, el resultado máximo fue 70% de acuerdo, en la escala del Flow.**



**Gráfica 3 .-En ésta gráfica, cuyo ítem es ¿La experiencia me hizo sentir muy bien?, el resultado máximo fue 45% de acuerdo, en la escala del Flow.**



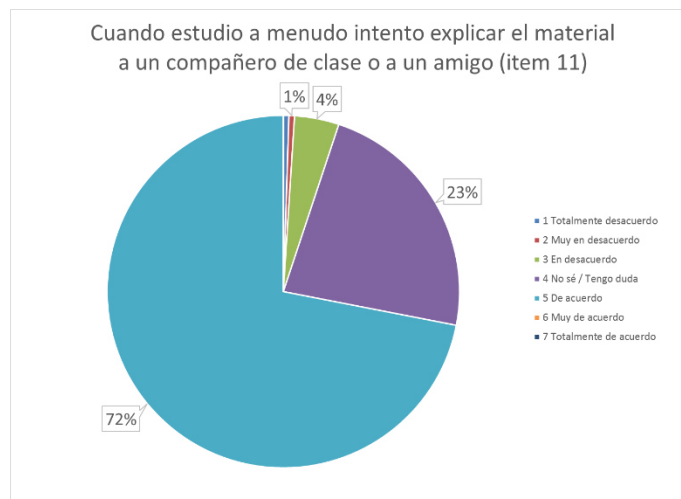
**Gráfica 4 .-En ésta gráfica, cuyo ítem es ¿La experiencia me pareció muy valiosa y gratificante?, el resultado máximo fue 25% en desacuerdo, en la escala del flow.**



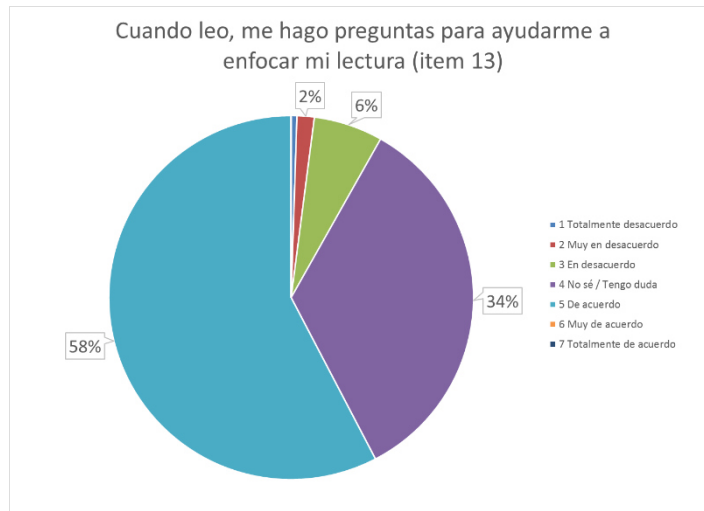
**Gráfica 5 .-Total de resultados de los ítems con referencia al estado autotélico según la escala del flow.**



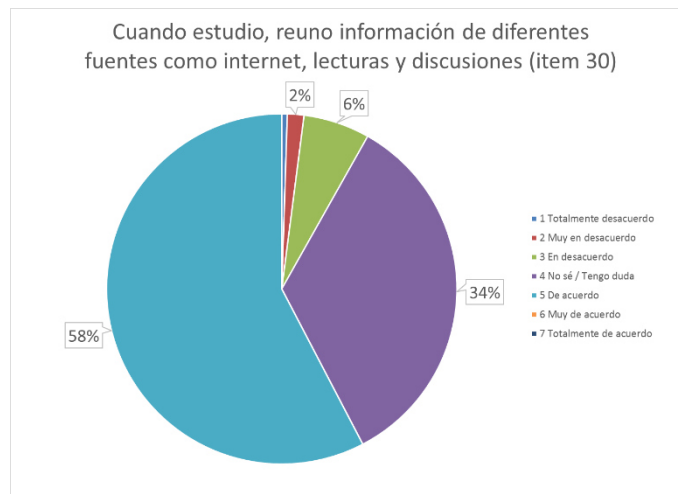
**Gráfica 6 .-En ésta gráfica, cuyo ítem es ¿Estoy seguro que puedo dominar las habilidades?, el resultado máximo fue 77% de acuerdo, en la escala CMEA.**



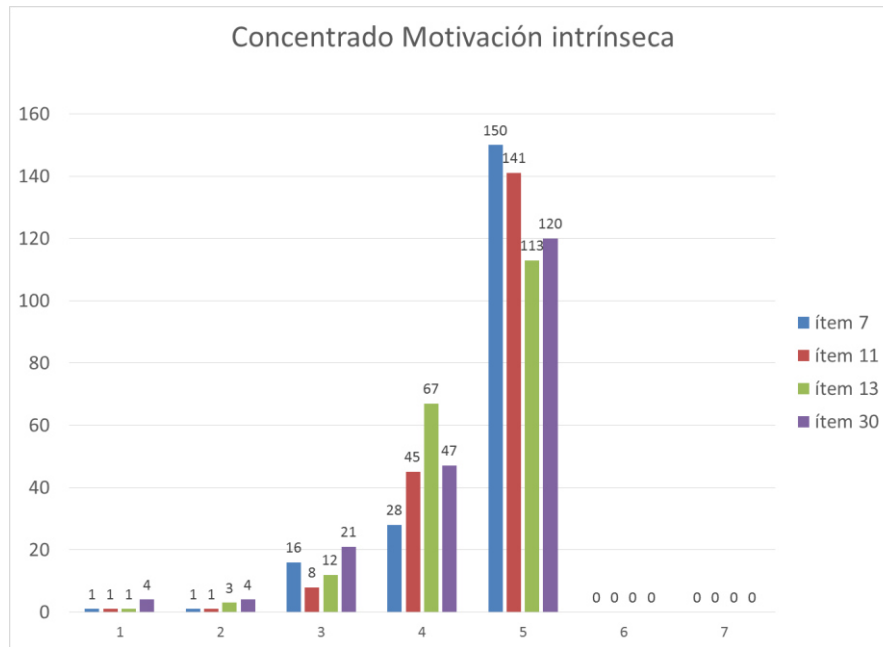
**Gráfica 7.- En ésta gráfica, cuyo ítem es ¿Cuándo estudio a menudo intento explicar el material a un compañero de clase o a un amigo?, el resultado máximo fue 72 % de acuerdo en la escala CMEA.**



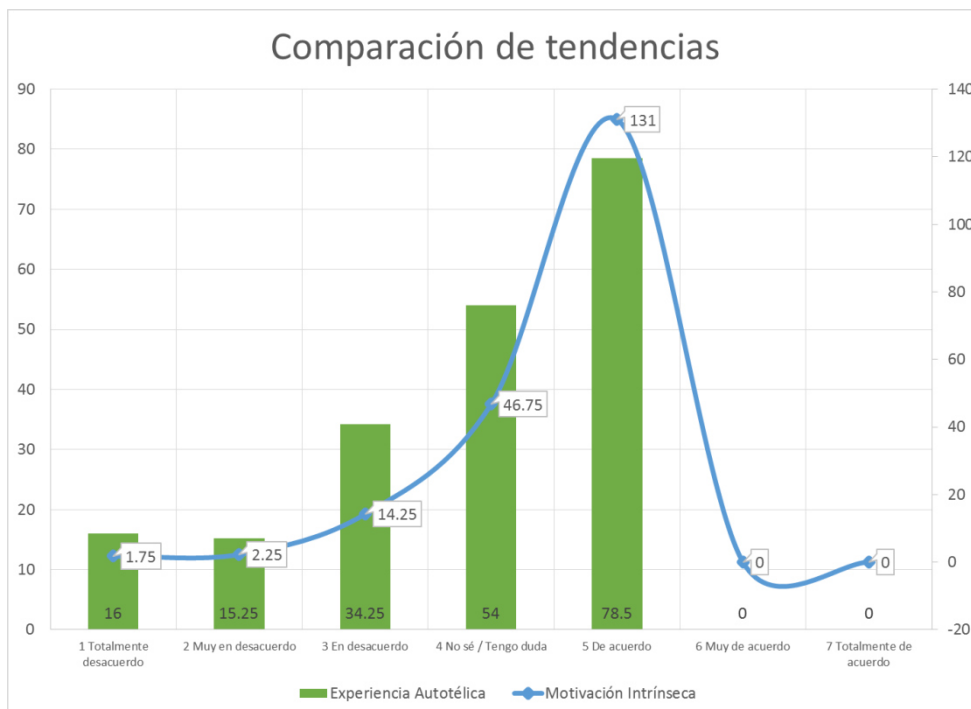
**Gráfica 8 .-En ésta gráfica, cuyo ítem es ¿Cuándo leo, me hago preguntas para ayudarme a enfocar mi lectura?, el resultado máximo fue 58% de acuerdo en la escala CMEA.**



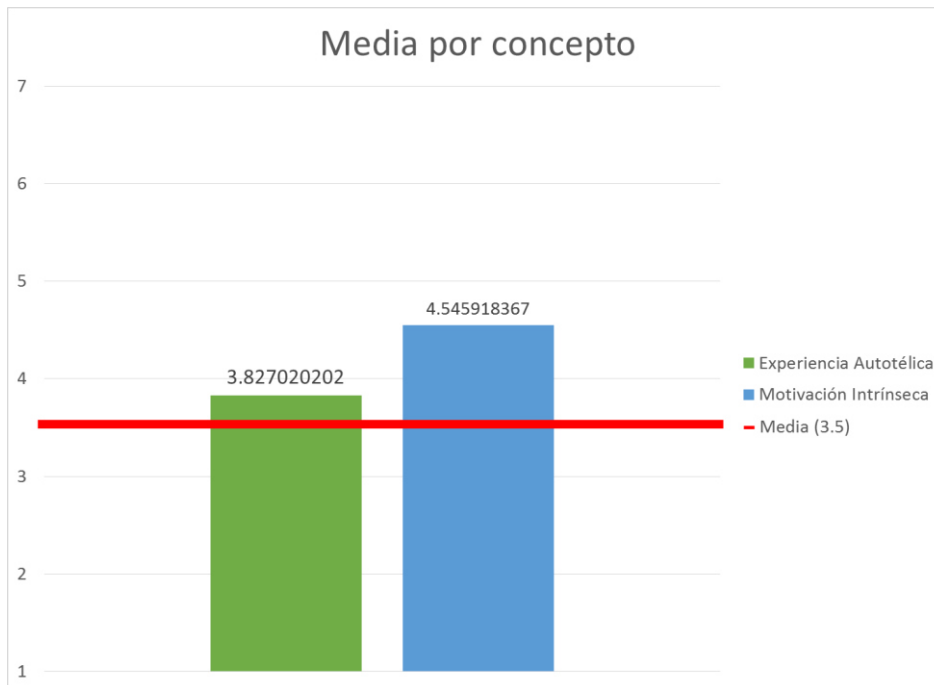
**Gráfica 9 .-En ésta gráfica, cuyo ítem es ¿Cuándo estudio, reúno información de diferentes fuentes como internet, lecturas y discusiones?, el resultado máximo fue 58% de acuerdo, según la escala del CMEA.**



**Gráfica 10 .- En ésta gráfica se muestran el total de resultados de los ítems con referencia a la motivación intrínseca, según la escala CMEA.**



**Gráfica 11 .- Los resultados obtenidos tanto en la encuesta de flow y de CMEA, muestran una tendencia equitativa.**



**Gráfica 12 .-Los resultados obtenidos en la encuesta de flow y de CMEA, muestran valores por encima de la media.**

**Tabla 3**

**Correlaciones**

		mediaeflow	mediaemot
mediaeflow	Correlación de Pearson	1	-,058
	Sig. (bilateral)		,417
mediaemot	Correlación de Pearson	-,058	1
	Sig. (bilateral)	,417	

**Si existe correlación la significancia es menor a .05, por lo tanto no existe correlación, ya que arroja como resultado un valor negativo.**

## CAPITULO V

### *DISCUSION Y CONCLUSIONES*

El presente estudio nació del interés para analizar la relación entre motivación del estudiante y la dimensión de experiencia autotélica del estado de flow en estudiantes de preparatoria. Lo anterior para aportar evidencia sobre la motivación intrínseca de los alumnos.

En una primera instancia se hace la relación de la motivación del estudiante y la dimensión de experiencia autotélica del estado del flow, los resultados indican que tanto la motivación intrínseca y la experiencia autotélica prevén positivamente la disposición a experimentar el estado del flow. Se observa que tanto la escala del flow y la del CMEA arrojan valores de una tendencia equitativa cuanto a resultados (Gráfica 11), muestran valores altamente significativos que denotan resultados satisfactorios, lo cual significa que tenemos estudiantes auto determinados.

La totalidad de los resultados muestran valores por arriba de la media (gráfica 12) por lo tanto por medio de las encuestas se confirma la hipótesis donde se considera lo siguiente: aunque no se llega al nivel 6 y 7 que representan los valores máximos en las encuestas, se arrojan resultados en donde la mayoría de las respuestas de las dos encuestas se encuentran en nivel 5, por lo tanto arroja un resultado satisfactorio.

Respecto a la encuestas del flow, se tomaron en cuenta solo los ítems que

corresponden a la experiencia autotélica (Gráficas 1, 2,3 y 4), en donde se observan aspectos que denotan las características de experiencias autotélicas de cada estudiante.

Como se mencionó anteriormente los aspectos motivacionales se realizó en base a las respuestas de los estudiantes a los 31 ítems del CMEA (Gráficas 6, 7,8, y 9), esto nos permite observar algunas características del perfil motivacional del grupo de estudiantes encuestados.

Cuando los estudiantes realizan actividades por “sí mismos”, experimentan mayores niveles de percepción de logro, tienen mayor atención y concentración durante la realización de la tarea escolar y acaban su actividad con estados emocionales positivos (Mesurado B. , 2010).

Por lo tanto los resultados son altamente motivantes, pero se encuentra que no existe correlación significativa en cuanto a estado autotélico del flow y la motivación intrínseca, esto se puede deber a que el flow es un proceso tan complejo que aunque el estudiante esté motivado intrínsecamente, no siempre es posible a experimentar el estado del flow como afirma Csikszentmihalyi (2006),.

## REFERENCIAS

- Abio, G. (2006). *El modelo de “flujo” de Csikszentmihalyi y su importancia en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Recuperado el 20 de octubre de 2016, de Revista Electrónica de Didáctica ELE: [http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2006\\_06/2006\\_redELE\\_6\\_01Abio.pdf?documentId=0901e72b80df9eed](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2006_06/2006_redELE_6_01Abio.pdf?documentId=0901e72b80df9eed)
- Ahmad, I. (2011). Effect of Teacher Efficacy Beliefs on Motivation. *Journal Of Behavioural Sciences*, 21, 35-46.
- Ak Şentürk, B. (2012). Teachers' and Students' Perceptions of Flow in Speaking Activities. *Journal of Management Economics and Business*, 8(16), 283-306.
- Alpizar, H., & Salas, D. (2010). *El papel de las emociones positivas en el desarrollo de la Psicología Positiva*. Recuperado el 19 de octubre de 2016, de Wimblu: <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/wimblu>
- Beard, K., & Hoy, W. (2010). The Nature, Meaning, and Measure of Teacher Flow in Elementary Schools: A Test of Rival Hypotheses. *Educational Administration Quarterly*, 3(46), 426–458.
- Bruinsma, M., & Jansen, E. (2010). Is the motivation to become a teacher related to pre-service teachers' intentions to remain in the profession? *European Journal Of Teacher Education*, 33(2), 185-200.
- Caballero, C., Hederich, C., & Palacio, J. (2010). Academic burnout: delineation of the syndrome and factors associated with their emergence. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 42(1), 131-146.
- Chamundeswari, S. (2013). Job Satisfaction and Performance of School Teachers. *International Journal Of Academic Research In Business & Social Sciences*, 3(5), 420-428.
- Cruz, N., Pérez, V., & Cantero, C. (2009). Influencia de la motivación intrínseca y extrínseca sobre la transmisión de conocimiento. El caso de una organización sin fines de lucro. *Revista De Economía Pública, Social Y Cooperativa*, 187-211.
- Cruz, N., Pérez, V., & Cantero, C. (2009). Influencia de la motivación intrínseca y extrínseca sobre la transmisión de conocimiento. El caso de una organización sin fines de lucro. . *Revista De Economía Pública, Social Y Cooperativa*, 66, 187-

- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Finding Flow (Aprender a fluir)*. Kairós. Recuperado el 6 de noviembre de 2016, de [http://pepe.fio.unicen.edu.ar/images/biblioteca/aprender\\_a\\_fluir.pdf](http://pepe.fio.unicen.edu.ar/images/biblioteca/aprender_a_fluir.pdf)
- Csikszentmihalyi, M. (2006). *Creatividad. El fluir y la psicología del descubrimiento y la invención*. (Primera ed.). (J. Tosaus, Trad.) Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Csikszentmihalyi, M. (2013). *Fluir (Flow). Una psicología de la felicidad*. (Decimoséptima ed.). (N. López, Trad.) Barcelona: Editorial Kairós, S.A.
- Csikszentmihalyi, M., & Hunter, J. (2003). Happiness in Everyday Life: The Uses of Experience Sampling. *Journal of Happiness Studies*, 4, 185-199.
- Delle Fave, A., & Massimini, F. (2003). Optimal experience in work and leisure among teachers and physicians: Individual and bio-cultural implications. *Leisure Studies*, 22(4), 323-342.
- Demir, K. (2011). Teachers' intrinsic and extrinsic motivation as predictors of student engagement. *E-Journal Of New World Sciences Academy (NWSA)*, 2(6), 1397-1409.
- Elliot, A., & Dweck, C. (. (2005). *Handbook of competence and motivation [electronic resource]*. New York: Guilford Press.
- Gantiva, C., Jaimes, S., & Villa, M. (2010). Síndrome de Burnout y estrategias de afrontamiento en docentes de primaria y bachillerato. *Psicología desde el Caribe*(26), 36-50.
- García, B. L. (2008). Modelo de Evaluación de Competencias Docentes para la Evaluación Media Superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(3), 96-108.
- Hervás, G. (2009). *Psicología positiva: una introducción*. Recuperado el 19 de octubre de 2016, de Revista Universitaria de Formación del Profesorado: <http://docplayer.es/4210736-Revista-interuniversitaria-de-formacion-del-profesorado.html>
- Kerlinger, F. L. (2002). *Investigación del comportamiento* (cuarta ed.). (F. o. Research, Trad.) México, D.F.: McGraw-Hill/Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Lauretti, P., Villalobos, E., & González, J. (2006). Programa de Motivación en el Aula: Una Experiencia para el Desarrollo del Docente en Ejercicio. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 4(10), 15-22.
- Lei, S. (2010). Intrinsic and Extrinsic Motivation: Evaluating Benefits and Drawbacks from College Instructors' Perspectives. *Journal Of Instructional Psychology*,

37(2), 153-160.

- Leo, F., Amado, D., Sánchez Oliva, D., Sánchez Miguel, P. A., & García Calvo, T. (2011). *Estudio de las relaciones entre la teoría de la autodeterminación, el flow disposicional y las estrategias de afrontamiento del estrés en función de la modalidad de danza practicada*. Recuperado el 20 de octubre de 2016, de Motricidad. European Journal of Human Movement: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=274222159003>
- Lochner, L., Wieser, H., & Mischo-Kelling, M. (2012). A qualitative study of the intrinsic motivation of physicians and other health professionals to teach. *International Journal Of Medical Education*(3), 209-215.
- López-Jurado, P., & Gratacós, G. (2013). Elegir enseñar: propuesta del modelo antropológico de la motivación de Pérez López aplicada al ámbito de la educación. *Estudios Sobre Educacion.*, 125-147.
- López-Torres, M. T. (2007). Características del “Flow”, Ansiedad y Estado Emocional, en Relación con el Rendimiento de Deportistas de Élite. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 7(1), 25-44.
- Lupano Perugini, M. L., & Castro Solano, A. (2010). *Psicología positiva: análisis desde su surgimiento*. Recuperado el 5 de noviembre de 2016, de Revista Electrónica de Didáctica ELE: <http://www.scielo.edu.uy/pdf/cp/v4n1/v4n1a05.pdf>
- Marques, R. (2008). *Profesores muy motivados: Un liderazgo positivo promueve el bienestar docente* (Vol. 6). Madrid, España: Narcea Ediciones.
- Martin, E. P. (Enero de 2000). Positive Psychology: An Introduction. *Positive Psychology: An Introduction*, págs. 1-13.
- Mesurado, B. (2010). *La experiencia de Flow o Experiencia Óptima en el ámbito educativo*. Recuperado el 20 de octubre de 2016, de Revista Latinoamericana de Psicología: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0120-05342010000200002](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0120-05342010000200002)
- Mesurado, B. (2010). La experiencia de Flow o Experiencia Óptima en el ámbito educativo. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 42, 183-192.
- Milyavskaya, M., McClure, M., Ma, D., Koestner, R., & Lydon, J. (2012). Attachment Moderates the Effects of Autonomy-Supportive and Controlling Interpersonal Primes on Intrinsic Motivation. *Canadian Journal Of Behavioural Science*, 44(4), 278-287.
- Moneta, G., & Csikszentmihalyi, M. (1996). The Effect of Perceived Challenges and Skills on the Quality of Subjective Experience. *Journal of Personality*, 64, 275-310.

- Moreno, J., Conte, L., Borges, F., & González-Cutre, B. (2008). Necesidades Psicológicas básicas, Motivación Intrínseca y Propensión a la Experiencia Autotélica en el Ejercicio Físico. *Revista Mexicana de Psicología*, 25(2), 305-312.
- Naranjo Pereira, M. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista Educación*, 153-170.
- Naranjo, M. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista Educación*, 33(2), 153-170.
- Oré, L. G. (2013). Motivación: estrategia de aprendizaje o autorrealización. *Sinergia e Innovación*, 1(5).
- Rego, A. P. (2007). Comportamientos de ciudadanía docente, motivación y desempeño académico. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(2), 253-268.
- Salanova, M., Martínez, I. M., Cifre, E., & Schaufeli, W. B. (2005). ¿Se pueden vivir experiencias óptimas en el trabajo? Analizando el Flow en contextos laborales. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 58(1), 89-100.
- Schaufelp, W. (2005). Burnout en profesores: Una perspectiva social del intercambio. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(1-2), 15-35.
- SEP; ANUIES. (2008). *Programa de formación docente de Educación Media Superior*.
- Sicilia Camacho, Á., Águila Soto, C., González Cutre, D., & Moreno Murcia, J. A. (2011). *Factores motivacionales y experiencia autotélica en el ejercicio físico: propuesta de un modelo*. Recuperado el 6 de noviembre de 2016, de Universitas Psychologica,: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64719284011>
- Sicilia, A. Á.-C. (2011). Factores motivacionales y experiencia autotélica en el ejercicio físico. *Universitas Psychologica*, 10(1), 125-135.
- Silvero, M. (2007). Estrés y desmotivación docente: el síndrome del “profesor quemado” en educación secundaria. *Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra*(12), 115-138.
- Soler, A., & Chirolde, R. (2010). Motivación y rendimiento docente en estudiantes bolivianos del Nuevo Programa de Formación de Médicos. *Educación Médica Superior*, 24(1), 42-51.
- Soriano, M. M. (2001). *La motivación, pilar básico de todo tipo de esfuerzo*. Recuperado el 6 de noviembre de 2016, de Proyecto social: Revista de relaciones laborales: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=209932>
- Tifner, S., Martín, P., de Nasetta, S., & de Bortoli, M. (2006). Burnout en el colectivo docente. *Studium: Revista de humanidades*(12), 279-291.
- Voelkl, J. E. (1998). Measuring flow experiences in daily life: an examination of the items used to measure challenge and skill. *Journal of Leisure Research*, 30(3), 380-389.

# ANEXOS

## ANEXO 1

### Escala 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 desacuer do	En desacuer do	No sé / Tengo duda	De acuerdo	Muy de acuer do	Totalmen te 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	1	2	3	4	5	6	7

haciendo.							
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 sentir las.	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.

	Totalmen te	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	No sé / Tengo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmen te de
--	----------------	----------------------	------------------	------------------	---------------	-------------------	-------------------

	desacuerdo			duda			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	1	2	3	4	5	6	7

automáticamente.							
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	1	2	3	4	5	6	7

bien que realizaba la actividad.							
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

## **ANEXO 2**

### **Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje**

El objetivo de este cuestionario es ayudarte a conocer acerca de las estrategias de aprendizaje que utilizas y la motivación que tienes para estudiar, ambos elementos forman parte de las competencias para el aprendizaje autónomo que es necesario que desarrolles durante tu formación.

Los resultados permitirán que tus tutores y orientadores diseñen estrategias educativas para apoyarte durante tu trayectoria académica. Recuerda que no hay respuestas correctas o incorrectas, solo responde tan precisamente como puedas de manera que tu respuesta refleje tu situación. Te pedimos que respondas con toda honestidad.

#### **INSTRUCCIONES:**

Lee cuidadosamente cada una de las oraciones y usa la escala, que se encuentra debajo de este párrafo, para responder en la hoja de respuestas. Rellena el óvalo junto al número que corresponda a tu respuesta que puede ir desde:

**Nada cierto en mi (1) hasta Totalmente cierto en mi (7).**

POR FAVOR NO ESCRIBAS NADA EN ESTE CUADERNILLO.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

Nada cierto en mí.

Totalmente cierto en mí.

1. Creo que obtendré excelentes calificaciones en la secundaria.
2. Tengo la certeza de que puedo entender el contenido más difícil presentado en las materias.
3. Confío que puedo aprender los conceptos básicos que me enseñen en la secundaria.
4. Confío en que puedo entender el contenido más complicado que me expliquen mis maestros.
5. Estoy seguro que podré demostrar un excelente desempeño en las tareas y exámenes en la secundaria.
6. Espero que me vaya bien en la secundaria.
7. Estoy seguro que puedo dominar las habilidades que enseñan en la secundaria.
8. Teniendo en cuenta las dificultades de las materias, los maestros y mis habilidades, pienso que me irá bien en la secundaria.
9. Cuando estudio, subrayo los materiales para ayudarme a organizar mis pensamientos.
10. Durante la clase, a menudo pierdo aspectos importantes porque estoy pensando en otras cosas.
11. Cuando estudio, a menudo intento explicar el material a un compañero de clase o a un amigo.
12. Por lo general, estudio en un lugar donde pueda concentrarme en mi tarea.
13. Cuando leo, me hago preguntas para ayudarme a enfocar mi lectura.

14. Muchas veces me siento tan perezoso o aburrido cuando estudio para una clase, que lo abandono antes de terminar lo que había planeado hacer.
15. Con frecuencia me hago preguntas acerca de cosas que oigo o leo en las clases, para decidir si son convincentes.
16. Cuando estudio, repito el contenido a mí mismo, una y otra vez.
17. Incluso si tengo problemas para aprender el contenido de mis materias, trato de hacer el trabajo por mí mismo, sin ayuda de nadie.
18. Cuando me confundo acerca de algo que leo, vuelvo a leerlo e intento aclararlo.
19. Cuando estudio, reviso los materiales y mis notas de clase y trato de encontrar las ideas más importantes.
20. Hago buen uso de mi tiempo de estudio.
21. Si los materiales del curso, son difíciles de entender, cambio mi manera de leerlos.
22. Intento trabajar con compañeros de mi grupo de clase para terminar las tareas del curso.
23. Cuando estudio, leo mis notas de clase y los materiales una y otra vez.
24. Cuando se expone en clase o en los materiales, una teoría, una interpretación o una conclusión, trato de decidir si hay buena evidencia que la sustente.
25. Me esfuerzo para hacerlo bien en las clases, aunque no me guste lo que estoy haciendo en ese momento.
26. Hago esquemas, diagramas y tablas para ayudarme a organizar los temas de mis asignaturas.
27. Al estudiar, suelo dejar un tiempo para discutir los contenidos con otros compañeros.
28. Trato de desarrollar mis propias ideas sobre los temas contenidos en el curso.
29. Me resulta difícil seguir un horario de estudio.

30. Cuando estudio, reúno información de diferentes fuentes, como internet, lecturas y discusiones.
31. Antes de estudiar a fondo un material nuevo, lo leo de manera rápida para ver cómo está organizado.
32. Mientras estudio, me hago preguntas para asegurarme que entiendo el material que he leído.
33. Trato de cambiar mi manera de estudiar para ajustarme mejor a los requerimientos de la materia y las maneras de enseñar del maestro.
34. Muchas veces me doy cuenta que he estado leyendo, pero no se dé que se trataba la lectura.
35. Hago preguntas al maestro para que me aclare los conceptos que no entiendo bien.
36. Memorizo palabras claves para recordarme conceptos importantes.
37. Cuando los trabajos escolares son difíciles, o no los hago o sólo estudio lo fácil.
38. Cuando leo un material, decido que es lo que se espera que yo aprenda de él, en lugar de solamente darle una leída.
39. Trato de relacionar las ideas de un tema con las de otras materias, cuando es posible.
40. Cuando estudio, reviso mis notas de clase y subrayo los conceptos importantes.
41. Cuando leo, trato de relacionar el contenido con lo que ya sé.
42. Tengo un lugar específico para estudiar.
43. Intento relacionar lo que aprendo en las clases, con mis propias ideas.
44. Cuando estudio, hago breves resúmenes de las ideas principales de los materiales y de mis notas de clase.
45. Cuando no puedo entender un contenido de alguna materia, le pido ayuda a un compañero de clase.
46. Trato de entender el contenido de mis materias relacionando los temas y los conceptos de las exposiciones del profesor.

47. Me aseguro de estar al día con las lecturas y trabajos de mis materias.
48. Cuando escucho o leo una idea en clase, pienso en las posibles alternativas.
49. Al estudiar, elaboro listas de los conceptos que son importantes y los memorizo.
50. Asisto con regularidad a clase.
51. Incluso cuando los materiales son aburridos o poco interesantes, sigo trabajando hasta terminarlos.
52. Trato de identificar a los compañeros de clase a los que podría pedir ayuda, si mi hiciera falta.
53. Cuando estudio, trato de identificar que conceptos no entiendo bien.
54. A menudo encuentro que no le dedico mucho tiempo a mis estudios a causa de otras actividades.
55. Cuando estudio, establezco mis propias metas para dirigir mis actividades en cada período de estudio.
56. Si tomo notas de clase en forma desordenada, me aseguro de organizarlas más tarde.
57. Pocas veces encuentro tiempo para revisar mis notas o materiales antes de un examen.
58. Las ideas de los temas que he estudiado, trato de aplicarlas en otras actividades de aprendizaje, como por ejemplo, los debates.