

Projecte Final del Postgrau en Educació Emocional i Benestar subjecte a una llicència de Creative Commons:

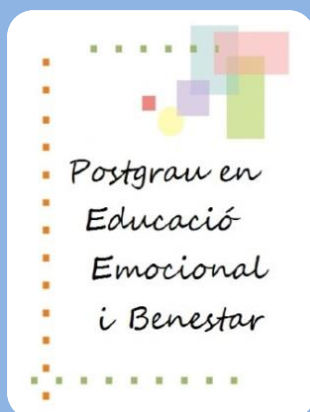


Reconeixement-NoComercial-CompartirIgual 3.0 No adaptada de Creative Commons

*La direcció del Postgrau en Educació Emocional i Benestar possibilita la difusió dels treballs,
però no es pot fer responsable del seu contingut.*

Per a citar l'obra:

Sánchez Orpella, V. (2015). *Fluir en la escuela: una aproximación a la experiencia óptima desde la educación emocional. Projecte Final del Postgrau en Educació Emocional i Benestar.* Barcelona: Universitat de Barcelona. Dipòsit Digital: <http://hdl.handle.net/2445/68431>



Fluir en la escuela

Una aproximación a la experiencia óptima desde la educación
emocional.

Verónica Sánchez Orpella

Trabajo final del PEEB

Tutor: Manuel Álvarez

Curso 2014-2015

ÍNDICE

0. JUSTIFICACIÓN	3
1. INTRODUCCIÓN	3
2. APROXIMACIÓN TEÓRICA	4
2.1. Sentido, educación y felicidad	4
2.2. La felicidad, la experiencia óptima y el flow en Mihaly Csikszentmihalyi	5
3. CONTEXTO DEL ESTUDIO	9
3.1. Características y necesidades del centro donde se realiza el estudio	9
3.2. Detección de las necesidades de los alumnos	10
4. DISEÑO DEL ESTUDIO	12
4.1. Arquitectura	12
4.2. Elaboración del test de autoevaluación del flow	13
4.3. La intervención de los jueces	13
4.4. Resultados del test y valoración	14
5. CONCLUSIÓN	17
6. ALGUNAS REFLEXIONES PARA UN FUTURO PLAN DE ACCIÓN.	
El amor, el compromiso y la libertad: las nuevas herramientas	18
7. BIBLIOGRAFÍA	21
8. ANEXOS	22
8.1. Resumen de las memorias de Espacio para el Diálogo (2014-2015)	22
8.2. Copia en blanco de la primera versión del test de autoevaluación del flow	26
8.3. Copia en blanco del cuestionario de los jueces	28
8.4. Ejemplo de un cuestionario respondido por uno de los jueces	29
8.5. Copia en blanco del test definitivo de autoevaluación del flow	30
8.6. Ejemplos de test de autoevaluación del flow rellenado por algunos alumnos	31

0. JUSTIFICACIÓN

Hace siete años que trabajo como docente en una escuela de Barcelona, Aula Escola Europea. Doy clase de Lengua y Literatura Castellana a alumnos de secundaria y bachillerato, y desde hace unos años vivo con preocupación la pérdida de sentido que para mis alumnos tiene la actividad intelectual y el conocimiento, a lo que, por otro lado, dedican ocho horas al día, cinco días a la semana. Por eso, cuando en una de las clases del PEEB nos hablaron del concepto de “flujo”, de la posibilidad de mejorar la calidad de la experiencia, entendí que me encontraba ante la oportunidad de aplicarlo en la escuela. ¿Y si los alumnos entendieran que merece la pena fluir con sus actividades cotidianas (la escuela) y dejaran de vivir en el pensamiento limitante que les lleva a creer que la vida es lo que pasa fuera de los muros del colegio? He aquí el porqué de mi trabajo: me gustaría ofrecer a mis alumnos la posibilidad de fluir más con la actividad académica y el conocimiento y, por tanto, de acercarse a un nivel más profundo de aprovechamiento de la experiencia.

1. INTRODUCCIÓN

En este trabajo analizaré en primer lugar el constructo teórico que nos acerca a la al concepto de “flujo” acuñado por Mihaly Csikszentmihalyi, para después relacionarlo con la felicidad y la búsqueda de sentido que abandera Viktor Frankl, junto con el papel que según Joan Carles Mèlich debe tener el profesor en el alumno. Esta será la manera de justificar la relevancia del estudio: si logramos que el alumno fluya mejor en la escuela, le estaremos acercando a la felicidad.

Una vez sabemos por qué puede ser interesante llevar a cabo este estudio, analizaré el contexto del centro donde me dispongo a aplicarlo, para que se entiendan las particularidades de los alumnos con lo que trabajo. Seguidamente, me dispondré a explicar cómo he elaborado el test de autoevaluación del fluir (qué dimensiones trata y de dónde salen dichas dimensiones, cómo hemos homologado el test a través de la opinión de tres jueces externos), para acabar así con los resultados del test y la evaluación de las conclusiones. Justo antes del anexo, me atrevo a incorporar algunas reflexiones para un futuro plan de acción, que sin duda pertenecen a otro estadio de un posible plan de continuación del trabajo.

2. APROXIMACIÓN TEÓRICA

2.1. Sentido, educación y felicidad.

La vida del hombre está, biológicamente, desprovista de sentido. Como individuos, estamos vivos para perpetuar la especie; pero como especie, ¿estamos vivos para qué? La diferencia entre nosotros, como individuos, y las demás especies reside en la sensación de vacío, de absurdo, que esa cuestión puede provocarnos. Es decir, en la conciencia. Por eso, desde que el hombre es consciente de su insignificancia como especie, de su limitada existencia, de la certeza de su muerte, intenta dar respuestas más o menos convincentes a la pregunta: ¿para qué estamos vivos?. La filosofía, el arte y la literatura (no así la mayoría de las religiones: la vida es un valle de lágrimas, lo que importa es la vida eterna después de la muerte) han presentado varias respuestas: aunque todas ellas asintóticas, la gran mayoría pasa por un concepto más o menos unificado, más o menos controvertido: la búsqueda de la felicidad; la diferencia entre vivir y sobrevivir; la capacidad del ser humano, en tanto que ente pensante, de tomar las riendas y dotar de mayor calidad a la experiencia de la vida. Aún más: hacer de vivir algo autotélico, para que el sentido esté en la experiencia de la vida, y no en su finalidad: la vida como algo completo, dotado de sentido desde dentro.

Pero ay, el sentido. Me baso en una obra brillante de Joan-Carles Mèlich, *Transformaciones. Tres ensayos de filosofía de la educación* (Madrid, Miño y Dávila editores, 2006), para arrojar luz sobre la cuestión del *sentido* en relación a la educación. Según Mèlich, transitamos una crisis global de sentido porque nos sabemos seres contingentes, y eso nos hace sentir frágiles y desprotegidos. “Por un lado”, asegura Mèlich, “necesitamos sentido(s) para hacer soportable la contingencia, pero por otro no podemos recurrir a “Dios”, a la “Verdad”, a la “Realidad”, a ningún supuesto “metafísico”, inmutable, trascendente (...). Entonces, ¿qué nos queda? Mi propuesta, una propuesta que llamaría “literaria” (o, si se prefiere, “simbólica”) podría formularse así: el *sentido*, si bien no puede hallarse en un mundo objetivo, metafísico o trascendente, *puede imaginarse o inventarse.*”¹ Pero ¿cuál es el papel de la escuela en la transmisión de este sentido “simbólico” o “literario”? “Como veremos a lo largo de este ensayo”, sigue Mèlich, “la educación

¹ Mèlich, Joan-Carles, *Transformaciones. Tres ensayos de filosofía de la educación*, “Primer ensayo. La sabiduría de lo incierto”, Madrid, Miño y Dávila editores, 2006, páginas 74-75.

es ante todo, desde una perspectiva antropológica, una “relación”, una “transmisión”, una “donación”. (...) Desde el punto de vista *simbólico*, la educación no sería la transmisora del Sentido, sino la transmisora de lo que, con la ayuda de Elias Canetti, llamo *la persistencia de la metamorfosis*. ¿Qué significa esto? Sencillamente que el maestro no da, no transmite *un* sentido o *el* sentido de la vida, sino que *cuida* o *procura* que sus discípulos inventen (o imaginen) provisionalmente sentidos. El maestro se preocupa de que las metamorfosis de los sentidos persistan”². Así pues, de lo que se trata, según la propuesta de Mèlich (a la que yo me acojo para sustentar mi tesis), es que la escuela debe ayudar al alumno, por un lado, a entender su contingencia (y a encaminar la angustia que eso pueda generarle) y a abrirle la mente para que él mismo encuentre la manera de inventar su propio sentido de vivir; y yo aún añadiría: que el alumno encuentre la manera de hacer de la vida una experiencia autotélica, necesaria después del “Dios ha muerto” nietzscheano. La búsqueda de la felicidad puede ser un motor para empoderar a los alumnos a la hora de inventar sus propios sentidos de vivir.

Sin embargo, mentar la *felicidad*, como si de un concepto fijo se tratase, es adentrarnos en un bosque frondoso, húmedo y a veces hostil: no hay consenso sobre qué es la felicidad, y eso nos abre un sinfín de caminos, algunos de ellos demostradas vías muertas. Pero como afortunadamente lo que aquí nos ocupa no es un tratado filosófico, daremos por bueno, en primer lugar, el concepto de felicidad trabajado durante el Posgrado en Educación Emocional y Bienestar y acuñado por el GROPE, a saber: felicidad entendida como la capacidad propia de gestionar las emociones para que éstas nos sean útiles en el camino hacia el bienestar; y en segundo lugar, el concepto de felicidad que Mihaly Csikszentmihalyi trata en su obra *Fluir*, publicada por Kairós (Madrid, 1990), y que me dispongo a desarrollar a continuación.

2.2 La felicidad, la experiencia óptima y el *fluir* en Mihaly Csikszentmihalyi³

Según Csikszentmihalyi, la felicidad no es algo que sucede, sino algo que uno debe trabajar para acabar construyendo. Para eso, es necesario abandonar la pasividad y abrazar la proactividad: los que saben controlar su experiencia interna

² Mèlich, Joan-Carles, op. cit., página 75.

³ La mayor parte de este capítulo está basado en “La revisión del concepto de la felicidad”: Csikszentmihalyi, Mihaly, *Fluir*, Barcelona, Kairós, 2006, páginas 12-44.

son más capaces de determinar la calidad de sus vidas. Sin embargo, tampoco es algo que se tenga que buscar. Para explicar la paradoja, Csikszentmihalyi se apoya también en *El hombre en busca de sentido*, de Viktor Frankl: “No aspiren al éxito: cuanto más aspiren a él y más lo conviertan en su objetivo, con mayor probabilidad lo perderán. Puesto que el éxito, como la felicidad, no puede conseguirse, debe seguirse... como si fuese el efecto secundario no intencionado de la dedicación personal a algo mayor que uno mismo”.⁴ Si caemos en la persecución excesiva de la felicidad, corremos el peligro de topar con el descontento crónico: podemos desear ir escalando objetivos siempre que disfrutemos con la lucha que hacemos durante el camino. Si solo nos obsesiona lo que vamos a conseguir y no obtenemos placer en el presente, perdemos la oportunidad para contentarnos.

Eso es, según Csikszentmihalyi, la “experiencia óptima”, el “fluir”. Después de realizar numerosas investigaciones en varias universidades (sobre todo en la Universidad de Chicago) basadas primero en entrevistas, después en el Método de Muestreo de la Experiencia (los sujetos de estudio llevan un aparato electrónico de recepción de mensajes durante una semana; cada vez que pita, unas 8 veces al día, en intervalos al azar, deben escribir cómo se sienten), Csikszentmihalyi se atreve a afirmar que el concepto de *flujo* es universal y contrario a la anomia y a la alienación; es decir, que aparece sólo cuando tenemos el control de nuestras acciones y cuando el cuerpo y la mente llegan a su límite en un esfuerzo voluntario por conseguir algo difícil y que vale la pena. El *fluir*, asegura el autor, aparece cuando nosotros tenemos un papel activo, es decir, ejercemos un control desde dentro. Es, por tanto, un acto de liberación, aunque puede no ser agradable en el mismo momento. Si recordamos, por ejemplo, la experiencia de Frankl, preso durante tres años en varios campos de concentración y de trabajo del nazismo (Auschwitz entre ellos) nos daremos cuenta de algo revelador: las condiciones externas no impiden la experiencia de *flujo*. Pero atención: del mismo modo, estar rodeado de unas condiciones externas favorables tampoco garantiza la experiencia de *flujo*. “El universo no es hostil”, decía John Hughes Holmes, “pero tampoco es amigable; sencillamente es indiferente”. Es decir, al universo le da igual nuestra felicidad, por eso para conseguirla necesitamos poner de nuestra parte a través de una actitud proactiva. Para entender este precepto, Csikszentmihalyi necesita un

⁴ Csikszentmihalyi, Mihaly, op. cit., página 14.

capítulo entero (“La anatomía de la conciencia”). En él, llega a la conclusión de que la función de la conciencia es representar la información sobre lo que está sucediendo dentro y fuera del organismo, de tal modo que el cuerpo pueda evaluarla y actuar en consecuencia. Es decir, para el hombre, la fenomenología no existe por sí misma; sólo existe en tanto que es interpretada por su conciencia. Así, una persona puede hacerse a sí misma feliz o miserable independientemente de lo que realmente esté ocurriendo fuera, solo cambiando los contenidos de su conciencia. Es lo que el autor llama “energía psíquica”, y es, según él, la herramienta más útil para mejorar la calidad de la experiencia: cuando la información desorganiza la conciencia porque amenaza sus metas, sucede el desorden interior (“entropía psíquica”). Lo contrario es la experiencia óptima: la información que capta nuestra conciencia es congruente con nuestras metas y la energía psíquica fluye sin esfuerzo. Por lo tanto, en la experiencia de flujo tenemos el control de nuestra energía psíquica. Eso puede producir dolor al principio, porque estamos más acostumbrados a dejar que la energía psíquica se desparrame sin control; quizás, cuando empezamos a trabajar para redirigir esa energía, nos parecerá que luchamos contra nuestra propia personalidad (lo notamos, por ejemplo, cuando empezamos a trabajar la calma mental a través de la meditación, o el mindfulness), pero en realidad luchamos contra la entropía que trae desorden a la conciencia. Se trata, de hecho, de una batalla por la personalidad, para establecer el control sobre la conciencia. Esto nos alerta del peligro, también, de la moda de que, sintamos lo que sintamos, se trata de la verdadera voz de la naturaleza hablándonos. Si caemos en la trampa de pensar que la única autoridad es el instinto, el peligro que nos acecha es soltar el control y caer en la entropía.⁵

Del mismo modo, nuestra felicidad, según Csikszentmihalyi, depende de nuestra armonía interna, no del control que ejercemos sobre las fuerzas del universo. La humanidad ha incrementado colectivamente sus poderes materiales, pero no ha mejorado la calidad de su experiencia. Para reivindicar la calidad de la experiencia, según el autor, debemos alejarnos del sistema social de recompensas y castigos, a través sobre todo de la autonomía y la motivación intrínseca. Liberarnos de las recompensas sociales y sustituirlas por algunas que estén bajo nuestro control. Eso es fácil porque está al alcance de todos nosotros, y difícil a la

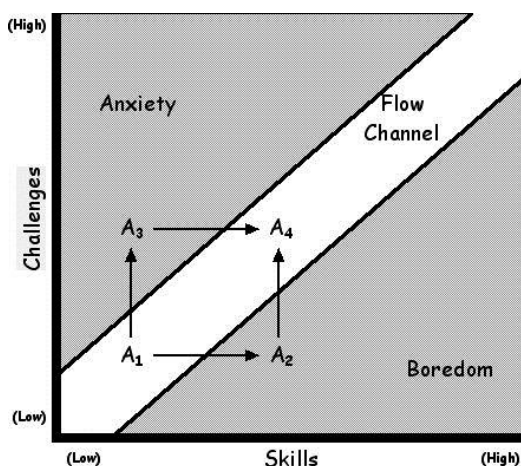
⁵ Csikszentmihalyi, Mihaly, op. cit., páginas 45-73.

vez porque requiere disciplina y perseverancia, a la par que un cambio de actitud sobre lo que es importante y lo que no lo es.

Por último, para que la experiencia óptima o experiencia de flujo se dé, hace falta que las habilidades (también la autopercepción de dichas habilidades) encajen con las oportunidades para actuar, además de tener claro cuál es el objetivo, porque eso hace que la energía psíquica (la atención) se ordene. En definitiva, la experiencia de flujo es la “manera en que la gente describe su estado mental cuando la conciencia está ordenada armoniosamente”. Y tiene algo de experiencia tautológica: me hace sentir bien porque me hace sentir bien. De hecho, cuando fluimos, estamos tan involucrados en la experiencia que nada más importa.

En resumen, debemos ser nosotros quienes determinemos el contenido de la experiencia: ni sólo recompensas sociales, ni seguir a ciegas los dictados del cuerpo, que nos prometen placer instantáneo. Se trata de encontrar motivación en la propia experiencia (motivación intrínseca). Tenemos que bascular entre el inconsciente (instintos) y el Superyó (lacayo de la sociedad). La respuesta entre esos dos polo es, cómo no, el Yo.

Pero atención: en la línea de Mèlich, Csikszentmihalyi asegura que el control de la conciencia no es acumulativo: no es sólo una habilidad cognitiva, sino que también necesita de las emociones y la voluntad. Y la manera de controlar la conciencia debe reformularse cada vez que el contexto cultural varía. Aquí, intuyo que añadiría Mèlich, entra el papel del educador: la persona que acompaña al alumno en este contexto cultural variante, pantanoso, y le abre las puertas a la mejora de la calidad de la experiencia: a hacer de su vida una experiencia de flujo.



From *Flow: The Psychology of Optimal Experience*
by Mihaly Csikszentmihalyi (page 74)

3.CONTEXTO DEL ESTUDIO

3.1. Características y necesidades del centro donde se realiza el estudio

Basándome en los preceptos que he trabajado en el corpus teórico, he elaborado un estudio en el centro escolar donde trabajo, con el objetivo de demostrar si es posible evaluar el fluir en la escuela, detectar cuál es el estado de la cuestión y, si cabe, elaborar un plan de mejora que acerque a los alumnos a una mayor calidad de la experiencia escolar.

Primero explicaré cómo es el centro donde he llevado a cabo el estudio y cuáles son sus necesidades específicas, para poder entender mejor la importancia del tema. Se trata de Aula Escola Europea, un centro privado y aconfesional de la zona alta de Barcelona. No es de extrañar, pues, que el perfil de familias que llevan a sus hijos a Aula sea de nivel social medio-alto. Hoy en día cuenta con unos 1300 estudiantes, comprendidos entre los tres y los dieciocho años, estructurados en dos o tres líneas por nivel. Se trata de una escuela fundada en 1968 por Pere Ribera, un pedagogo e intelectual de la época que insistió en crear una alternativa de calidad a la escuela franquista imperante. Desde el comienzo, Aula se ha caracterizado por ser una escuela intelectualmente muy exigente, en la que, hasta hace poco, los alumnos que no llegaban al nivel exigido eran invitados a buscarse otro centro educativo. De hecho, tradicionalmente empezaban unos cien alumnos con tres años y acababan, a los dieciocho, entre veinticinco y treinta. Se trataba (hasta hace poco, insisto) de un modelo educativo algo rígido, que potenciaba en los alumnos unos aspectos de la inteligencia muy concretos. Se buscaba una manera específica de hacer las cosas, de entender el conocimiento, y raramente la escuela encontraba la manera de atender a las múltiples aristas de la inteligencia.

Desde hace unos años, sin embargo, las características de la escuela han cambiado, en un intento de abrazar mejor la complejidad de nuestro tiempo. Sin renunciar a la esencia (una escuela que potencia la intelectualidad entendida en su totalidad, el rigor y la exigencia) se convierte poco a poco en una escuela más integradora, que entiende la riqueza existente en la variedad de inteligencias y multiplicidad de talentos de sus alumnos, que lucha para adaptarse a las distintas maneras de entender el aprendizaje y que entiende, además, que la capacidad de gestionar las emociones es un pilar básico para la competencia y la educación holística del alumno. Prueba de ello es el proyecto Philia que se lleva desarrollando

desde hace tres años y que pretende potenciar la capacidad de autoconocimiento, de comprensión y de gestión emocional del alumno desde la educación emocional y la filosofía.

Una parte del proyecto Philia es el Espacio para el Diálogo que se imparte en Sexto de Primaria y Primero de ESO. Este pasado curso (2014-2015) ha sido el primero en el que yo he participado, impartiendo el Espacio para el Diálogo de Primero de ESO. Los talleres son una vez a la semana, pero dado que el grupo se divide en dos, a efectos prácticos los alumnos cursan los talleres una vez (1h) cada dos semanas. En el anexo adjunto un resumen de la memoria de lo que hemos trabajado este curso, por si es de interés saber hasta qué punto los alumnos con los que he realizado el estudio están familiarizados con el contexto emocional.

3.2. Detección de necesidades de los alumnos

Como facilitadora de los talleres de Espacio para el Diálogo, además de profesora de Literatura Española y Universal en Secundaria y Bachillerato, entiendo que las especificidades de los alumnos que cursan Primero de ESO son ideales para tratar un tema complejo como el fluir, la experiencia óptima y la búsqueda de sentido como actividad autotélica. Después de siete años dando clase, me he dado cuenta de que el cambio de ciclo (de Primaria a ESO) implica también una crisis de referentes y de motivaciones. La gran mayoría de alumnos de Primero de ESO con los que he trabajado experimentan durante ese curso el paso a la adolescencia, entendida como reconstrucción (o búsqueda intensiva) de la personalidad. Sin entrar en el tema de si son o no convenientes, de si son o no formativas, herramientas que hasta el momento habían favorecido el estudio y la actividad académica (premios, castigos, estimulación de las ganas de agradar a los adultos) de pronto son inservibles. El alumno experimenta un cambio de paradigma: ya no sabe si siente esos deseos de agradar (o, si los siente, de pronto se expresan de otras maneras, mucho más complejas y a menudo contradictorias) y se revela contra los premios y los castigos porque ansía la libertad entendida como una toma íntima y personal de las decisiones sobre lo que le atañe a él directamente (aunque a menudo, si no se le enseña, el alumno no sepa qué hacer con esa libertad).

Dicho esto, el estudio que he realizado con los alumnos de Primero de ESO de Aula Escola Europea se basa en la **hipótesis de que dichos alumnos pasan mucho más tiempo estresados o aburridos (si tomamos como referencia el cuadro del canal de fluir de Csikszentmihalyi expuesto en la página 7 del trabajo) que en el canal de fluir**. Esta hipótesis parte tanto de necesidades expresadas por los propios estudiantes, como de la observación durante estos años como docente. La mayoría de los alumnos, sean o no capaces de expresarlo directamente, ni siquiera creen que ese estado sea un obstáculo para la felicidad: viven convencidos de que el estrés o el aburrimiento son los estados emocionales por los que les toca transitar, como una carga asociada a su tiempo y su lugar. Surfean sobre las ocho horas diarias de clase mientras creen que la vida, el estado de flujo que les acerca a la experiencia óptima, a saber que su vida es digna de ser vivida, está en otro lugar, fuera del ámbito escolar. Por eso, para concretar el nivel de necesidad en ese sentido, he elaborado un test de diagnóstico del fluir: así llegaremos de las necesidades expresadas e intuitas, a las inventariadas.

De entre los seis grupos con los que he trabajado, los alumnos a los que les he realizado el test son los 15 estudiantes del grupo 2 de la clase de Darwin A (Primero de ESO). Han sido los elegidos porque son los que presentan características más dispares, tanto a nivel de motivación como emocional o académico.

Durante todo el proceso, iniciado el mes de enero de 2015, he estado en contacto con la persona que coordina el proyecto Philia, además de con la coordinadora del primer ciclo de Primaria, el jefe de estudios del centro y los tutores de Primero de ESO. Afortunadamente, el colegio entiende que a través de este estudio podemos generar nuevas maneras de mejorar la experiencia de los alumnos en la escuela y, por consiguiente, aumentar su sensación de bienestar y felicidad. Fuera de la escuela, he estado en comunicación fluida con Manuel Álvarez, el tutor del trabajo, y otros profesores del PEEB que me han facilitado bibliografía y, algunos, han hecho de jueces de los test de evaluación del fluir.

4.DISEÑO DEL ESTUDIO

4.1. Arquitectura

Una vez determinada la hipótesis, basada como hemos dicho en necesidades expresadas e intuitas, he pasado a leer todo lo que he podido sobre la experiencia óptima, el *fluir* y la creación del sentido desde una perspectiva autotélica. A partir de esas lecturas, además de preceptos interesantísimos que ya he podido poner en práctica en las clases (y que aquí vienen al caso solo de forma tangencial) he elaborado un test de autoevaluación del *fluir* para los 15 alumnos de Primero de ESO que he comentado anteriormente.

Lo primero que me extrañó sobremanera fue que, a pesar de toda la información que logré sacar sobre Csikszentmihalyi, no hallé ningún cuestionario que evaluara de forma seria la calidad de la experiencia. Pregunté a algunos de los profesores del PEEB, pero tampoco pudieron ayudarme en esta cuestión: parece que existe un vacío en el tema de cómo diagnosticar la calidad de la experiencia, más allá de los preceptos teóricos. Así que me puse manos a la obra.

En el libro de Csikszentmihalyi citado anteriormente (*Fluir. Una psicología de la felicidad*) leí que para evaluar la calidad de la experiencia en los experimentos realizados en varias universidades, el autor primero realizaba entrevistas a los participantes del estudio y después usaba el Método de Muestreo de la Experiencia, a saber: los sujetos llevaban un aparato electrónico de recepción de mensajes durante una semana. Cada vez que pitaba, unas 8 veces al día en intervalos al azar, debían escribir cómo se sentían. Así que algo parecido he realizado yo con mis alumnos: primero me he entrevistados con ellos (me entrevisté con todos los alumnos que tenía, con los 90, para determinar qué grupo me servía mejor para el estudio: de ahí escogí a los 15 del grupo 2 de la clase Darwin A). Cuando me planteé usar con ellos el Método de Muestreo de la Experiencia me di cuenta de que tendría que adaptarlo, por un lado, al ámbito escolar (ocho veces al día durante una semana era insostenible) y, por otro, a la edad de los sujetos de estudio (no es lo mismo preguntar cómo se siente a un adulto que a un chico de 12 años). Por eso opté por elaborar un test con preguntas concretas, algunas más cerradas, otras más abiertas, y pasarlo tres veces durante una misma semana, asegurándome de que se encontraban, a priori, en estados emocionales distintos (corrigiendo un examen de verbos de Francés, en mitad de

un ejercicio de Matemáticas y después de una clase de Educación Física). Adjunto en el anexo (8.5. y 8.6) una copia en blanco del test y algunos ejemplos de los test contestados por los alumnos.

4.2. Elaboración del test de autoevaluación del fluir

Para elaborar el test me basé, como he apuntado antes, en todas las lecturas realizadas sobre el fluir, la experiencia óptima y la búsqueda de sentido como actividad autotélica, sobre todo en Csikszentmihalyi, Viktor Frankl y Joan Carles Mèlich. Así pues, las dimensiones que el test pretende evaluar son las siguientes:

1. La autopercepción del paso del tiempo.
2. La autopercepción del placer.
3. La autopercepción de sentido.
4. La motivación intrínseca vs motivación extrínseca.
5. La adecuación entre el reto planteado y la autopercepción de capacidad.

4.3. Intervención de los jueces

Una vez elaborado el test de autoevaluación del fluir, y antes de pasarlo a los alumnos, Manuel Álvarez, tutor de mi trabajo, me propuso que, para validar el test como herramienta útil, debería hacerlo llegar a tres jueces expertos e imparciales. Y así lo hice. Antes de validarlo, conté con la mirada crítica de Núria Pérez Escoda (Doctora en Ciencias de la Educación por la UAB; Profesora titular del departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Facultad de Pedagogía de la UB; Codirectora del PEEB; directora del GROPE y cofundadora de la FEM); Esther García Navarro (coordinadora y docente del PEEB y codirectora del Máster en Inteligencia Emocional en las Organizaciones); y Pilar Miarnau (Filóloga y Máster en Conflictología por la UOC; además, es la impulsora del Espacio para el Diálogo en Aula Escola Europea).

En el anexo adjunto una copia de la primera versión del test de autoevaluación del fluir, un ejemplo del test contestación de los jueces y la versión que finalmente pasé a los alumnos, además de algunos test contestados por ellos.

4.4. Resultados del test y valoración

El objetivo del test de autoevaluación del *fluir* era analizar si los sujetos del estudio suelen estar dentro de lo que Csikszentmihalyi denomina “el canal de *fluir*” cuando están en la escuela, para más adelante (y fuera de este trabajo) elaborar un plan de acción que corrija la tendencia, en caso de que el resultado del análisis respalde mi hipótesis inicial de que los alumnos suelen estar aburridos o estresados, es decir fuera del canal de flujo. Después de pasar el test a los alumnos tres veces durante una semana he llegado a conclusiones que resultan interesantes.

El test lo pasé en tres ocasiones, después o mientras realizaban actividades bien diferentes: una corrección de verbos de Francés, un ejercicio de Matemáticas y después de una clase Educación Física. En el cuadro siguiente intento dejar claro qué información busco obtener con cada una de las preguntas:

Preguntas	Descripción e intención
1. ¿Qué actividad estás realizando?	Indicar la actividad que está realizando en ese momento
2. ¿Te lo estoy pasando bien realizando la actividad “X”? ¿Lo estás pasando mal realizando la actividad “X”? Realizando la actividad “X” el tiempo te pasa deprisa? ¿Realizando la actividad “X” el tiempo te pasa despacio”?	Medir la autopercepción de placer y la autopercepción del paso del tiempo.
3. Ordena del 1 al 5 tus motivaciones para estar realizando la tarea “X”.	Identificar cuáles son las motivaciones del alumno para realizar la tarea que se le encomienda.
4. ¿Te faltan capacidades para abordar el reto que te supone la actividad “X”? ¿Tus capacidades están acordes al reto planteado? ¿Te sobran capacidades para abordar el reto que te supone la actividad “X”?	Medir si la autopercepción de las propias capacidades del alumno se corresponden a la dificultad del reto que le plantea la tarea.

5. Qué emociones sientes mientras realizas la actividad "X" (4 opciones).	Abrir las posibilidades de expresar cuál es el estado emocional en el que el alumno se encuentra mientras realiza dicha tarea.
---	--

En el cuadro que expongo a continuación están los resultados del test junto a una interpretación de los mismos.

Resultados	Interpretación
Pregunta 2. Lo estoy pasando bien: la mayoría marca un 1/10 Lo estoy pasando mal: la mayoría marca un 1-2/10 El tiempo me pasa deprisa: la mayoría marca entre 1-5/10 El tiempo me pasa despacio: la mayoría marca entre 5-10/10	No están disfrutando. No están sufriendo. El tiempo no les pasa deprisa. El tiempo les pasa despacio.
Pregunta 3. Lista de motivaciones ordenada de la más elegida a la menos elegida: - es mi obligación - es importante para mi futuro - quiero que mis padres y mis profesores estén orgullosos de mí - me motiva que suponga un reto para mí - disfruto mientras la realizo	Atención: Las tres motivaciones más marcadas de la lista son las que se refieren a motivaciones extrínsecas.
Pregunta 4. La mayoría de los alumnos dice sentir que sus capacidades van acordes con el reto planteado.	No parece que se sitúen fuera del canal de flujo por sentirse aburridos o estresados.

<p>Pregunta 5. Lista de emociones que sienten mientras realizan la tarea “X” ordenada de la más elegida a la menos elegida:</p> <ul style="list-style-type: none"> - aburrimiento - placer - estrés - decepción - nerviosismo - tranquilidad - alegría 	<p>Las respuestas a esta pregunta son muy dispares.</p>
---	---

Los resultados de la segunda pregunta (autopercepción del placer y del paso del tiempo) nos ofrecen un matiz interesante: no están disfrutando, pero tampoco están sufriendo, lo que parece mostrar que están sumidos en una especie de asepsia, totalmente contraria al estado de flujo. Sobre la autopercepción del paso del tiempo no hay matiz: tienen la percepción de que el tiempo les pasa muy despacio. Esta variable cambia sustancialmente en el caso de Educación Física, donde obtienen más placer y el tiempo les pasa más deprisa.

En la tercera pregunta, la que atiende a las motivaciones, presenta una conclusión interesante: las tres opciones más marcadas son las que hacen referencia a motivaciones extrínsecas, contrarias a las motivaciones intrínsecas que requiere el estado de flujo. En el caso de esta pregunta, la diferencia entre los resultados en las asignaturas de Francés y Matemáticas y la de Educación Física, si bien se observa alguna diferencia, no ha sido tan sustancial como en la pregunta anterior.

En la cuarta pregunta, la que relaciona las capacidades con el reto, una grandísima mayoría de los alumnos sienten que sus capacidades están acordes al reto que plantea la actividad, así que no parece haber ninguna desviación en este aspecto. Algunos, eso sí, matizan: “tengo las capacidades, pero no he estudiado lo suficiente”, por ejemplo. Solo los casos más extremos no temen decir que no tienen capacidades suficientes o que creen que sus capacidades exceden el reto. Por

último, la pregunta relativa al estado emocional revela unos resultados algo dispares.

A modo de síntesis, lo más interesante del estudio me parece el hecho que no sientan placer realizando actividades cotidianas del ámbito escolar, que tengan la sensación de que el tiempo les pasa muy despacio, que lo que más sientan mientras trabajan en la escuela sea aburrimiento y, sobre todo, que el sentido o la motivación que encuentren en el trabajo escolar venga tan mayoritariamente de fuera, en lugar de andar movidos por un motor interno. Todo esto, sin duda respalda la hipótesis inicial: el tiempo que están en la escuela, los alumnos lo pasan mayoritariamente fuera del canal de flujo, a menudo aburridos, no tanto porque sus capacidades excedan el reto, sino porque no encuentran motivación intrínseca que les mueva al trabajo. He aquí un gran problema.

5. CONCLUSIÓN

Parece que después de analizar la situación a través del test de autoevaluación del flujo, llegamos a la conclusión de que la hipótesis planteada al inicio del trabajo se confirma: los alumnos parecen pasar la mayor parte del tiempo escolar fuera del canal del flujo, es decir: fuera de la experiencia óptima. Sobre todo, lo más relevante del estudio parece ser lo que atañe a la motivación, que habitualmente les viene de fuera. Según Csikszentmihalyi, la experiencia de flujo solo se da si el sujeto está movido por una motivación intrínseca. Por tanto, algo debemos hacer para que nuestros alumnos sientan que la actividad académica depende de ellos, está movida por ellos. Que no estudian para contentar a sus padres o sus profesores, ni porque sea lo que se espera de ellos, o porque es algo que repercutirá en su futuro. Todo eso es palabrería vana que les aleja de la felicidad responsable. Si conseguimos que ellos sean los dueños de su actividad académica, conseguiremos también que aumente su sensación de placer, y por tanto que aumente su autopercepción de que el tiempo les pasa deprisa y que están fluyendo más y mejor con su verdadero ser. Si no logramos que nuestros alumnos participen y se comprometan con la actividad escolar desde la libertad, no lograremos que salgan de la percepción de que la vida es lo que sucede fuera del colegio.

6. ALGUNAS REFLEXIONES PARA UN FUTURO PLAN DE ACCIÓN.

El amor, el compromiso y la libertad: las nuevas herramientas

El ensayista surcoreano Byung-Chul Han, en su obra *La agonía de Eros*⁶, plantea una idea muy interesante que debería hacernos reflexionar a los educadores: la libertad está basada en la calidad de los vínculos, no en la ausencia de ellos. No es libre aquel que no se relaciona, sino aquel que se relaciona bien. El compromiso, por tanto, es libertad. Un ejemplo es el aprendizaje de Matías Pascal, el protagonista de la obra *El difunto Matías Pascal*, de Pirandello⁷: el personaje cree que liberado de todo vínculo con el mundo, haciéndose pasar por muerto, encontrará la libertad. Sin embargo, esa situación fuera del mundo le vuelve un esclavo. Con el tiempo, aprende que la libertad está más basada en la calidad de los vínculos que en la ausencia de estos, y así intenta remendar su situación. Aplicado a la escuela, podríamos decir que el alumno libre no es aquel que huye de los vínculos que le unen al aprendizaje, o que los externaliza (estudio por mis padres, por mi futuro, porque es lo que me toca) sino aquel que se relaciona con el aprendizaje desde el compromiso y los vínculos sanos y constructivos. Siguiendo, del mismo modo, los preceptos de Frankl: solo los que encuentren un sentido a la actividad que realizan, solo los identifiquen el para qué y no lo olviden nunca, saldrán honrosos de cualquier contratiempo vital. Para sobrevivir a la adversidad, se necesita encontrar un sentido.

¿Pero cuál es el material que lubrica todos estos conceptos? Se me ocurre introducir aquí algo revelador que aparece el ensayo *El arte de amar*⁸, de Erich Fromm. En él, el autor plantea que el amor puede ser la “respuesta al problema de la existencia humana”, en tanto que soluciona la angustia de la separatividad. El hombre desvinculado que se cree libre de Byung-Chul Han, el hombre fuera del mundo de Pirandello, sufre en sus carnes el problema de la separatividad: no se siente unido a nada, y por eso sufre. El alumno que solo estudia motivado por fuerzas que habitan fuera de él se siente de igual manera: fuera del mundo, desvinculado. Cree –erróneamente- que eso le hace libre, pero en realidad es solo una fuente de sufrimiento. Él también debe solucionar el problema de la

⁶ Han, Byung-Chul, *La agonía de Eros*, Madrid, Herder, 2014.

⁷ Pirandello, Luigi, *El difunto Matías Pascal*, Buenos Aires, Losada, 2012.

⁸ Fromm, Erich, *El arte de amar*, Barcelona, Paidós, 2015.

separatidad. El amor, según Fromm, entendido como “cuidado, responsabilidad, respeto y conocimiento” es lo que nos lleva, si se trabaja bien, a la unión con el mundo desde la calidad de los vínculos. Se trata, según Fromm, de un arte que debe trabajarse, no un accidente que se da y pasa. El amor, si se trabaja, es “unión a condición de preservar la propia integridad, la propia individualidad. El amor es un poder activo en el hombre (...) El amor lo capacita para superar su sentimiento de aislamiento y separatidad, y no obstante le permite ser él mismo, mantener su integridad”⁹.

Pero atención: no podemos obviar que nosotros estamos tratando con chicos de 12 años, y no con adultos. Al respecto, Fromm se refiere a una fase incipiente del amor, mucho más narcisista, en la que el placer solo reside en recibir, nunca en dar, y en la que el amor solo existe en la medida en que satisface las propias necesidades. Por supuesto, cuando Fromm se refiere a este tipo de amor habla de los primeros meses o años, en que el niño todavía no reconoce su propia individualidad. Sin embargo, estas características del amor se perciben también en los estados más embrionarios de la adolescencia. La crisis, la pérdida de referentes, la traslación del sentimiento de pertenencia que sale del ámbito familiar para refugiarse en la nueva familia (los amigos) vuelve al adolescente primerizo más tirano en el uso de su amor: más sádico, en ocasiones, más masoquista en otras (ambos términos de Fromm). ¿Qué debe hacer la escuela en tales casos? Como siempre, como ya apuntaba Mèlich: guiar hacia la respuesta, hacia el sentido que el propio alumno, con todas sus potencialidades desarrolladas al máximo, inventará. En definitiva: el profesor, igual que enseña las herramientas básicas de análisis textual o de solución de ecuaciones, debe enseñar al alumno a desarrollar su potencialidad de amar, es decir, de establecer vínculos enriquecedores y liberadores con el conocimiento. Amar, claro está, primero a sí mismo, porque la fuerza del amor, según Fromm, es centrífuga. Si el alumno adolescente aprende a amarse a sí mismo, de manera fluida hará expansivo el amor hacia las cosas y las personas que le rodean; también hacia el conocimiento.

“Dios le explica a Jonás que la esencia del amor es trabajar por algo y hacer crecer, que el amor y el trabajo son inseparables. Se ama aquello por lo que se

⁹ Fromm, Erich, op. cit., página 37.

trabaja, y se trabaja por lo que se ama”¹⁰. Si aman aquello por lo que trabajan, acabarán trabajando por lo que aman. Y viceversa. Amor y trabajo entendidos como compromiso sano con el proyecto (y con las personas que trabajan en él) se retroalimentan. Estoy convencida de que acercaremos a nuestros alumnos a la experiencia óptima dentro del ámbito escolar si conseguimos que desarrollen amor hacia el conocimiento. Si logramos que los alumnos sientan, sobre todo, cuidado, responsabilidad y respeto por el conocimiento, les acercaremos a la invención del sentido, y por tanto a la felicidad. Cuidado como ganas de proteger y cuidar, sin caer en el sacrificio desmedido; responsabilidad entendida como acto voluntario, como “estar dispuesto a responder”, porque “la persona que ama, responde”; respeto, no como “temor y sumisa reverencia”, sino alineado con la raíz de la palabra – *respicere*=mirar: “la capacidad de ver a una persona tal cual es”; respeto, además, desde la independencia: “El respeto sólo existe sobre la base de la libertad”¹¹. El amor, el compromiso y la libertad serán, pues, las nuevas herramientas con las que construir la posibilidad de que los alumnos pasen más tiempo dentro del canal de fluir, dentro del presente, totalmente inmiscuidos en la experiencia del ahora.

¹⁰ Fromm, Erich, op. cit., página 45.

¹¹ Fromm, Erich, op. cit., página 46.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Aprender a fluir*. Barcelona: Kairós.
- Csikszentmihalyi, M. (2006). *Fluir*. Barcelona: Kairós.
- Frankl, V. (2013). *El hombre en busca de sentido*. Madrid: Herder.
- Fromm, E. (2015). *El arte de amar*. Barcelona: Paidós.
- García, S. (1999). *Cómo vivir francamente estresado. Guía de la buena vida emocional*. Madrid: Gestión 2000.
- Han, Byung-Chul. (2014). *La agonía de Eros*. Madrid: Herder.
- Mèlich, J. C. (2006). *Transformaciones. Tres ensayos de filosofía de la educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Pirandello, L. (2012). *El difunto Matías Pascal*. Buenos Aires: Losada.

8. ANEXOS

8.1. Resumen de las memorias de Espacio para el Diálogo (2014-2015)

Context logístic

Curs: Darwin

Periodicitat: 3h a la setmana, mig grup cada hora. A efectes pràctics, això vol dir que els alumnes cursen els tallers un cop (1h) cada dues setmanes.

Lloc: Sala de música de Primària, sala de dibuix de Primària, espais oberts.

Context teòric

El conjunt del curs l'he basat en el desenvolupament en espiral de quatre competències emocionals bàsiques: L'(auto)consciència, la regulació, l'autonomia i la competència social.

La metodologia de treball parteix de l'experiència (dinàmiques vivencials o recuperació d'experiències personals concretes viscudes durant el curs) que deriva en una reflexió sobre les implicacions de la dinàmica i acaba en la translació a la vida quotidiana de l'alumne.

Hi ha hagut moments del curs en què els grups han treballat temes diferents, en funció de les problemàtiques específiques que anaven apareixent.

Activitats

1) Autoconsciència emocional:

- Treball del vocabulari emocional a través de jocs d'identificació, de recerca d'experiències personals i dinàmiques de reproducció de situacions concretes (jocs de rol). El tema de l'autoconsciència emocional no l'hem deixat en tot el curs: m'he trobat que els nois de Darwin estaven especialment allunyats de saber què senten.
- També hem partit molt sovint de casos pràctics que han passat durant la setmana.

Consciència emocional en els altres:

- Treball del reconeixement de les emocions en els altres, a través de jocs de reconeixement i reproducció d'expressions facials i jocs de rol. També ho hem treballat a partir d'un curtmetratge de Pixar, *Partly*

cloudy, on els alumnes havien de reconèixer les emocions per les quals els protagonistes transitaven al llarg de la història.

2) Regulació de les emocions:

- Un cop saben reconèixer les emocions en ells mateixos i en els altres, cal que treballin la regulació d'aquestes emocions. Per això hem basat les sessions en la diferència entre estímul-emoció-reacció. L'estímul no depèn de mi, però genera en mi una emoció (li poso nom). Posar-li nom ja és començar a acceptar l'emoció, i a legitimar-la. Les emocions són legítimes, però no així qualsevol reacció. En la reacció és on jo puc tenir el control. Això ho hem treballat amb jocs de rol, on s'oferien diverses possibilitats de reacció. També sobre casos pràctics: discussions a classe, reaccions que ells han tingut durant la setmana i saben que han estat errònies. Si algun grup s'ha mostrat més interessat, els he ofert una part de coneixement teòric sobre el funcionament fisiològic de les emocions: les hormones que hi intervenen, el còrtex prefrontal, l'amígdala, l'anomenat "segrest amigdalar". Així els és més fàcil ajudar-los a que no se sentin malament si senten emocions mal anomenades negatives (odi, ira, ràbia): són legítimes, fins i tot adaptatives, però no sempre ho són les reaccions que se'n deriven. Aquí rau el secret de la regulació: en diferenciar emoció i reacció.

- Per ajudar-los a regular les emocions hem treballat algunes eines: l'stop, la respiració, la relaxació.

3) Autonomia emocional

- Autoestima:

- Treball per millorar l'autoconcepte: què apporto jo a la classe, a la família, al meu grup d'amics, a la societat... Què m'aporto a mi mateix. I què en rebo.

- Joc de ruptura d'etiquetes: "jo no sóc les meves etiquetes". Importància de donar pas al canvi, de canviar pensaments com "és que jo sóc així", fruit molt sovint del que els altres i jo mateix m'han repetit constantment. Activitat per transformar pensaments negatius en positius (passar del "no puc", o "no sé" al desenvolupament d'estratègies per poder, i per saber). Trencar la dinàmica de les profecies negatives autocomplertes.

- Responsabilitat i automotivació:

- Per què faig les coses, quins són els meus motors. Activitat per detectar com prenc les decisions, quin és el meu procés. Activitat per detectar el meu grau d'implicació en les activitats del meu dia a dia, així com en els grups socials als quals pertanyo (família, escola, classe, amics): sóc espectador o actor principal de la meua vida? Activitat per tendir cap a una mirada positiva de les coses, sense perdre l'esperit crític.

- Foment de l'autocrítica com a base de la crítica. Què puc fer jo per millorar les coses? Substitució de la paraula "culpa" per "responsabilitat", perquè em dóna més marge de maniobra. Activitat per distingir les situacions inamovibles de les que jo puc canviar: adaptació, lluita i mirada positiva. Dinàmiques per cultivar la creativitat i el pensament lateral.

- Resiliència:

- A partir del principi físic de la resiliència hem treballat la idea que no es tracta de buscar una vida exempta de moments de conflicte o de dolor, sinó tenir eines per gestionar-los, i recuperar l'estat d'ànim el més aviat possible. Dinàmiques i treball amb narracions curtes que poden aplicar a la seva vida. Arribats a aquest punt hem tractat de manera tangencial el tema del dol (sobretot si hi havia algun tema candent en algun grup): la importància de fer un bon procés de dol que et permeti seguir amb la teua vida.

4) Competències socials:

- Mediació i resolució de conflictes: Hem treballat molt sobre la màxima "durs amb els fets, suaus amb les persones". Dinàmiques per canviar la mirada cap a l'autocrítica: què podia haver fet jo millor en aquest conflicte? Com podia haver ajudat més a resoldre'l, o fins i tot a evitar-lo? Activitats per fomentar el respecte als diferents punts de vista i opinions. Dinàmiques per fomentar l'escolta activa i atenta. Activitats per ser conscients de què comuniquem (jo i els altres) amb el llenguatge no verbal.

- Activitats per detectar el meu comportament prosocial: quantes vegades i en quins contextos faig coses pel bé dels altres sense que m'ho demanin?

- Assertivitat: Aquest aspecte està, en realitat, molt lligat a l'autoestima. Si estic segur de mi mateix seré capaç de dir no quan vull dir no i de comunicar els

meus desitjos i les meves decisions amb assertivitat: sense passivitat ni agressivitat. Dinàmiques concretes per detectar com em sento si dic sí quan en realitat vull dir no. Activitats per aprendre a dir no quan vull dir no, sense necessitat de ser agressiu.

8.2. Copia en blanco de la primera versión del test de autoevaluación del fluir



Darwin A – ESO I
Cuestionario de autoevaluación del fluir
Verónica Sánchez

Por favor, completa este cuestionario con la máxima sinceridad posible.

1. ¿Qué actividad estabas realizando justo antes de empezar este test? Sé concreto. Por ejemplo: “Un dictado preparado de Francés”.

A partir de ahora, a esta actividad la llamaremos “X”.

2. ¿Estás de acuerdo con estas afirmaciones? (1: no estoy de acuerdo; 3: estoy de acuerdo).
 - a. Me lo estoy pasando bien mientras realizo la actividad “X”.
1 2 3
 - b. Lo estoy pasando mal mientras realizo la actividad “X”.
1 2 3
 - c. Realizando la actividad “X” tengo la sensación de que el tiempo pasa deprisa. 1 2 3
 - d. Realizando la actividad “X” tengo la sensación de que el tiempo pasa despacio. 1 2 3
 - e. Sé perfectamente para qué estoy realizando la actividad “X”.
1 2 3

- Explícate: ¿Para qué estás realizando la actividad “X”? ¿Qué sentido tiene para ti?

3. Marca la opción que mejor se aplique a tu caso:
 - a. Me faltan capacidades para abordar la actividad “X”.

- b. Mis capacidades son acordes al reto que plantea la actividad “X”.
- c. Me sobran capacidades para abordar la actividad “X”.

4. Realizando la actividad “X” siento (puedes marcar más de una opción):

- a. Estrés
- b. Aburrimiento
- c. Placer
- d. Otras: _____

8.3 Copia en blanco del cuestionario de los jueces



Validación del cuestionario sobre la autopercepción del fluir
Verónica Sánchez Orpella
Alumnos: ESO I (Aula Escola Europea)

Por favor, valora las siguientes cuestiones. Te ruego que lo hagas de acuerdo a la siguiente escala:

1: totalmente en desacuerdo; 4: totalmente de acuerdo.

1. El contenido del cuestionario es el adecuado en relación a la fundamentación teórica.

1 2 3 4

2. El contenido de los ítems se corresponde con las dimensiones del cuestionario.

1 2 3 4

3. El lenguaje del cuestionario es adecuado para los alumnos a quienes va dirigido (ESO I).

1 2 3 4

4. El número de ítems es adecuado.

1 2 3 4

5. ¿Consideras que hay algún ítem que se debería añadir para evaluar alguna de las dimensiones del cuestionario?

6. Te ruego que añadas cualquier aportación, crítica o comentario que creas oportuno.

Muchas gracias por tu colaboración.

8.4 Ejemplo de un cuestionario respondido por uno de los jueces



Validación del cuestionario sobre la autopercepción del fluir
Verónica Sánchez Orpella
Alumnos: ESO I (Aula Escola Europea)

Por favor, valora las siguientes cuestiones. Te ruego que lo hagas de acuerdo a la siguiente escala:

1: totalmente en desacuerdo; 4: totalmente de acuerdo.

1. El contenido del cuestionario es el adecuado en relación a la fundamentación teórica.

1 2 **3** 4

2. El contenido de los ítems se corresponde con las dimensiones del cuestionario.

1 2 **3** 4

3. El lenguaje del cuestionario es adecuado para los alumnos a quienes va dirigido (ESO I).

1 2 3 **4**

4. El número de ítems es adecuado.

1 2 **3** 4

5. ¿Consideras que hay algún ítem que se debería añadir para evaluar alguna de las dimensiones del cuestionario?

6. Te ruego que añadas cualquier aportación, crítica o comentario que creas oportuno.

He marcado con un "3" Las 3 preguntas iniciales porque quizás se podría ampliar el cuestionario con más preguntas cualitativas en las que los alumnos describan alguna actividad en la que se lo pasen realmente bien, otra en la que lo pasen mal...Podrían describir la actividad, por qué creen que se lo pasan bien o no, qué emociones sienten en cada una de ellas, etc.

8.5 Copia en blanco del test definitivo de autoevaluación del fluir



Darwin A – ESO I

Cuestionario de autoevaluación del fluir

Verónica Sánchez

Por favor, completa este cuestionario con la máxima sinceridad posible.

1. ¿Qué actividad estabas realizando justo antes de empezar este test? Sé concreto. Por ejemplo: "Un dictado preparado de Francés".
-

A partir de ahora, a esta actividad la llamaremos "X".

2. ¿Estás de acuerdo con estas afirmaciones? (1: no estoy de acuerdo; 10: estoy de acuerdo).
 - a. Me lo estoy pasando bien mientras realizo la actividad "X". 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
 - b. Lo estoy pasando mal mientras realizo la actividad "X". 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
 - c. Realizando la actividad "X" el tiempo me pasa deprisa. 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
 - d. Realizando la actividad "X" el tiempo me pasa despacio. 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
3. Ordena del 1 al 5 tus motivaciones para estar realizando la actividad "X" (1: la más importante para ti; 5: la menos importante):
 - a. Me motiva que suponga un reto para mí.
 - b. Es mi obligación.
 - c. Quiero que mis padres y mis profesores estén orgullosos de mí.
 - d. Es importante para mi futuro.
 - e. Disfruto mientras la realizo.
4. Marca la opción que mejor se aplique a tu caso:
 - a. Siento que me faltan capacidades para abordar la actividad "X".
 - b. Siento que mis capacidades son acordes al reto que plantea la actividad "X".
 - c. Siento que me sobran capacidades para abordar la actividad "X".
5. Realizando la actividad "X" siento (puedes marcar más de una opción):
 - a. Estrés
 - b. Aburrimiento
 - c. Placer
 - d. Otras emociones: _____

8.6 Ejemplos de test de autoevaluación del fluir rellenado por algunos alumnos



Darwin A – ESO I

Cuestionario de autoevaluación del fluir

Verónica Sánchez

Por favor, completa este cuestionario con la máxima sinceridad posible.

1. ¿Qué actividad estabas realizando justo antes de empezar este test? Sé concreto. Por ejemplo: "Un dictado preparado de Francés".

Corrección de un examen de francés

A partir de ahora, a esta actividad la llamaremos "X".

2. ¿Estás de acuerdo con estas afirmaciones? (1: no estoy de acuerdo; 10: estoy de acuerdo).
- a. Me lo estoy pasando bien mientras realizo la actividad "X". 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
 - b. Lo estoy pasando mal mientras realizo la actividad "X". 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
 - c. Realizando la actividad "X" el tiempo me pasa deprisa. 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
 - d. Realizando la actividad "X" el tiempo me pasa despacio. 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
3. Ordena del 1 al 4 tus motivaciones para estar realizando la actividad "X" (1: la más importante para ti; 4: la menos importante):

- 3 a. Me motiva que suponga un reto para mí.
- 2 b. Es mi obligación.
- 4 c. Quiero que mis padres y mis profesores estén orgullosos de mí.
- 1 d. Es importante para mi futuro.
- 5 e. Disfruto mientras la realizo.

4. Marca la opción que mejor se aplique a tu caso:

- a. Siento que me faltan capacidades para abordar la actividad "X".
- b. Siento que mis capacidades son acordes al reto que plantea la actividad "X".
- c. Siento que me sobran capacidades para abordar la actividad "X".

5. Realizando la actividad "X" siento (puedes marcar más de una opción):

- a. Estrés
- b. Aburrimiento
- c. Placer

d. Otras emociones: Decepción



Darwin A – ESO I

Cuestionario de autoevaluación del fluir

Verónica Sánchez

Por favor, completa este cuestionario con la máxima sinceridad posible.

1. ¿Qué actividad estabas realizando justo antes de empezar este test? Sé concreto. Por ejemplo: "Un dictado preparado de Francés".

Estaba corrigiendo el examen de verbos subjuntivos en fran.

A partir de ahora, a esta actividad la llamaremos "X".

2. ¿Estás de acuerdo con estas afirmaciones? (1: no estoy de acuerdo; 10: estoy de acuerdo).
- a. Me lo estoy pasando bien mientras realizo la actividad "X". 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- b. Lo estoy pasando mal mientras realizo la actividad "X". 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- c. Realizando la actividad "X" el tiempo me pasa deprisa. 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- d. Realizando la actividad "X" el tiempo me pasa despacio. 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
3. Ordena del 1 al 4 tus motivaciones para estar realizando la actividad "X" (1: la más importante para ti; 4: la menos importante):

- 1a. Me motiva que suponga un reto para mí.
- 2b. Es mi obligación.
- 3c. Quiero que mis padres y mis profesores estén orgullosos de mí.
- 4d. Es importante para mi futuro.
- 5e. Disfruto mientras la realizo.
4. Marca la opción que mejor se aplique a tu caso:
- a. Siento que me faltan capacidades para abordar la actividad "X".
- b. Siento que mis capacidades son acordes al reto que plantea la actividad "X".
- c. Siento que me sobran capacidades para abordar la actividad "X".
5. Realizando la actividad "X" siento (puedes marcar más de una opción):
- a. Estrés
- b. Aburrimiento
- c. Placer
- d. Otras emociones: decepción porque si hubiera sacado mejor nota ya necesitaría hacerlo



Darwin A – ESO I

Cuestionario de autoevaluación del fluir

Verónica Sánchez

Por favor, completa este cuestionario con la máxima sinceridad posible.

1. ¿Qué actividad estabas realizando justo antes de empezar este test? Sé concreto. Por ejemplo: "Un dictado preparado de Francés".

la corrección de un examen del subjuntivo de francés.

A partir de ahora, a esta actividad la llamaremos "X".

2. ¿Estás de acuerdo con estas afirmaciones? (1: no estoy de acuerdo; 10: estoy de acuerdo).

- a. Me lo estoy pasando bien mientras realizo la actividad "X". 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- b. Lo estoy pasando mal mientras realizo la actividad "X". 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- c. Realizando la actividad "X" el tiempo me pasa deprisa. 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- d. Realizando la actividad "X" el tiempo me pasa despacio. 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

3. Ordena del 1 al 4 tus motivaciones para estar realizando la actividad "X" (1: la más importante para ti; 4: la menos importante):

- a. Me motiva que suponga un reto para mí. 4
- b. Es mi obligación. 1
- c. Quiero que mis padres y mis profesores estén orgullosos de mí. 1
- d. Es importante para mi futuro. 1
- e. Disfruto mientras la realizo. 1

4. Marca la opción que mejor se aplique a tu caso:

- a. Siento que me faltan capacidades para abordar la actividad "X".
- b. **Siento que mis capacidades son acordes al reto que plantea la actividad "X".**
- c. Siento que me sobran capacidades para abordar la actividad "X".

5. Realizando la actividad "X" siento (puedes marcar más de una opción):

- a. Estrés
- b. Aburrimiento
- c. Placer

d. Otras emociones: motivación
