

UNIVERSIDAD PRIVADA ANTONIO GUILLERMO URRELO



ESCUELA DE POSGRADO



MAESTRÍA EN GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN

***FLOW* Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE UNA
UNIVERSIDAD PRIVADA DE CAJAMARCA**

Eduardo Alonso Farfán Cedrón

Silvia Sofía Farfán Cedrón

Asesor: Rafael Antonio Leal Zavala

Cajamarca – Perú

Agosto - 2017

UNIVERSIDAD PRIVADA ANTONIO GUILLERMO URRELO



ESCUELA DE POSGRADO



MAESTRÍA EN GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN

***FLOW* Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE UNA
UNIVERSIDAD PRIVADA DE CAJAMARCA**

**Tesis presentada en cumplimiento parcial de los requerimientos para el Grado
Académico de Magister en Gestión de la Educación**

Eduardo Alonso Farfán Cedrón

Silvia Sofía Farfán Cedrón

Asesor: Rafael Antonio Leal Zavala

Cajamarca – Perú

Agosto - 2017

COPYRIGHT © 2017 by
Eduardo Alonso Farfán Cedrón
Silvia Sofía Farfán Cedrón
Todos los derechos reservados.

UNIVERSIDAD PRIVADA ANTONIO GUILLERMO URRELO

ESCUELA DE POSGRADO

APROBACIÓN DE MAESTRÍA

***FLOW Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE UNA
UNIVERSIDAD PRIVADA DE CAJAMARCA***

Presidente: Dr. Víctor Hugo Delgado Céspedes

Secretario: Dr. Oscar Silva Rojas

Vocal: Dr. Jesús Gilberto Julca Crespín

Asesor: Mg. Rafael Antonio Leal Zavala

A:

Dios omnipotente y a mi familia generosa; por entregarme su esencia en cada paso.
A Eduardo, mi hermano y compañero de la presente investigación. Por su perseverancia,
paciencia y por abrirme las puertas al descubrimiento maravilloso del *Flow*.

Silvia

A:

Lili por tanto sacrificio, paciencia, valentía y amor.
Salvador, quien transforma mi ser y hacer.
Para ustedes que tanto amo y respeto, y que son mi auténtico camino al *Flow* de mi existencia.

Martha y Javier por darme la vida y enseñarme a vivir.

Javier, Sheila, Silvia y Jack por mostrarme un camino lleno de opciones generosas.

Graciela y Soledad por saber guiarme siempre con dedicación y sencillez.

Eduardo

AGRADECIMIENTOS

Al profesor Rafael Leal Zavala, asesor de la presente investigación; por su tiempo, empeño y acompañamiento muy valiosos y permanentes.

Al profesor Alonzo Ramírez Alvarado, por compartir con nosotros su pasión por la investigación y orientarnos hacia el estudio verdadero y constante como medio para alcanzar la excelencia.

A la profesora Lucía Esaine Suárez, por habernos permitido aplicar nuestro instrumento de investigación en la facultad que dirige.

TABLA DE CONTENIDOS

AGRADECIMIENTOS	vi
TABLA DE CONTENIDOS.....	vii
LISTA DE TABLAS.....	ix
LISTA DE FIGURAS	x
RESUMEN.....	xi
ABSTRACT	xii
CAPÍTULO I.....	1
INTRODUCCIÓN	1
1. Planteamiento del problema	2
1.1 Descripción de la realidad problemática	2
1.2 Definición del problema.....	3
1.3 Objetivos.....	3
1.4 Justificación e importancia.....	4
CAPÍTULO II	5
MARCO TEÓRICO.....	5
2. Fundamentos teóricos de la investigación.....	5
2.1 Antecedentes.....	5
2.2 Teorías que sustentan la investigación	7
2.2.1 El concepto de Flow	7
2.2.2 Condiciones de la Experiencia de Flow	9
2.2.3 Dimensiones de Flow	13
2.2.4 Rendimiento Académico	15
2.2.5 Flow y Rendimiento académico	15
2.3 Marco conceptual	19
2.3.1 Flow	19
2.3.2 Dimensiones del Flow.....	19
2.3.3 Rendimiento Académico.....	19
2.4 Hipótesis	20
CAPÍTULO III.....	21
MÉTODO DE INVESTIGACIÓN	21
3.1 Tipo de Investigación	21
3.2 Diseño de Investigación	21
3.3 Técnicas e Instrumentos de recolección de datos	22
3.4 Técnicas para el procesamiento y análisis de datos	23
CAPÍTULO IV.....	24

RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....	24
4.1 Presentación, análisis e interpretación de resultados	24
4.2 Discusión.....	28
CAPÍTULO V	34
CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS	34
5.1 Conclusiones	34
5.2 Sugerencias	35
Referencias.....	36
LISTA DE ABREVIATURAS	40
GLOSARIO.....	41
ANEXOS.....	43

LISTA DE TABLAS

TABLA 1. PUNTUACIONES OBTENIDAS POR DIMENSIONES DEL FLOW	25
TABLA 2. CORRELACIÓN ENTRE FLOW Y RENDIMIENTO ACADÉMICO	26
TABLA 3. CORRELACIONES ENTRE DIMENSIONES DEL FLOW Y RENDIMIENTO ACADÉMICO.....	26
TABLA 4. CORRELACIÓN ENTRE FLOW Y RENDIMIENTO ACADÉMICO SEGÚN SEXO	27

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1. EL FLOW GRÁFICO	10
FIGURA 2. DINÁMICA DEL FLOW	11
FIGURA 3. EMOCIONES PRODUCIDAS EN LA RELACIÓN RETO-HABILIDAD	12
FIGURA 4. EL FLOW APLICADO.....	13
FIGURA 5. FLOW EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS	24
FIGURA 6: FLOW POR DIMENSIONES.....	25

RESUMEN

La presente investigación analiza la relación entre *Flow* y rendimiento académico, en una muestra de 170 estudiantes de una universidad privada de Cajamarca ($N = 170$), de los cuales 41 fueron varones y 129 mujeres. La medición del *Flow* se realizó con la Escala de *Flow* Estado: EFE (Jackson & Marsh, 1996). Se consideró al promedio ponderado de cada estudiante como rendimiento académico, el cual fue auto reportado por los estudiantes. Se obtuvo como resultado principal que el *Flow* y el rendimiento académico tienen una relación directa significativa ($r = .196$).

Palabras clave: *Flow*, rendimiento académico.

ABSTRACT

The present research looks into the relationship between Flow and academic performance in a sample of 170 students of a private university in Cajamarca ($N = 170$), 41 male and 129 female. The Flow State Scale: FSS (Jackson & Marsh, 1996) was used for measuring Flow. As a measure of academic achievement each student self-reported their weighted average. As the main outcome a significant direct relationship ($r = .196.$) was found between Flow and academic performance.

Keywords: Flow, academic performance.

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

Esta tesis *Flow y rendimiento académico en estudiantes de una universidad privada de Cajamarca*, tuvo como propósito analizar la relación entre *Flow* y rendimiento académico. Esta relación hallada es importante para la comunidad académica local y nacional, ya que busca iluminar nuevas investigaciones que permitan generar estrategias novedosas en el proceso de enseñanza.

El *Flow* es un estado en el que el individuo se involucra profundamente con la actividad, la disfruta e incluso la realiza sin esperar recompensa alguna, sólo por el placer de hacerla. El *Flow*, busca estimular el rendimiento y creatividad del individuo además de guiarlo hacia una competitividad intrínseca.

Para que se dé el *Flow* se tienen que cumplir algunas condiciones, como son: equilibrio entre el reto y la habilidad, metas claras, retroalimentación inmediata, concentración profunda, la autoconciencia desaparece, el control es posible, los problemas son olvidados, el tiempo parece que se altera y la experiencia se vuelve autotélica. Estas condiciones definidas por Csikszentmihalyi en 1990, continúan siendo referidas y estudiadas en el campo académico mundial. Así, por ejemplo, se ha relacionado al *Flow* con rendimiento académico, laboral, artístico, deportivo, tipo de personalidad, felicidad, creatividad, cultura, entre otros.

La presente investigación, se compone de cinco capítulos:

En el capítulo I se encuentra: la introducción, el planteamiento del problema, la descripción de la realidad problemática, la definición del problema, los objetivos y la justificación e importancia de la investigación. El capítulo II, denominado Marco teórico, contiene los fundamentos teóricos de la investigación. En el capítulo III desarrollamos el método de investigación donde figura el tipo y diseño de la investigación. En el capítulo IV,

se detallan los resultados y la discusión; y se concluye con el capítulo V donde se describen las conclusiones y recomendaciones de esta investigación.

1. Planteamiento del problema

1.1 Descripción de la realidad problemática

El Perú se encuentra ubicado en el puesto 64 de 70 países en los resultados del 2015 de *Programme for International Student Assessment (PISA)*, por debajo de Argentina, Chile, Uruguay, Colombia y Brasil (OCDE, 2017). PISA mide los conocimientos y habilidades de estudiantes de nivel secundario de 15 años que están a punto de concluir su educación obligatoria. Aunque el Perú ha mejorado su ubicación (en los resultados del 2012 estaba en el último puesto: 65), los esfuerzos que se hace para lograr ser competitivos dentro del ámbito educativo mundial aún son insuficientes.

En el contexto educativo formal actual (en escuelas, colegios, universidades e institutos); se continúa impartiendo una educación tradicional. Es decir, se sigue un modelo de enseñanza donde, el profesor dicta la clase desde sus apuntes de cuando era estudiante, el alumno escucha pasivamente y no se genera creatividad ni toma de decisiones, no se reta a los alumnos, entre otras características. Este tipo de educación podría generar apatía en el estudiante e incluso podría generarle rechazo a la actividad académica. Ken Robinson, experto en asuntos relacionados a la creatividad, calidad e innovación en la enseñanza, menciona que los actuales sistemas inculcan una visión reduccionista de lo que es inteligencia y capacidad personal (Robinson, 2009).

Bajo este contexto de educación tradicional, surge el *Flow* como alternativa para mejorar el proceso educativo y así impulsar el rendimiento académico. El *Flow* permite, a través de sus condiciones, por ejemplo, que el estudiante sea consciente de lo que hace y pueda elegir lo que hace, tenga retroalimentación inmediata de la tarea que realiza, disfrute la

actividad que ejecuta, se fije metas claras y alcanzables en relación a sus habilidades, pueda enfrentar los retos en el mismo nivel con sus habilidades (Csikszentmihalyi, 2014), solo por mencionar algunos sus beneficios.

El *Flow* es el estado en el cual el individuo se encuentra tan involucrado con la actividad que ejecuta que nada más parece importarle (Csikszentmihalyi, 1990, p.4). Se trata de un concepto teórico desarrollado en los años 70, producto del análisis de la ejecución de actividades de artistas y cirujanos, donde se trataba de entender por qué el individuo era absorbido por la actividad que realizaba, incluso la ejecutaba sin esperar recompensa alguna (Csikszentmihalyi, 1990).

Esta investigación se realiza porque aporta un estudio sobre la relación entre rendimiento y *Flow*. En este sentido, se pretende confirmar si el *Flow* sirve como un medio para mejorar el rendimiento académico en los estudiantes.

1.2 Definición del problema

¿Cuál es la relación entre el nivel de *Flow* y el nivel de rendimiento académico en estudiantes de una universidad privada?

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo General:

Determinar la relación entre *Flow* y rendimiento académico en estudiantes de una universidad privada de Cajamarca.

1.3.2 Objetivos específicos:

- a.** Medir el nivel de *Flow* en estudiantes.
- b.** Analizar la relación entre *Flow* y rendimiento académico según sexo.

1.4 Justificación e importancia

Esta investigación nace a partir de la necesidad de mejorar las condiciones actuales que facilitan el aprendizaje en el salón de clase dentro del marco de la gestión educativa.

Pretende aportar un nuevo conocimiento a la sociedad peruana a través de la mejora del rendimiento académico, ya que el *Flow* es un estado que busca principalmente la mejora continua del individuo y el disfrute de las actividades de su vida diaria.

El *Flow* permite mejorar la concentración en la tarea que se realiza, disfrutar la actividad académica sin esperar recompensa, permite reconocer el balance entre las habilidades de los estudiantes y los retos que se le presentan, permite mejorar las condiciones del ambiente para facilitar la enseñanza-aprendizaje, se facilita la retroalimentación. Estos aspectos conducen al estudiante a mejorar su rendimiento académico presente y futuro.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2. Fundamentos teóricos de la investigación

2.1 Antecedentes

Schüler (2007), realizó un estudio sobre la incitación de la experiencia de *Flow* en un ambiente de aprendizaje y sus efectos en el afecto y desempeño en los exámenes. Basado este estudio en el modelo de asunción de riesgos de Atkinson de 1957, encontraron que los individuos motivados por la esperanza de éxito, pero no por el miedo al fracaso, obtuvieron altos niveles de *Flow* cuando estaban en un balance entre reto-habilidad. Es decir, experimentaron automaticidad en la preparación para el examen y, además, se sintieron absorbidos por la propia actividad de aprendizaje.

Engeser y Rheinberg (2008), realizaron una investigación que medía el *Flow* desde el balance reto-habilidad. Encontraron que el *Flow* depende de la habilidad y la dificultad, pero no de la interacción entre habilidad y la dificultad. Esto contradice el modelo de canal y cuadrante que propone Csikszentmihalyi, incluso la dificultad tuvo una influencia negativa en el *Flow*. Más aun, indicaron que la importancia percibida modera la relación entre el balance y el *Flow*; cuanto menor es la importancia percibida, más fuerte es la relación entre balance y *Flow*.

Mesurado (2010) realizó una investigación con estudiantes de escuelas públicas y privadas, en varias ciudades de Argentina. La muestra estuvo compuesta por 295 niños y adolescentes (113 varones y 182 mujeres) de 9 a 15 años ($M = 12$, $DS = 1.49$), de nivel socioeconómico medio. Se les presentó un texto que recreaba un estado de *Flow*. Si su respuesta era afirmativa, se investigaba la actividad dominante. Ésta se determinó con una

respuesta abierta (¿Con qué actividad te pasó esto?). No se restringió el número de respuestas, éstas fueron libres y posteriormente codificadas en función de las actividades elegidas por los estudiantes. Para este autor, el interés de los alumnos por la tarea escolar, la percepción de habilidad para desarrollar esa tarea y la percepción de desafío que la actividad presenta; ejercen un importante efecto sobre *la experiencia óptima (Flow)* en el ámbito educativo.

En el año 2011, Jiménez y Cruz, producto de una investigación con estudiantes de secundaria de Granada (España), en la que utilizaron una muestra de ($N = 166$; 94 mujeres y 72 hombres) con edades comprendidas entre 16 y 20 años ($M = 16.78$; $DE = 0.72$), encontraron que el rendimiento escolar se ha asociado al tiempo de estudio y al *Flow* experimentado por el estudio. Esos dos factores han resultado ser predictores del rendimiento escolar en ambos géneros. Los datos que se registraron fueron: sexo, edad y rendimiento académico. El rendimiento académico fue obtenido a partir de las notas escolares correspondientes al primer trimestre del curso 2006-2007. Se tomó como referencia la semana precedente al registro de los datos. Se anotaron todas las actividades ligadas con el estudio y con el ocio activo y pasivo, así como con el mantenimiento de las mismas. Los datos se consiguieron en una sola sesión, aunque tomando como base lo desarrollado durante la semana precedente. Para las actividades informadas como efectuadas, se calculó el *Flow* experimentado a partir de la suma de las puntuaciones aportadas para cada una de las nueve dimensiones descritas por Jackson y Csikszentmihalyi. Cada dimensión fue medida por un ítem con una escala Likert de 1 (total desacuerdo) a 7 (total acuerdo).

Escartín, et al., (2011) evaluaron la experiencia de *Flow* que podrían experimentar los estudiantes de Psicología Social durante su formación académica y su relación con su posterior rendimiento académico. La muestra estuvo compuesta de 26 alumnas (55%) y 21 alumnos (45%) de la Universidad de Barcelona. El resultado más destacable de esta investigación fue confirmar el hecho de que el *Flow* en las aulas puede incrementar el

rendimiento académico de los alumnos. Más concretamente, en situaciones de clase en donde se experimentan bajos niveles de *Flow*, el desempeño de los alumnos y alumnas no cambia, es decir, que es parecido; sin embargo, al experimentar altos niveles de *Flow*, las mujeres obtienen mucho mejor rendimiento académico que sus colegas varones.

Alfaro en el año 2016, de la Pontificia Universidad Católica del Perú, analiza el rol del *Mindfulness* y el *Flow* en la predicción del rendimiento académico. Participaron 156 estudiantes universitarios, con un 62% ($N = 97$) de hombres y un 38% ($N = 59$) de mujeres, con edades entre 17 y 31 años ($M = 21.44$, $DE = 2.27$). Como criterio de inclusión se consideró que fuesen estudiantes del quinto ciclo en adelante y el proceso de selección fue por disponibilidad de acceso a la muestra dado que se incluyó a todos los que estuvieron presentes el día de la aplicación.

Obtuvo como resultado que el rendimiento académico se relacionaba de manera directa y significativa con el *Mindfulness* y con el *Flow*. Además, se encontró que el *Flow* es una variable mediadora entre *Mindfulness* y rendimiento académico.

2.2 Teorías que sustentan la investigación

2.2.1 El concepto de *Flow*

Después de haber estudiado a expertos en sus actividades, Csikszentmihalyi se basó en estas experiencias relatadas por los evaluados para definir el *Flow*.

El *Flow*, se define como:

El estado en el cual las personas se hallan tan involucradas en la actividad que nada más parece importarles; la experiencia, por sí misma, es tan placentera que las personas la realizarán incluso aunque tenga un gran coste, por el solo motivo de hacerla.

(Csikszentmihalyi, 1990, p.4).

Una condición básica del *Flow* principalmente, es que el grado de disfrute es alto (existen varias condiciones del *Flow*, que serán vistas más adelante). El *Flow* es la palabra corta que representa la *experiencia óptima*, puesto que describe las sensaciones vividas a partir de la realización de una actividad.

La experiencia óptima se explica como el sentir de que las habilidades son apropiadas para enfrentar los desafíos. Las metas son claras, así como la retroalimentación. (Csikszentmihalyi, 1990).

La investigación y teoría del *Flow*, tuvieron su origen en el deseo de entender este fenómeno de la motivación intrínseca, o autotélica (actividad que vale la pena en y por sí misma), al margen del resultado o beneficio extrínseco que podrá resultar de la actividad misma (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002).

Al principio las investigaciones consistieron en entrevistas y cuestionarios, pero posteriormente desarrolló un método llamado Método de Muestreo de la Experiencia (*Experience Sampling Method, ESM*), el cual consistía en que los evaluados llevaran un aparato electrónico para que registren cómo se sienten cada vez que el aparato sonaba. Este aparato se activaba ocho veces al día en intervalos al azar, es decir se tenía información semanal amplia de los mejores momentos de la vida de los sujetos (Csikszentmihalyi, 1990).

Estar en *Flow* es la forma que algunas personas describen como una experiencia subjetiva que involucra desafíos manejables y en donde se establecen una serie de metas, se da una retroalimentación continua acerca del progreso de la misma y se ajusta en base a esta retroalimentación (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002).

El *Flow* principalmente ha sido estudiado en: grupos de artistas (Csikszentmihalyi, 1996), deportistas (Jackson, 1995, 1996); en relación al rendimiento académico (Shernoff, Csikszentmihalyi, Schneider, Shernoff, 2003; Shin, 2006; Engeser & Rheinberg, 2008; Alfaro, 2009; Escartín, Ceja, Sora, Ferrer, y Celdrán, 2011; Izquierdo, 2016) y en la escritura

literaria (Perry, 1999). En la presente investigación nos enfocaremos en la relación entre el *Flow* y el rendimiento académico.

2.2.2 Condiciones de la Experiencia de *Flow*

Csikszentmihalyi (2014) estableció algunas condiciones para que se diera el *Flow*. Estas condiciones de la experiencia de *Flow* son:

- **Las metas son claras.** Uno sabe a cada momento qué quiere hacer.
- **La retroalimentación es inmediata.** Uno sabe a cada momento cuán bien lo está haciendo.
- **Las habilidades van con los retos.** Las oportunidades para accionar en el ambiente están en balance con la habilidad de la persona para actuar.
- **La concentración es profunda.** La atención está enfocada en la tarea que se realiza.
- **Los problemas son olvidados.** El estímulo irrelevante es excluido de la conciencia.
- **El control es posible.** En principio, el éxito está en las manos de uno mismo.
- **La autoconciencia desaparece.** Uno tiene el sentido de trascender los límites del ego de uno mismo.
- **El sentido del tiempo es alterado.** Usualmente parece pasar mucho más rápido.
- **La experiencia se vuelve autotélica.** Vale la pena por sí misma.

En la Figura 1 a continuación, se representa de manera gráfica el *Flow*. Mientras la persona tenga las habilidades suficientes para abordar el reto se puede dar el *Flow*. Sin embargo, si el reto es superior a las habilidades de la persona, ésta sentirá ansiedad, y si las habilidades son superiores al reto, la persona sentirá aburrimiento.

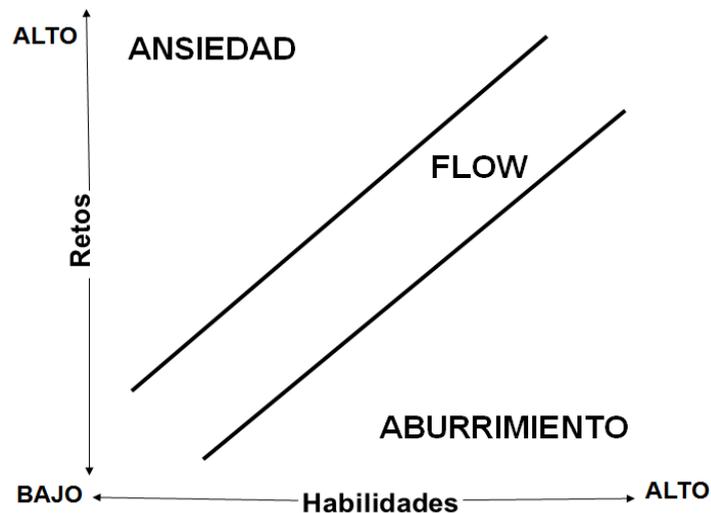


Figura 1. El Flow Gráfico

Tomada y adaptada de la presentación “*Flow and the Quality of Life* University of California, Berkeley, April 2012”.

En la Figura 1 se muestra la explicación gráfica del *Flow*. Las habilidades tienen relación con los retos elegidos para gatillar una emoción: ansiedad, aburrimiento o *Flow*.

Se debe entender que la experiencia del *Flow* es un proceso dinámico que la persona tiene que experimentar (Figura 2). Ésta comienza en el punto A, en el cual el reto y la habilidad tienen un nivel bajo, en la medida que la persona va ganando habilidad se mueve al punto B, en el cual el reto se mantiene bajo, pero habiendo aumentado la habilidad, la persona experimenta un aburrimiento.

Para salir de este estado de aburrimiento, el reto debe aumentar para la persona, lo que le permitirá pasar al punto C, en donde regresa al área del *Flow*. Este proceso vuelve a iniciar en el punto D y así en adelante, aumentando el reto y la habilidad para que le permita a la persona estar en *Flow*. Csikszentmihalyi indicó que el *Flow* se logra cuando el reto y la habilidad son altos. Es un proceso dinámico que permite descubrir una nueva realidad y mejorar el rendimiento, así como el estado de conciencia transformando la personalidad a más compleja (Csikszentmihalyi, 1990).

De acuerdo a Csikszentmihalyi, el estado de *Flow* se vuelve frágil si los retos son superiores a las habilidades de la persona para resolver la situación (primero la persona está vigilante y luego ansiosa) y si las habilidades de la persona son superiores al reto (la persona se relaja y luego se aburre). Este estado le permite a la persona ajustar su nivel de habilidad y reto para escapar o reingresar al *Flow* (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002).

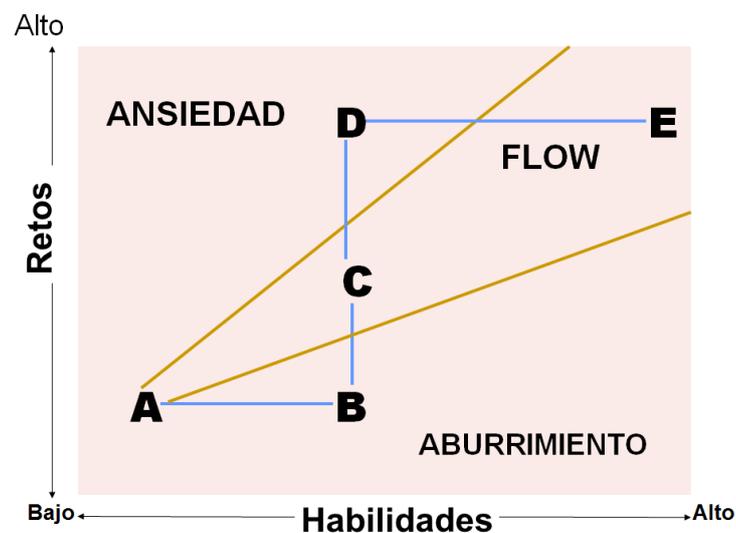


Figura 2. Dinámica del Flow

Tomada y adaptada de la presentación “Flow and the Quality of Life University of California, Berkeley, April 2012”.

En la Figura 2 se muestra la explicación de cómo se encuentra el *Flow*. Cuando el individuo posee habilidades desarrolladas y elige retos sencillos, se aburre. Pero si posee habilidades limitadas y elige retos grandes, se torna ansioso.

La persona se mueve dentro de emociones relacionadas directamente al nivel del reto y al nivel de sus habilidades lo que impactará su rendimiento y a largo plazo su personalidad (Figura 3). Intercambiando el nivel de reto con la actividad, la persona puede sentir emociones opuestas.

Por ejemplo, sentirá control cuando su habilidad es mayor que el reto presentado, o sentirá preocupación cuando el reto es superior a su nivel de habilidad para afrontarlo. Es importante notar esto, puesto que de ello depende el éxito que pueda tener la persona sobre la actividad y cómo el resultado impacta directamente su desempeño.

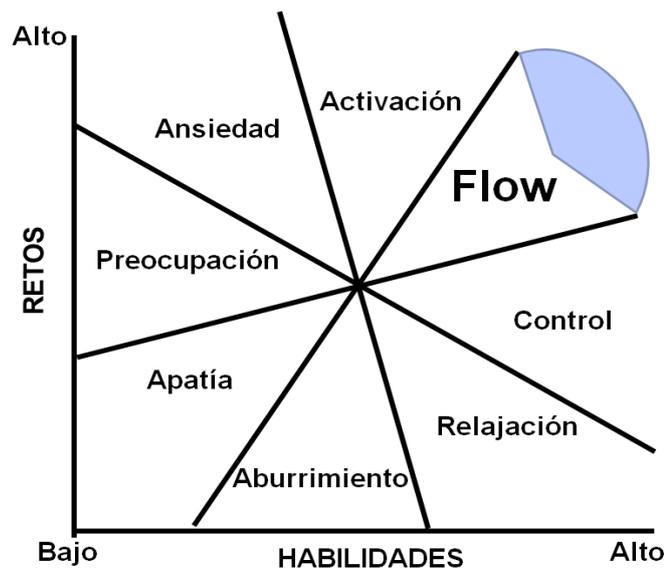


Figura 3. Emociones producidas en la relación reto-habilidad Tomada y adaptada de la presentación “Flow and the Quality of Life University of California, Berkeley, April 2012”.

En la Figura 3 se muestran las distintas emociones que se producen a partir de la dinámica reto-habilidad.

Por ejemplo, en la Figura 4 podemos ver cómo, a partir de actividades comunes la persona, se mueve dentro de la experiencia de *Flow* y fuera de ella. Se puede ver que al cambiar las condiciones del individuo (internas y externas) se puede potenciar o no su rendimiento.

Acá podría estar la respuesta para elevar el rendimiento de las personas (académico, laboral, en deportes, artístico, etc.). Considerando que también hay factores externos que pueden mejorar las condiciones de la persona, estos pueden mejorar la metodología de

enseñanza, empoderar a las personas para que puedan tomar mejores decisiones respecto a cómo afrontar los distintos retos en cada una de las áreas de su vida (personal, profesional, académica, laboral, etc.).

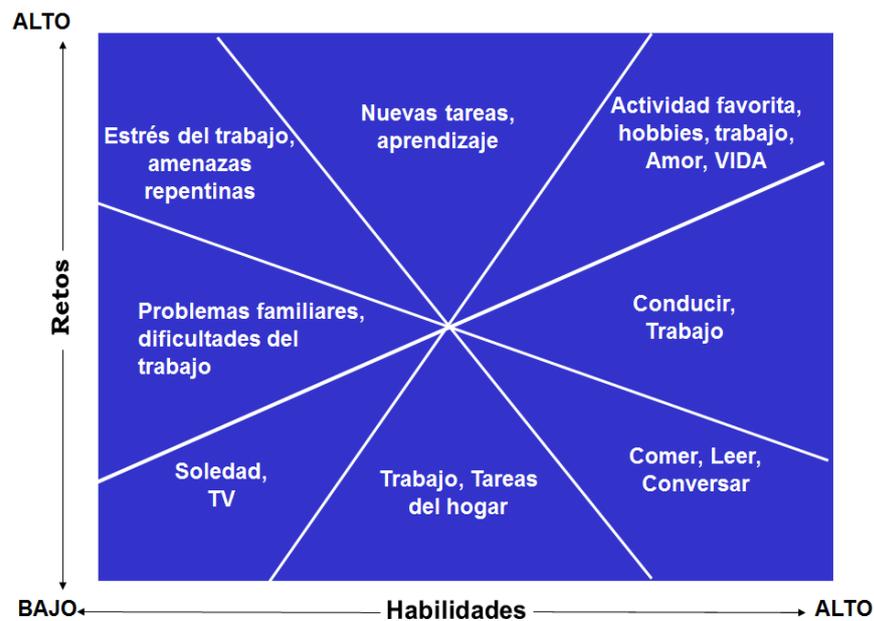


Figura 4. El Flow Aplicado

Tomada y adaptada de la presentación “*Flow and the Quality of Life* University of California, Berkeley, April 2012”.

En la Figura 4 se muestran las actividades o circunstancias producidas en la dinámica reto-habilidad durante nuestra vida cotidiana.

2.2.3 Dimensiones de *Flow*

Las dimensiones del *Flow* creadas a partir de las condiciones definidas por Csikszentmihalyi, fueron definidas al momento de diseñar y desarrollar la escala *Flow State Scale* (Jackson & Marsh, 1996). Estas dimensiones se basaron en estudios realizados por Jackson (1992), y se enfocaron en entender las descripciones de estado de *Flow* en atletas de

élite, así como los factores que los atletas percibieron y que influenciaron su capacidad para experimentar el *Flow*. Jackson y Marsh, propusieron las siguientes dimensiones:

- **Balance Reto-Habilidad.** En *Flow*, la persona percibe un equilibrio entre el reto de una situación y sus habilidades, con ambos operando a un alto nivel personal.
- **Combinación Conciencia-Acción.** El involucramiento en la actividad de *Flow* es tan profunda que se convierte en espontánea y automática.
- **Metas Claras.** Las metas en la actividad están claramente definidas (establecidas de antemano o desarrolladas a partir de la participación de la actividad), dando a la persona en *Flow* un fuerte sentido de lo que él o ella va a hacer.
- **Retroalimentación Clara.** Clara e inmediata retroalimentación es recibida, usualmente de la actividad misma, permitiendo a la persona saber que él o ella están teniendo éxito con la meta establecida.
- **Concentración en la tarea que se realiza.** Concentración total en la tarea que se realiza ocurre cuando se está en *Flow*.
- **Sentido de Control.** Un sentido de control de ejercicio es experimentado, sin que la persona intente activamente ejercer control.
- **Pérdida de la Autoconciencia.** La preocupación por uno mismo desaparece durante el *Flow* tanto que la persona se convierte en uno con la actividad.
- **Transformación del Tiempo.** El tiempo cambia perceptiblemente, ya sea disminuyendo, tal como lo ilustra una corredora diciendo que tenía “tiempo para pensar”.
- **Experiencia Autotélica.** Una experiencia autotélica es una experiencia intrínsecamente gratificante. Esta dimensión es descrita por Csikszentmihalyi como el resultado final de estar en *Flow*. Está ilustrada por las declaraciones de los atletas como “realmente disfrutas la experiencia”

2.2.4 Rendimiento Académico

Montes y Lerner (2011) mencionan que el rendimiento académico es complejo en su definición y forma de abordarlo, se modifica de acuerdo al objetivo del estudio y el enfoque y puede ser amplio o limitado, tener aspectos netamente cuantitativos, cualitativos o de ambas perspectivas.

Según estos autores, existen varios enfoques: uno, como un resultado expresado e interpretado cuantitativamente; dos, como juicio evaluativo –cuantificado o no- sobre la formación académica, al proceso llevado a cabo por el estudiante; tres, de manera combinada asumiendo el rendimiento como proceso y resultado, evidenciado tanto en las calificaciones numéricas como en los juicios de valor sobre las capacidades y el “saber hacer” del estudiante derivados del proceso y, a su vez, teniendo en cuenta aspectos institucionales, sociales, familiares y personales de los estudiantes, los cuales afectan y son afectados en la dicotomía éxito o fracaso académico.

2.2.5 *Flow* y Rendimiento académico

Habíamos indicado que para que se dé el *Flow* tienen que cumplirse ciertas condiciones que incluyen: compromiso en la actividad que se realiza y que vale la pena hacerla solo por el hecho de hacerla, equilibrio entre reto y habilidad, metas claras, *feedback* inmediato, alta concentración, entre otras que ya se detallaron antes. De acuerdo a Schmidt (2010), el *Flow* es un fenómeno subjetivo, que experimenta el individuo y no depende de la actividad en sí misma.

El individuo tiene la capacidad de identificar retos en situaciones aparentemente sencillas, definir metas y reglas de compromiso y enfocar su atención de tal manera de crear las condiciones del *Flow*; incluso cuando tales condiciones están ausentes en la tarea Schmidt indica que la experiencia de *Flow* también está ligada al compromiso sostenido en las tareas.

Los individuos que experimentan *Flow*, probablemente lo busquen de nuevo, teniendo como resultado que desarrollan compromiso emocional a ciertas tareas.

Actualmente en el sistema educativo peruano se facilitan algunas condiciones para lograr el *Flow* (como, por ejemplo: los retos que se les presentan a los alumnos dentro de clase, el establecimiento de metas y la retroalimentación inmediata); sin embargo, estas condiciones deben ser ajustadas y además incluir otras que permitan alcanzar el nivel de *Flow*. Por ejemplo, Turner y sus colegas (1998), mencionan que instrucciones específicas pueden promover el *Flow*, más que otro tipo de instrucciones.

Si este ajuste se hiciera de la manera correcta, los estudiantes experimentarían el *Flow* durante sus actividades académicas y tendrían una experiencia positiva de aprendizaje. Actualmente, en el colegio los estudiantes aún ocupan la mayor parte de su tiempo realizando actividades individuales o escuchando al profesor; sin embargo, no son actividades que buscan involucrar y comprometer al estudiante (Shernoff, et al., 2003).

Schmidt en el 2007 cita a Schweinle, et al. (2006), quien manifiesta que en una clase de matemática de una escuela primaria; los investigadores encontraron que los estudiantes perciben generalmente a las actividades retadoras como una amenaza y que no son vistas como una oportunidad para desarrollar nuevas habilidades. Los autores especulan que los estudiantes de los grados primarios, podrían tener una definición diferente y negativa del reto, a diferencia de estudiantes de grados secundarios. No podría ser hasta que los individuos son mayores; que ven al reto de manera más positiva, luego de que ellos hayan experimentado las oportunidades que un reto óptimo puede proveer.

Concordamos con Schmidt (2010) cuando afirma que el estudiante no tiene la posibilidad de *elegir*, tampoco se le muestra las metas a corto plazo, sólo metas a largo plazo,

lo que impide el *Flow*. De implementarse estas experiencias positivas en clase, podrían motivar al estudiante a continuar con un profundo compromiso en sus actividades y como el estado de *Flow* es dinámico, los retos y las habilidades se incrementarían, así como su compromiso con el *Flow*.

Se ha confirmado que los estudiantes podrían experimentar *Flow* cuando están involucrados en tareas académicas, teniendo experiencias positivas de aprendizaje subjetivo significativo. Asimismo, estas experiencias positivas podrían motivar al estudiante a un compromiso profundo en las tareas, ya que desean mantener su estado positivo de *Flow* y llevarlos al éxito (Schmidt, 2007).

Como es un proceso dinámico, eso mantiene un estado de *Flow* y el aprendizaje podría ocurrir para mantener un balance en uno mismo, entre las habilidades y los retos cambiantes que se presentan en el salón de clase. A través del tiempo este involucramiento podría desarrollar en el estudiante compromisos a largo plazo con los esfuerzos académicos e idealmente incrementar el éxito con tareas académicas relacionadas (Schmidt, 2010).

Cabe indicar que se realizó una investigación en colegios norteamericanos que sugiere que las condiciones de *habilidad* y *reto* están presentes en los colegios. Sin embargo; los estudiantes generalmente no sienten las condiciones: *concentración profunda*, *involucramiento* y *disfrute*, que típicamente son producidas por estas condiciones básicas (*reto* y *habilidad*), en otros contextos. Hallazgos similares se obtuvo en estudiantes italianos (Delle Fave et al., 2002, citado por Schmidt, 2007). El contexto del colegio es el único ambiente en el que no se dan estas condiciones del *Flow*, aunque parece ser que, en contextos académicos, la relación entre estas condiciones del *Flow* y la experiencia del *Flow* no se da (Schmidt, 2007).

Otras investigaciones indican que, en clases no académicas como arte o música, los estudiantes experimentan mayores niveles de *Flow* (Schmidt, et al., 2007). Más aún, cuando los estudiantes están involucrados en tareas o trabajos colaborativos dentro de los salones de clase, la experiencia de *Flow* es más frecuente (Shernoff et al., 2003).

Cuando los estudiantes están en ambientes de aprendizaje activo parecen experimentar más *Flow*. Se comparó la experiencia de estudiantes de un colegio tradicional y un colegio Montessori, siendo en el segundo, en donde los estudiantes obtuvieron una experiencia de *Flow* mucho más seguida (Rathunde and Csikszentmihalyi, 2005a, 2005b).

En el estado de Indiana en Estado Unidos, existe “*The Key School*”, el cual fue estructurado para promover el *Flow* y el comportamiento intrínsecamente motivado entre sus estudiantes. Tienen un “*Centro del Flow*” en donde los estudiantes pasan tiempo cada semana. El objetivo es que el estudiante experimente el *Flow* para que pueda reconocer la naturaleza positiva de éste y pueda buscarlo también en sus otras actividades escolares (Schmidt, 2010). Este *Centro* está ocupado con una variedad de juegos, rompecabezas, y actividades retadoras. Los estudiantes son libres de elegirlos; sin embargo, tienen que cumplir una única condición que es pasar el tiempo resolviendo problemas, y no usar el tiempo como un descanso. Por tanto, si se cumplen las condiciones del *Flow*, se podría lograr sesiones de aprendizaje que conlleven a un mejor rendimiento académico.

Escartín, et al., (2011), mencionan que numerosos estudios han encontrado una relación positiva entre el disfrute y las *experiencias óptimas (Flow)* durante el proceso de aprendizaje y el desempeño académico. Factores como el entusiasmo y el buen humor de los docentes, así como el afán y la pasión por aprender han demostrado ser un factor crítico correlacionado con las emociones positivas de los alumnos y su motivación por aprender. Además, indican que

las sinergias entre alumnos y profesores crean un clima de apoyo en el aula que favorece un mayor esfuerzo de los alumnos, y un mejor rendimiento académico.

2.3 Marco conceptual

2.3.1 *Flow*

El estado en el cual las personas se hallan tan involucradas en la actividad que nada más parece importarles; la experiencia, por sí misma, es tan placentera que las personas la realizarán incluso aunque tenga un gran coste, por el solo motivo de hacerla (Csikszentmihalyi, 1990, p.4).

2.3.2 Dimensiones del *Flow*

- **Balance Reto-Habilidad:** Equilibrio entre el reto y la habilidad.
- **Combinación Conciencia-Acción:** Desarrollo profundo de la actividad.
- **Metas Claras:** El individuo se establece metas claras.
- **Retroalimentación Clara:** El individuo se da cuenta si tiene o no éxito a realizar la actividad.
- **Concentración en la tarea que se realiza:** Es la concentración total en la actividad.
- **Sentido de Control:** El control se alcanza sin buscarlo.
- **Pérdida de la Autoconciencia:** La preocupación por uno mismo desaparece.
- **Transformación del Tiempo:** Se pierde la noción del tiempo.
- **Experiencia Autotélica:** Es una experiencia intrínsecamente gratificante.

2.3.3 Rendimiento Académico

El rendimiento académico visto como producto del sistema educativo es representado con una nota o calificación cuantitativa, la cual es definida con una escala de 0 a 20, en el sistema educativo universitario peruano.

Es la expresión de capacidades y de características psicológicas de los estudiantes desarrollados y actualizados a través del proceso de enseñanza-aprendizaje que posibilita obtener un nivel de funcionamiento y logros académicos a lo largo de un período o semestre, que se sintetiza en un calificativo final (Chadwick, 1979).

2.4 Hipótesis

2.4.1 General

Existe relación entre el nivel de *Flow* y el nivel de rendimiento académico.

2.4.2 Específicas.

- a. Existe relación entre las dimensiones del *Flow* y el rendimiento académico.
- b. Existe diferencia en la relación entre el *Flow* y rendimiento académico según sexo.

CAPÍTULO III

MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

3.1 Tipo de Investigación

De acuerdo a McMillan y Schumacher (2005), esta investigación es cuantitativa, puesto que se obtuvieron datos numéricos sobre el nivel de *Flow*, y es no experimental porque se examinó la relación existente entre *Flow* y rendimiento académico sin manipular las condiciones de las variables. La modalidad no experimental, es correlacional puesto que se halló el grado de relación entre las variables.

3.2 Diseño de Investigación

Población

La población estuvo compuesta por estudiantes de pregrado de una sola facultad de una universidad privada de Cajamarca y que tuviesen al menos 80 créditos aprobados, dicha facultad está integrada por 257 estudiantes (55 varones y 202 mujeres).

Muestra

La muestra se obtuvo de la población de estudio. Al tratarse de un muestreo no probabilístico intencionado o de juicios, se seleccionó elementos particulares a partir de la población que fueron: estudiantes de pregrado del VII al XI ciclo, que tuvieron al menos 80 créditos aprobados. Elegimos esta característica porque consideramos que a este nivel de la carrera el estudiante tiene conocimientos más sólidos que se reflejan en un rendimiento académico más objetivo. Se incluyó a todos los que estuvieron presentes el día de la aplicación, tanto del programa regular como del Programa de Competencias Adquiridas: PCA). La muestra estuvo conformada por 170 estudiantes (41 varones y 129 mujeres).

Procedimiento

Se contó con la participación de 170 estudiantes de una universidad privada de Cajamarca, cuyas edades oscilaron entre 19 y 48 años. El 100% de participantes fueron estudiantes de pregrado de una sola facultad.

Se incluyeron a todos los que estuvieron presentes el día de la aplicación. Se consideró a estudiantes tanto del programa regular como del Programa de Competencias Adquiridas: PCA). Los alumnos participaron voluntariamente en el estudio, previa firma de un consentimiento informado en el que se comunicó sobre el objetivo de la investigación, la confidencialidad y anonimato de la información recabada, y la posibilidad de los participantes de retirarse si lo desearan (ver Anexo 3. Consentimiento informado).

Consideraciones Éticas

Para garantizar los aspectos éticos, se tomó en cuenta la voluntariedad, privacidad, justicia y sobre todo el respeto por los participantes. Se les brindó la seguridad de que los datos obtenidos son confidenciales y no serán utilizados para propósitos ajenos a la investigación.

Los estudiantes de pregrado participaron voluntariamente en el estudio, previa firma de un consentimiento informado en el que se comunicó sobre el objetivo de la investigación, la confidencialidad y anonimato de la información recabada, y la posibilidad de los participantes de retirarse si lo desearan (ver Anexo 3. Consentimiento informado).

3.3 Técnicas e Instrumentos de recolección de datos

Instrumentos

Escala de *Flow* Estado: EFE (*Flow State Scale: FSS*). Esta escala fue desarrollada por Jackson & Marsh en 1996, basada en las condiciones del *Flow* definidas por Csikszentmihalyi en 1990 y 1993. Esta escala presenta 9 dimensiones que definieron los autores y para cada

dimensión diseñaron 4 ítems, en total la escala consta de 36 ítems. Los ítems se basaron en investigaciones pasadas sobre el estado de *Flow* dentro y fuera del ámbito deportivo, análisis cualitativo de entrevistas hechas a atletas de élite y análisis cuantitativo producto del desarrollo de la escala EFE. La consistencia interna para las 9 dimensiones fue de Alfa = .83 y se aplicó a 394 atletas (Jackson & Marsh, 1996). La escala usada en este estudio fue adaptada por Acha (2014), la cual se detalla en el Anexo 1.

Formato de auto-reporte del promedio ponderado. Se usó un formato de auto-reporte del promedio ponderado del período 2016-II (Anexo 2).

3.4 Técnicas para el procesamiento y análisis de datos

Técnicas de análisis de datos

Se calculó la fiabilidad de la Escala de *Flow* Estado (EFE), medida por el Alfa de Cronbach, para determinar la consistencia interna de la escala. Asimismo, se calculó la correlación entre *Flow* y rendimiento académico (general, según sexo y por dimensiones) a través del Coeficiente de correlación *Rho* de Spearman. También, se calculó el nivel de *Flow* (general y por dimensiones) (McMillan & Schumacher, 2005).

CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1 Presentación, análisis e interpretación de resultados

Respecto al nivel de *Flow*, observamos en la Figura 5 que el 71% de la muestra presentó un nivel alto de *Flow*.

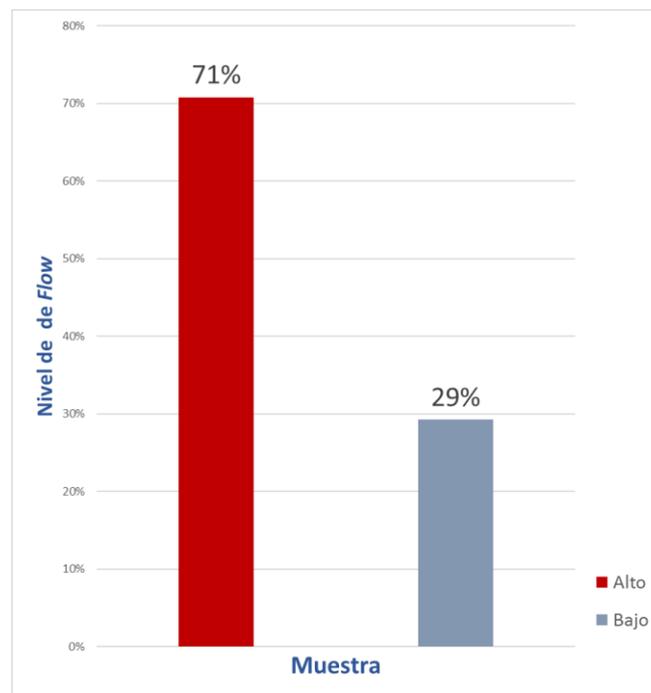


Figura 5. *Flow* en estudiantes universitarios

En la Tabla 1 se describe el nivel de *Flow* según las dimensiones que integran dicho constructo, donde se destaca que las dimensiones con mayor puntuación promedio son: *Experiencia autotélica* ($M = 4.26$), seguida de *Metas claras* ($M = 4.11$), y de la dimensión *Balance reto-habilidad* ($M = 4.08$). Las dimensiones con menor puntuación son: *Combinación conciencia-acción* ($M = 3.18$) y *Transformación del tiempo* ($M = 3.19$).

Tabla 1. Puntuaciones obtenidas por dimensiones del Flow

Dimensiones	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Flow	170	1.17	4.81	3.8046	.43311
Balance reto-habilidad	170	1.50	5.00	4.0824	.58061
Combinación conciencia-acción	170	1.00	5.00	3.1897	.70215
Metas claras	170	1.25	5.00	4.1162	.62205
Retroalimentación clara	170	1.00	5.00	3.9588	.56244
Concentración en la tarea que se realiza	170	1.00	5.00	3.9426	.66563
Sentido de control	170	1.00	5.00	3.8515	.64330
Pérdida de la autoconciencia	170	1.25	5.00	3.6412	.66333
Transformación del tiempo	170	1.00	5.00	3.1926	.66341
Experiencia autotélica	170	1.00	5.00	4.2662	.59407
N válido (por lista)	170				

En la Figura 6 se muestra el nivel de *Flow* por dimensiones.

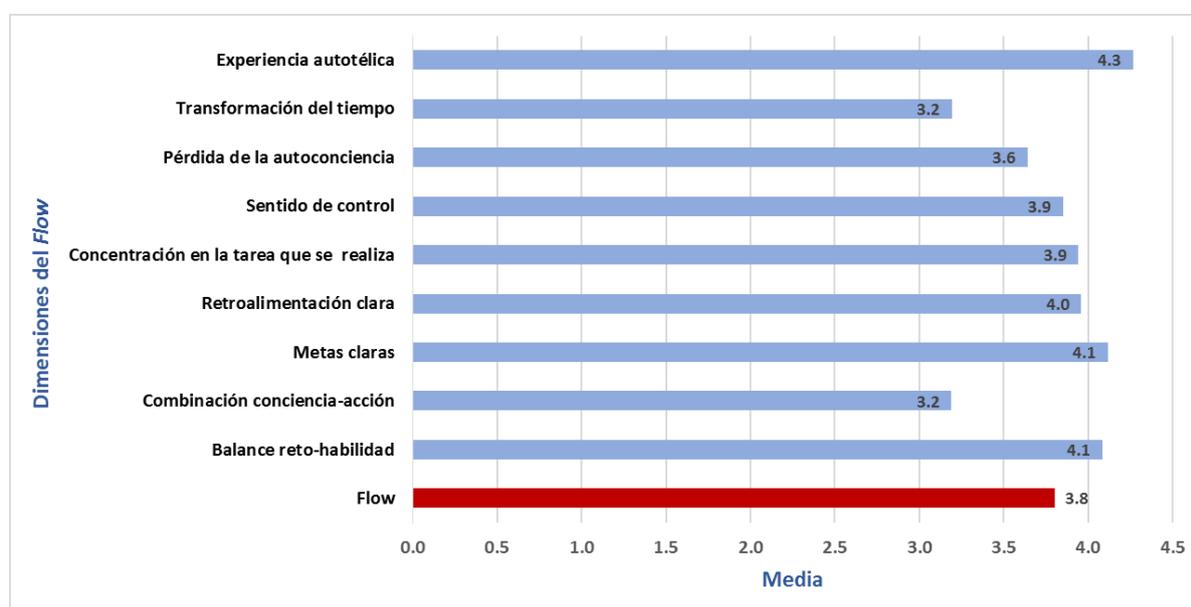


Figura 6: Flow por dimensiones

En la Tabla 2, se indica que existe una correlación positiva y significativa ($Rho = .196$, $sig. = .010$) entre *Flow* y rendimiento académico; no obstante, el nivel de dicha correlación es baja.

Tabla 2. *Correlación entre Flow y Rendimiento Académico*

	Rho de Spearman	Rendimiento Académico
<i>Flow</i>	Coefficiente de correlación	.196*
	Sig. (bilateral)	.010
	N	170

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Nota: N= Total de la muestra

Con el propósito de explorar con mayor detalle la relación entre el *Flow* y el rendimiento académico, se analizó la relación entre éste último y las dimensiones del *Flow*. Según se muestran en la Tabla 3, las dimensiones del *Flow* que están más relacionadas al rendimiento fueron: *Balance reto-habilidad* ($Rho = .301$), *Metas claras* ($Rho = .246$) y *Concentración en la tarea que se realiza* ($Rho = .223$). Todas estas correlaciones representan un nivel de relación positivo. De otro lado, una de las dimensiones del *Flow* que resultó asociada negativa y significativamente al rendimiento académico fue la de *Transformación del tiempo* ($Rho = -.162$).

Tabla 3. *Correlaciones entre Dimensiones del Flow y Rendimiento Académico*

Dimensiones del <i>Flow</i>	Rendimiento Académico
Balance reto-habilidad	.301*
Combinación conciencia-acción	.087
Metas claras	.246*
Retroalimentación clara	.197*
Concentración en la tarea que se realiza	.223*
Sentido de control	.085
Pérdida de la autoconciencia	-.026
Transformación del tiempo	-.162**
Experiencia autotélica	.188**

*. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)

**.. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral)

En la Figura 7, vemos que la media del rendimiento académico entre varones y mujeres es muy similar (varones = 13.79, mujeres = 13.83).

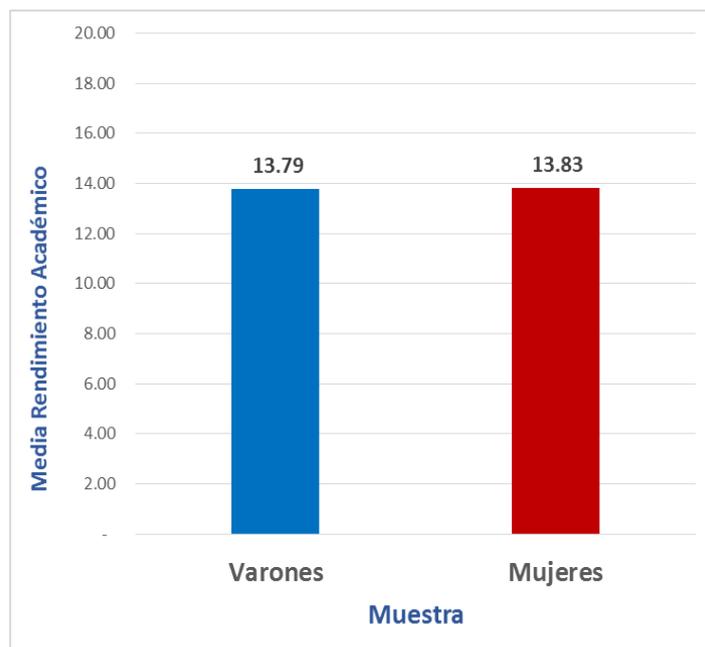


Figura 7. Media Rendimiento Académico según sexo

En la Tabla 4, el coeficiente de correlación entre las variables *Flow* y rendimiento académico es mayor para el caso de las mujeres con ($r = .221$), que para el caso de los varones ($r = .122$).

Tabla 4. Correlación entre *Flow* y Rendimiento Académico según sexo

	Masculino	Femenino
Coeficiente	.122	.221*
Sig	.449	.012
N	41	129

* La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

4.2 Discusión

El objetivo general de la presente investigación fue determinar la relación existente entre *Flow* y rendimiento académico en estudiantes de una universidad privada de Cajamarca. Respecto al instrumento que usamos para medir el *Flow*: la Escala de *Flow* Estado (EFE), éste obtuvo un valor Alfa de Cronbach de .913. Este instrumento también fue usado y encontrado confiable por Alfaro (2016), $\alpha = .73$; Acha (2014), $\alpha = .93$; Jiménez y Cruz (2011), $\alpha = .78$; Jackson y Marsh (1996), $\alpha = .83$. Esto implica una mayor confianza en los hallazgos obtenidos en el presente estudio.

Uno de nuestros objetivos descriptivos fue medir el nivel de *Flow* en los estudiantes. El nivel de *Flow* fue alto en un 71% de la muestra. Este resultado, contradice algunas investigaciones que indican que, en un ambiente educativo, los alumnos obtienen menos nivel de *Flow* que realizando otras actividades (Shernoff, et al., 2003; Schmidt, et al., 2007). Este alto nivel de *Flow* hallado podría indicar que en estudiantes universitarios Cajamarquinos sí se podría manipular el nivel de *Flow* dentro de ambientes académicos.

De otro lado, algunos investigadores hallaron que el *Flow* ocurre más frecuentemente cuando las condiciones del ambiente educativo cambian (Rathunde and Csikszentmihalyi, 2005a, 2005b citado por Schmidt, 2010). En los ambientes educativos actuales, los alumnos no eligen las actividades que desean realizar (Schmidt, 2010).

Así mismo, se calculó el nivel de *Flow* por dimensiones, encontrándose que la dimensión con el nivel más alto fue *Experiencia autotélica* seguida de *Metas claras* y *Balance reto-habilidad*. Por el contrario, las dimensiones con menor nivel de *Flow* fueron *Combinación conciencia-acción* y *Transformación del tiempo*.

Entre *Flow* y rendimiento académico, se encontró una correlación positiva ($r = .196$). Esta correlación es estadísticamente significativa y podría confirmar el hecho de que al

aumentar el nivel de *Flow* en los estudiantes universitarios podría incrementarse su rendimiento académico. Alfaro (2016) también encontró una correlación positiva y significativa ($r = .40$). De este modo se comprobó la hipótesis general planteada al inicio de esta investigación: “*Existe relación entre el nivel de Flow y el nivel de rendimiento académico*”. Aunque la correlación hallada es inferior a la informada por Alfaro (2016), ésta sirve para ampliar las investigaciones en este tema en el futuro y analizar el constructo *Flow* desde varias perspectivas, así como el efecto sobre el rendimiento académico.

La baja correlación entre *Flow* y rendimiento académico, puede deberse a la naturaleza dinámica y cambiante del primero, mientras que el rendimiento académico (considerado en esta investigación como promedio ponderado) es estático, sumado a que los datos de esta investigación se tomaron en un momento específico y no durante un periodo de tiempo (como por ejemplo un semestre académico).

Adicionalmente, el *Flow* varía según las condiciones del medio y las del *Flow* en sí mismo (Csikszentmihalyi, 1990; Schmidt, 2010; Rathunde and Csikszentmihalyi, 2005a, 2005b). Por otro lado, el rendimiento, específicamente el promedio ponderado, es el resultado de un proceso de evaluación que está muchas veces desvinculado con el proceso y método de enseñanza; es decir, durante las clases los alumnos podrían aprender experimentando un estado de *Flow*, pero en el momento de la evaluación, el *Flow* podría disminuir o desaparecer, incluso la correlación con el rendimiento se puede ver afectada.

A pesar de que correlación hallada es baja, podemos citar a Schmidt (2007) quien encontró que los estudiantes podrían experimentar *Flow* cuando están involucrados en tareas académicas, teniendo experiencias positivas de aprendizaje subjetivo significativo. El estudiante se sentiría motivado y por ende con un profundo compromiso hacia las tareas, por el deseo de mantener su nivel elevado de *Flow* encaminándose al éxito. Es decir que, si el

estudiante experimenta *Flow* en actividades académicas, esto le podría servir como un camino para mejorar su rendimiento académico.

Una manera de aumentar el nivel de *Flow* en la búsqueda de la mejora de rendimiento académico, sería cambiar las condiciones en los ambientes educativos para el desarrollo de actividades académicas. Por ejemplo, en Los Estados Unidos de Norteamérica, existe un colegio en donde tienen un “Centro de *Flow*”, para que los alumnos realicen actividades que permitan experimentar el *Flow* (Schmidt, 2010).

También se halló que la dimensión *Balance reto-habilidad* tiene una correlación positiva y estadísticamente significativa ($r = .301$), además representa el mayor índice de correlación entre todas las dimensiones. Por consiguiente; si el estudiante tiene un balance entre sus habilidades y los retos que elige, su rendimiento académico podría aumentar. Esta correlación moderada, podría tener relación con investigaciones sobre el modelo de Atkinson de 1957, quien propuso que el motivo de logro podría ser un moderador de la relación entre balance reto-habilidad y *Flow*. Las investigaciones sobre este modelo sugieren que los individuos con alto nivel de esperanza de éxito prefieren que los desafíos se ajusten a sus habilidades. Por el contrario, individuos con alto nivel de miedo al fracaso evitan los desafíos y prefieren tareas demasiado bajas o demasiado altas (Schüler, 2007).

Schüler (2007), encontró que los individuos motivados por la esperanza de éxito (pero no por el miedo al fracaso), obtuvieron altos niveles de *Flow* cuando estaban en un balance entre reto-habilidad. Es probable que, en esta muestra, aunque el nivel de *Flow* fuese alto en la dimensión reto-habilidad ($M = 4.1$), la correlación con el rendimiento sea moderada debido a que el nivel de motivación de los estudiantes por mejorar su rendimiento, no sea lo suficientemente alto. Aunque consideren alta su esperanza de éxito, no mejoran sus habilidades para enfrentar los retos que conducen a un mejor rendimiento académico.

Relacionado a lo anterior, puede ocurrir que los estudiantes perciben las consecuencias de los retos como poco importantes, haciendo que sus habilidades sean percibidas como altas empujándolos a un mayor nivel *Flow* (Enseger & Rheinberg, 2008). Es decir, los estudiantes se sienten con poca responsabilidad ante éstas consecuencias que les trae el reto percibido en la universidad, esto podría deberse al nivel de exigencia que tienen consigo mismos como un efecto de la exigencia experimentada a lo largo de su formación educativa.

Adicionalmente, Schmidt (2010) indica que cuando los estudiantes perciben un balance entre las habilidades y los retos cambiantes que se presentan en el salón de clases, puede ocurrir un balance en ellos mismos. Este balance (involucramiento) podría desarrollar en el estudiante compromisos a largo plazo con esfuerzos académicos e idealmente incrementar el éxito con tareas académicas relacionadas.

Por el contrario; las dimensiones *Pérdida de la autoconciencia* y *Transformación de tiempo* indican una correlación negativa y estadísticamente significativa con el rendimiento académico. Para explicar la primera dimensión, vemos que en otros contextos como el deportivo o artístico, la *Pérdida de la autoconciencia* tiene una relación directa con el rendimiento. Esto debido a que es probable que, en un contexto académico, las actividades no logren motivar al estudiante de tal manera que lo conduzcan a esta concentración profunda que lo lleven a alterar su conciencia. Puede deberse también a que las condiciones del medio educativo no son las adecuadas.

Es posible que la actividad académica en sí misma sea consciente, por ello en esta relación con el rendimiento académico, la condición *Pérdida de la autoconciencia* fue negativa. Otra razón podría ser la falta de interés del estudiante en la ejecución de las actividades académicas como consecuencia del método de enseñanza aprendizaje aplicado por los docentes.

La segunda condición *Transformación del tiempo* muestra también un índice de correlación negativo. En nuestra investigación, esta condición puede tener una relación directa con la *Pérdida de autoconciencia*, porque si el estudiante estuviese consciente en todo momento, también estaría consciente del tiempo mientras desarrolla la actividad académica. Es probable que para un ambiente académico esta correlación (*Transformación del tiempo* / *Pérdida de autoconciencia* y rendimiento académico) no se cumpla. Para validar esto se requiere una investigación adicional.

En relación al objetivo específico de analizar la relación entre *Flow* y rendimiento académico según sexo, nuestra investigación indica que la relación entre *Flow* y rendimiento académico es mayor en las mujeres que en los varones. Este resultado coincide con Escartín, et al., (2011), quienes indican que la correlación entre *Flow* y rendimiento académico es más clara en las mujeres que en los hombres. También indican que en situaciones académicas en las cuales el nivel de *Flow* es bajo, el rendimiento de estudiantes varones y mujeres es parecido. Por el contrario, si el nivel de *Flow* es alto, son las mujeres quienes tienen un rendimiento académico superior al de los varones. Jiménez y Cruz (2011) muestran también una correlación positiva entre *Flow* y rendimiento académico mayor para mujeres, que para los varones.

A diferencia de lo hallado por Escartín, en esta investigación se halló que el rendimiento académico de las mujeres y varones es muy similar: varones ($M = 13.79$) y mujeres ($M = 13.83$), lo que nos llevaría a pensar que los varones no necesitarían un nivel alto de *Flow* para elevar su rendimiento académico como en el caso de las mujeres que sí lo necesitarían.

Algunas limitaciones encontradas en la presente investigación fueron que: si bien la Escala de *Flow* Estado, fue usada por otros investigadores en el mundo académico para medir el *Flow* en muestras académicas, ésta originalmente se desarrolló en deportistas. Una escala

que podría usarse en investigaciones futuras dentro del ambiente académico y la cual recién fue presentada por Huetten, Fenouillet, Martin-Krumm, Boniwell y Csikszentmihalyi en julio del 2016 en el Simposio “*Flow research: conceptual advancements and applications*”; es la escala *EduFlow*. Esta escala fue escrita originalmente en el idioma Francés e Inglés y aún no ha sido validada ni traducida al idioma Español; sin embargo, esto representa una oportunidad para trabajos de investigación futuros.

De otro lado, el *Flow* es de naturaleza dinámica (Csikszentmihalyi, 1990), y esta investigación se realizó en un momento específico; por tanto, surge la posibilidad de realizar una nueva investigación longitudinal que permita medir la relación *Flow*-rendimiento académico a lo largo de un trimestre académico.

Finalmente, la muestra estuvo compuesta solamente por estudiantes de pregrado de una sola facultad, siendo además el tipo de muestreo no probabilístico intencionado o de juicios, es por esto que los datos están a un nivel descriptivo y los resultados no podrían ser generalizados.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

5.1 Conclusiones

- El nivel de *Flow* encontrado en la muestra fue alto, siendo ligeramente más alto en las mujeres que en los varones. Esto demuestra que en un ambiente académico sí es factible buscar y promover condiciones que mejoren el *Flow* en los estudiantes.
- Las dimensiones del *Flow* con mayor presencia fueron: *experiencia autotélica*, *metas claras* y *balance reto-habilidad*. Estas dimensiones son particularmente importantes pues conducen al estudiante a altos niveles de concentración, disfrute y un conocimiento profundo del estudiante en sí mismo. Esto permitirá que los estudiantes puedan desarrollar con facilidad habilidades blandas que los potencien como profesionales.
- Considerando que la relación *Flow* y rendimiento académico es baja, es preciso indicar que se requieren mayores investigaciones con muestras más amplias, esto permitirá analizar a mayor profundidad dicha relación y obtener resultados más sólidos. Es probable que, debido a la naturaleza dinámica del *Flow*, se requieran estudios longitudinales. De otro lado, es importante mencionar que factores culturales de la muestra podrían explicar la baja relación encontrada entre las variables.
- Las dimensiones que presentan relaciones más fuertes con el rendimiento académico son: *balance reto-habilidad*, *metas claras* y *concentración en la tarea que se realiza*. Esto implica que los estudiantes requieren soporte en su desarrollo de habilidades para que enfrenten mejor los retos, requieren además que en el ambiente educativo se aclaren constantemente las metas para que sepan qué enfrentar. Es relevante que los docentes refuercen los niveles de concentración y conciencia de los estudiantes para elevar su

rendimiento académico. Estas tres dimensiones en particular se pueden traducir en estrategias detalladas a aplicar en los salones de clases.

5.2 Sugerencias

- Se sugiere a los docentes que revisen, apliquen y desarrollen las condiciones del *Flow* en su desempeño educativo práctico y cotidiano para obtener mejores resultados en los estudiantes.
- Se sugiere a los investigadores realizar una investigación en la que se propongan y comprueben estrategias que propicien el *Flow* en el entorno educativo universitario para verificar si impactan en su rendimiento académico.
- Se sugiere a los investigadores analizar a profundidad, a través de nuevas investigaciones, las correlaciones entre las dimensiones del *Flow* y el rendimiento académico según sexo; para identificar elementos concretos adicionales que faciliten el camino del *Flow*.
- Se sugiere a las universidades medir el *Flow* en docentes y relacionarlo con su metodología de enseñanza-aprendizaje para mejorar las condiciones de aprendizaje para los estudiantes.

Referencias

- Alfaro, M. (2016). *Mindfulness, Flow y rendimiento académico en estudiantes universitarios* (Tesis de Pregrado). De la base de datos de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/7467>
- Camacho, C., Arias, D., Castiblanco, A., y Riveros, M. (2011). Revisión teórica conceptual de Flow: medición y áreas de aplicación. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 11(1), 48-63. Recuperado de: http://www.uelbosque.edu.co/sites/default/files/publicaciones/revistas/cuadernos_hispanoamericanos_psicologia/volumen11_numero1/articulo_4.pdf
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity*. New York: HarperCollins.
- Csikszentmihalyi, M. (2006). *Flow*. New York: Harper and Row.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). Flow graphic. Recuperado de <http://greatergood.berkeley.edu/slides/Csikszentmihalyi-Flow-April272012.ppt>
- Csikszentmihalyi, M. (2014). *Applications of Flow in human development and education: the collected works of Mihaly Csikszentmihalyi*. California: Springer.
- Csikszentmihalyi, M., Schneider, B. (2000). *Becoming adult: how teenagers prepare for the world of work*. New York: Basic Books.
- Engeser, S., & Rheinberg, F. (2008). Flow, performance and moderators of challenge-skill balance. *Motivation & Emotion*, 32, 158-172. doi:10.1007/s11031-008-9102-4
- Escartín, J., Ceja, L., Sora, M., Ferrer, B., y Celdrán, M. (setiembre, 2011). *El efecto moderador del género en la relación entre el Flow y el desempeño académico*. Trabajo presentado en el Tercer Congreso Internacional de nuevas tendencias en la formación permanente del profesorado. Resumen recuperado de <http://dugi-doc.udg.edu/handle/10256/8338>

- Hektner, J., Schmidt, J., Csikszentmihalyi, M., & Schneider, (2007). *Experience Sampling Method. Measuring the quality of everyday life*. London: Sage Publications.
- Huette, J., Fenouillet, F., Martin-Krumm, C., Boniwell, I., & Csikszentmihalyi, M. (julio, 2011). *Proposal for a conceptual evolution of the flow in education (EduFlow) model*. Trabajo presentado en el Symposium Flow research: conceptual advancements and applications. Resumen recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/311908358>
- Izquierdo, A., (2016). *Estructura de la emoción positiva de Flow y la motivación auto determinada y su relación en el rendimiento escolar en niños de 8 a 12 años* (Tesis de Doctorado). De la base de datos de la Universidad de Zaragoza. Recuperado de: <https://zagan.unizar.es/record/48618?ln=es>
- Jackson, S. (1995). Factors influencing the occurrence of Flow state in elite athletes. *Journal of Applied Sport Psychology*, 7, 138-166. doi:10.1080/10413209508406962
- Jackson, S., & Marsh, H. W. (1996). Development and validation of a scale to measure optimal experience: The Flow state scale. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 18, 17-35.
- Jiménez, M. & Cruz, F. (2011). Experiencias de flujo y rendimiento escolar en adolescentes. *Revista intercontinental de Psicología y Educación*, 13(2), 97-118. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/802/80220774006.pdf>
- McMillan, J., & Schumacher, S. (2005). *Investigación Educativa*. Madrid: Pearson.
- Mesurado, B. (2010). La experiencia de Flow o Experiencia Óptima en el ámbito educativo. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 42(2), 183-192. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rlps/v42n2/v42n2a02.pdf>
- Montes, I., y Lerner, J. (2011). *Rendimiento académico de los estudiantes de pregrado de la Universidad EAFIT. Perspectiva cuantitativa*. Recuperado del sitio de Internet de la

universidad de la Escuela de Administración, Finanzas e Instituto Tecnológico:

<http://www.eafit.edu.co/institucional/calidad->

[eafit/investigacion/Documents/Rendimiento%20Ac%20C3%A1demico-](http://www.eafit.edu.co/institucional/calidad-eafit/investigacion/Documents/Rendimiento%20Ac%20C3%A1demico-)

[Perspectiva%20cuantitativa.pdf](http://www.eafit.edu.co/institucional/calidad-eafit/investigacion/Documents/Rendimiento%20Ac%20C3%A1demico-Perspectiva%20cuantitativa.pdf)

Nakamura, J., & Csikszentmihalyi, M. (2002). The concept of Flow. En Snyder, C.R., & Lopez, S. (Eds.), *Handbook of positive Psychology* (pp. 89-105). New York: Oxford University Press.

Perry, S. (1999). *Writing in Flow*. Cincinnati, OH: Writer's Digest Books.

OCDE, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (Mayo, 2017).

Resultados Clave PISA 2015. Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/>

Rathunde, K. and Csikszentmihalyi, M. (2005a). Middle school students' motivation and quality of experience: A comparison of Montessori and traditional school environments. *American Journal of Education*, 111(3), 341-371. doi:10.1086/428885

Rathunde, K. and Csikszentmihalyi, M. (2005b). The social context of middle school: Teachers, friends, and activities in Montessori and traditional school environments. *The Elementary School Journal*, 106(1), 59-79. doi:10.1086/496907

Schmidt, J. (2010). Flow in Education. En Sanna, J. (Ed.), *Social and emotional aspects of learning*, (pp. 28-34). UK: Elsevier.

Schmidt, J., Shernoff, D., and Csikszentmihalyi, M. (2007). Individual and situational factors related to the experience of Flow in adolescence: A multilevel approach. En Ong, A. and Van Dulmen, M. (Eds.), *The Handbook of methods in positive Psychology*, (pp. 542-558). New York: Oxford University Press.

Sherhoff, D., Csikszentmihalyi, M., Schneider, B., & Steele-Sherhoff, E. (2003). Student engagement in high school classrooms from the perspective of Flow theory. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 158-176.

Shin, N. (2006). Online learner's flow experience: an empirical study. *British Journal of Educational Technology*. 37(5), 705-720. doi:10.1111/j.1467-8535.2006.00641.x

Schüler, J. (2007). Arousal of flow experience in a learning setting and its effects on exam performance and affect. *German Journal of Educational Psychology*. 21(3/4), 217-227. doi:10.1024/1010-0652.21.3.217

LISTA DE ABREVIATURAS

EFE	: Escala de <i>Flow</i> Estado
IBM SPSS	: IBM Statistical Package for the Social Sciences
<i>M</i>	: Media
<i>DE</i>	: Desviación estándar
<i>Rho</i>	: Coeficiente de correlación de Spearman
RA	: Rendimiento académico
Gl	: Grado de libertad
Sig.	: Grado de Significancia
N	: Muestra
<i>r</i>	: Relación o correlación

GLOSARIO

Alfa de Cronbach: es un coeficiente que sirve para medir la fiabilidad de una escala de medida, y cuya denominación Alfa fue realizada por Cronbach, que casualmente tenía su mismo nombre.

Coefficiente de Correlación Rho de Spearman: muestra el grado con el que los sujetos mantienen la misma posición relativa en dos medidas.

Consistencia interna: Es el tipo de fiabilidad más frecuente desde que puede estimarse a partir de la entrega, única, de una forma de un test.

Correlación: Afirmación sobre el grado de asociación entre las variables de interés

Dimensión de la escala de *Flow* estado: Aspectos o facetas de una variable compleja, es este caso *Flow*.

Dimensiones del *Flow*:

- **Balance Reto-Habilidad:** Equilibrio entre el reto y la habilidad.
- **Combinación Conciencia-Acción:** Desarrollo profundo de la actividad.
- **Metas Claras:** El individuo se establece metas claras.
- **Retroalimentación Clara:** El individuo se da cuenta si tiene o no éxito a realizar la actividad.
- **Concentración en la tarea que se realiza:** Es la concentración total en la actividad.
- **Sentido de Control:** El control se alcanza sin buscarlo.
- **Pérdida de la Autoconciencia:** La preocupación por uno mismo desaparece.
- **Transformación del Tiempo:** Se pierde la noción del tiempo.
- **Experiencia Autotélica:** Es una experiencia intrínsecamente gratificante.

Escala de *Flow* Estado: Instrumento compuesto por 36 ítems y 9 dimensiones (cada dimensión de 4 ítems), que se diseñó para medir el nivel de *Flow*.

Estado óptimo de experiencia interna: Cuando la energía psíquica (o atención) se utiliza para obtener metas realistas y cuando las habilidades encajan con las oportunidades para actuar.

Experiencia Óptima: Estado de conciencia al que se denomina *Flow*.

Flow: el estado en el cual las personas se hallan tan involucradas en la actividad que nada más parece importarles.

IBM SPSS: Software de análisis estadístico que presenta las funciones principales necesarias para realizar el proceso analítico de principio a fin.

Investigación cuantitativa: Procedimiento de decisión que pretende señalar, entre ciertas alternativas, usando magnitudes numéricas que pueden ser tratadas mediante herramientas del campo de la estadística.

Muestreo no probabilístico: Cuando el investigador toma sujetos que resultan accesibles o que pueden representar ciertos tipos de características.

Rendimiento Académico: Es la expresión de capacidades y de características psicológicas de los estudiantes desarrollados y actualizados a través del proceso de enseñanza-aprendizaje que posibilita obtener un nivel de funcionamiento y logros académicos a lo largo de un período o semestre, que se sintetiza en un calificativo final.

Validez interna: expresa el grado en que las variables externas se han tenido en cuenta o se han controlado.

ANEXOS

Anexo 1

Escala de *Flow* Estado

Por favor conteste las siguientes preguntas. Estas preguntas se refieren a los pensamientos y sentimientos que puede haber usted experimentado durante alguna actividad o trabajo universitario que recuerde haya disfrutado hacer. No hay respuestas correctas o incorrectas. Piense en cómo se sintió durante el evento y conteste las preguntas usando la escala de calificación que se muestra a continuación. Encierre en un círculo el número que mejor corresponda y adapte a su experiencia de las opciones mostradas a la derecha de cada pregunta.

Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
-------------------	---------------	--------------------------------	------------	----------------

1

2

3

4

5

1	Sabía que mi capacidad me permitiría hacer frente al desafío que se me presentó.	1	2	3	4	5
2	Hice las acciones correctas sin pensar, de manera automática.	1	2	3	4	5
3	Sabía claramente lo que quería hacer.	1	2	3	4	5
4	Tenía realmente claro que lo estaba haciendo bien.	1	2	3	4	5
5	Mi atención estaba completamente centrada en lo que estaba haciendo.	1	2	3	4	5
6	Sentía un control total de lo que estaba haciendo.	1	2	3	4	5
7	No me interesaba lo que otros pudieran haber estado pensando de mí.	1	2	3	4	5
8	El tiempo pasaba lento o rápido, parecía alterado.	1	2	3	4	5
9	Realmente disfruté de la experiencia.	1	2	3	4	5
10	Mis habilidades estaban al mismo nivel de lo que me exigía la situación.	1	2	3	4	5
11	Parecía que las cosas estaban sucediendo automáticamente.	1	2	3	4	5
12	Estaba seguro de lo que quería hacer.	1	2	3	4	5
13	Estaba consciente de cuán bien lo estaba haciendo.	1	2	3	4	5
14	No me costaba ningún esfuerzo mantener mi mente en lo que estaba sucediendo.	1	2	3	4	5
15	Sentía que podía controlar lo que estaba haciendo.	1	2	3	4	5
16	No estaba preocupado por mi desempeño mientras realizaba la actividad.	1	2	3	4	5

Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
1	2	3	4	5

17	La forma en que pasaba el tiempo parecía diferente a lo normal.	1	2	3	4	5
18	Me encantó lo que sentí en esa actividad y quisiera sentirlo de nuevo.	1	2	3	4	5
19	Sentí que era lo suficientemente competente para enfrentar las demandas de la situación.	1	2	3	4	5
20	Actuaba automáticamente.	1	2	3	4	5
21	Sabía lo que quería lograr.	1	2	3	4	5
22	Mientras realizaba la actividad, tenía una clara idea acerca de lo bien que lo estaba haciendo.	1	2	3	4	5
23	Tenía concentración total.	1	2	3	4	5
24	Tuve una sensación de control total.	1	2	3	4	5
25	No estaba preocupado por la imagen que daba a los demás.	1	2	3	4	5
26	Sentí que el tiempo se detuvo mientras realizaba la actividad.	1	2	3	4	5
27	La experiencia me hizo sentir muy bien.	1	2	3	4	5
28	Los desafíos y mis habilidades para superarlos estaban a un mismo nivel.	1	2	3	4	5
29	Hice las cosas espontánea y automáticamente, sin pensarlas.	1	2	3	4	5
30	Mis objetivos estaban claramente definidos.	1	2	3	4	5
31	Me di cuenta, por la forma en que estaba actuando, lo bien que lo estaba haciendo.	1	2	3	4	5
32	Estaba totalmente enfocado en lo que estaba haciendo.	1	2	3	4	5
33	Sentí un control total de mis acciones.	1	2	3	4	5
34	No me preocupaba lo que otros pudieran estar pensando de mí.	1	2	3	4	5
35	A veces, me parecía que las cosas estaban sucediendo en cámara lenta.	1	2	3	4	5
36	Encontré la experiencia muy gratificante.	1	2	3	4	5

Anexo 2

Formato de Auto-reporte de rendimiento académico

				Código Estudiante _____
1. Edad	_____			
2. Sexo	<input type="checkbox"/> M	<input type="checkbox"/> F		
3. Ciclo en que se encuentra	_____			
4. ¿Cuál fue su promedio ponderado hasta el ciclo pasado 2016-II?	_____			

Anexo 3

Consentimiento Informado

La presente investigación es conducida por Silvia Farfán Cedrón y Eduardo Farfán Cedrón, maestrantes del programa Gestión de la Educación de la UPAGU. La meta de este estudio es conocer el nivel de *Flow* y rendimiento académico de estudiantes universitarios.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder un cuestionario. Esto tomará aproximadamente 15 minutos de su tiempo.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas serán anónimas.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma.

Desde ya le agradecemos su participación.

____ Acepto participar. Entiendo que es voluntario, anónimo, confidencial y que puedo retirarme en cualquier momento sin que esto me perjudique de alguna manera.

____ No acepto participar.

Anexo 4: Matriz de consistencia de la secuencia básica de la investigación

Problema	¿Cuál es la relación entre el nivel de <i>Flow</i> y el nivel de rendimiento académico en estudiantes de una universidad privada?
Objetivos	<p>General:</p> <p>Determinar la relación entre <i>Flow</i> y rendimiento académico en estudiantes de una universidad privada de Cajamarca.</p> <p>Específicos:</p> <p>a. Medir el nivel de <i>Flow</i> en estudiantes.</p> <p>b. Analizar la relación entre <i>Flow</i> y rendimiento académico según sexo.</p>
Hipótesis	<p>General</p> <p>Existe relación entre el nivel de <i>Flow</i> y el nivel de rendimiento académico.</p> <p>Específicas</p> <p>a. Existe relación entre las dimensiones del <i>Flow</i> y el rendimiento académico</p> <p>b. Existe diferencia en la relación entre el <i>Flow</i> y rendimiento académico según sexo.</p>
Variables	<p>Variable Independiente: Nivel de <i>Flow</i></p> <p>Variable dependiente: Nivel de rendimiento académico</p>

Anexo 5

Validación de la Escala de *Flow* Estado

Tabla 1

Fiabilidad de la Escala de Flow Estado

Alfa de Cronbach	N de elementos
0.927	36

Tabla 2

Estadística Total-Elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Ítem 1	134.24	320.99	0.566	0.925
Ítem 2	134.57	327.957	0.328	0.927
Ítem 3	134	326.2	0.465	0.926
Ítem 4	134.29	320.614	0.662	0.924
Ítem 5	134.05	319.748	0.519	0.925
Ítem 6	134.33	326.533	0.405	0.926
Ítem 7	134.1	335.69	0.093	0.930
Ítem 8	134	346.1	-0.225	0.932
Ítem 9	133.52	331.162	0.378	0.927
Ítem 10	133.86	326.929	0.427	0.926
Ítem 11	134.43	323.857	0.382	0.927
Ítem 12	133.86	312.829	0.764	0.922
Ítem 13	134.43	316.757	0.634	0.924
Ítem 14	134.33	308.233	0.746	0.922
Ítem 15	134.14	307.629	0.796	0.922
Ítem 16	134.1	311.29	0.605	0.924
Ítem 17	134.19	331.862	0.27	0.927
Ítem 18	133.9	317.49	0.543	0.925
Ítem 19	133.95	322.548	0.531	0.925
Ítem 20	134.57	312.857	0.751	0.922
Ítem 21	133.71	316.114	0.713	0.923
Ítem 22	134.05	318.248	0.63	0.924
Ítem 23	134.29	309.614	0.747	0.922
Ítem 24	134.33	308.333	0.811	0.921
Ítem 25	134.57	337.057	0.026	0.932
Ítem 26	134.67	324.333	0.28	0.929
Ítem 27	133.57	329.857	0.386	0.926
Ítem 28	133.9	334.29	0.265	0.927
Ítem 29	135.05	319.748	0.493	0.925
Ítem 30	133.95	318.348	0.724	0.923
Ítem 31	134.29	321.514	0.629	0.924
Ítem 32	134.05	310.348	0.75	0.922
Ítem 33	134.19	311.462	0.75	0.922
Ítem 34	134.14	323.029	0.373	0.927
Ítem 35	134.86	328.829	0.242	0.929
Ítem 36	133.52	328.262	0.608	0.925