



Universidad Autónoma
de Madrid

FACULTAD DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y EDUCACIÓN

**TÉCNICAS DE ACCESO A LA
INTERIORIDAD, *FLOW* Y RENDIMIENTO
ACADÉMICO EN COMPETENCIAS CLAVE**

TESIS DOCTORAL

Laura López Fernández

DIRECTORES

Dr. Manuel Rodríguez Sánchez

Dr. Jesús Alcoba González

Madrid, 2020

RESUMEN

El concepto de interioridad y todo lo que supone el desarrollo de la dimensión interior del alumnado está cada vez más presente en los centros educativos. Se trata de un ámbito inherente e inseparable de la educación integral que se promueve desde la escuela, y por esta razón durante el presente trabajo se ha querido ahondar sobre este término estableciendo como objetivo principal conocer su relación con el rendimiento académico a través del estado de *flow* alcanzado por un grupo de alumnos del tercer curso de educación primaria.

Tras la realización de un recorrido histórico del concepto de interioridad y la propuesta de una definición que lo delimita y lo diferencia de otros términos similares, esta investigación plantea cuatro estudios experimentales que, bajo un enfoque basado en la evidencia, permite alcanzar el objetivo propuesto. Así, se han utilizado dos técnicas de acceso a la interioridad (una técnica de respiración consciente y otra relacionada con la escucha activa) y se ha analizado su influencia sobre el nivel de *flow* alcanzado por los alumnos a través de la comparación entre un grupo experimental y un grupo control. Para la medición del nivel de *flow* se ha elaborado también en la presente investigación una escala adaptada a población infantil de habla castellana considerada tras el análisis de los resultados una escala válida y fiable para su propósito. Por último, se ha analizado en qué medida este nivel de *flow* influye sobre el rendimiento académico de los alumnos utilizando como instrumentos de evaluación dos dossieres elaborados con actividades relacionadas con las competencias lingüística y matemática basadas en las pruebas de diagnóstico realizadas en la Comunidad de Madrid. Los resultados obtenidos muestran que, dependiendo de la técnica utilizada, la influencia sobre el nivel de *flow* varía de unos estudios a otros, sin embargo, se demuestra en todos ellos que el nivel de *flow* alcanzado actúa como predictor del rendimiento académico, obteniendo mejores resultados en ambas competencias aquellos alumnos que cuentan con mayores niveles de *flow*.

Palabras clave: interioridad, *flow*, competencias clave, rendimiento académico.

INDICE

ÍNDICE DE CUADROS, FIGURAS, GRÁFICAS Y TABLAS	7
CUADROS	7
FIGURAS.....	8
GRÁFICAS.....	9
TABLAS.....	9
AGRADECIMIENTOS	13
INTRODUCCIÓN	15

I PARTE. MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I. LA PSICOLOGÍA POSITIVA COMO MARCO PARA EL ESTUDIO DE LA INTERIORIDAD Y EL <i>FLOW</i>	23
1.1. PSICOLOGÍA POSITIVA: CONCEPTO.....	23
1.2. LOS PILARES DE LA PSICOLOGÍA POSITIVA	25
1.2.1. Emociones positivas y bienestar subjetivo	25
1.2.2. Rasgos positivos: virtudes y fortalezas.....	31
1.2.3. Instituciones positivas.....	34
CAPÍTULO II. INTERIORIDAD	39
2.1. LA INTERIORIDAD DESDE UNA PERSPECTIVA FILOSÓFICA.....	39
2.2. LA INTERIORIDAD DESDE UNA PERSPECTIVA PSICOLÓGICA	45
2.2.1. Interioridad y conciencia	45
2.2.2. La interioridad y su equilibrio con el exterior	49
2.3. EL CONCEPTO DE INTERIORIDAD, HOY.....	50
2.4. TÉCNICAS DE ACCESO A LA INTERIORIDAD (TAI).....	52
2.4.1. TAI desde las dimensiones del ser humano	53

CAPÍTULO III. FLOW O ESTADO DE EXPERIENCIA ÓPTIMA.....	59
3.1. EL CONCEPTO DE <i>FLOW</i> : DEFINICIÓN Y CARACTERÍSTICAS	59
3.1.1. Dimensiones del <i>flow</i>	60
3.2. MEDICIÓN DEL <i>FLOW</i>	65
CAPÍTULO IV. DE LOS PARADIGMAS EDUCATIVOS DEL SIGLO XX A LAS NUEVAS CONCEPCIONES DEL APRENDIZAJE	69
4.1. CONTEXTO EDUCATIVO ACTUAL	70
4.2. APRENDIZAJE BASADO EN COMPETENCIAS	82
4.2.1. Marco histórico y conceptual	83
4.2.2. El proceso de evaluación y sus funciones	91
4.2.3. Evaluación del rendimiento académico en el enfoque competencial. 93	
4.3. INTERIORIDAD Y <i>FLOW</i> EN EL ÁMBITO EDUCATIVO	99
4.3.1. Interioridad y educación.....	99
4.3.2. <i>Flow</i> y educación	107
4.4. INTERIORIDAD Y COMPETENCIAS CLAVE: VINCULACIÓN.....	111

II PARTE. ESTUDIOS EMPÍRICOS

CAPÍTULO V. OBJETIVOS, HIPÓTESIS Y MÉTODO	117
5.1. OBJETIVOS.....	117
5.2. HIPÓTESIS	118
5.3. MÉTODO Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	118
5.4. MUESTRA.....	122
5.5. DEFINICIÓN DE VARIABLES	122
5.5.1. Técnicas de acceso a la interioridad (TAI).....	122
5.5.2. <i>Flow</i>	123
5.5.3. Rendimiento académico.....	123
5.6. INSTRUMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN	124
5.6.1. TAI: respiración consciente y escucha activa.....	124
5.6.2. Escala de <i>flow</i> para población infantil de habla castellana.....	126
5.6.3. Dossier de actividades para competencias lingüística y matemática	126

CAPÍTULO VI. VALIDACIÓN DE UNA ESCALA DE FLOW PARA POBLACIÓN INFANTIL DE HABLA CASTELLANA	131
6.1. MÉTODO	131
6.1.1. Participantes	131
6.1.2. Instrumentos.....	131
6.1.3. Procedimiento	132
6.2. ANÁLISIS Y RESULTADOS	138
6.3. CONCLUSIONES Y LIMITACIONES.....	145
CAPÍTULO VII. PRIMER ESTUDIO EMPÍRICO: RESPIRACIÓN CONSCIENTE, FLOW Y COMPETENCIA MATEMÁTICA.....	147
7.1. MÉTODO	147
7.1.1. Participantes.	147
7.1.2. Instrumentos.....	148
7.1.3. Procedimiento	148
7.2. ANÁLISIS Y RESULTADOS	149
7.3. CONCLUSIONES Y LIMITACIONES.....	154
CAPÍTULO VIII. SEGUNDO ESTUDIO EMPÍRICO: ESCUCHA ACTIVA, FLOW Y COMPETENCIA MATEMÁTICA.....	157
8.1. MÉTODO	157
8.1.1. Participantes	157
8.1.2. Instrumentos.....	158
8.1.3. Procedimiento	158
8.2. ANÁLISIS Y RESULTADOS	159
8.3. CONCLUSIONES Y LIMITACIONES.....	164
CAPÍTULO IX. TERCER ESTUDIO EMPÍRICO: RESPIRACIÓN CONSCIENTE, FLOW Y COMPETENCIA LINGÜÍSTICA	167
9.1. MÉTODO	167
9.1.1. Participantes	167
9.1.2. Instrumentos.....	167
9.1.3. Procedimiento	168

9.2. ANÁLISIS Y RESULTADOS	168
9.3. CONCLUSIONES Y LIMITACIONES.....	173
CAPÍTULO X. CUARTO ESTUDIO EMPÍRICO: ESCUCHA ACTIVA, FLOW Y COMPETENCIA LINGÜÍSTICA.....	175
10.1. MÉTODO	175
10.1.1. Participantes	175
10.1.2. Instrumentos.....	175
10.1.3. Procedimiento	176
10.2. ANÁLISIS Y RESULTADOS	176
10.3. CONCLUSIONES Y LIMITACIONES.....	181
CAPÍTULO XI. REFLEXIONES FINALES Y PROSPECTIVA.....	183
11.1. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES GENERALES	183
11.2. LIMITACIONES.....	193
11.3. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	195
BIBLIOGRAFÍA	203
ANEXOS	237
ANEXO I. TÉCNICA DE ACCESO A LA INTERIORIDAD: RESPIRACIÓN CONSCIENTE ...	237
ANEXO II. TÉCNICA DE ACCESO A LA INTERIORIDAD: ESCUCHA ACTIVA	241
ANEXO III. DOSIER COMPETENCIA MATEMÁTICA	245
ANEXO IV. DOSIER COMPETENCIA LINGÜÍSTICA.....	253
ANEXO V. ADAPTACIÓN DE LA <i>FLOW STATE SCALE</i> A POBLACIÓN INFANTIL DE HABLA CASTELLANA PARA EL ÁMBITO EDUCATIVO.....	263
ANEXO VI. INFORMES FAVORABLES COMITÉ DE ÉTICA	266

ÍNDICE DE CUADROS, FIGURAS, GRÁFICAS Y TABLAS

CUADROS

Cuadro 1. Dimensiones propuestas en el modelo de bienestar de Ryff.....	27
Cuadro 2. Virtudes humanas y definición de las fortalezas asociadas.....	32
Cuadro 3. Dimensiones del ser humano, características principales y propuesta de TAI para su desarrollo	57
Cuadro 4. Teorías del aprendizaje basadas en el paradigma conductista	75
Cuadro 5. Teorías del aprendizaje basadas en el paradigma constructivista.....	77
Cuadro 6. Competencias clave en el proyecto DeSeCo.....	85
Cuadro 7. Competencias clave para el aprendizaje permanente	87
Cuadro 8. Competencias básicas en la Ley Orgánica de Educación (LOE)	88
Cuadro 9. Competencias clave en la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE).....	90
Cuadro 10. Indicadores de educación de la interioridad y competencias clave	112
Cuadro 11. Destrezas y procesos de la competencia matemática	128
Cuadro 12. Definición de los procesos de comprensión.....	129
Cuadro 13. Definición de los procesos de expresión escrita	130
Cuadro 14. Aportaciones del panel de expertos a la primera versión del instrumento de medición del <i>flow</i>	134

FIGURAS

Figura 1. Modelo P.E.R.M.A	30
Figura 2. Modelo original de <i>flow</i>	61
Figura 3. Modelo de <i>flow</i> de Massimini y Carli.....	62
Figura 4. Modelo de fluctuaciones de experiencias.....	63
Figura 5. Teoría del <i>flow</i> y la teoría del desarrollo próximo respecto a la generación de aprendizaje	108
Figura 6. Resumen sobre la relación de los conceptos tratados en la investigación.....	114
Figura 7. Metodología de trabajo en la validación del cuestionario	119
Figura 8. Metodología de trabajo en los estudios experimentales.	121
Figura 9. Resumen de estudios experimentales según competencia y TAI trabajada..	121
Figura 10. Diseño de la administración del cuestionario.....	137
Figura 11. Procedimiento metodológico del estudio 1.....	148
Figura 12. Procedimiento metodológico del estudio 2.....	158
Figura 13. Procedimiento metodológico del estudio 3.....	168
Figura 14. Procedimiento metodológico del estudio 4.....	176
Figura 15. Resultados estudio 1: respiración consciente y <i>flow</i> en competencia matemática	186
Figura 16. Resultados estudio 3: respiración consciente y <i>flow</i> en competencia lingüística	186
Figura 17. Resultados estudio 2: escucha activa y <i>flow</i> en competencia matemática ..	188
Figura 18. Resultados estudio 4: escucha activa y <i>flow</i> en competencia lingüística	188
Figura 19. Resultados estudio 1: <i>flow</i> y rendimiento académico en competencia matemática	190
Figura 20. Resultados estudio 3: <i>flow</i> y rendimiento académico en competencia lingüística	191
Figura 21. Resultados estudio 2: <i>flow</i> y rendimiento académico en competencia matemática	191
Figura 22. Resultados estudio 4: <i>flow</i> y rendimiento académico en competencia lingüística	192

GRÁFICAS

Gráfica 1. Gráfico de sedimentación de Cattell.....	141
Gráfica 2. Resultados del Análisis Factorial Paralelo	142
Gráfica 3. Relación entre activación y rendimiento.....	156

TABLAS

Capítulo VI. Validación de la escala de *flow*

Tabla 1. Dimensión del estado de <i>flow</i> que evalúa cada ítem de la escala.	133
Tabla 2. Estadísticos de los elementos de la escala de <i>flow</i>	138
Tabla 3. Análisis de Componentes Principales (ACP) para la validez del constructo .	140
Tabla 4. Estudio de la bondad de ajuste de un enfoque unidimensional vs. bidimensional de cuestionario.....	142
Tabla 5. Estadísticos descriptivos de la escala.....	144
Tabla 6. Distribución percentil y t de la puntuación total	144

Capítulo VII. Primer estudio

Tabla 7. Consistencia interna del instrumento de <i>flow</i> en ambas muestras. Estadísticos de fiabilidad.	149
Tabla 8. Estadísticos descriptivos para la variable <i>flow</i> en muestra global y submuestras	149
Tabla 9. Contraste sobre la normalidad de la muestra.....	150
Tabla 10. Análisis sobre el cumplimiento del supuesto de independencia de la muestra	150
Tabla 11 Estadísticos descriptivos para la variable <i>flow</i> en submuestras.....	151
Tabla 12. Prueba de Levene para la igualdad de varianzas	151

Tabla 13. Estadísticos descriptivos para la variable rendimiento a nivel global.....	152
Tabla 14. Contraste sobre la normalidad de la muestra.....	152
Tabla 15. Estadísticos descriptivos para la variable rendimiento	153
Tabla 16. Prueba de Levene para la igualdad de varianzas	153
Tabla 17. Estudio de la diferencia de promedios	154

Capítulo VIII. Segundo estudio

Tabla 18. Estadísticos descriptivos.....	159
Tabla 19. Contraste de medias para la variable <i>flow</i> en el grupo experimental vs. control	161
Tabla 20. Efecto del grupo sobre el rendimiento en la tarea	163
Tabla 21. Efecto del nivel de <i>flow</i> sobre el rendimiento en la tarea	164

Capítulo IX. Tercer estudio

Tabla 22. Estadísticos descriptivos y contrastes sobre la normalidad y la independencia de las variables de interés	169
Tabla 23. Contraste de medias para la variable <i>flow</i> en el grupo experimental vs. control	170
Tabla 24. Efecto del grupo sobre el rendimiento en la tarea.	172
Tabla 25. Efecto del nivel de <i>flow</i> sobre el rendimiento en la tarea	173

Capítulo X. Cuarto estudio

Tabla 26. Estadísticos descriptivos y contrastes sobre la normalidad y la independencia de las variables de interés	177
Tabla 27. Contraste de medias para la variable <i>flow</i> en el grupo experimental vs. control	178

Tabla 28. Promedios de nivel de <i>flow</i> en relación con los baremos del instrumento de medición validado.....	178
Tabla 29. Efecto del grupo sobre el rendimiento en la tarea	179
Tabla 30. Efecto del nivel de <i>flow</i> sobre el rendimiento en la tarea	180

AGRADECIMIENTOS

Siempre había pensado que este sería el apartado más fácil de escribir, pero me equivocaba. Han sido cuatro años de intenso trabajo en el que las emociones iban y venían como una auténtica montaña rusa, pero también han sido cuatro años en los que esas emociones siempre han estado acompañadas por alguien, con nombre y apellidos, que ha estado a mi lado para intentarlas sobrellevar lo mejor posible.

Comenzare dando las gracias a la Institución a la que he pertenecido los últimos 17 años. Me encanta decir que llevo con Los Hermanos de La Salle literalmente la mitad de mi vida, porque para mí eso es todo un orgullo. En ella me he formado como maestra y en ella he crecido como profesional y como persona. La Salle me ha descubierto, a través de su Proyecto HARA, lo que de verdad significa la interioridad y lo necesario que es trabajarla en los centros educativos. Han sido muchos los que me han acompañado en el camino que me ha llevado a estar escribiendo hoy estas palabras, y a ellos quiero hoy agradecerles el haber estado ahí.

Gracias al Hno. Jesus Félix por creer en esta tesis y poner a mi alcance todo lo necesario para llevarla a cabo. Al Hno. Julio por abrirme las puertas de los colegios siempre que lo he necesitado. A los Hnos. Rufino y Juan Antonio, porque han estado siempre pendientes de la evolución del trabajo y nunca han faltado sus ánimos. También quiero agradecer al Hno. Maxi y al Hno. Alfonso las facilidades para poder compaginar trabajo e investigación, que no es nada fácil, y al Hno. Jose Andres por compartir las inquietudes de un “Doctorando”.

Siguiendo en la Institución, pero adentrándome de lleno en los verdaderos protagonistas, los colegios, quiero agradecer especialmente a Pedro, Reme, Inmaculada y Pablo, por abrirme las puertas de sus centros y organizar todo para que la investigación saliera perfecta. Incluso en las peores épocas para un colegio, han conseguido disponer

de espacios, profesores, familias, alumnos y hasta profesores de prácticas para que yo pudiera tener todo a mi disposición el día señalado.

No me olvido en este grupo de otros centros que me abrieron sus puertas para estudios piloto y otros ensayos: Marta, David, fuisteis los primeros en apostar por este proyecto. Y Gracias también a todas las familias que han permitido que sus hijos participaran en esta investigación, claramente sin ellos, nada de esto hubiera sucedido.

Tampoco puedo olvidarme de todos los compañeros que cada día han estado pendientes del proceso y preocupados de cómo estaba yendo todo. “Mis chicas”, que me han dado todo su apoyo cada día, desde el primero hasta el último.

Y por supuesto agradecerle de manera especial a las tres personas que han sido los pilares fundamentales para que este trabajo tuviera éxito: Javier M. Valle, quien ha hecho de tutor y guía durante todo el proceso en la Universidad Autónoma de Madrid con la profesionalidad y excelencia que siempre demuestra. Manuel Rodríguez, Director de la Tesis, que no ha dejado de aportar nunca su experiencia, visión y detalle sobre cada punto del trabajo. Y de manera muy especial a Jesús, codirector y amigo, compañero, confidente. Tenerte a mi lado ha sido un auténtico salvavidas en innumerables ocasiones en las que el túnel parecía que se cerraba y el final del camino se diluía. Gracias por haberme empujado a comenzar esta aventura, y gracias por ser el faro que ha alumbrado cada día de esta investigación, en los días en los que la navegación iba viento en popa y sobre todo en los días en los que parecía que el barco no avanzaba.

Y Por último, he querido dejar para el final las gracias infinitas que le debo a mi familia. Por todos los momentos que no hemos podido vivir juntos (comidas, cenas, excursiones, viajes, etc.), y por toda la paciencia que habéis demostrado para conseguir que yo “por fin acabara mis estudios”. Mamá, Raúl, Loreto, Javi. GRACIAS. Papá, no me olvido de ti, allí desde donde estés cuidándome, esta tesis es para ti.

INTRODUCCIÓN

La presente tesis doctoral es una contribución al mundo educativo mediante la que se pretende ahondar en cómo la interioridad puede ser integrada de manera eficiente en los centros educativos bajo un enfoque basado en la evidencia. Este enfoque pretende generar un cuerpo de conocimiento estable que permita probar y generalizar de manera sistemática los programas educativos llevados a cabo en las escuelas. Para ello, se sirve de la investigación a partir de la experiencia, la observación, la generación de hipótesis y la recolección de datos e indicadores, con el fin de demostrar los efectos y la eficacia de las prácticas educativas tomando decisiones de mejora sobre ellas fundamentadas en la evidencia empírica generada (Hederich Martínez, Martínez Bernal, & Rincón Camacho, 2014).

La manera de tratar y acercar la interioridad a este enfoque científico ha sido a través de cuatro estudios experimentales cuyos resultados explican cuál es la relación que se establece entre el desarrollo de la interioridad en las escuelas y el rendimiento académico de los alumnos a través de su estado de *flow*. De manera más concreta, la investigación desarrollada describe la relación existente entre el trabajo de dos técnicas de acceso a la interioridad (TAI) y la influencia que éstas ejercen sobre el nivel de *flow* alcanzado por alumnos del tercer curso de Educación Primaria. Además, plantea en qué medida esta relación tiene una influencia positiva sobre el rendimiento académico de los estudiantes en la realización de tareas académicas relacionadas con las competencias lingüística y matemática. Tanto el diseño como la ejecución han sido aprobados a través de dos informes favorables emitidos por el Comité de ética de la Universidad Autónoma de Madrid (Anexo VI), y por el Comité de bioética del Centro Superior de Estudios Universitarios La Salle (Anexo VII).

El trabajo se ha centrado en la relación de la interioridad con el rendimiento académico por dos razones principales. En primer lugar, porque la interioridad es un

término relativamente nuevo en el ámbito educativo, y en ocasiones su propio significado ha quedado diluido entre innumerables iniciativas que se han puesto en práctica y que, a pesar de tener relación con el cultivo y el desarrollo de la interioridad, una observación superficial pone de manifiesto que no siempre su implantación se ha hecho de manera estructurada y sistematizada ni contando en la mayoría de las ocasiones con una finalidad o una intencionalidad pedagógica clara y definida. De esta manera, uno de los primeros pasos realizados en el presente trabajo ha sido una revisión exhaustiva del término interioridad, focalizando el marco teórico en una definición unificada del mismo y detallando cuál debe ser su función dentro de las escuelas.

En segundo lugar, se ha querido establecer una relación con el rendimiento académico ya que éste es uno de los aspectos más estudiados en el ámbito educativo por la preocupación que supone para las familias, los maestros y los centros el poder medir y evaluar la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje. Aunque el rendimiento no es el único factor que influye en este proceso, sí es considerado de manera habitual como un elemento predictor de la calidad educativa, al tratarse de una medida cuantitativa y observable que “aproxima el nivel de conocimientos y capacidades escolares exhibidas por los estudiantes en un área o materia determinada comparado con la norma de su edad y nivel académico” (M. Jiménez, 2000). Tanto es así, que existen en la actualidad diversas pruebas de evaluación externas que se realizan a nivel internacional, como por ejemplo PISA (OECD, 2018), en las que la medición del rendimiento académico de los alumnos en áreas como la lectura, las matemáticas o las ciencias supone una medida de diagnóstico establecida para evaluar la calidad de los sistemas educativos de los países participantes en la experiencia. A través de dichas pruebas, se valora en qué medida los alumnos han conseguido adquirir alguno de los conocimientos y las habilidades necesarios para su participación plena como ciudadanos en una sociedad del saber (OCDE, 2004).

Es sabido que son diversos los factores que influyen en este rendimiento. Así, y siguiendo los análisis de Tejedor & García-Valcárcel (2007), se pueden establecer algunos componentes relacionados con variables enfocadas a una dimensión más individual

como la inteligencia, las aptitudes, las emociones, las conductas o los estilos de aprendizaje, y variables enfocadas más al contexto como el estatus social, familiar y económico, la propia organización escolar o los métodos de enseñanza. Dentro de este primer grupo de variables personales, se encuentra que el *flow* ha sido descrito en diferentes investigaciones como un factor de predicción del rendimiento académico demostrando que tiene una relación positiva con éste tanto de manera directa (Jiménez-Torres & Cruz Quintana, 2011) como indirecta, relacionándolo por ejemplo con altos niveles de disfrute y motivación o con altos niveles de concentración (Sharifah Muzlia Syed, Habibah, Sidek Mohd, & Samsilah, 2010).

Esto se explica porque el *flow* es un estado de máxima concentración sobre una tarea resultando motivadora, placentera y gratificante en sí misma incluso aunque su realización suponga un gran esfuerzo. Se trata de una situación de experiencia óptima en la que la persona es capaz de abstraerse del entorno logrando evitar cualquier tipo de distracción interna o externa (Csikszentmihalyi, 2000). Surge cuando la persona percibe que las habilidades que posee se encuentran en equilibrio con los desafíos que se le presentan y esto hace que durante la realización de la actividad la concentración se vuelva intensa, la conciencia de uno mismo desaparezca y el sentido del tiempo incluso en ocasiones se distorsione, consiguiendo una mejor ejecución de cualquier tarea que se esté realizando.

Cualquier persona es susceptible de experimentar *flow*, razón por la que ha sido estudiado en numerosos contextos como la música, el ocio y tiempo libre, el ámbito deportivo o incluso el ámbito laboral o entornos digitales (Bakker, 2005; L. H. Chen, Ye, & Tung, 2010; Finneran & Zhang, 2005; Jackman, Crust, & Swann, 2017; Rich, 2012; Salanova, Martínez, Cifre, & Schaufeli, 2005; Scoresby & Shelton, 2011; Swann, Keegan, Piggott, Crust, & Smith, 2012). Sin embargo, la investigación aún es escasa en el ámbito educativo, y la mayoría de estas investigaciones se han centrado en población adulta o adolescente. Este trabajo de investigación pretende solventar esta escasez de estudios proponiendo un trabajo experimental en el que se refleje la influencia del *flow* sobre el aprendizaje y en concreto sobre el rendimiento académico en la etapa de Educación

Primaria utilizando el cultivo de la interioridad como factor estimulante de este estado en las aulas.

Aunque el desarrollo queda detallado a lo largo del trabajo, para conseguir este objetivo se han llevado a cabo cuatro estudios experimentales similares en metodología, aunque trabajando y combinando en cada uno de ellos una TAI y una competencia diferente. En el diseño de cada estudio se ha contado con un grupo experimental y un grupo control lo que ha permitido una comparación posterior entre las muestras describiendo las diferencias encontradas respecto a la influencia que ha ejercido la TAI utilizada sobre el nivel de *flow* de los alumnos y la relación de éste con el rendimiento académico tanto a nivel subgrupos como de manera general en todos los participantes.

Como variable de intervención sobre el nivel de *flow* se han utilizado dos técnicas de acceso a la interioridad (TAI) extraídas y adaptadas de planes de interioridad existentes hoy día en algunos centros educativos como el Proyecto Aulas Felices (Arguís, Bolsas, Hernández, & Salvador, 2010), el Proyecto ASÓMATE (Piera Gomar, 2014b), el Proyecto En Ti (Manzanos Báez, 2014), el Proyecto Horeb (Jalón, 2014) o el Proyecto Hara, llevado a cabo en las Escuelas de los Hermanos de La Salle. Consisten en una serie de pasos y ejercicios estructurados con duración de entre 5 y 10 minutos y cuyo enfoque va dirigido a la *respiración consciente* y a la *escucha activa*. Se han escogido estas dos técnicas concretas al considerar que trabajan dos aspectos fundamentales relacionados con las nueve dimensiones del *flow*: la concentración y la atención, y porque están íntimamente relacionadas con el desarrollo y cultivo de la interioridad en la etapa de primaria en cuanto a conciencia de uno mismo (corporalidad) y conciencia y conexión con el entorno (bases para una apertura a la trascendencia).

Para evaluar el rendimiento se han escogido las competencias lingüística y matemática por tratarse de dos de las competencias clave sobre las que se sustenta el aprendizaje, así como por su implicación en el resto de competencias (Padilla Góngora, Martínez Cortés, Pérez Morón, Rodríguez Martín, & Miras Martínez, 2008; Reyzábal Rodríguez, 2012). Además, como ya se ha especificado, suponen dos de las competencias

instrumentales más evaluadas en pruebas de diagnóstico internacionales como PISA y nacionales como las pruebas de evaluación promovidas por la LOMCE para el tercer curso de Educación Primaria en la Comunidad de Madrid.

Por último, para poder medir los niveles de *flow* de manera fiable se ha procedido a la creación de un instrumento de medida, adaptado a la población a la que se dirige el estudio, ya que no se ha encontrado ningún instrumento que recogiera las características necesarias para el objetivo de esta investigación.

La clave de este trabajo se encuentra por tanto en visibilizar un concepto relativamente reciente en el vocabulario escolar como es el de interioridad y conectarlo de manera directa con el rendimiento académico a través del *flow*, describiendo de qué manera y mediante qué técnicas concretas se puede facilitar y aumentar esta experiencia de implicación y disfrute en cualquier actividad dentro de la jornada escolar y por tanto, mejorar los resultados académicos de los alumnos.

El planteamiento surge ante la demanda actual de los centros educativos de dar respuesta a una necesidad cada vez más presente como lo es la de fomentar el disfrute y la implicación máxima de los alumnos en las actividades académicas. Para ello, se debe tener en cuenta al alumno en su totalidad: sus intereses, sus habilidades, sus capacidades, sus emociones, y conseguir darle un sentido más allá de lo académico a todo lo que les ocurre durante su proceso de aprendizaje. Educarse no es sólo adquirir una serie de conocimientos y habilidades, sino que supone desarrollarse de manera integral y armónica, a nivel competencial y técnico, y también a nivel emocional, social y trascendental. Una verdadera experiencia óptima de aprendizaje y una verdadera educación integral, supone interpretar el conocimiento y aprender a conectarla con la identidad individual de cada uno y para ello hay que aprender a acceder, conocer y actuar sobre la propia interioridad. Cuando esto ocurre, el éxito puede ser fácilmente alcanzable.

Muchas son las innovaciones educativas que pretenden acercarse cada vez más a este modelo, iniciativas relacionadas con el cuidado de uno mismo a nivel corporal y emocional, iniciativas centradas en la conciencia del aquí y el ahora como el *mindfulness* (Britton et al., 2014; Kuyken et al., 2013; Waters, Barsky, Ridd, & Allen, 2015) o iniciativas que ponen el foco en la serenidad y la calma ante el aprendizaje como la tendencia *slow education* (Domènech, 2009, 2010, Zavalloni, 2010, 2011). Sin embargo, sigue siendo todavía necesario que se hagan estudios empíricos sobre la influencia de todas estas acciones sobre distintos aspectos educativos, entre ellos, el rendimiento de los estudiantes.

Por ello esta investigación quiere aportar nuevas líneas de conocimiento que sirvan de apoyo y guía a los centros para implantar acciones que se acerquen cada vez más a la educación plena de los alumnos comprendiendo las características, los medios, las herramientas y las técnicas que se deben tener en cuenta para lograr escuelas implicadas con el desarrollo de la interioridad, generando verdaderos espacios en los que experimentar estados de *flow* y en los que vivenciar verdaderas experiencias óptimas de aprendizaje.

I PARTE
MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I. LA PSICOLOGÍA POSITIVA COMO MARCO PARA EL ESTUDIO DE LA INTERIORIDAD Y EL *FLOW*

El gran descubrimiento de mi generación es que los seres humanos pueden alterar sus vidas al alterar sus actitudes mentales (William James)

El interés por la promoción del bienestar psicológico viene precedido por la necesidad intrínseca de las personas de contar con los recursos necesarios para poder potenciar y desarrollar sus habilidades con el fin de conseguir enfrentarse de una manera satisfactoria a los retos y situaciones que la vida le plantea. Mejorar por tanto este bienestar en las personas ha de convertirse en uno de los objetivos principales de las investigaciones futuras en distintas áreas como la psicología, la sociología o la educación entre otras, permitiendo generar más conocimiento sobre qué estrategias pueden ser las más adecuadas para movilizar aquellas fortalezas que los individuos ya poseen, así como generar otras nuevas con el fin de asegurar su crecimiento a nivel profesional, pero sobretodo, su crecimiento pleno a nivel personal.

1.1. PSICOLOGÍA POSITIVA: CONCEPTO

La psicología positiva actualmente se define como: “una rama de la psicología que busca comprender, a través de la investigación científica, los procesos que subyacen a las cualidades y emociones positivas del ser humano” (Vera Poseck, 2006, p. 5). Nace ante la necesidad de que la vida tenga un sentido, centrándose en las cualidades humanas e identificando aquellos factores que contribuyen a alcanzar un bienestar subjetivo (Cuadra & Florenzano, 2003).

A comienzos del siglo XX, el ámbito de la psicología contaba con tres misiones principales: la curación de la enfermedad mental, la búsqueda de una vida más productiva, plena y satisfactoria y, por último, la identificación y promoción del talento

(Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Sin embargo, de estos tres propósitos originales, la psicología se ha enfocado prioritariamente a lo largo de los años en el primero de ellos: la intervención y tratamiento de los trastornos psicológicos y las enfermedades mentales, cayendo en el olvido sus otros dos objetivos iniciales (Seligman, 2002).

De este hecho nace la necesidad de una disciplina como la psicología positiva, que equilibre la balanza entre las investigaciones centradas en el estudio de las patologías y las debilidades de las personas, con el desarrollo de estudios focalizados en la prevención de trastornos, la promoción de la salud y el desarrollo de las potencialidades y las virtudes del ser humano (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). De esta manera, con la psicología positiva, los enfoques médico y salugénico se unen abordando el psiquismo humano en su totalidad (Gancedo, 2009, 2015).

Sus inicios como paradigma de estudio científico se pueden situar en el año 1998 a raíz del discurso inaugural que Martin Seligman, en calidad de Presidente de la APA (*American Psychological Association*), brinda en la convención de San Francisco (Moreno & Gálvez, 2010). En dicho discurso, Seligman señala que una de las directrices básicas en el siglo XXI debe ser encaminarse hacia una psicología que se ocupe no solo de reparar las carencias y los daños psicológicos, sino también de estudiar cómo se pueden potenciar las cualidades positivas que todos los seres humanos poseen y los efectos que éstas tienen tanto para las vidas de las personas como para las sociedades en las que se desarrollan (Cuadra & Florenzano, 2003). Todo ello, por medio de intervenciones con demostración y evidencia empírica (Seligman, Steen, Park, & Peterson, 2005).

Tras este discurso, algunos investigadores admiten la propuesta y adquieren el compromiso de convertir la psicología positiva en una ciencia rigurosa. En enero del año 2000, este compromiso queda confirmado con la publicación de un monográfico especial en la revista *American Psychologist* (VVAA, 2000), donde aparece por primera vez la expresión *positive psychology*, y considerándose por tanto este lanzamiento como el punto de partida de lo que hoy conocemos como psicología positiva.

Artículos sobre el bienestar subjetivo (Diener, 2000), el optimismo (Peterson, 2000), o la experiencia de *flow* (Csikszentmihalyi, 1998b), se instauran como temas relevantes de este nuevo enfoque y establecen cuáles serían los ejes básicos de esta nueva disciplina: el estudio de las emociones positivas, de los rasgos positivos y de las instituciones positivas (Castro, 2010), o dicho de otra manera, qué hace que una vida sea plena y cuáles serían los caminos más apropiados para conseguirla.

1.2. LOS PILARES DE LA PSICOLOGÍA POSITIVA

1.2.1. Emociones positivas y bienestar subjetivo

El interés por las investigaciones focalizadas en el concepto de felicidad ha ido creciendo paulatinamente a lo largo de estos últimos años. Este término se ha convertido en uno de los campos de la psicología positiva más relevantes englobando incluso otros constructos como el bienestar subjetivo y la satisfacción vital. Así, Lyubomirsky (2011) hace referencia al término felicidad para referirse a “la experiencia de alegría, satisfacción o bienestar positiva combinada con la sensación de que nuestra vida es buena, tiene sentido y vale la pena” (p.48). De esta manera comúnmente se hace referencia a la felicidad cuando la persona experimenta bienestar derivado de una serie de vivencias de emociones agradables, cuando existe un compromiso con lo que hace y por tanto, cuando existe y siente una satisfacción general con su vida (Cuadra & Florenzano, 2003).

La felicidad puede ser entendida principalmente desde dos enfoques: el hedónico (maximizar el bienestar subjetivo), o el eudemónico (maximizar el potencial humano). El primero de ellos, entiende la felicidad como un estado psicológico positivo que se obtiene al experimentar un elevado número de emociones placenteras y un reducido número de emociones negativas o desagradables. Autores líderes de esta perspectiva hedónica son Kahneman, Diener & Schwarz (2003), sin embargo, este enfoque cuenta con algunos obstáculos (Buss, 2000):

- En primer lugar, lo que se denomina el fenómeno de habituación, es decir, las personas se adaptan rápidamente a las emociones positivas y resulta necesario incrementar el número de éstas permanentemente hasta el punto en que este aumento ya no causa mayor felicidad. Este mismo hecho produce que exista una reacción de diferente intensidad ante las pérdidas y las ganancias, necesitando ver cumplidos muchos deseos para lograr una satisfacción realmente profunda.
- En segundo lugar, y en consecuencia de la sociedad mediática actual donde se tiende a la evaluación constante con modelos impuestos por los medios de comunicación, es fácil caer a menudo en el error de forjarse deseos irreales y superficiales que acaban incidiendo negativamente en la autoestima, y, por tanto, en la felicidad.
- En tercer y último lugar, Lyubomirsky, King & Diener (2005), añaden que el nivel de emocionalidad positiva está muy vinculado a la personalidad y los componentes genéticos heredables (50%) y el resto, dependen del contexto y las circunstancias (10%), y de las actividades deliberadas que se realizan diariamente y nuestra interpretación sobre las mismas (40%). Por tanto, los niveles de felicidad cuentan con un alto porcentaje genético que en ocasiones se interpone a las posibilidades de cambio y aumento en nuestro bienestar subjetivo (Lyubomirsky et al., 2005).

Respecto al segundo enfoque, el eudemónico, identifica el concepto de felicidad con el crecimiento personal, la autorrealización y el desarrollo pleno del potencial humano y en concreto su potencial psicológico. En este caso, los autores más representativos de esta óptica son Maslow (Maslow, 1943), Fromm (Fromm & Germani, 1977), y Rogers (Rogers, 1980) entre otros.

Dentro de este enfoque, son también varios los modelos que han intentado explicar este constructo. Uno de ellos, es la *Teoría de la Autodeterminación* de Decy & Ryan (1987,

2000), quienes sostienen que todos los seres humanos adoptan una pauta conductual similar encaminada hacia el crecimiento personal y proponen que el bienestar psicológico lo conforman tres necesidades básicas: vinculación (conectar y preocuparse por los demás), competencia (controlar lo que se hace dominando las propias habilidades) y autonomía (ser independientes en la vida) dando más importancia al funcionamiento psicológico óptimo que a la frecuencia de experiencias placenteras tal y como indicaba el enfoque hedónico.

Otro modelo que sigue esta misma línea es el propuesto por Ryff (Ryff, 1989; Ryff & Singer, 1998) al apuntar que las emociones placenteras no predicen un funcionamiento psicológico óptimo, sino que más bien son una consecuencia de éste. Su *modelo de bienestar psicológico* plantea seis dimensiones básicas indicadoras del bienestar detalladas en el Cuadro 1: (1) control ambiental, (2) crecimiento personal, (3) propósito en la vida, (4) autonomía, (5) autoaceptación y (6) relaciones positivas con otros. Su propuesta, además, se respalda con la creación de un cuestionario adaptado al español que evalúa estas seis áreas de bienestar (Rodríguez-Carvajal et al., 2006). Se trata de un modelo que puede ser usado además de como indicador personal, también como base para la evaluación de la calidad de relaciones y contextos. Así, una organización como puede ser un centro educativo, proporcionará más bienestar en la medida en que incorpore y aporte los criterios necesarios para generar satisfacción en cada una de las áreas propuestas en el modelo de Ryff.

Cuadro 1.

Dimensiones propuestas en el modelo de bienestar de Ryff (Ryff, 1989)

Dimensión	Nivel alto	Nivel bajo
Control ambiental	Sensación de control y competencia. Control de actividades. Aprovechamiento de oportunidades. Capacidad de crear o elegir contextos.	Dificultad para manejar lo cotidiano y sentimientos de indefensión. Locus externo generalizado e incapacidad para mejorar el contexto.

Crecimiento personal	Sensación de desarrollo continuo. Autopercepción de progreso. Apertura a nuevas experiencias. Capacidad de apreciación de mejoras personales.	Sensación de estancamiento. Aburrimiento y desinterés. Incapacidad para desarrollar nuevas actitudes o comportamientos.
Propósito en la vida	Planteamiento de objetivos y metas. Sensación de llevar un rumbo y de que el pasado y el presente tienen sentido.	Sensación de estar sin rumbo. Dificultades psicosociales. Escasez de metas y objetivos.
Autonomía	Capacidad de resistencia a presiones sociales. Independencia y determinación. Regulación interna de la conducta. Autoevaluación con criterios propios.	Preocupación por las valoraciones externas. Baja asertividad e indecisión. No mostrar preferencias. Sumisión y complacencia.
Autoaceptación	Actitud positiva hacia uno mismo. Aceptación de aspectos positivos y negativos. Valoración positiva del pasado.	Insatisfacción sobre uno mismo. Decepción con el pasado. Deseo de ser diferente.
Relaciones positivas	Relaciones de confianza y cálidas con otros y capacidad fuerte de empatía, afecto e intimidad. Preocupación por el bienestar de los demás. Comprensión del dar y recibir en las relaciones humanas.	Escasez de relaciones estrechas y déficit en afecto, intimidad, empatía. Aislamiento en las relaciones interpersonales. Ausencia de compromisos.

Keyes (2013) parte de este último modelo y propone el *modelo de bienestar y salud mental* que se basa en la calidad percibida por el individuo respecto a su entorno social y cultural, lo que amplía la perspectiva del bienestar y la satisfacción más allá de la persona y su entorno más inmediato. Distingue tres ámbitos que operan sobre la salud mental positiva: (1) bienestar emocional, que conlleva elevados niveles de afecto positivo, bajos niveles de afecto negativo y elevada satisfacción vital, (2) bienestar psicológico, que incorpora las seis dimensiones del modelo de Ryff, y (3) bienestar social, el cual propaga el bienestar más allá del individuo complementando los modelos anteriores. Para ello, habla de cinco dimensiones relacionadas con el bienestar social: (1) coherencia social, percibiendo que el mundo tiene lógica y es predecible, (2) integración social, sintiéndose parte de la sociedad, (3) contribución social, sintiendo que se aporta

valor a la sociedad en su conjunto, (4) actualización social, sintiendo que la sociedad crece y se desarrolla permitiendo además un crecimiento también personal, y (5) aceptación social, teniendo una actitud positiva ante el mundo.

Por último, integrando las aportaciones hedónicas y eudemónicas sobre el modo de alcanzar una vida satisfactoria, surge el *modelo de las tres vías* planteado por Seligman (2002), en el que afirma que existen tres caminos de acceso a una vida plena o feliz:

- *Pleasant life* (o vida placentera). Basada en las aportaciones hedónicas, este ámbito radica en minimizar las emociones negativas y aumentar la cantidad de emociones positivas a lo largo del tiempo, o lo que es lo mismo, tener la mayor cantidad posible de momentos felices en la vida. Esta vía es de corta duración y tiene relación directa con la capacidad de experimentar emociones positivas y valiosas, tanto en el pasado (cultivando la gratitud y el perdón), el presente (a través de medios como el *savoring* o el *mindfulness*) y el futuro (pensando en clave de esperanza y optimismo).
- *Engagement life* (o vida comprometida). El placer nace del compromiso con la realización de tareas efectivas y con la capacidad de experimentar *flow*, es decir, la felicidad surge cuando disfrutamos y nos implicamos de manera plena con tareas que, a pesar de conllevar un desafío, su simple realización supone una satisfacción en sí misma, sin importar el resultado.
- *Meaningful life* (vida con sentido o significativa). Es el nivel superior de la felicidad y la vía de acceso más consistente y duradera. Además de las cuestiones individuales en las que se centran las dos rutas anteriores, aquí se tiene también en cuenta el entorno. Esta tercera vía es la aplicación de las fortalezas personales para el desarrollo de algo más que uno mismo. Es poder aplicar las fortalezas para ayudar a los demás y hacer que éstos también puedan desarrollar sus potencialidades. Generalmente este proceso se da a través de instituciones como la familia, el trabajo, la escuela o la comunidad, entre otras.

Un ejemplo de esta vía de acceso a la felicidad en la escuela se puede encontrar en algunas de las nuevas metodologías implantadas en los centros, entre ellas, la de Aprendizaje-Servicio (ApS). A través de ella, los alumnos son capaces de identificar una necesidad real dentro o fuera de su contexto y planificar cómo darle respuesta a través del diseño de un plan de acción, una ejecución del proyecto y una evaluación del mismo. Este tipo de metodologías permiten dar un sentido al aprendizaje más allá del personal y promueven la colaboración de manera activa generando sentimientos y emociones positivas relacionadas con la generosidad, la solidaridad, la responsabilidad, el respeto y la ayuda a la comunidad (Piñana, 2018). En definitiva, permiten conectar el aprendizaje con la vida y darle sentido yendo más allá del simple aprendizaje individual o del reducido contexto del aula para encaminar el aprendizaje hacia una verdadera transformación del mundo.

Posteriormente, Seligman (2011) redefine estos tres niveles en lo que él denomina el modelo P.E.R.M.A (Figura 1), añadiendo dos nuevos elementos: los vínculos interpersonales positivos y los logros. Afirma que, para poder alcanzar el bienestar, se requiere de una vida social estable y de unas metas y objetivos bien marcados y susceptibles de lograr.

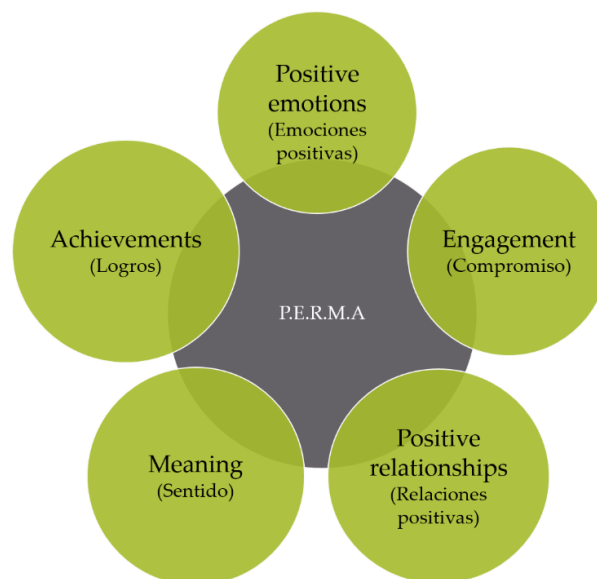


Figura 1. Modelo P.E.R.M.A (Seligman, 2011)

No obstante, aunque se consideran el desarrollo de la vida comprometida y de la vida significativa como las rutas más importantes para la construcción del bienestar, las cinco vías planteadas no son excluyentes y ningún elemento define por sí solo el bienestar, sino que cada uno de ellos contribuyen a alcanzarlo encajando a la perfección uno dentro del otro (Seligman, 2002).

1.2.2. Rasgos positivos: virtudes y fortalezas

Con esta proliferación de estudios y modelos, y ante la abundancia de evidencias empíricas que demuestran que el bienestar psicológico y la felicidad están más relacionadas con determinadas virtudes y fortalezas que con la maximización del placer, la psicología positiva se encuentra con la necesidad de crear una clasificación y un sistema de medición fehacientes del equilibrio mental y las fortalezas humanas, que se contraponga a los ya existentes manuales descriptivos y diagnósticos que se encuentran situados en la perspectiva de la enfermedad mental (American Psychiatric Association, 2013; World Health Organization, 2004).

El primer paso de este trabajo se lleva a cabo a raíz de la colaboración entre Peterson y Seligman (2004), quienes proceden a la lectura y revisión de diferentes textos, escritos y manifestaciones filosóficas, teológicas, culturales y artísticas con el fin de clasificar lo que cada una de ellas considera virtudes humanas. Tras este análisis consiguen determinar seis virtudes básicas: (1) sabiduría y conocimiento, (2) valor y coraje, (3) amor y humanidad, (4) justicia, (5) templanza y moderación y (6) espiritualidad y trascendencia.

Sin embargo, estas seis virtudes son consideradas como nociones demasiado amplias y abstractas y por lo tanto, poco prácticas para los psicólogos que desearan desarrollarlas y medirlas. Por ello, la psicología positiva se ve en la necesidad de concretarlas en una serie de fortalezas personales, que quedan definidas como la manifestación psicológica de la virtud, o lo que es lo mismo, como aquellos aspectos adquiribles, modificables y evaluables que contribuyen a una vida plena (*Ibíd.*). De esta

manera, se proponen 24 fortalezas extraídas de las seis virtudes mencionadas quedando clasificadas como se muestra en el Cuadro 2.

Cuadro 2.

Virtudes humanas y definición de las fortalezas asociadas (C. Peterson & Seligman, 2004)

Virtud	Fortaleza Humana	Definición
Sabiduría y conocimiento	Creatividad	Pensar nuevas y productivas formas de conceptualizar y hacer las cosas.
	Curiosidad/Interés	Interés por el mundo, apertura a la experiencia, exploración y descubrimiento.
	Deseo de aprender	Deseo de conocer, mejorar y manejar nuevas habilidades.
	Apertura a la experiencia	Examinar bajo diferentes puntos de vista, tener en cuenta todas las características de la situación antes de opinar sobre ellas o tomar una decisión y ser capaz de cambiar de opinión ante la evidencia.
	Perspectiva	Ser capaz de proporcionar un sabio consejo a los demás; tener maneras de ver el mundo que hace que tenga sentido para uno mismo y para los otros.
Valor y coraje	Valor/Valentía	No echarse atrás por el miedo a los cambios, las dificultades o el dolor; defender lo que es justo a pesar de la oposición y actuar de acuerdo a las convicciones, aunque sean impopulares.
	Perseverancia	Acabar lo que uno empieza; persistir en una acción a pesar de los obstáculos; concentrarse en lo que se hace y dedicar esfuerzo a conseguir objetivos.
	Integridad	Decir la verdad, vivir de forma genuina y auténtica y ser responsable de los propios sentimientos y acciones.
	Vitalidad	Vivir de forma apasionada y con energía, como si la vida fuera una aventura.
Amor y humildad	Intimidad	Amar y dejarse amar, valorar las relaciones íntimas y profundas con los demás, ser cercano a la gente.
	Amabilidad	Hacer favores a los otros, ayudarles y cuidarles.
	Inteligencia social	Conocimiento de uno mismo y de los demás, conocer cómo actuar en las situaciones sociales y cómo hacer que los otros se sientan bien.
Justicia	Ciudadanía	Trabajar bien en equipo, ser fiel y apoyar los objetivos comunes.

	Justicia	Tratar a todo el mundo con los mismos criterios de justicia; no permitir que los sentimientos personales interfieran en las actuaciones con los demás.
	Liderazgo	Animar al grupo para conseguir juntos los objetivos propuestos, manteniendo el mismo tiempo buenas relaciones con él.
Templanza y moderación	Capacidad de perdonar	Olvidar lo que otros nos han hecho y herido; darles una segunda oportunidad; no ser vengativo.
	Humildad	No intentar ser el centro de atención, no tratarse a uno mismo como más especial de lo que se es.
	Prudencia	Ser cauto a la hora de tomar decisiones; no asumir riesgos innecesarios.
	Autorregulación	Regular lo que uno siente o piensa; ser disciplinado; controlar los apetitos y necesidades.
Espiritualidad y trascendencia	Apreciación de la belleza	Percibir y apreciar la belleza o excelencia de cualquier faceta de la vida.
	Gratitud	Ser consciente de las cosas buenas que suceden y dar gracias por ellas, dedicando tiempo a expresarlo.
	Optimismo / Esperanza	Esperar lo mejor del futuro y trabajar para lograrlo; confiar en que el futuro depare cosas buenas.
	Humor	Tendencia a reír y sonreír; hacer reír a otras personas; ver el lado cómico de lo que sucede.
	Espiritualidad	Poseer creencias fuertes y coherentes sobre la razón y significado trascendente del universo; y apoyarse en estas creencias para actuar y sentirse reconfortado.

Como colofón a todo el trabajo anterior de revisión de distintos escritos, Peterson & Seligman (2004) procedieron a la publicación de un manual cuyo objetivo era y es actualmente el de identificar y clasificar los rasgos psicológicos positivos evaluables de las personas suministrando un marco teórico que además cuenta con el soporte, elaborado por los mismos autores, del *Values In Action Inventory of Strengths (VIA-IS)* un cuestionario psicológico que mide cada una de las 24 fortalezas obtenidas.

1.2.3. Instituciones positivas

De acuerdo con Seligman (2002), las instituciones positivas son aquellos espacios cuyas prácticas permiten y facilitan el desarrollo de las fortalezas y virtudes, fomentan las emociones y las relaciones positivas y permiten la vivencia de experiencias subjetivas positivas. Se pueden establecer como espacios positivos la familia, el trabajo o la escuela, entre otros (Seligman, 2011).

Poniendo en foco en la escuela, se puede considerar ésta como el segundo contexto más influyente durante la infancia después de la familia. De ahí la necesidad tan importante de hacer de él un lugar donde todos los niños tengan la oportunidad de aprender y desarrollar aquellas destrezas y conocimientos que les permitan adaptarse a una sociedad donde los aspectos relacionados con los rasgos de carácter de las personas parece haber perdido valor (Gustems Carnicer & Sánchez Gómez, 2015). Sociedad en la que, a pesar de haber vivido algunos avances como el derecho a la salud y la educación, la satisfacción general de sus ciudadanos con la vida apenas se ha visto alterada (Inglehart, Foa, Peterson, & Welzel, 2008).

La escuela es vista de manera tradicional como un lugar enfocado casi exclusivamente a la adquisición de información, conocimientos, contenidos y habilidades instrumentales, y no siempre desde un ambiente propicio para el aprendizaje, al generarse muchas veces situaciones que pueden generar estrés y frustración a los miembros que componen la comunidad educativa. En palabras de Fernández-Domínguez (2009):

Nuestra escuela es muchas veces lugar de sufrimiento para profesores y alumnos. Para los unos, fuente de estrés y frustración; para los otros, ocasión de aburrimiento y desconexión con la vida. Con frecuencia la escuela fomenta la competitividad, el rendimiento, la pasividad, el cumplimiento ciego de las normas y la obediencia, olvidando a veces

que los alumnos/as son personas, con sus valores, capacidades, necesidades y límites (p.249).

Tal es el caso, que los mismos niños y adolescentes en numerosas ocasiones se refieren a la escuela en tono negativo. Así lo demuestra el estudio de Schwartz et al. (2013), en el que se examinan las palabras utilizadas por los jóvenes en redes sociales como *Facebook* o *Twitter* cuando hacen referencia a sus escuelas. Los resultados muestran que las palabras más comunes incluyen términos como *aburrido*, *estúpido* y *odio*.

En las propias palabras de Seligman (2011): “Ahora podemos enseñar las habilidades del bienestar, cómo sentir más emociones positivas, encontrarle un sentido a la vida, mejorar las relaciones y conseguir logros más positivos. Los centros educativos de todos los niveles deberían enseñar tales aptitudes” (pp. 83-84).

La educación positiva es un nuevo paradigma que, ante esta situación, propone acentuar las emociones y los rasgos positivos (Romero Pérez & Pereira Domínguez, 2011), así como los propósitos y las motivaciones para promover el aprendizaje. Una educación que se enfoca tanto en los logros académicos como en el bienestar psicológico y las fortalezas distintivas individuales de los alumnos (Seligman, Gillham, Reivich, & Linkins, 2009), contribuyendo a una educación integral que les ayude a actuar con las competencias, habilidades y recursos necesarios para afrontar el día a día, enseñarles a vivir felices y tener en definitiva una vida productiva, plena y llena de significado. La escuela debe transmitir conocimientos, enseñar a asimilarlos y capacitar para criticarlos y trascenderlos (Moreno & Gálvez, 2010).

Son múltiples los beneficios académicos derivados de una buena salud psicológica en la educación. Está demostrado que las personas felices aprenden más y mejor. Fredrickson (2004), sostiene que la experimentación de emociones positivas aumenta la capacidad de crear recursos mentales duraderos aplicables en experiencias futuras. En la misma línea, otros autores también inciden en que las emociones positivas generan mayor creatividad en el pensamiento durante la resolución de problemas, promueve la

flexibilidad cognitiva, aumenta los recursos intelectuales, aumenta la atención y mejora el comportamiento y la participación obteniendo con todo ello un mayor desempeño académico (Berger Silva, Alcalay, Torretti, & Milicic, 2011; Greco, Morelato, & Ison, 2006; Seligman et al., 2009). Del mismo modo, otros trabajos como los de Westling (2002), Sutton & Wheatley (2003) o Jennings & Greenberg (2009), manifiestan cómo las emociones positivas y el desarrollo de la dimensión socioemocional pueden generar climas de aula adecuados que también promueven un aprendizaje óptimo.

En cuanto al ámbito de las virtudes y fortalezas, se encuentran estudios que avalan cómo el desarrollo de fortalezas como la curiosidad o la apertura a experiencias facilitan el aprendizaje y mejoran también el rendimiento académico (Kashdan & Yuen, 2007; Wavo, 2004). Esta evidencia es clara al establecer una relación de impacto positivo entre las dimensiones socioemocionales y académicas de los alumnos, sin embargo, aún no encuentra una integración consistente en las prácticas educativas actuales.

Demostrados los beneficios, ya son diversos los programas y las experiencias que se están llevando a cabo tanto en el ámbito internacional como en el nacional y que se basan en los fundamentos de la psicología positiva (Pertegal, Oliva, & Hernando, 2010), formando contextos escolares nutritivos en los que la felicidad, la confianza en uno mismo y la aceptación por los otros, se han convertido en pilares fundamentales para un mejor aprendizaje tal y como confirman Jiménez & López-Zafra (2009).

Entre ellos se encuentran el programa *Strath Haven Positive Psychology Curriculum* (Seligman et al., 2009) llevado a cabo en un instituto de educación secundaria de Philadelphia, y cuyos objetivos principales son incrementar las emociones positivas, ayudar a los alumnos a identificar sus fortalezas, usarlas en su vida diaria y potenciar el significado y el propósito de la vida. El programa ha tenido efectos positivos sobre las habilidades sociales de los alumnos, una implicación más activa y placentera en las actividades escolares, así como una mejora en los resultados académicos finales.

Seligman y su equipo también continúan realizando desde el año 2009 algunas experiencias en la *Geelong Grammar School* en Australia (*Ibíd.*), introduciendo la psicología positiva en el currículum creando un plan de estudios que gira en torno al bienestar y formando al profesorado en técnicas para desarrollar esta corriente psicológica en las aulas. Un programa con objetivos similares es el *SMART Strengths* (Yeager, Fisher, & Shearon, 2011), el cual es una guía que pretende detectar y potenciar las fortalezas personales de niños y jóvenes de primaria y secundaria, y servir de referencia a padres, profesores y otras figuras educativas influyentes como pueden ser los entrenadores deportivos.

En España destaca el trabajo realizado por el Equipo SATI de Zaragoza en su programa *Aulas Felices* (Arguís et al., 2010), el cual pretende servir de guía para dar a conocer entre los docentes de los centros educativos las aportaciones más actuales de la psicología positiva a través de diversos ámbitos de intervención y teniendo en cuenta todos los niveles educativos desde los 3 a los 18 años. Se sustenta sobre dos pilares fundamentales: el desarrollo de las fortalezas personales y la práctica de la atención plena (*mindfulness*).

En definitiva, y como se ha visto a lo largo del presente capítulo, la psicología positiva ha proporcionado un enfoque diferente y complementario a lo que hasta ahora se venía desarrollando en el ámbito psicológico humano. Aunque las investigaciones en este campo han ido en aumento y se han ido elaborando múltiples propuestas de aplicación educativa desde esta perspectiva, aún quedan frentes abiertos que no han sido suficientemente estudiados y son especialmente relevantes en el entorno escolar.

Ser capaces de generar momentos y espacios en los que los estudiantes puedan dedicar tiempo a conocerse a sí mismos y a los demás, manejar sus emociones y disfrutar de estados de experiencia óptima o *flow* en cada tarea escolar, permitirán obtener beneficios como un mayor control de sí mismos, una mayor satisfacción o un mayor rendimiento académico.

CAPÍTULO II. INTERIORIDAD

“*Quien mira hacia fuera, sueña; quien mira hacia dentro despierta*” (C. Jung).

2.1. LA INTERIORIDAD DESDE UNA PERSPECTIVA FILOSÓFICA

El interés por el mundo interior es un signo innegable de los tiempos (Esteve, Galve, & Ylla, 2016) y un valor primordial ya desde la Antigüedad Clásica. Se puede ver como ejemplo la inscripción que se encuentra en el templo de Apolo en Delfos: *conócete a ti mismo* (ΓΝΩΘΙ ΣΕΑΥΤΟΝ), las palabras de Marco Aurelio “Reconoce tu interior: dentro de ti está la fuente del bien, que puede manar sin interrupción si profundizas siempre en ella” o el planteamiento del problema del *conocimiento de sí mismo* que se hacía Sócrates. Todas ellas hacen referencia a la importancia y la atracción que esta dimensión interior, esta parte inmaterial del ser humano ha tenido a lo largo de la historia, no solo desde la óptica de la filosofía, sino también desde ópticas más científicas como la psicología o desde miradas más intuitivas como la del arte.

Comenzando por las corrientes filosóficas de la Antigüedad Clásica y la Época Helenística, los distintos pensadores del momento como Platón (427 - 347 a. C), Aristóteles (384 - 322 a. C) o Sócrates (470 - 399 a. C), encaminaron sus ideas de manera expresa hacia el concepto y la práctica del *cuidado de sí*, y no solo con proposiciones y teorías, sino ofreciendo a sus contemporáneos doctrinas, modelos y formas de vida prácticos que les condujeran a una transformación en la manera de percibir el mundo, y por ende, a provocar en ellos una renovación en la manera de relacionarse con éste (Hadot, 2006).

El *cuidado de sí* hace aquí referencia a la capacidad del propio individuo para autodominarse y autogobernarse (Romero Pérez & Pereira Domínguez, 2011), renunciando a la preocupación por lo que no se es y concentrando la atención hacia lo que se es y lo que se debería ser. Esta filosofía supone posicionarse en el mundo con el

conocimiento pleno de las capacidades y potencialidades que cada uno posee y que permiten el crecimiento y el camino hacia la felicidad (González Hinojosa & López Santana, 2016). Esta virtud de conocerse internamente ayuda a la persona a prepararse, no solo para un rol social y profesional exitoso, sino para enfrentarse de manera satisfactoria a los acontecimientos de la vida en general, con el objetivo de llegar a generar verdaderos cambios sociales, puesto que, para los pensadores de la época, el cuidado de uno mismo conlleva de manera implícita el cuidado de los otros. El concepto se convierte entonces en *un arte de vivir*, donde el ir hacia el *Yo*, se convierte en una meta (Vignale, 2012).

Todo este movimiento en el pensamiento griego surge como consecuencia de la inestabilidad de la época (Hadot, 2006). En los momentos históricos de crisis, cuando la cultura se tambalea y pierde coherencia, la persona siente la necesidad de concentrarse en sí misma para encontrar en su propio interior la seguridad, la felicidad, el significado y los puntos de apoyo que no encuentra en la sociedad desestructurada que le rodea. Así, el cuidado de uno mismo se convierte en el epicentro de casi todas las corrientes filosóficas de aquel entonces (Callejo, 2005).

Otro ejemplo de búsqueda interior ante la inestabilidad externa se encuentra en el derrumbamiento del mundo Clásico, la filosofía griega y el poder romano. En este momento, Agustín de Hipona (354 d. C – 430 d. C) inicia sus reflexiones sobre el concepto de interioridad a través de su obra autobiográfica *Confesiones*. Sus aportaciones destacan por la subjetividad con la que contempla la vida en comparación con la objetividad de los pensadores anteriores de Grecia y Roma y sus pensamientos se constituyen como una forma de vida, un estilo de vivir resultado de una elección existencial y no como fruto de una decisión cognitiva o un mero acto de conocimiento.

Propone un enfoque encaminado tanto al *conocerse* como al *proceso de conocer*. De esta propuesta y este giro de mirada, es precisamente de donde procede el lenguaje de la interioridad, porque ante una realidad fija y común a todos, el acto de conocerla es individual, único para cada uno en función de su propio mundo interior: cada uno

realiza su proceso entendiendo la realidad de una manera diferente (Fernández Riaño, 2010).

Además de estas aportaciones, Agustín de Hipona describe de manera explícita en sus escritos un hombre concebido como una única unidad constituida por dos dimensiones: la exterioridad, que hace referencia a lo que se percibe, a los sentidos, a la manifestación externa, en definitiva, a lo corporal. Y la interioridad, que hace referencia a esa parte oculta que todos apreciamos pero que sin embargo no se percibe con los sentidos, a ese pensar sobre uno mismo y entrar en el interior para conocerse y buscar la autenticidad (*Ibid.*). Lo importante de esta aportación es que plantea una reinterpretación de antítesis anteriores como cuerpo/alma, espíritu/materia o mente/cuerpo y plantea términos unificadores hasta entonces no utilizados como interior/exterior, términos que no se excluyen, sino que se complementan. Tal es la importancia de esta delimitación en los conceptos, que incluso siglos más tarde, autores como Torralba (2010), siguen concibiendo al ser humano como una “unidad multidimensional, exterior e interior, dotado de un dentro y un fuera, como una única realidad polifacética, capaz de operaciones muy distintas en virtud de las distintas inteligencias que hay en él” (p.13).

Situándonos ya en la Edad Moderna, el descubrimiento de nuevas tierras, el Renacimiento y la Reforma supusieron importantes cambios en la forma de vida de los ciudadanos, lo que produjo de nuevo un estado generalizado de inseguridad e incertidumbre. Ante esta situación, el problema de la identidad personal surge en varias corrientes filosóficas que pretenden dar respuesta a interrogantes como qué es lo que hace que una persona pueda considerarse la misma a lo largo del tiempo y a pesar de los cambios físicos y psicológicos que pueda ir sufriendo a lo largo de su vida, en qué consiste realmente la identidad humana, qué la diferencia o la hace similar a otro tipo de identidades existentes o cuál es la relación entre un *yo* físico cambiante y una *identidad* que persevera.

Así, René Descartes (1596-1650) propuso un nuevo concepto de individuo, planteando que la única certeza es el pensamiento y la existencia de uno mismo, al

considerar la realidad externa que se percibe como engañosa (Morales, 2017). Esta idea queda plasmada en su publicación de 1637: *Discours de la méthode*, con una de sus frases más famosas: “*Je pense, donc je suis*” (Pienso, luego soy) con la que determina que la mente y la razón son hechos indiscutibles e inseparables del ser humano, que le son atribuidos como una parte espiritual que le permite percatarse de la realidad y discernir sobre ella. Para la filosofía de Descartes, la comprensión de la realidad y la manera que el ser humano tiene de concebir el mundo está estrictamente ligada al pensamiento y a la pregunta de ¿qué soy yo?, admitiendo la autoconciencia o el conocimiento de sí como medio para la comprensión de la verdad (Campero, 2017).

En esta misma etapa histórica, John Locke (1632-1704) también aporta su preocupación por lo que se puede considerar la identidad esencial del individuo. Defiende que el conocimiento de uno mismo y la consciencia de las propias acciones y pensamientos, es lo que realmente fundamenta la identidad personal y lo que la diferencia de otras identidades como la física o las establecidas socialmente como las identidades otorgadas por nacimiento (clase social), parentesco familiar, ocupación o creencia religiosa. Estas identidades, eran establecidas en aquel entonces de manera tradicional pero no se podían considerar esenciales al no ser permanentes ni estables. Locke afirma por tanto que la identidad personal debe ser persistente en el tiempo más allá de los cambios experimentados por la persona a lo largo de su existencia, y tampoco deja de lado la idea de que la identidad es algo dinámico que va autoconstruyéndose a través de una misma consciencia presente en las acciones, recuerdos, hechos o experiencias vividas (Páramo, 2008; Seoane, 2005).

En este recorrido filosófico e histórico del término, no se pueden dejar de nombrar otros pensadores más recientes que a partir de los años veinte del siglo pasado ya comienzan a utilizar de manera explícita el concepto de interioridad (Esteve et al., 2016). Entre ellos se destaca en primer lugar a Emmanuel Mounier (1905-1950), quien la establece como una de las siete dimensiones que definen los distintos ámbitos de la vida que ayudarán a “inaugurar una civilización personalista, cuyas estructuras y cuyo espíritu se orienten a la realización como persona de cada uno de los individuos que la

componen, formarlos al máximo de iniciativa, de responsabilidad y de vida espiritual” (Ramos Rosete, 2017, p. 56). Estas dimensiones son: (1) comunicación, la persona no llega a conocerse si no es a través de otro *yo*, saliendo de su propio sí para estar disponible hacia los demás, situarse en su punto vista, siéndoles fiel y dándose a través de la generosidad y la gratuidad, (2) interioridad, también denominada *conversión íntima*, gracias a la cual la persona es capaz de recogerse, unificarse, reservarse y conservar su intimidad, (3) afrontamiento, la persona se manifiesta, actúa y toma decisiones afirmándose a sí misma alcanzando su madurez sin estancamientos, (4) libertad, la persona ha de ejercer su libertad con elección, adhesión y responsabilidad hacia los demás, (5) trascendencia, la persona *hace y se hace* con la aspiración de salir hacia un *ser* más allá de sí mismo, donde sus valores concurren y le hacen ser y vivir de manera plena y (6) compromiso, es la acción de acercarse a los demás para transformar la realidad exterior y enriquecer el entorno con sus valores. En esta última dimensión, Mounier distingue cuatro tipos de acciones que se mueven entre la preocupación de la eficacia hasta el crecimiento de la vida espiritual, acción económica, acción ética, acción contemplativa y acción comunitaria.

En segundo lugar, María Zambrano (1904-1991) destaca por su capacidad de observación y escucha activa del mundo interior y de las circunstancias que la rodean, dando lugar a un modelo filosófico para escuchar y estar atento a lo que acontece (Villora Sánchez, 2015). Profundiza en el *conócete a ti mismo* socrático planteando una necesidad de revelación, con el objetivo de alcanzar un ser completo espiritual y corpóreo que logra su realización y sentido a través de la acción de huida (descentramiento) y búsqueda de un centro unificador (Russo, 2006), en palabras de Casado & Sánchez (2007, p. 547): “salir del lugar en el que estamos y emprender el camino de regreso”.

En tercer y último lugar, Michel Foucault (1926-1984), delinea el concepto de *interioridad psicológica* (Cuartas, 2010). Este término hace referencia al planteamiento de que ya no es válido interrogarse sobre qué se puede conocer, si no que el interrogante ha de centrarse en el cómo se puede llegar a ser lo que se quiere ser y cómo se llega a querer ser eso que se quiere ser, pasando de la construcción de saberes a la construcción de

sujetos y formas de vida encaminadas al fomento del bienestar psicológico (Pastor Martín, 2009; Pastor Martín & Ovejero Bernal, 2006).

En línea con estas ideas, comienzan a hacerse fuertes en Europa corrientes filosóficas como el existencialismo de Heidegger (1889-1976), Jaspers (1883-1969) o Sartre (1905-1980), quienes destacan al individuo como creador del significado de su vida persiguiendo el conocimiento de la realidad a través de la experiencia inmediata de la propia experiencia; o la fenomenología de Husserl (1859-1938) y Merleau-Ponty (1908-1961), quienes a través del análisis de los fenómenos observables, dan una explicación del ser y la consciencia.

Esta proliferación es debida, una vez más, a los acontecimientos sociopolíticos y culturales que caracterizan la situación mundial del momento, forjando un sentimiento de despersonalización generalizado en la sociedad contemporánea del siglo XX: dos guerras mundiales, las revoluciones rusa y china, las dictaduras en Alemania e Italia, la crisis económica de los años 30 y la energía atómica con fines bélicos, comienzan a generar una pérdida de identidad en los individuos al verse inmersos en una sociedad manipulable (Alarcón, 2017).

Es el momento en que surgen también movimientos afines, que se convierten en nuevas esferas que rodean el concepto de interioridad y que de alguna manera lo desvinculan del ámbito filosófico visto hasta ahora, como el caso de la psicología, que poco a poco se abre un espacio propio entre el saber racional, la filosofía y la fisiología médica, con el fin de estudiar qué es lo que ocurre por dentro de la persona, cuál es su estructura, qué hay dentro de ella y qué la distingue como especie. El *self*, la *conciencia de sí* o el *sí mismo*, son los términos más frecuentes para referirse a este ámbito dentro de esta disciplina (Seoane, 2005).

2.2. LA INTERIORIDAD DESDE UNA PERSPECTIVA PSICOLÓGICA

Como ya se ha mencionado en el apartado anterior, en el ámbito de la psicología el término de interioridad queda diluido dentro de otros conceptos como el concepto de *self*, de *conciencia* y de manera más concreta, en el de *conciencia de uno mismo* o *conciencia de sí*.

Es importante comenzar este apartado aclarando que los términos *conciencia* y *consciencia* son habitualmente considerados en la lengua española como sinónimos. Así, el propio diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2018), define como *conciencia*: 1. La capacidad del ser humano de reconocer la realidad circundante y de relacionarse con ella. 2. Conocimiento inmediato o espontáneo que el sujeto tiene de sí mismo, de sus actos y reflexiones. 3. El conocimiento reflexivo de las cosas o 4. Acto psíquico por el que el sujeto se percibe sí mismo en el mundo.

En esta definición se observan ciertas similitudes con el concepto de *conciencia*, el cual es definido por la misma institución como, entre otras acepciones, el conocimiento claro y reflexivo de la realidad o la actividad mental del propio sujeto que permite sentirse presente en el mundo y en la realidad. En el presente trabajo ambos conceptos se han tratado como equivalentes.

2.2.1. Interioridad y conciencia

En la historia de la psicología, el estudio de la conciencia, los procesos que la constituyen y sus implicaciones en el comportamiento, han estado siempre presentes aunque la intensidad de su presencia ha ido modificándose y transformándose, variando según el momento, y no siendo hasta el surgimiento de la psicología transpersonal cuando la conciencia se integra como objeto de estudio y como elemento fundamental en el proceso psicoterapéutico.

Continuando con la desvinculación mencionada anteriormente entre filosofía y psicología, ésta última y gracias al método experimental introducido por Wundt, consigue adentrarse en un contexto científico en el que todo conocimiento que no estuviera basado en la experimentación y la medición objetiva de los hechos, quedaba prácticamente desacreditado (Asthana, 2015).

Es en este momento cuando esta ciencia comienza a establecer sus propias bases de conocimiento, abriéndose a diferentes investigaciones, y formulando una diversidad de teorías con el fin de explicar, predecir y controlar todos y cada uno de los fenómenos propios del ser humano. Esta pluralidad de objetos de estudio genera que distintas perspectivas se sitúen ante una misma realidad, interpretándola y dando solución a los problemas que en ella se plantean, a veces de manera complementaria, pero otras veces de manera contradictoria.

Poniendo el foco en la psicología occidental de principios del siglo XX, se encuentran autores como Watson (1878-1958) o Skinner (1904-1990), quienes al caer en desuso las investigaciones basadas en introspecciones y experiencias subjetivas, ponen el énfasis en que su objeto de estudio, la conciencia, sólo podía ser argumentada a través de las operaciones que la hacían observable, es decir, sólo podía ser explicada a través de la conducta, renunciando a considerar otras perspectivas como los procesos mentales internos o *mundo debajo de la piel* tal y como lo denomina el propio Skinner (1974). En este aspecto, la psicología debía rechazar la introspección como método de trabajo y por ello el conductismo limita su investigación sólo al componente de la conducta manifiesta, la cual hoy se sabe que es generada por procesos mentales internos que en aquel entonces no estaban siendo tomados en consideración.

Por su parte, y desde otra perspectiva diferente, la teoría del psicoanálisis de Sigmund Freud (1856-1939) surge en este contexto también de manera significativa. Con ella se pretende, a través de un paradigma más amplio que el anterior, comprender el funcionamiento de la psique humana a través de procesos psíquicos inconscientes. Este autor distingue entre inconsciente (lugar en el que se encuentran los pensamientos

reprimidos), preconsciente (pensamientos que han sido conscientes y pueden volver a serlo) y consciente (contenido de la mente en cualquier momento).

Como crítica a estas dos corrientes psicológicas que presentan una imagen pasiva y reduccionista del ser humano, y con el fin de intentar tratar áreas tradicionalmente rechazadas como la subjetividad y la experiencia interna, se gestan alrededor de los años cincuenta y sesenta dos movimientos psicológicos cuyos intereses se centran fundamentalmente en la profundización en aspectos positivos del ser humano, y en el estudio de la persona como un todo: su existencia, su motivación, sus necesidades y sus valores, apostando hacia un enfoque basado en la concepción del hombre como un ser sano y no enfermo como lo hacía el psicoanálisis, y hacia un hombre creativo y no reactivo como lo hacía el conductismo (Alarcón, 2017).

Se trata de la psicología humanista primero y la transpersonal después, corrientes ligadas a las filosofías existencialista y fenomenológica mencionadas (Riveros, 2014) y las que, a pesar de no haber desarrollado una metodología precisa propia, enriquecieron a la psicología con nuevas construcciones teóricas y prácticas con un mismo origen y finalidad: estudiar la experiencia humana, colocando de nuevo la multidimensionalidad del ser humano en un lugar central y contemplando a la persona como un ser holístico donde sus dimensiones interna y externa se hayan integradas y caminando en la misma dirección y sentido (Mollá, 2010, p. 19).

De aquí surgen algunas teorías como la terapia centrada en el cliente de Carl Rogers (Rogers, 1951), las teorías de Abraham Maslow (Maslow, 1968, 1969) y su contribución sobre las necesidades, vivencias y experiencias cumbre, la teoría del rendimiento cumbre de Privette (Privette, 1983; Privette & Brundrick, 1991), las teorías de Gendlin y sus aportaciones sobre el Focusing (Gendlin, 1981), la terapia de la Gestalt de Perls (Perls, 1969), la incorporación de la espiritualidad en la Logoterapia fundada por Viktor Frankl (Frankl, 1962), y por supuesto, la experiencia de *flow* propuesta por Csikszentmihalyi (Csikszentmihalyi, 1998b), entre otras.

Pero a pesar de la notoriedad que la psicología humanista había alcanzado, ésta dejaba atrás una dimensión importante del ser humano: la dimensión espiritual. Así, y en palabras del psiquiatra checo Stanislav Grof (2008):

El renacimiento del interés por los filósofos espirituales orientales en diferentes tradiciones místicas, la meditación, la sabiduría de los antiguos nativos, así como la extendida experimentación con psicodélicos durante los tormentosos años sesenta, dejó absolutamente claro que una psicología completa y válida para todas las culturas debía incluir observaciones de áreas tales como los estados místicos, la consciencia cósmica, las experiencias psicodélicas, los fenómenos de trance, la creatividad e inspiración religiosa, artística y científica. (p.47)

Surge de esta manera y en este contexto la psicología transpersonal como corriente complementaria a la psicología humanista. Sin embargo, el acercamiento de estas corrientes psicológicas hacia otras fuentes de conocimiento desarrolladas por civilizaciones, culturas e instituciones de profunda índole espiritual hasta entonces prácticamente inexploradas e incluso descartadas por la psicología científica del momento (Riveros, 2014), hacen que ambas no consigan obtener el reconocimiento que se merecen, al no conseguir adoptar un enfoque más científico potenciando la realización de estudios metodológicamente rigurosos.

Es entonces cuando Seligman retoma el carácter positivo de la psicología, y en 1998 acuña el término de psicología positiva, rama de la psicología encaminada a estudiar de manera rigurosa y con intervenciones demostradas empíricamente cómo potenciar las cualidades positivas de las personas y lograr una conexión entre este mundo interior, incluyendo la espiritualidad y la trascendencia, y el comportamiento exterior. La psicología positiva se convierte por tanto en un complemento a las psicologías humanista y transpersonal que rescata términos propuestos por éstas que, aunque no habían sido olvidados, si habían sido desplazados por la psicología posterior dominante (Barragán Estrada, 2012).

2.2.2. La interioridad y su equilibrio con el exterior

Con todo lo visto hasta ahora, se puede afirmar que el ser humano está preparado para recibir todo tipo de estímulos a través de los sentidos, haciendo que esté en constante interacción con el medio en el que vive permitiéndole la supervivencia. Sin embargo, la simple conexión entre estímulo-respuesta que utiliza Skinner en sus teorías resulta insuficiente tal y como demuestran teorías posteriores surgidas de corrientes como el cognitivismo o el constructivismo, en las que se pone de manifiesto que los estímulos no son simplemente recogidos de manera individual como información objetiva a la que le sigue una reacción automática, sino que, al recibir un estímulo, se piensa y se procesa haciendo surgir una serie de reflexiones, ideas e incluso emociones, que ocupan un espacio de tiempo antes de ofrecer una respuesta.

Este procesamiento hace posible el desarrollo de capacidades involucradas en la toma de decisiones propias, la posibilidad de aprender habilidades que permitan la liberación de sentimientos negativos, o el desarrollo de la capacidad de ejercer control sobre las propias acciones. En definitiva, este procesamiento de los estímulos externos recibidos, va creando un mundo interior propio, subjetivo y único, lleno de sentido, en el que se asienta la verdadera identidad (Alcoba, 2016).

Pallarés (1998), denomina a esta experiencia subjetiva de lo que ocurre como *conciencia*, y entiende la interioridad como el espacio de trabajo de la *autoconciencia*, es decir, la vivencia y experiencia del *sí mismo*, del *yo*, de ese centro del ser que actúa como punto de máxima identidad y que es fijo e inamovible a lo largo del desarrollo y crecimiento y que, cuanto más se conoce, más permite ver el exterior sin interferencias y con mayor transparencia, percibiendo y poniendo atención plena a todo lo que sucede para acercarse a la realidad de manera descentrada y permitiendo conectar esas percepciones con la propia historia (Burguet, 2014). Dependiendo de la profundidad con la que se conozca y se conecte con esos mundos interior y exterior, así será la calidad de vida y la capacidad de dar sentido a lo que se es y lo que se hace, porque estar atentos al

momento presente y entregarse a él sin dispersión permitirá incidir sobre el entorno de una manera serena y lúcida (Melloni, 2007).

Es por todo ello, por lo que hoy día no se puede entender el concepto de *interior* como contrapuesto a *exterior*. En el ámbito de este trabajo son términos que se complementan y en el que la interioridad sustenta y da calidad a la exterioridad que se vive (Alonso, 2014).

En todo intento por delimitar lo más propio de la interioridad se hace evidente la necesidad de proceder por la contraposición de las dos dimensiones igualmente constitutivas del ser humano: exterior e interior, objetiva y subjetiva, corporal y espiritual, que nos son constitutivas y que se interpenetran y condicionan mutuamente, de forma que la comprensión de cada una de ellas remite a la otra, como la otra cara o dimensión de un mismo sujeto. (Martín, 2004, p. 8)

Por tanto, es un error considerar que el razonamiento, los pensamientos o los sentimientos se encuentran desvinculados de la esfera corporal y del mundo externo. Encontramos ejemplos en respuestas corporales como el sudor, el rubor o las palpitaciones, que en numerosas ocasiones surgen como dependientes del contexto y la situación externa que se experimenta. Esto es debido a que cada individuo acoge los fenómenos externos de manera particular, elaborándolos, interpretándolos y alineándolos con su identidad de manera interna y conectándolos con sus propias vivencias, devolviendo al exterior respuestas muy distintas que convierten a esa realidad y los fenómenos que la componen, en una realidad única para cada persona.

2.3. EL CONCEPTO DE INTERIORIDAD, HOY

En las próximas líneas se procede al acercamiento del concepto de interioridad desde la perspectiva tratada, entendiendo que es un término que se forja desde un equilibrio entre el ámbito interior y el exterior. Tal y como expresa Andrés (2014): “Sólo

dejando que los sucesos externos provoquen cambios en el ser más íntimo, se llegará a la construcción plena de la persona, reforzando su presencia en el mundo y aportando lo mejor de sí misma” (p.30).

A pesar de que Martín Velasco (2004) advierte que “todo intento de descripción y acotación del concepto, encontrará siempre el límite de la imposibilidad de la objetivación de esa interioridad” (p.7), se muestran a continuación algunas aproximaciones que distintos autores han planteado respecto al término.

Charles Taylor la define como una esfera intangible en la que se incluyen las creencias propias, los valores y los ideales formando una parte sustancial de la identidad personal que, siguiendo la línea de Martín Velasco, no puede considerarse de manera aislada de la otra cara de la moneda, la exterioridad (Fernández Riaño, 2010).

Autores más recientes coinciden con Taylor en la descripción del término, aunque aportan otros rasgos que completan la definición. De esta manera, Melloni (2013) la define como un espacio que se abre entre nosotros y las cosas, entre nosotros y las personas, que permite redimensionar la calidad de nuestra existencia y que tiene que ver con la atención, la capacidad de contención y de vivir en el presente con serenidad, sin avaricia, en actitud de receptividad, agradecimiento y ofrenda.

López González (2015), hace referencia a la interioridad desde un enfoque diferente. No como un espacio o dimensión, sino como la capacidad del ser humano para desarrollar consciencia de uno mismo y del entorno, dándole sentido y significado a su propia existencia. Otro autor que comparte esta concepción de la interioridad es González Paz (2001), quien la considera como la capacidad de reflexionar y guardar en el interior lo que se vive y se experimenta para manifestarse en una forma de ser y estar que hacen a la persona sensible y receptiva a los valores de la vida.

Esta concepción de la interioridad como una capacidad que emana y a la vez alimenta una parte profunda del ser, es compartida también por autores como Alonso

(2014), quien la describe como “la capacidad de mirar hacia dentro, de ser y de crecer como personas, de ser lo que somos en lo profundo de nosotros mismos (...) sabiendo quién soy, cómo soy y hacia dónde voy” (p. 55); por Manzanos (2015), quien la define como aquella dimensión profunda del ser humano que da sentido a la vida, independientemente de las creencias, vínculos religiosos, razas, culturas o situación personal o social, o por Jalón (2014), quien se refiere a ella como un ámbito íntimo y esencial donde la persona se encuentra con lo que realmente es a través de un espacio donde reflexionar, sentir, imaginar, querer, recordar, trascender, acoger y saborear todo lo que acontece en el mundo exterior.

Como se puede ver, el término de interioridad es un término complejo del que no existe una definición concreta y consensuada. Es por ello que, en un intento de delimitar el concepto y recogiendo los distintos puntos de vista mencionados, se aporta la siguiente definición de interioridad, entendida en el contexto del presente trabajo como: la dimensión esencial y unificadora de la persona donde los estímulos recibidos del entorno son dotados de sentido y asumidos como propios de manera subjetiva y consciente, permitiendo la construcción de una identidad única e inconfundible que se manifiesta, se proyecta y se relaciona de forma coherente con el mundo exterior y que trasciende a la persona a través de unas determinadas conductas y comportamientos.

2.4. TÉCNICAS DE ACCESO A LA INTERIORIDAD (TAI)

Es importante comenzar este epígrafe esclareciendo qué es lo que se entiende por *técnica* en el contexto del presente trabajo. Una técnica es considerada como un procedimiento que busca alcanzar un objetivo muy determinado a través de una secuencia de pasos o comportamientos. Las técnicas determinan y definen de manera clara y ordenada la secuencia en la que se han de llevar a cabo las acciones del proceso para alcanzar los objetivos propuestos.

Al considerar la interioridad como una dimensión del ser humano esencial e integradora, una persona solo podrá tener acceso a ella cuando sea capaz de ocuparse y

desarrollar de manera plena todas y cada una de las demás dimensiones que lo conforman, trabajando desde los aspectos más observables (corporalidad) hasta aquellos que se encuentran en lo más profundo de su ser (espiritualidad). Se entiende por tanto que no se nace con una interioridad ya formada, si no que ésta es fruto de un largo proceso en el que los acontecimientos que ocurren, el cómo ocurren y el cómo se perciben y sienten, tienen un papel imprescindible.

Para facilitar este proceso de desarrollo y crecimiento existen hoy día prácticas que ya habían sido utilizadas hace siglos como herramientas de acceso a ese espacio interior del ser humano del que se ha tratado anteriormente. Actualmente, las técnicas utilizadas para el cultivo de la interioridad (en adelante, también denominadas TAI) pueden ser numerosas, ya que su composición resulta de múltiples combinaciones de recursos psicofísicos que se utilizan y crean en función del objetivo a perseguir. En este sentido, y en base a las aportaciones de autores como López González (López González, 2013) o el médico, psiquiatra y catedrático de psicobiología Vicente Simón (Simón Pérez, 2006, 2011), se destacan algunos de estos recursos como la respiración, el silencio, las visualizaciones, la postura, el movimiento, el trabajo con las emociones o la contemplación, entre otros. Estos recursos son los que principalmente se incorporan a las distintas TAI y se basan en las dimensiones establecidas para definir al ser humano además de contribuir a su desarrollo, sin embargo, no hay que olvidar que cualquier práctica, herramienta o técnica que se utilice, es sólo un vehículo y un apoyo, no un fin en sí misma (Alonso, 2014).

2.4.1. TAI desde las dimensiones del ser humano

El ser humano está conformado por distintas dimensiones inseparables e interrelacionadas entre sí que lo configuran como una única unidad. Estas dimensiones pueden concretarse fundamentalmente en cuatro: dimensión corporal, dimensión psíquica, dimensión social y dimensión espiritual (Alonso, 2014; Andrés, 2014; Bárcena Orbe, 2011; Otón, 2002; Piera Gomar, 2012; Torralba, 2010). A continuación, se detallan de manera algo más amplia estas dimensiones fundamentales y se mencionan algunas

de las TAI que se pueden utilizar para acceder a la interioridad a través de cada una de ellas.

- **Dimensión física (corporalidad):** no es posible entender la interioridad sin tener conciencia de la dimensión corporal. El cuerpo es la frontera que sirve de contacto entre el mundo interno y externo. Aunque en un principio pueda parecerlo, no actúa como barrera que los separa, sino como un medio de comunicación que pone en relación ambas realidades (Piera Gomar, 2014a). Es a través del cuerpo desde donde el mundo accede al interior y desde donde la persona se hace presente al mundo (Andrés, 2014). Por un lado, la información del exterior es captada a través de los sentidos, pero también es a través del cuerpo desde donde se establece un diálogo, una comunicación mediante la que se exterioriza y se hace visible la realidad interior de la persona (Esteve et al., 2016). A través de él se manifiesta lo que verdaderamente se es y se siente. Desarrollar la dimensión corporal no solo consiste en cuidarse y disfrutar físicamente. El trabajo de esta dimensión implica utilizar los sentidos con coherencia y de manera consciente para apreciar en profundidad las experiencias que se presentan y escuchar y dar sentido a las sensaciones que el cuerpo transmite. Como TAI a desarrollar dentro de esta dimensión, se propone un trabajo a través de distintos ámbitos relacionados con lo corporal, entre otros:
 - La respiración.
 - La relajación.
 - La contemplación a través de los sentidos.
 - La expresión corporal.
 - La conciencia de movimiento.

- **Dimensión psicológica (lo afectivo y lo intelectual):** esta dimensión incluye tanto sentimientos y emociones como todo lo relacionado con los pensamientos, recuerdos, deseos, etc. Es la dimensión que ayuda a comprender el por qué se produce una emoción, cómo se siente una persona o cómo y por qué se actúa de una determinada manera en distintos momentos y situaciones. Es la dimensión

que permite un mayor autoconocimiento, controlar y hacer conscientes los pensamientos, conocer y aceptar lo que se siente, poner nombre a las emociones, encauzar su fuerza e interactuar con ellas, saber afrontar las situaciones, valorar las fortalezas y saber aceptar las debilidades, lo que permitirá tomar el rumbo vital que se desea. En este caso, algunas TAI a trabajar dentro de esta dimensión pueden incluir, entre otras:

- Los cuentos.
 - Las visualizaciones.
 - Los ejercicios de autoconocimiento.
 - Las dinámicas de expresión emocional.
- **Dimensión social:** el ser humano, tal y como plantea Vygotski en su teoría sobre la construcción social de la mente, se construye en la relación con los demás: “Somos lo que los demás nos han ayudado a ser” (Vygotski, 1995, p. 182). Es la dimensión que permite el establecimiento de relaciones y vínculos estables, profundos y cargados de significado con el entorno. La interacción con los demás, permite la manifestación de actitudes que revelan aspectos de nuestro interior (Alonso, 2014), promoviendo la identificación personal y el ajuste de los propios comportamientos tras su observación y cuestionamiento. Además, tal y como indica Seligman (2002), las situaciones de apoyo, cuidado y ayuda mutua son elementos indispensables que permiten la autorrealización y la obtención de una vida plena y feliz. El trabajo de esta dimensión se puede realizar a través de distintas TAI que permitan el intercambio grupal de experiencias a nivel colectivo como, por ejemplo:
- El *rolle playing*.
 - Las dinámicas de grupo.
 - Los juegos de empatía.
- **Dimensión espiritual / Apertura a la trascendencia:** se trata de la dimensión más profunda de la persona. Supone saber imaginar, intuir, encontrar sentido a lo que se hace, inspirarse, asombrarse e ir más allá de las apariencias y de lo que

se tiene delante, de lo que se puede ver y razonar (Piera Gomar, 2014b). Es en esta dimensión donde se consigue trascender la realidad y desde donde se plantean las cuestiones relacionadas con la existencia, la búsqueda de sentido, la moralidad o el bienestar. Es en ella donde se asientan las grandes motivaciones y convicciones que guían las decisiones y conductas (Torralba, 2010). El principal objetivo del cultivo de la dimensión espiritual es ser capaces de conectar la esencia de cada persona con el resto de sus dimensiones: física, mental, emocional y social (Nadeu & Porrini, 2014). Es importante no confundir espiritualidad con religiosidad. La religión es una forma de expresar y de vivir la dimensión espiritual de la persona, pero no es obligatorio formar parte de una comunidad religiosa para poder vivir y experimentar esta dimensión (Benavent, 2013). El declive de la religiosidad tradicional ha generado una creciente aparición de nuevas formas de espiritualidad no religiosa a la que las escuelas han de dar respuesta por su importancia para el bienestar de las personas y por ende, de la sociedad en su conjunto (Holder, Coleman, & Wallace, 2010; Martínez, 2014). El trabajo de esta dimensión se propone a través de TAI que trabajen:

- La conciencia plena.
- La meditación.
- La admiración.
- La contemplación de imágenes.
- Reflexiones sobre valores y el sentido de la vida.

Se resumen en el Cuadro 3, las cuatro dimensiones vistas, sus características principales y el tipo de TAI que se puede llevar a cabo para fomentar e impulsar su desarrollo:

Cuadro 3.

Dimensiones del ser humano, características principales y propuesta de TAI para su desarrollo.

Dimensión	Características	Tipo de TAI a trabajar
Dimensión física	Conciencia corporal. Desarrollo y uso de los sentidos de manera consciente. Cuidados básicos (nutrición, descanso, seguridad, etc.).	Técnicas relacionadas con la respiración, la relajación, la contemplación a través de los diferentes sentidos, la expresión corporal o la conciencia de movimiento, entre otras.
Dimensión psicológica	Reconocimiento, comprensión y control de sentimientos, emociones, pensamientos, recuerdos, deseos, impulsos, etc. Autoconocimiento y aceptación de las fortalezas y debilidades.	Técnicas que trabajen con herramientas como los cuentos o las visualizaciones, ejercicios de autoconocimiento o dinámicas de expresión emocional, entre otras.
Dimensión social	Relación con el entorno y con los demás, establecimiento de vínculos estables, creación de redes sociales sanas y equilibradas.	<i>Dinámicas de rolle playing</i> , juegos de empatía, técnicas grupales y de equipo o juegos de empatía, entre otras.
Dimensión espiritual	Búsqueda de sentido y conexión con la esencia individual. Capacidad de asombro y de apertura a la trascendencia. Valores y convicciones: definición, clarificación y compromiso.	Técnicas relacionadas con la conciencia plena, la meditación, la admiración y la contemplación de imágenes o reflexiones sobre valores y el sentido de la vida, entre otras.

Es importante destacar que, al igual que las dimensiones del ser humano se hallan interrelacionadas entre sí, las TAI también pueden trabajar diferentes dimensiones a la vez, no excluyéndose entre sí, sino completándose desde una perspectiva integral. Así, por ejemplo, una visualización trabaja siempre la corporalidad al precisar de una parte previa de relajación que sitúa y dispone a la persona para la misma, y puede trabajar, además, en función del contenido de la visualización, dimensiones más relacionadas con lo emocional o con la apertura a la trascendencia.

CAPÍTULO III. *FLOW* O ESTADO DE EXPERIENCIA ÓPTIMA

Se entra en el flujo cuando nuestras resistencias más elevadas se despliegan para cumplir con los más altos desafíos que encontramos en el camino.
(Martin Seligman)

3.1. EL CONCEPTO DE *FLOW*: DEFINICIÓN Y CARACTERÍSTICAS

El *flow* es un fenómeno que se encuadra dentro de la corriente de la psicología positiva, centrada, como ya se ha visto, en el estudio de las fortalezas humanas asociándolas a estados positivos de bienestar. Este concepto tiene su origen en los estudios realizados en 1965 por Mihaly Csikszentmihalyi, psicólogo húngaro que se interesó por conocer de manera detallada qué les llevaba a un grupo de artistas a tener una motivación y una concentración tan profunda, que nada podía distraerlos a pesar de no contar con ninguna recompensa externa por su trabajo. Descubrió de esta manera, la existencia de una experiencia óptima común en distintos perfiles como artistas, deportistas, ajedrecistas, compositores, músicos, escaladores o bailarinas, entre otros: el *flow*.

Aunque se pueden situar sus antecedentes en las teorías de la motivación emergentes en las décadas de los cincuenta y sesenta que describen diferentes características de la experiencia óptima, como la teoría de las experiencias cumbre de Maslow (1968), o las teorías sobre rendimiento cumbre de Privette (1983), es durante la década de los ochenta cuando el concepto adquiere entidad propia y su estudio cobra mayor importancia centrandó las investigaciones y reflexiones en descubrir las consecuencias que pueden producirse al experimentar este estado (Delle Fave & Bassi, 2000).

Se puede definir el *flow* como "un estado en el que la persona se encuentra completamente absorta en una actividad para su propio placer y disfrute, durante la cual

el tiempo vuela y las acciones, pensamientos y movimientos se suceden unas a otras sin pausa” (Csikszentmihalyi, 1990, p. 99), o como “una experiencia óptima extremadamente disfrutada en la que se experimenta total concentración y disfrute con un alto interés por la actividad” (Csikszentmihalyi, 1998a, p. 86). En estas dos definiciones se pueden encontrar tres elementos fundamentales que hacen del *flow* un fenómeno muy complejo de la experiencia humana, pero que a su vez le permiten ser estudiado desde diferentes puntos de vista. Hablamos de elementos cognitivos, motivacionales y afectivos.

El *flow* puede darse en cualquier actividad diaria y en cualquier cultura independientemente del sexo, el género y la edad (Moneta, 2004). Se han reconocido estados de *flow* en el trabajo, el tiempo libre, los deportes, el arte o en prácticas religiosas, entre otras actividades cotidianas. La clave está en favorecer oportunidades para que esta experiencia brote fomentando el disfrute y el sentido por lo que se hace, ya que ésta es una de las principales diferencias entre *flow* y motivación: el primero se centra en la propia experiencia mientras que la segunda pone su foco en el motivo por el cual se realiza una determinada actividad (Mesurado, 2010b).

3.1.1. Dimensiones del *flow*

Estudios cuantitativos y cualitativos con deportistas de élite como los realizados por Jackson (1995) o Jackson & Marsh (1996), identifican y establecen nueve dimensiones que caracterizan el estado de *flow*, aunque no es necesario que éstas se presenten al completo para conseguir que se produzca la experiencia (Csikszentmihalyi, 1998b):

- **Equilibrio entre reto, desafío y habilidad:** la experiencia de *flow* se logra cuando los desafíos que una persona se propone o percibe ante una tarea y las habilidades que posee para llevarla a cabo se encuentran en equilibrio. Según el modelo de canal propuesto por el propio Csikszentmihalyi (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2009), en función del desafío y las habilidades de la persona, ésta puede experimentar diferentes sensaciones. De este modo, una persona

podría experimentar *flow* tanto si los niveles de desafío y habilidad son bajos, como si ambos niveles fueran altos. Por otra parte, si este equilibrio no se produce y una persona se enfrenta a un desafío de baja dificultad con unas altas capacidades, el resultado que obtendrá es una sensación y estado de aburrimiento. O si, por el contrario, la persona se enfrenta a un desafío de alta dificultad y las habilidades con las que cuenta son insuficientes, el resultado que obtendrá es una sensación y estado de frustración.

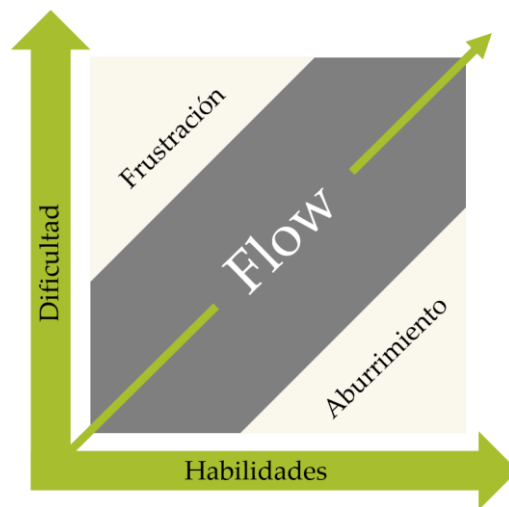


Figura 2. Modelo original de *flow* (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2009)

Posteriormente, Massimini & Carli (1998) reformulan el modelo anterior y afirman que la experiencia de *flow* sólo puede darse cuando los desafíos y las habilidades se encuentran por encima de la media, es decir, aunque el equilibrio entre habilidad y desafío es necesario, si éste se encuentra en niveles bajos, es insuficiente (Figura 3). Para experimentar un estado de *flow*, es necesario que tanto el nivel de habilidad como de dificultad del desafío sean elevados y supongan un reto para la persona. De esta afirmación derivan tres supuestos: 1) una actividad que suponga un alto reto junto a una baja habilidad percibida va a provocar en la persona una anticipación del fracaso, y, por tanto, un estado de ansiedad; 2) un desafío por debajo de la media ante una alta habilidad percibida provocará en la persona aburrimiento y abandono de la actividad por

considerarla poco atractiva; 3) cuando los retos y las habilidades percibidas son bajas, el estado que se produce es de apatía.

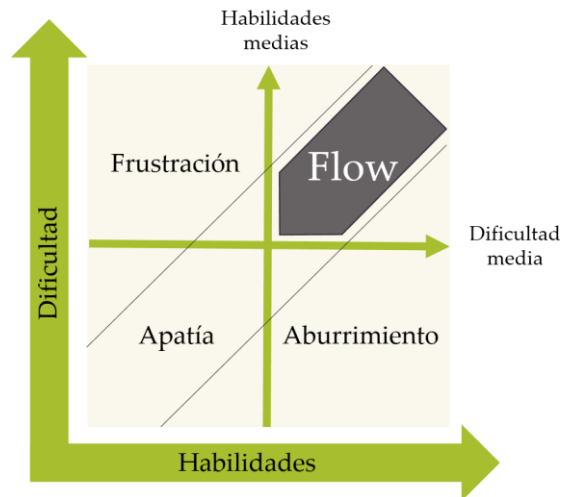


Figura 3. Modelo de *flow* de Massimini y Carli (Massimini & Carli, 1998)

Como ampliación al modelo anterior, Csikszentmihalyi plantea el Modelo de Fluctuaciones de Experiencias (*Expreience Fluctuation Model*), en el que profundiza en los diferentes estados en los que una persona puede encontrarse dependiendo de la percepción que tenga con relación a sus niveles percibidos de habilidad y el reto en cada momento (Figura 4). Se pasa en este momento de cuatro estados (frustración, aburrimiento, apatía y *flow*), a ocho estados (excitación, cuando el nivel de los retos es alto y el de las habilidades moderado; control, cuando el nivel de los retos es moderado y el de las habilidades alto; relajación, cuando el nivel de los retos es bajo y el de las habilidades moderado; y preocupación, cuando el nivel de los retos es moderado y el de las habilidades bajo).

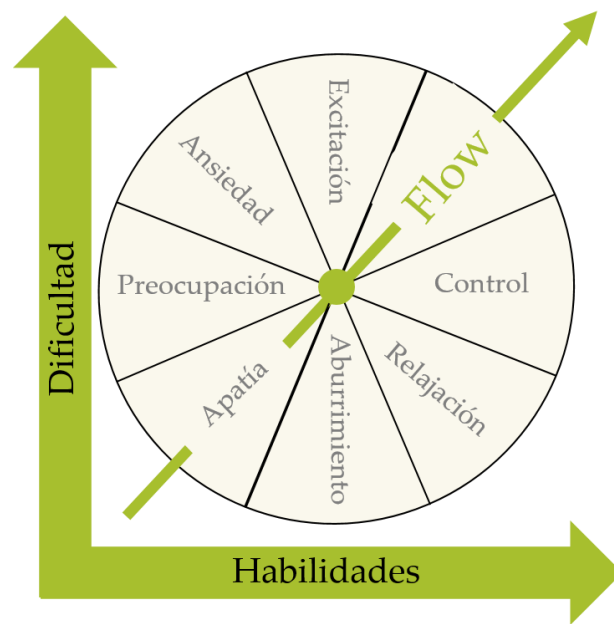


Figura 4. Modelo de fluctuaciones de experiencias (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2009)

- **Focalización de la atención en la acción:** esta característica se centra en conseguir una fusión entre acción y conciencia, de tal manera que la realización de las tareas se lleve a cabo prácticamente de manera automática, sin apenas participación de procesos cognitivos que requieran consumo de recursos ni pensamientos intrusivos o estímulos irrelevantes que fomenten la distracción. La tarea sencillamente fluye, sale sola.
- **Objetivos claros:** la persona debe conocer y definir con antelación cuáles son sus metas para facilitar una aproximación a las mismas. Ha de saber en todo momento qué es lo que tiene que hacer para conseguir sus objetivos.
- **Retroalimentación directa:** para lograr los objetivos propuestos, es importante saber si la actividad llevada a cabo se está realizando de manera correcta. Durante el estado de *flow* se produce un *feedback* inmediato en la propia persona que relaciona la actuación, los resultados y las metas. Es la propia persona quien se da cuenta de cómo está llevando a cabo la tarea, sin que nadie externo tenga que valorarlo.

- **Concentración en la tarea:** la información que entra en la conciencia se limita a los estímulos relevantes que se requieren para llevar a cabo la tarea de manera satisfactoria, excluyendo aquellos pensamientos que no favorecen la consecución de ésta. Lo importante para mantener un estado de *flow*, es estar concentrado en el aquí y el ahora, evitando cualquier distracción innecesaria.
- **Sensación de control sobre la tarea:** se produce cuando la persona tiene los objetivos claros y cuando percibe que los retos son congruentes con sus habilidades percibidas. La persona va viendo cómo se cumplen sus expectativas impidiendo que aparezca la sensación de fracaso.
- **Pérdida de conciencia de uno mismo:** la alta concentración en la tarea hace que se pierda el sentido de uno mismo durante la realización de la misma.

En la vida cotidiana, estamos siempre controlando la apariencia que presentamos ante otras personas; estamos atentos a defendernos de potenciales ofensas y deseosos de causar una impresión favorable. Por lo general esta conciencia del yo es una carga. En el *fluir* estamos demasiado absortos en lo que estamos haciendo, para preocuparnos de proteger el ego. (Csikszentmihalyi, 1998a, p. 141)

- **Distorsión en la percepción temporal:** esta es una de las dimensiones que más controversia ha generado entre los investigadores del *flow*. El propio Csikszentmihalyi (1990), reconoce que hay situaciones en la que la conciencia del tiempo no es necesaria para la ejecución exitosa de la actividad, lo que implica que esta dimensión puede no ser tan universal como las demás. La alteración en la percepción del paso del tiempo ocurre cuando la persona puede percibir que el tiempo ha sido alargado (los segundos parecen horas) o acortado (el tiempo parece que pasa más rápido de lo habitual).

- **Experiencia autotélica:** la palabra autotélico proviene del griego *auto* (por uno mismo) y *telos* (objetivo/meta). Por tanto, un individuo autotélico sería aquel que se siente intrínsecamente motivado y que realiza determinada actividad por la satisfacción que proporciona en sí misma y no por la recompensa externa que pueda recibir, aunque suponga un alto gasto energético o esfuerzo. La experiencia de *flow* es intrínsecamente placentera y gratificante.

Chen, Wigand & Nilan (2000), clasifican estas nueve dimensiones en tres estados principales: en primer lugar, unos *antecedentes* donde se establecen las condiciones que facilitan las experiencias de *flow*, como son el establecimiento de un reto equilibrado, la definición de unas metas y objetivos claros, y la producción de un *feedback* inmediato de los logros que se van adquiriendo. En segundo lugar, un estado de *experiencia* donde se fusionan conocimiento y acción, concentración y control. Y por último, un estado en el que se muestran los *efectos* como la pérdida de la conciencia y la distorsión temporal (Salanova et al., 2005).

3.2. MEDICIÓN DEL *FLOW*

Los primeros intentos de evaluación del *flow* se centraron principalmente en comprobar simplemente la existencia de la experiencia óptima a través de metodologías cualitativas (Camacho, Arias, Castiblanco, & Riveros, 2011).

Más adelante, comienzan a desarrollarse distintos modelos de medición, utilizando las nueve dimensiones del *flow* o considerando el *flow* como un constructo global. Uno de los primeros instrumentos utilizados es el *Experience Sampling Method* o Método de Muestreo de Experiencia (Mesurado, 2009), instrumento construido y validado por Csikszentmihalyi & Larson (1996; 2014), cuya finalidad es describir con precisión la calidad de la experiencia óptima en situaciones normales y medir *in situ* la misma (Mesurado, 2008).

El método consiste en proporcionar a los sujetos un receptor electrónico y una hoja de registro con ítems abiertos y escalas numéricas que deben rellenar cada vez que el receptor emite un sonido, indicando la intensidad con la que aprecian en ese momento una serie de emociones. Una gran ventaja es que este instrumento posibilita la recopilación de una gran cantidad de datos individuales, permitiendo un extenso análisis del concepto de *flow*, sin embargo, y como contrapartida, supone una herramienta muy complicada de analizar a nivel psicométrico y supone un alto coste de tiempo, tanto para los participantes como para los investigadores (Kimiecik & Jackson, 2002).

Vistas las deficiencias en las herramientas desarrolladas hasta la fecha, Jackson & Marsch (1996), crean un nuevo instrumento para medir el *flow*: la *Flow State Scale* (FSS), basada en las 9 dimensiones que se corresponden con el estado de *flow*. Consta de 36 ítems (4 ítems para cada dimensión), en donde se explica una experiencia óptima que se recuerda de un entrenamiento. Las respuestas que presenta son de tipo cerrado y corresponden a una escala tipo Likert, que va de 0 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo). Aunque esta escala fue creada para usar en el ámbito deportivo, está demostrada su validez en otros contextos (Jackson, Martin, & Eklund, 2008).

Otra escala a destacar es la *Dispositional Flow Scale* (DFS) de Jackson & Eklund (2002), basada en la escala anterior y que evalúa la frecuencia con la que una persona experimenta flujo. Los ítems se redactan y se plantean de la misma manera que la FSS, excepto en el tiempo de redacción, ya que los ítems de la FSS hacen referencia a una situación puntual y recién ocurrida (por lo que el tiempo que se utiliza es el pasado), mientras que en la DFS hace referencia a la propensión o facilidad que tienen los sujetos a experimentar el *flow* (con lo que se redacta en presente continuo). Se puede decir que la FSS mide el *flow* como un estado mental, mientras que la DFS mide el *flow* como un rasgo (Mesurado, 2010a). Consta de 36 ítems en escala tipo Likert donde 1 es nunca y 5 es siempre.

De acuerdo con Jackson, Martin & Eklund (2008), se pueden encontrar dos formatos diferentes de las escalas mencionadas anteriormente: una versión extensa, que consta de 36 ítems sobre las que se evalúan las 9 dimensiones del *flow*, y una versión abreviada (9 ítems, uno para cada dimensión), útil cuando la investigación o las limitaciones prácticas no permiten el uso de una escala amplia.

En España, García Calvo et al. (2008), versionaron al castellano la *Flow State Scale*, obteniendo un instrumento compuesto por 36 ítems puntuados en una escala tipo Likert de 0 a 10 puntos. Esta escala, aunque en origen fue elaborada para medir el *flow* en deportistas, puede adaptarse fácilmente a otros contextos como el laboral, el sanitario o el educativo, entre otros.

Dejando a un lado las escalas enfocadas a la edad adulta y poniendo el foco en edades más tempranas, se encuentran también diferentes escalas como el Cuestionario de Experiencia Óptima para niños y adolescentes de Mesurado (2008), dirigida a la niñez tardía y adolescencia temprana, y la cual evalúa la experiencia óptima o *flow* en las distintas circunstancias de la vida a la que pueden enfrentarse estos sujetos, sin centrarse en una actividad en particular. Se trata de un cuestionario diseñado para identificar aquellas actividades más relacionadas con estados de *flow* y mide dos dimensiones de la experiencia: activación cognitiva y calidad afectiva. Se destaca también la escala breve de Calero & Injoque – Ricle (2013), con 9 ítems (uno por cada dimensión) y cuyo objetivo es evaluar las experiencias óptimas en la realización de diferentes actividades en adolescentes.

CAPÍTULO IV. DE LOS PARADIGMAS EDUCATIVOS DEL SIGLO XX A LAS NUEVAS CONCEPCIONES DEL APRENDIZAJE

La educación es, ante todo, un viaje interior, cuyas etapas corresponden a la de la maduración constante de la personalidad (Delors, 1996).

La sociedad ha entrado en una fase en la que las creencias, valores y experiencias han cambiado la manera de percibir y responder que tienen las personas ante la realidad en la que viven (Manzanos Báez, 2015). Algunos autores hablan de periodo de mutación (Andrés, 2014), situando la sociedad actual ante una nueva etapa que se ubica en el tránsito entre una sociedad moderna y la postmodernidad. Otros pensadores, entre ellos el antropólogo John White (2005) aseguran que nos encontramos ante un salto evolutivo que dará lugar a la aparición del Homo Noeticus (Hombre Conciencia) y que supondrá el siguiente escalón evolutivo en la especie humana.

Diversos organismos y autores hacen referencia a una sociedad occidental, y concretamente la europea, caracterizada por el multiculturalismo, la globalización o la búsqueda de la eficiencia y la calidad (Valle López & Manso Ayuso, 2013) creando un mundo cada vez más diverso e interconectado en el que los ciudadanos han de enfrentarse a desafíos colectivos como el balance entre crecimiento económico y sostenibilidad o el mantenimiento de la cohesión social (OECD, 2005).

La sociedad se ha transformado y ha evolucionado de una sociedad industrial a una sociedad de la información donde la progresión y el desarrollo de las tecnologías de la comunicación han ejercido un gran impacto al permitir un rápido acceso a grandes cantidades de datos relacionados con ámbitos de la vida como la cultura, la política, la economía o la educación (Alfonso Sánchez, 2016). Sin embargo, este término también ha sufrido su evolución particular, pasando a partir de los años 90 de *sociedad de la información* a *sociedad del conocimiento* diferenciando de esta manera ambos conceptos. De

acuerdo con Castells (2001), el primero de ellos surge a raíz de la convergencia de tres procesos que tienen lugar a finales de los años sesenta y mediados de los setenta: (1) la crisis económica y el cambio de patrones característicos del desarrollo industrial, (2) el surgimiento de movimientos sociales y culturales que cuestionan la cultura precedente (feminismo, medio ambiente, ecología, derechos humanos, etc.) y (3) la revolución tecnológica. Se trata de un término que hace referencia a una forma de organización social caracterizada por la capacidad de acceder, generar, transformar y manipular grandes cantidades de información y difundirlas desde cualquier lugar de manera rápida y con largo alcance. El segundo término, sociedad del conocimiento, hace referencia al aprovechamiento y uso que los ciudadanos hacen de esa información de una manera crítica y selectiva, es decir, supone una cierta actividad intelectual.

Esta transformación social ha llegado también a la esfera educativa, donde nada de esto es diferente y en la que, ante estos nuevos retos y desafíos, ha de estar preparada para formar ciudadanos capaces no sólo de vivir en este momento histórico, sino de aprender a enfrentarse a los acontecimientos del futuro ayudando a las generaciones venideras a adaptarse a los cambios, yendo más allá de su entorno más inmediato y encaminándose hacia una visión más global y unificada de la realidad (Martínez Clares & Martínez Juárez, 2011). La educación debe desarrollar todos los ámbitos de la personalidad de los jóvenes: el intelectual, el emocional, el afectivo y el de las relaciones interpersonales, de tal manera que sea capaz de desarrollar todas sus potencialidades y consiga adquirir aquellos valores, creencias, conocimientos y formas de hacer que le preparen para una vida en sociedad (Fernández, 2009) y siendo capaz de renovarse al mismo ritmo que ella.

4.1. CONTEXTO EDUCATIVO ACTUAL

Algunos autores han observado y analizado la situación en la que se encuentra la sociedad occidental actual y han extrapolado el estado actual de la misma al contexto de los niños y jóvenes que se encuentran hoy en las escuelas. Dicho análisis desemboca en un ser humano en el que la desconexión con su esencia y separación de su ser más íntimo,

la visión de sí mismo como habitante del futuro pero no creador y transformador del mismo, o la fragmentación de la mirada mediante la cual el ser humano convierte cualquier tipo de conocimiento en algo complejo y difícil de conectar con lo demás, se convierten en algunas de las características principales que lo definen (González Pérez, 2014).

Siguiendo esta misma línea, Bautista (2010) concreta algunos rasgos que definen de manera clara el escenario en el que se sitúa hoy la educación. El primero que subraya es la capacidad especialmente precoz con la que cuentan los niños de hoy para realizar descubrimientos de manera autónoma. Ante lo positivo que pueda tener este rasgo, también puede suponer un problema, ya que esta actitud puede llevar a producir una inversión de la jerarquía entre jóvenes y adultos, y, por ende, entre alumnos y maestros. Un ejemplo de ello, se observa en el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, donde los jóvenes se convierten en prescriptores de los adultos, asumiendo muchas veces un rol que no les pertenece y provocando en los adultos ciertas evasiones de responsabilidad con consecuencias graves para la educación y el desarrollo de los jóvenes (Stiegler, 2008).

El segundo rasgo que destaca el autor es la velocidad. El contexto que rodea a los jóvenes se caracteriza por el constante cambio y la rapidez. Todo es urgente, e incluso en ocasiones, se mide la eficacia en unidades de tiempo: a menor tiempo de respuesta, mayor valor. En este contexto frenético, la precipitación y la urgencia impiden tomar decisiones meditadas, pensadas o serenas. En esta cultura de la inmediatez se es capaz de pasar de una jornada dura de trabajo en la escuela a una fiesta de cumpleaños con amigos sin llegar a interiorizar en ningún momento ninguna de las dos experiencias. Se evita contemplar o degustar las cosas, dejándose llevar por todo lo que se presenta desde fuera, olvidando todo lo que puede brotar desde dentro. Es destacable el interés que se tiene por tener de todo sin disfrutar de nada. La complejidad de la vida moderna incita constantemente a tener todo al mismo tiempo, lo que lleva al tercer rasgo que es el consumismo por el consumismo, con el único objetivo de satisfacer no las necesidades,

sino los caprichos. Tener de todo, que no falte de nada y tenerlo ya, sin esperar demasiado.

El cuarto rasgo que se marca es la necesidad constante de experimentar. El mundo está repleto de estímulos que conducen constantemente hacia el consumo de experiencias valorando más la cantidad de éstas que se viven y acumulan, que la calidad, intensidad o significado que éstas aportan (Esteve et al., 2016). Bárcena (2011) habla de *crisis de experiencias* cuando no existe un impacto de las mismas sobre la persona, y, por tanto, pierden todo su significado.

Como quinto y último rasgo, destaca la desaparición del discurso. Los jóvenes viven inmersos en una realidad visual donde la imagen lo abarca todo: pantallas planas, *FullHD*, Redes Sociales como *Instagram*, *YouTube* o *Skype*. las palabras se reducen y los mensajes se difunden de manera sintética.

Todos estos cambios sociales, suponen la desbordante y continua tarea de reenfocar la educación sin contar apenas con los medios necesarios para hacerlo de una forma eficaz y acorde con los nuevos tiempos (Andrés, 2014). Es necesario un conocimiento profundo y un análisis e interpretación exhaustivos de los cambios que se están produciendo en el ámbito de la escuela, para poder comprender mejor las necesidades reales de los alumnos y ofrecerles, gracias a ello, una respuesta educativa adecuada que armonice la práctica pedagógica con los nuevos horizontes sociales.

Para ello, las escuelas han de afrontar los cambios buscando el equilibrio entre aquellas prácticas más tradicionales que siguen siendo efectivas y beneficiosas con nuevas prácticas y proyectos de renovación pedagógica que permitan responder de manera adecuada a las nuevas necesidades y demandas emergentes garantizando el éxito de los alumnos y convirtiéndolos en agentes capacitados que aboguen por un bienestar social y humano (Domínguez Rodríguez, 2016). Los jóvenes de hoy demandan una educación donde el conocer se anteponga al saber, y donde se abra paso hacia el quién y el para qué en vez de anclarse en el qué y el cómo (López González, 2015). Para

ello, es necesario plantear e introducir giros en el quehacer educativo, porque las generaciones que se encuentran presentes actualmente en las aulas son muy distintas a las de antaño, y esto ha generado una gran crisis educativa en los padres y maestros, que en muchas ocasiones se ven sobrepasados y no saben cómo abordar esta nueva realidad.

Desde planteamientos sociológicos, Bauman (2007) señala:

En ningún otro punto de inflexión de la historia humana los educadores debieron afrontar un desafío estrictamente comparable con el que nos presenta la divisoria de aguas contemporáneas. Sencillamente, nunca antes estuvimos en una situación semejante. Aun debemos aprender el arte de vivir en un mundo sobresaturado de información. Y también debemos aprender el aún más difícil arte de preparar a las próximas generaciones para vivir en semejante mundo.
(p.46)

Ante esto, y tal y como desarrolla Tébar (2015a, 2015b), la tarea educadora debe convertirse en una larga etapa de entrenamiento que permita dotar de herramientas para captar la realidad desde infinitas posturas y permitir el autodescubrimiento para conocer aspiraciones, potencialidades y posibles carencias que ayuden a desarrollar conocimientos y vivencias que sirvan no sólo hoy, sino también en un futuro incierto fuera de las aulas, concediéndole de esta manera a la educación un carácter prospectivo que le permita participar en los cambios e innovaciones que requiere el presente pero también el futuro, pues la educación constituye uno de los medios más valiosos para ayudar a las futuras generaciones a adaptarse a los cambios que se avecinan, adelantarse a ellos, e incluso en ocasiones provocarlos (Martínez Clares & Martínez Juárez, 2011). De esta manera, el sentido educativo de la escuela ya no es solo alcanzar el éxito académico, sino ayudar a desplegar en los alumnos su potencial interior para alcanzar un éxito vital desarrollando personas reflexivas, críticas y autónomas que sean capaces de aplicar los conocimientos a la vida, proyectar su existencia con sentido, capacitarles para mirar la

vida desde sus sentimientos, afectos, anhelos y experiencias, construyendo y alcanzando un proyecto de vida propio y único.

Sin duda, esta respuesta educativa que se necesita ha de pasar por un cambio de paradigma. Se entiende el término *paradigma*, con base en las aportaciones de Kuhn (1962), como un esquema de interpretación básico, constituido por un conjunto de prácticas, técnicas, creencias y valores que durante un periodo determinado de tiempo, adopta una comunidad científica ofreciendo un enfoque y un marco bajo los cuales se pretende dar solución a problemas a los que paradigmas anteriores no han sido capaces de dar respuesta. En el ámbito educativo se conciben por tanto los paradigmas como teorías que inspiran modelos pedagógicos y métodos de enseñanza (Alcoba, 2012).

A lo largo del siglo XX, destacan algunos paradigmas que han hecho grandes contribuciones al mundo educativo y que tienen su base en las aportaciones filosóficas y psicológicas vistas. Siguiendo las revisiones de Román Pérez & Díez López (1990), Salas Madriz (2002) y Blanco Gutiérrez (2004), se subrayan dos de ellos como los más importantes e influyentes: el paradigma conductista y el paradigma constructivista.

El primero de ellos, el paradigma conductista, se caracteriza por una concepción de la educación basada en lo observable y cuantificable, excluyendo todo aquello que no fuera medible o verificable. El propósito principal es moldear la conducta a través de la manipulación intencional del ambiente. Por ello, los aprendizajes se expresan en forma de objetivos específicos basados en un modelo de estímulo-respuesta. Desde este punto de vista, la adquisición y modificación de las conductas y las condiciones de aprendizaje se basan en métodos de condicionamiento donde el alumno se convierte en un ser autómatas y pasivo al que se le suministra una información y produce como resultado una respuesta determinada sin tener en cuenta los procesos mentales internos que se puedan estar ejecutando. Para este paradigma, la enseñanza debe orientarse hacia un condicionamiento/adiestramiento con la única finalidad de aprender/almacenar conocimientos y conductas, a través de un profesorado considerado una persona que transmite percibiendo el aprendizaje como algo mecánico y reduccionista. La evaluación

de este aprendizaje se basa en el producto sin importar el proceso llevado a cabo para llegar hasta él. Al tratarse de un enfoque que considera a todos los alumnos iguales, la información recibida y la evaluación plantada también será a través de los mismos instrumentos y medidas para todos. En el Cuadro 4 se especifican los representantes más destacados y las teorías o modelos de aprendizaje aportados dentro de este paradigma.

Cuadro 4.

Teorías del aprendizaje basadas en el paradigma conductista. Adaptado de Ulate Sánchez (2012)

Autor	Teoría / modelo de aprendizaje
Iván Petrovich Pavlov (1849-1936)	Teoría del Condicionamiento Clásico. El aprendizaje se produce cuando existe una relación o asociación directa entre estímulo-respuesta. Siempre que se produce el estímulo, es seguido de la misma respuesta.
James Watson (1878 – 1958)	Retoma los estudios de Pavlov indicando que la conducta puede ser cuantificable y medible objetivamente. Se centra también en la capacidad, en este caso del educador, en provocar o condicionar una respuesta.
Burrhus F. Skinner (1904-1990)	Teoría del Condicionamiento Operante. Propone el análisis experimental del comportamiento como medio para relacionar variables ambientales y conductuales. La respuesta de gratificación ante una conducta se convierte en estímulo, así el aprendizaje surge cuando una conducta observable que era ineficaz, se convierte en eficaz y perdurable mediante la práctica. El desarrollo de nuevas respuestas o conductas se establece por tanto en función de las consecuencias.

En segundo lugar, el paradigma constructivista con enfoque cognitivo surge a comienzos de los años 60 y se presenta como el modelo sustitutivo del modelo conductista que había prevalecido hasta el momento, afirmando que el aprendizaje es un fenómeno mental que requiere más que un estímulo y una respuesta: requiere comprensión, reflexión y razonamiento. Son varios los autores que han influido en la construcción de este paradigma, entre ellos destacan teorías y modelos como el constructivismo cognitivo de Piaget, el aprendizaje significativo de Ausubel o el aprendizaje por descubrimiento de Bruner, quienes se detallan en el Cuadro 5. No obstante, este paradigma no descubre concepciones nuevas, sino que se basa en ideas ya

existentes como el racionalismo de Sócrates (470 – 399) y Platón (427 - 347 a. C), el idealismo (subjetivismo) de Aristóteles (384 – 322 a. C) o el Positivismo de Comte (1798 – 1857), teorías que no contaban con la base científica que sí se produjo posteriormente gracias a psicólogos del aprendizaje como los mencionados (Gordón & Arellano, 2014). Aunque existen diferencias entre estas teorías, todas ellas tienen en común su enfoque hacia las representaciones mentales y el papel que éstas juegan en el aprendizaje y la conducta humana.

Este paradigma concibe como parte fundamental del aprendizaje el enseñar a los alumnos habilidades de aprender a aprender y a pensar de manera exitosa independientemente del contexto en el que se lleve a cabo la instrucción, puesto que la actividad mental es algo inherente al ser humano, y, por tanto, también ha de ser desarrollada. Se considera al sujeto como individuo activo cuyo comportamiento es regulado por las representaciones que él mismo ha elaborado como resultado de las relaciones previas que haya establecido con su entorno, tanto físico como social. Aprender, por tanto, requiere de un sujeto que procese la información percibida, la incorpore a sus conocimientos, experiencias y modelos conceptuales previos construyendo un conocimiento que parta de su experiencia. Dentro de este contexto, la enseñanza debe orientarse hacia el logro de aprendizajes significativos a través de un profesor- mediador y guía que promueva la participación activa de los estudiantes y que superponga el aprender al enseñar. Para ello, parte de las ideas previas de los alumnos para que aprendan a aprender y a pensar y desarrollen de manera efectiva conocimientos, habilidades cognitivas, metacognitivas y autorreguladoras. Las actividades instruccionales son abiertas y flexibles, los objetivos son amplios y sirven de orientación a la acción pedagógica, y la evaluación tiene en cuenta tanto aspectos cualitativos como cuantitativos, es decir, tanto el proceso como el resultado.

Dentro de este paradigma, se encuentra otra corriente que enfoca de manera más específica el aprendizaje a través de las relaciones establecidas entre sujeto y entorno otorgando especial importancia al aprendizaje contextual y compartido. Este modelo constructivista con enfoque social se basa en una enseñanza participativa e interactiva

favoreciendo un aprendizaje significativo a partir de las experiencias y vivencias de los alumnos en sus contextos naturales y sociales, ya que considera que el individuo no es la única variable en el aprendizaje, sino que su entorno, su clase social o su historia personal entre otras, también son variables que no solo apoyan el aprendizaje si no que son parte integral de él. Propone un currículo abierto, flexible y adaptado a cada alumno en el que se trabajen aspectos cognitivos, afectivos y sociales. Así se propone un entorno adaptable que evolucione con el grupo en función de los intereses, necesidades y conocimientos de cada momento. La figura del profesor actúa como experto que enseña en una situación principalmente interactiva. Respecto a la evaluación, profesor y grupo han de establecer los criterios sobre el qué y el para qué evaluar, realizando un proceso de evaluación dinámico y cualitativo dentro de un contexto natural y cotidiano.

Cuadro 5.

Teorías del aprendizaje basadas en el paradigma constructivista. Adaptado de Ulate Sánchez (2012)

Autor	Teoría / modelo de aprendizaje
Jean Piaget (1896 – 1980)	Afirma que el alumno construye una visión propia y subjetiva de la realidad mediante la percepción de la misma a través de sus sentidos. Trabaja las ideas de asimilación y acomodación otorgándole especial importancia a la interacción que hace el individuo con el objeto de aprendizaje, lo que le permite partir de su comprensión sobre él para descubrir vacíos de conocimiento que le obliguen a cuestionarse y buscar soluciones que generen nuevos aprendizajes. Esta construcción de conocimiento se produce de acuerdo con las etapas psicoevolutivas de los niños.
Lev Vygostsky (1896 – 1934)	Precursor del constructivismo social, plantea al individuo como un producto que, a través la relación con otros en su ambiente social, histórico y cultural, avanza de la zona de desarrollo real (lo que aprendería solo, por sí mismo), a la zona de desarrollo potencial (lo que es capaz de aprender si le orientan y ayudan) pasando por la de su desarrollo próximo (proceso de maduración y aprendizaje guiado), superando las ideas propuestas por Piaget en relación al desarrollo genético ligado a la edad.
David Ausubel (1918 – 2008)	Presenta la Teoría del aprendizaje significativo en la que establece la importancia de la motivación y las relaciones cognitivas o las conexiones que el alumno ha de hacer entre los conocimientos previos que posee y los nuevos conocimientos para dotarles de significado y lograr su total comprensión.

Jerome Bruner (1915 – 2016)	Pone el énfasis en la importancia del aprendizaje por descubrimiento como eje central del conocimiento. En él, el alumno participa de manera activa al resolver los problemas con los que su ambiente le desafía y siendo capaz de transferir lo aprendido a su vida.
Reuven Feuerstein (1921 – 2014)	Conocido por su trabajo sobre Modificabilidad Cognitiva Estructural en el que considera la inteligencia como un sistema abierto y dinámico que puede desarrollarse a lo largo de toda la vida a través de una experiencia de aprendizaje mediado que le brinde las oportunidades necesarias para cambiar sus propias estructuras cognitivas.

Sin embargo, el paradigma constructivista no es el último peldaño de la educación. Con la aparición del Informe Delors (Delors, 1996), planteado por la UNESCO tras analizar los cambios sociales acaecidos, se empiezan a cuestionar de nuevo ciertos aspectos educativos declarando que el objetivo de la educación debe definirse desde la atención total del individuo, en todos los aspectos de su ser, atendiendo a su desarrollo tanto intelectual, como social y espiritual. Para ello, plantea cuatro pilares competenciales sobre los que enfocar los sistemas educativos: (1) aprender a conocer, adquiriendo los instrumentos necesarios para la comprensión, (2) aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno, (3) aprender a convivir, para participar y cooperar con los demás y (4) a aprender a ser, proceso que recoge elementos de los tres anteriores.

Hasta este momento, los principales paradigmas educativos se habían centrado esencialmente en el desarrollo de las tres primeras competencias mencionadas, y la educación no estaba siendo comprendida en toda su profundidad, sino que solo estaba siendo percibida de manera superficial desatendiendo, salvo excepciones, temas interiores, esenciales para el desarrollo integral del individuo y poco demandados como las emociones (Fernández-Berrocal & Extremera, 2002), la capacidad de asombro (L'Écuyer, 2012), la espiritualidad, la conciencia, el egocentrismo o el autoconocimiento, entre otros (de la Herrán, 2017a).

Esta nueva visión, dio lugar al que se considera el paradigma educativo del siglo XXI: el paradigma humanista, que considera al alumno como un ser individual, único,

con iniciativa propia, con necesidades personales de crecimiento y con potencialidad para resolver problemas de manera creativa. En su concepción, el alumno no sólo participa cognitivamente en su aprendizaje, sino que también lo hace a través de su afectividad, sus intereses y valores personales. Esto supone una reestructuración de la educación a todos los niveles: de currículo, de perfil docente, de participación del alumnado, así como del propio proceso de enseñanza – aprendizaje y su evaluación (Aizpuru Cruces, 2012).

Actualmente, existen diversas propuestas y modelos pedagógicos que, bajo la filosofía del paradigma humanista y con un enfoque multipedagógico, buscan dar respuesta a esta necesidad de educación integral respetando la heterogeneidad del alumnado, su diversidad, sus ritmos de aprendizaje y abriendo el espacio de aprendizaje más allá del aula. Las escuelas que emergen bajo este marco de actuación, ponen el énfasis en la labor de desarrollar el mundo interior de los alumnos de una manera transversal y permanente, educando en la conciencia y la experiencia como dimensiones interiores con valor pedagógico propio.

De todas las iniciativas existentes, no se pueden dejar de citar algunas de las pedagogías alternativas más influyentes que han surgido en España a lo largo de las últimas décadas y que desde el año 2015 quedan recogidas en *Ludus*, un directorio web que contempla más de 400 escuelas que de alguna manera suponen una ruptura con la visión tradicional de la escuela y que en su mayoría siguen filosofías como las de Waldorf impulsado por Rudolf Steiner, Montessori, el modelo Reggio Emilia, el modelo de las Inteligencias Múltiples propuesto por Howard Gardner, el método Kilpatrick basado en la acción, la Pedagogía liberadora de Paulo Freire, el modelo Boesquescuola o la Pedagogía 3000, entre muchos otros (Paymal, 2014). Se detallan a continuación dos de estas corrientes pedagógicas que, por su representación a nivel mundial, son consideradas de las más destacables:

- **Pedagogía Waldorf.** Se trata de un movimiento pedagógico reconocido por la UNESCO y por la Organización de las Naciones Unidas que actualmente se

desarrolla en más de 1.200 escuelas alrededor del mundo. Surge en Alemania tras la desestabilización social y económica que precedió a la I Guerra Mundial. Esta pedagogía se basa en un conocimiento profundo de la naturaleza humana adaptándose a las distintas fases evolutivas del desarrollo del ser humano y buscando la armonía entre el espíritu anímico y el cuerpo biológico (Quiroga Uceda & Sánchez Serrano, 2019). El principal objetivo es ofrecer una educación basada en la libertad formando personas capaces de integrar el pensar, el sentir y el hacer por sí mismos para poder hacer frente a los desafíos prácticos de la vida. Alguno de sus principios pedagógicos son la concentración de materias de estudio frente a su impartición simultánea, la atención a la ecología, la presencia constante de la naturaleza tanto en los materiales como en el desarrollo metodológico, y el elevado componente artístico en la didáctica (Quiroga Uceda, 2019). Se trata por tanto de un modelo que revaloriza lo moral y la conciencia, dotando de gran importancia a la naturaleza propia de cada niño, su evolución y su progreso, guiado con una secuencia apropiada de aprendizaje a cada etapa de crecimiento. En definitiva, se trata de una educación personalizada que atiende a cada niño de manera individual y lo ayuda a conectar tanto consigo mismo como con su entorno y relacionando lo que aprenden con su propia experiencia convirtiéndolo en algo único y particular.

- **Pedagogía Montessori.** Se trata de una forma distinta de contemplar la educación, y que se aleja de la tradicional escuela jerárquica. Busca que el niño desarrolle al máximo todas sus potencialidades y capacidades tanto a nivel físico, como emocional, intelectual y espiritual, trabajando sobre bases científicas que han logrado generar un programa exitoso implantado en distintos contextos sociales, económicos y culturales (Cuevas-González, 2015). La pedagogía Montessori entiende la educación como un proceso natural a través del cual el niño crece y se desarrolla experimentando de forma directa con el mundo que le rodea y respetando sus propias leyes de desarrollo.

Entre los principios básicos con los que cuenta esta pedagogía se destacan: (1) una educación individualizada que tiene en cuenta las diferencias cognitivas, intereses y formas de trabajar y aprender de cada alumno ofreciéndoles un espacio donde fomentar el desarrollo a diferentes ritmos, (2) mente absorbente, que hace referencia a la capacidad del niño para vincularse de manera innata con su ambiente y aprender a través de él, y (3) libertad y autodisciplina, basadas en el respeto y la cooperación colectiva. Todo ello, se establece dentro de un ambiente de aprendizaje adaptado y rediseñado a nivel de materiales e infraestructuras y organizado cuidadosamente de tal manera que no le suponga al niño una barrera para el acceso a la realidad bloqueando su pleno desarrollo (Mendoza-Páez & Bermúdez-Jaimes, 2008).

En este contexto es fundamental la influencia del docente en todos los ámbitos, de ahí que se promueva la figura del maestro como un profesional especializado que actúe de guía, observador y facilitador del aprendizaje dejando que el alumno adquiriera un papel activo y dinámico en su propio proceso de crecimiento. Dentro de las áreas de trabajo, y por la relación directa con esta investigación, tiene especial importancia el ámbito denominado “vida práctica”, consistente en una serie de actividades que le permiten al niño controlar sus propios movimientos, focalizar la atención, aprender a cuidarse a sí mismo y al entorno, así como adquirir unas normas básicas de socialización.

De manera más global, surgen en Europa una serie de planteamientos enfocados hacia la necesidad de implantar nuevos modelos educativos que sean capaces de integrar saberes que surgen a partir del individuo, su autoconocimiento y su experiencia, para poder proyectar ese conocimiento en un saber hacer que, mediante un aprendizaje a lo largo de toda su vida (*lifelong learning*), impacte en su entorno, transformando y haciendo evolucionar la sociedad y el contexto en el que el individuo se encuentra. Se trata de una educación basada en un enfoque competencial.

4.2. APRENDIZAJE BASADO EN COMPETENCIAS

El concepto de competencia tiene su origen en el contexto laboral de los años 70, a raíz de los trabajos elaborados por McClelland (1973), donde su uso hace referencia a la identificación y valoración de las capacidades o aptitudes que una persona debe poseer para ser eficiente en una profesión u oficio determinado.

En el ámbito laboral, el término competencia se reduce a un sentido meramente utilitario. Así lo considera también la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, que describe en su Artículo 7 las competencias profesionales como “un conjunto de conocimientos y capacidades que permitan el ejercicio de la actividad profesional según las exigencias de la producción y el empleo”.

Sin embargo, en los años 80 comienza a valorarse la posibilidad de adecuar las exigencias reales demandadas en el mundo laboral con la formación académica recibida, persiguiendo una mejora de la calidad formativa de las personas utilizando para ello un enfoque más amplio basado en competencias (De la Orden Hoz, 2011).

A raíz de este enfoque, a partir de los años 90 aumenta la preocupación de diversos organismos internacionales por ajustar los sistemas educativos y sus procesos de enseñanza-aprendizaje a los cambios sociales que suceden cada vez con más rapidez. En relación a estos cambios sociales, el informe Eurydice (2002) expone:

En un mundo en el que el conocimiento factual existente se crea, se distribuye y se puede acceder a él de forma rápida, la necesidad de que las personas lo memoricen es cada vez menor. En su lugar, necesitan los instrumentos apropiados para seleccionar, procesar y aplicar el conocimiento requerido con el fin de hacer frente a los modelos cambiantes de empleo, ocio y familia. Esto explica la tendencia

creciente en la enseñanza por desarrollar competencias en vez de enseñar conocimientos de hechos. (p.13)

Por ello, se hace necesario e imprescindible que los sistemas educativos den respuesta a las necesidades y desafíos emergentes en cada momento. De esta manera, desde la formación inicial, se conseguirá que cualquier persona posea una base de recursos y conocimientos teóricos y prácticos mínimos con los que ser capaces de adaptarse a una sociedad en constante evolución y cambio, afrontando las situaciones de la vida cotidiana de una manera eficaz. Ante esta idea, se plantea desde Europa la definición y clasificación de unas cualificaciones básicas que las personas deben adquirir, reformulándose de esta manera los currículos y enfocándolos y centrándolos alrededor del término competencia.

Esta reformulación ha supuesto para muchos un simple cambio terminológico de acciones que ya se estaban llevando a cabo, sin embargo, para otros muchos, el aprendizaje por competencias es considerado como un novedoso *paradigma educativo* que brota como respuesta a los desafíos que la nueva sociedad plantea (Valle López & Manso Ayuso, 2013).

4.2.1. Marco histórico y conceptual

Antes de proceder al desarrollo de este apartado, es importante hacer primero una diferenciación entre algunos conceptos que a priori pueden parecer similares o se utilizan de manera incorrecta como equivalentes. Hablamos de los términos *competencia* (dominio) y *capacidad* (potencialidad), que si bien ambos términos se complementan, no son equiparables ya que se entiende la capacidad como la potencialidad para hacer algo y tener un conocimiento (saber), y la competencia supone un dominio de esa potencialidad incluyendo un saber aplicable a cualquier contexto en el que el sujeto puede desenvolverse (saber hacer) (Hortigüela, Abella, & Pérez-Pueyo, 2014).

Hoy, cuando en el ámbito escolar se habla de competencias, se hace desde una perspectiva integradora en la que se tienen en cuenta aspectos como las capacidades, los conocimientos, las actitudes y las aptitudes de una persona, por lo que las competencias son propias a cada uno y dinámicas en cuanto a su desarrollo, mejora y perfeccionamiento (Macías Gómez, Rodríguez-Sánchez, Aguilera García, & Gil Hernández, 2017) . Se trata, por tanto, de integrar en el currículo los conocimientos teóricos y sobretudo su aplicabilidad práctica al *saber hacer* en situaciones que exceden el contexto escolar o académico, haciendo frente a los retos diarios y resolviendo los problemas cotidianos a través de comportamientos competentes.

Han sido varias las entidades educativas, políticas y económicas las que han presentado sus propuestas sobre cuáles deben ser las principales competencias que los sistemas educativos deben incluir en sus currículos para hacer frente a las demandas sociales e individuales del Siglo XXI. A continuación, se presenta una selección de las acciones que, tanto a nivel nacional como internacional, supusieron de alguna manera la adopción en el ámbito educativo de un enfoque competencial.

De todas ellas, la aportación pionera y que con el tiempo ha demostrado ser una de las más importantes para comenzar a construir un marco común en este aspecto, es el proyecto denominado *Diseño y Selección de Competencias* (DeSeCo) promovido por la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico). Este proyecto dio comienzo en el año 1997 y publicó sus informes finales en el año 2003. Con él la OCDE buscaba generalizar y conjugar las competencias desde el ámbito empresarial al educativo (Manso Ayuso & Valle López, 2013), y ofrecer un marco conceptual generalizado y relevante para toda la comunidad escolar. Para ello, llevó a cabo un análisis exhaustivo de los estudios existentes sobre competencias en diversos países y, contando con la colaboración de numerosos expertos en una amplia gama de disciplinas, clarificaron el concepto y trabajaron de manera conjunta para concretar qué competencias se consideraban clave para que una persona pudiera adecuarse al mundo actual y alcanzar sus metas, teniendo en cuenta que debían contar con unas condiciones básicas: contribuir a obtener beneficios económicos y sociales medibles, ser aplicables a

un amplio rango de contextos y ámbitos de la vida y tener un carácter transversal pudiendo ser desarrolladas y adquiridas por cualquier persona independientemente del su oficio, ocupación, forma de vida, características personales, sociales o culturales (OECD, 2005, p. 7).

El proyecto DeSeCo constituye una referencia básica de enorme importancia dentro del marco regulador de las competencias en educación, ya que, ante las incoherencias encontradas en el uso del término en los distintos países, clarifica, elabora y justifica una definición de competencia aceptada de manera general. Así, considera las competencias como “la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose y movilizándolo recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto particular” (OECD, 2005, p. 4) y como “una combinación de habilidades prácticas y cognitivas interrelacionadas, conocimientos, motivaciones, valores, actitudes, emociones y otros elementos sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para actuar de una manera eficaz.” (OECD, 2005, p. 8).

Del trabajo realizado, surge una selección específica de nueve competencias clasificadas en tres categorías, que pueden ser consideradas notorias incluso en países que difieren respecto a sus culturas e incluso perspectivas educativas (Cuadro 6).

Cuadro 6.

Competencias clave en el proyecto DeSeCo (OECD, 2005)

Categorías	Competencia
Capacidad de comprender, adaptar y usar herramientas (físicas, tecnológicas, socioculturales, etc), para interactuar de manera efectiva con el ambiente.	Capacidad para usar el lenguaje, los símbolos y el texto interactivamente.
	Capacidad para usar conocimiento e información interactivamente.
	Capacidad para usar tecnología interactivamente.
Capacidad de interactuar en grupos socialmente heterogéneos	Capacidad para relacionarse bien con los otros.
	Capacidad para cooperar.
	Capacidad para gestionar y resolver conflictos.

Capacidad de actuar con autonomía manejando sus propias vidas y situándose de manera responsable en un contexto social.	Capacidad para actuar dentro de un amplio panorama o una situación compleja.
	Capacidad para elaborar, conducir y gestionar los propios planes de vida y proyectos personales.
	Capacidad para manifestar y defender derechos, intereses, límites y necesidades.

En ese mismo año, la Red Eurydice (2002) llevó también a cabo un estudio con el fin de dar a conocer a los países de la Unión Europea información sobre las distintas definiciones e interpretaciones que cada uno de ellos aportaba al concepto de competencia. Como resultado, propone como definición de competencia clave “un conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes esenciales para que todos los individuos puedan tener una vida plena como miembros activos de la sociedad” (2002, p. 31). En esta misma publicación que lleva por título *Las competencias clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria*, también se analiza cómo se desarrollan las competencias clave en cada uno de los sistemas educativos, y cómo se evalúan.

Años más tarde, en el año 2006, y ante la constante búsqueda de un referente común de competencia, surgen las Recomendaciones del Parlamento Europeo y del Consejo de la Unión Europea, que plantean la necesidad de guiar a los sistemas educativos de los países miembro a través del establecimiento de una serie de competencias clave para el aprendizaje y su implementación en el aula.

Su labor viene precedida del Consejo Europeo de Lisboa del año 2000, quien marca una serie de objetivos para ser asumidos en todos los sistemas educativos de la Unión Europea y en el que se concluye que es necesario establecer un marco de referencia europeo que defina las nuevas cualificaciones o capacidades básicas que debe proporcionar el aprendizaje permanente como respuesta y medida esencial ante las necesidades y demandas de una nueva sociedad basada en el conocimiento (Consejo Europeo, 2000).

Esta iniciativa es reafirmada y trabajada en Consejos Europeos posteriores como el de Estocolmo en 2001, Barcelona en 2002 o Bruselas en 2003, hasta que finalmente, en el año 2006, la Comisión Europea define las competencias como aquella “combinación de conocimientos, destrezas, aptitudes y actitudes que una persona necesita para su desarrollo personal, inclusión social y el empleo” (Unión Europea, 2006, p. 14) y establece ocho competencias que, como se puede consultar en el Cuadro 7, difieren de las señaladas por la OCDE en el proyecto DeSeCo, aproximándose más en su formulación a las áreas y materias tradicionales de los currículos escolares.

Cuadro 7.

Competencias clave para el aprendizaje permanente (Unión Europea, 2006)

Competencias propuestas por la Unión Europea

Comunicación en la lengua materna.

Comunicación en lenguas extranjeras.

Competencia matemática y competencias básicas en ciencias y tecnología.

Competencia digital.

Conciencia y expresión cultural.

Aprender a aprender.

Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa.

Competencias sociales y cívicas.

Para España, esta entidad supone uno de los mayores referentes en cuestión de cambio curricular, ya que por un lado es la que ha elaborado propuestas más concretas para la escuela, y por otro lado, porque nuestro país se encuentra integrado en su estructura política (Valle López, 2018).

Es por eso que, a pesar de que en los currículos de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990) se comienzan a introducir enfoques de enseñanza con un carácter más procedimental formulando los objetivos en términos de capacidades y tratando los contenidos desde una triple visión: conceptual, procedimental y actitudinal, no es hasta la Ley Orgánica de Educación de 2006 y tras

tener en cuenta las recomendaciones del Parlamento Europeo, cuando se incorpora el término de *competencia básica* en nuestro sistema educativo (LOE, 2006):

Fomentar el aprendizaje a lo largo de toda la vida implica, ante todo, proporcionar a los jóvenes una educación completa, que abarque los conocimientos y las competencias básicas que resultan necesarias en la sociedad actual, que les permita desarrollar los valores que sustentan la práctica de la ciudadanía democrática, la vida en común y la cohesión social, que estimule en ellos y ellas el deseo de seguir aprendiendo y la capacidad de aprender por sí mismos. (Preámbulo)

Como se puede consultar en el Cuadro 8, la LOE concreta ocho competencias básicas:

Cuadro 8.
Competencias básicas en la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006)

Competencias básicas en la LOE

Competencia en comunicación lingüística.

Competencia en matemáticas.

Competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico.

Tratamiento de la información y competencia digital.

Competencia social y ciudadana.

Competencia cultural y artística.

Competencia para aprender a aprender.

Competencia en autonomía e iniciativa personal.

Algunas Comunidades Autónomas han introducido ciertas particularidades en sus currículos, realizando cambios en la denominación de las competencias. Por ejemplo, en Andalucía la competencia matemática se denomina razonamiento matemático, la competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico, pasa a ser conocimiento e interacción en el mundo físico y natural, la competencia en tratamiento de la información y competencia digital se denomina en esta Comunidad competencia

digital y tratamiento de la información, y por último, la competencia en autonomía e iniciativa personal se denomina aprender de forma autónoma a lo largo de la vida. De manera similar ocurre en otras Comunidades Autónomas como Cataluña o País Vasco. Esta última denomina cultura científica, tecnológica y de la salud a la competencia de conocimiento e interacción con el mundo físico, y cultura humanística y artística a la competencia cultural y artística.

En otras Comunidades se amplían a nueve tras incluir la competencia emocional (Castilla La Mancha), la cual se define como la madurez que el alumno demuestra en sus actuaciones, tanto con los demás como consigo mismo, sobre todo a la hora de resolver los problemas que se le presentan cotidianamente.

Así, el término de competencia básica viene definido por cuatro características elementales:

- Son competencias que están al alcance de todos los alumnos independientemente de su sexo, condición social, cultural o familiar.
- Son competencias comunes a muchos ámbitos relevantes de la vida, permitiendo su aplicación a un amplio abanico de contextos y respetando los valores de la sociedad en la que se desarrollan.
- Son competencias útiles para seguir aprendiendo y su no consecución supone repercusiones negativas en el desarrollo personal, social y profesional.
- Son competencias que permiten a las personas que las adquieren superar con éxito exigencias complejas, facilitando una convivencia pacífica y crítica.

Sin embargo, el calificativo de *competencia básica* que utiliza la LOE, es sustituido por el calificativo de *competencia clave* en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE, 2013), quien define las mismas como las “capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de lograr la realización de actividades y la resolución eficaz

de problemas complejos” y quien reduce a siete las competencias clave establecidas en nuestro país (Cuadro 9).

Cuadro 9.

Competencias clave en la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2014)

Competencias clave en la LOMCE

Competencia en comunicación lingüística.

Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.

Competencia digital.

Competencia para aprender a aprender.

Competencias sociales y cívicas.

Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor.

Conciencia y expresiones culturales.

Es importante hacer especial mención a esta dicotomía entre el término *básico* y *clave*. En consonancia con la terminología europea, se defiende que lo básico es un conocimiento mínimo, suficiente y estático, mientras que lo clave hace referencia a algo instrumental que forma los cimientos y son determinantes y necesarios (no suficientes), para la adquisición de otros saberes fundamentales y complejos del aprendizaje continuo que se producirá a lo largo de la vida, de ahí su carácter dinámico (CNIIE, 2013; Valle López & Manso Ayuso, 2013).

Una competencia clave ha de ser decisiva a nivel de capital cultural (permitiendo una realización y desarrollo personal a lo largo de toda la vida persiguiendo unos objetivos personales acordes a unos intereses, aspiraciones y deseos), capital social (permitiendo la actuación de toda persona en la sociedad de manera activa) y capital humano (permitiendo la obtención de un puesto de trabajo digno) (Unión Europea, 2004).

Por último, se destaca el Proyecto KeyCoNet (o red Europea para el desarrollo de competencias clave), quien entre 2012 y 2014 analiza distintas iniciativas relacionadas con el enfoque competencial implantadas en diversos centros educativos de Europa, con el fin de crear un banco de recursos con prácticas innovadoras y eficientes (Harper, 2014).

Vistas todas las propuestas sobre el término de competencia aportado por distintos organismos nacionales e internacionales, se puede concluir que el rasgo fundamental que ha de poseer una persona competente es ser capaz de involucrar diferentes recursos psicosociales poniendo en juego sus conocimientos (saber), procedimientos (saber hacer), actitudes y valores (saber ser), con el fin de dar respuesta a problemas, tareas o demandas nuevas y complejas que puedan presentarse en diversas situaciones y contextos, adecuándose además a las características particulares de los mismos.

No se debe olvidar que el planteamiento de la incorporación de las competencias a la actividad educativa ha exigido un nuevo enfoque con implicaciones importantes en el resto de elementos curriculares como la formulación de los objetivos, los contenidos o los criterios y estrategias de evaluación (Valle López, 2018). Además, ha supuesto un elemento nuclear para la revisión de los proyectos educativos, las programaciones didácticas y las metodologías utilizadas, produciéndose una auténtica revolución de la propia organización escolar.

4.2.2. El proceso de evaluación y sus funciones

La evaluación y el aprendizaje son dos términos intrínsecamente relacionados e indisolubles que interactúan entre sí ante un mismo proceso (Coll, Martín y Onrubia, 2001). Es importante alejarse de la tradicional concepción de la evaluación solamente como un acto de medición y de rendición de cuentas y concebir ésta como un elemento más del proceso educativo que permite la mejora académica y personal de los estudiantes.

La función pedagógica de la evaluación es recoger información objetiva, útil y veraz y obtener evidencias de manera sistemática con el fin de analizar el grado de alcance de los objetivos previstos, emitir un juicio de valor y tomar decisiones adecuadas para mejorar lo evaluado, contribuyendo al proceso de enseñanza-aprendizaje en todos sus momentos: antes, durante y después. De esta manera se asume una concepción procesual de la evaluación con planteamientos constructivistas, orientada a mejorar tanto la práctica instruccional de los docentes (sensibilización e innovación sobre su planteamiento didáctico) como el proceso de aprendizaje de los educandos. La evaluación se pone por tanto al servicio de la pedagogía y la didáctica y es entendido como construcción de conocimiento (Villamizar, 2005). El tipo de evaluación a seguir se relaciona directamente con su propósito final, de esta manera pueden considerarse las siguientes funciones relacionadas con el momento en que se introduce dentro del proceso: diagnóstica, formativa y sumativa.

- **Evaluación con función diagnóstica** (Inicial): permite obtener información sobre el grado de dominio de determinados aprendizajes de manera previa al desarrollo de un proceso educativo, con el fin de explorar los conocimientos que ya se poseen. Facilita y orienta en la toma de decisiones pedagógicas que fundamenten una planificación didáctica en base y concordancia a los conocimientos, características y necesidades previas de los alumnos.
- **Evaluación con función formativa** (Continua): permite la recolección, evaluación y uso de información con el fin de tomar decisiones encaminadas a la mejora educativa tanto a nivel del estudiante a modo de retroalimentación para que tome acciones correctivas sobre su desempeño y potencien sus aprendizajes, como a nivel docente para ajustar las actividades de enseñanza con el fin de que los alumnos alcancen las metas de aprendizaje (McMillan, 2007). Tiene lugar a lo largo del proceso educativo y permite valorar de manera continua si la planificación se está realizando de acuerdo con lo planeado. Dentro de esta función evaluativa se encuentran diversas modalidades que regulan el proceso de enseñanza-aprendizaje: (1) interactiva, que se encuentra integrada al proceso,

(2) retroactiva, que permite crear oportunidades de aprendizaje tras una medición puntual, y (3) proactiva, que permite realizar adaptaciones sobre lo planeado para el futuro. Su orientación es la mejora de la calidad.

- **Evaluación con función sumativa** (final): permite obtener información y calificar el grado de desempeño respecto a los logros alcanzados por los estudiantes al final del proceso de enseñanza-aprendizaje certificando los conocimientos y/o habilidades adquiridos. También denominada acumulativa, permite la recolección de datos acerca de los resultados de los alumnos, así como de los procesos, las estrategias y las actividades que se han utilizado para establecer este juicio global. Su orientación es la determinación de la eficacia.

La diferencia entre estas funciones queda claramente establecida, sin embargo, se trata de enfoques complementarios y necesarios que conducen a una concepción global de lo que ha de ser la evaluación de los aprendizajes. De hecho, en los contextos educativos en los que nos situamos en la actualidad, hay tal variedad de prácticas que es difícil establecer una evaluación única y común a todas ellas. Una combinación y mezcla de funciones evaluativas será lo que suponga una verdadera comprensión y mejora educativa pero también una manera de seleccionar y acreditar los conocimientos adquiridos (Alcaraz Salarirche, 2015).

4.2.3. Evaluación del rendimiento académico en el enfoque competencial

El rendimiento académico es un constructo ampliamente estudiado, sin embargo, intentar consensuar una única definición para él entraña una gran dificultad debido a la propia complejidad del término, a la multidimensionalidad y la multicausalidad de la que se compone y a la diversidad de planteamientos que lo rodean. Muchos han sido los autores que han intentado delimitar el término. De de todos ellos, y por su enfoque más afín a la presente investigación, se toman como base y punto de partida las definiciones aportadas por Jiménez (2000) quien entiende el rendimiento como el nivel de conocimientos y capacidades escolares exhibidas por los estudiantes en un área o

materia determinada comparado con la norma de su edad y nivel académico, y la definición aportada por Edel (2003, p. 12), quien define el rendimiento académico como un “constructo susceptible de adoptar valores cuantitativos y cualitativos, a través de los cuales existe una aproximación a la evidencia y dimensión del perfil de habilidades, conocimientos, actitudes y valores desarrollados por el alumno en el proceso de enseñanza aprendizaje”. Estas definiciones, por tanto, evidencian que el rendimiento es aquello que un estudiante adquiere en términos de conocimientos y capacidades al completar un periodo de aprendizaje, y plantean que para la consecución de un alto rendimiento académico deben conjugarse y coexistir diferentes factores que intervienen sobre la persona que aprende y que influyen y actúan de condicionantes en su éxito o fracaso (Tejedor, 2003). Entre estos factores, se pueden diferenciar aquellas variables referidas a una dimensión más individual como la inteligencia, las aptitudes, las emociones, las conductas, los estilos de aprendizaje, los conocimientos previos o las variables motivacionales, y variables referidas al contexto (escolar, familiar, social o cultural), como por ejemplo el estatus social, familiar y económico, la propia organización escolar, los contenidos académicos, los métodos de enseñanza o las prácticas y tareas escolares (González-Pienda García, 2003).

En el ámbito educativo en el que se centra esta investigación, la evaluación es un concepto clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje y un elemento fundamental para entender el rendimiento académico de los alumnos. Son dos conceptos íntimamente relacionados (Arribas Estebaranz, 2014) en los que la evaluación es considerada como el método a través del cual se evidencian los resultados respecto al rendimiento. Aunque esta evaluación puede ser tanto cuantitativa como cualitativa, lo más habitual es que la medición del rendimiento se realice a través de las calificaciones tal y como señalan autores como Garbanzo Vargas (2007) o Tejedor & García-Valcárcel (2007). Éstas son consideradas como una de las expresiones más evidentes que reflejan el grado de éxito alcanzado por los alumnos y su importancia no sólo se limita a una función certificadora sino también como función formativa. No obstante, hay que considerar también que esta medida sigue siendo incompleta debido al elevado número de variables que lo componen y a las relaciones que se establecen entre los factores que intervienen en él,

sin embargo, sigue siendo uno de los factores pronosticadores de mayor estabilidad que se conocen en relación con el rendimiento escolar (Luengo Pérez, Córdoba Caro, García Preciado, Vizúete Carrizosa, & Feu Molina, 2012).

A pesar de que este tipo de evaluación tiene algunos detractores en algunas corrientes educativas al exponer que son medidas influidas en ocasiones por la subjetividad del evaluador, actualmente se están llevando a cabo prácticas que intentan paliar esta limitación a través del uso de pruebas objetivas estandarizadas como uno de los criterios empíricos más aceptados como herramienta de medición del rendimiento académico. Así, las pruebas objetivas externas que valoran las competencias desarrolladas por los estudiantes han aumentado considerablemente a partir de los años 90 tanto en popularidad, como en materias evaluadas y países participantes en las mismas (Engel, 2015).

A día de hoy existen varios proyectos nacionales e internacionales cuyo objetivo es la evaluación de los resultados del aprendizaje escolar utilizando los datos obtenidos como una medida relativa de calidad de los sistemas. Estas evaluaciones generales, englobadas dentro de la función diagnóstica, tienen como objetivo conocer, transformar y mejorar la calidad de la educación y orientar las políticas educativas hacia la eficacia de sus sistemas. Para ello, facilitan información a través de datos representativos sobre el grado de adquisición de las competencias básicas en el alumnado, pudiendo valorar en qué medida la escuela prepara realmente a sus estudiantes para enfrentarse de manera exitosa a una sociedad moderna en constante cambio (Ministerio de Educación, 2010).

Las evaluaciones externas son consideradas internacionalmente como un tipo de políticas, tanto individuales como colectivas, en materia de educación y formación, que, a partir de sus resultados, hace posible la puesta en marcha de actuaciones que permiten corregir los errores y aprender de la experiencia. Esta dimensión formativa de la evaluación externa, contribuye a la mejora de los resultados del alumnado, la

actividad del profesorado y los procesos de enseñanza (INEE, 2016, p. 58).

A continuación, se exponen las principales pruebas de evaluación y diagnóstico llevadas a cabo tanto a nivel nacional como internacional, siendo PISA (*Programme for International Student Assessment*), la que más influencia ha establecido sobre las demás siendo la mayoría de evaluaciones nacionales similares en forma y contenido.

PISA (Programme for International Student Assessment)

El proyecto PISA surge a través de la OCDE en 1997 con el objetivo de analizar el rendimiento educativo de los alumnos que están finalizando la etapa de enseñanza obligatoria y se disponen a incorporarse a la vida activa a nivel laboral. Tanto la solidez del marco teórico que lo acompaña, como el rigor que se presenta en los análisis realizados, hacen que sus resultados permitan también orientar las políticas educativas de los distintos países, intentando mejorar la calidad y eficacia de las acciones llevadas a cabo.

Esta evaluación se centra en tres áreas: competencia lectora, competencia matemática y competencia científica. Cada edición, se centra en una de estas áreas. Así, en el año 2000 tuvo como área principal la evaluación de la competencia lectora, en el 2003 la competencia matemática y en 2006 la competencia en el área de ciencias. A partir del año 2009 se produce una repetición del ciclo, evaluando en este año de nuevo la lectura, en el 2012 las matemáticas y así sucesivamente hasta el 2018 que tuvo lugar la última edición. La preparación en estas tres áreas se determina a través de diferentes tareas contextualizadas en distintas situaciones de la vida cotidiana y complementadas con la comprensión de conceptos claves y específicos de cada uno de los ámbitos a evaluar.

PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*)

El proyecto comienza en el año 2001 y es promovido por la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (IEA), quien define la alfabetización lectora como la capacidad de comprender y usar distintas formas de lenguaje escrito requeridas por la sociedad pudiendo construir significados a través de una gran variedad de textos y adquiriendo la lectura como un medio para aprender, participar de la sociedad y como medio de disfrute (González & Kennedy, 2003).

Se trata de una prueba que compara internacionalmente el progreso de la competencia lectora en alumnos de 4º de Educación Primaria y se basa en tres pilares fundamentales: los procesos de comprensión lectora, los propósitos de la lectura, y los comportamientos y actitudes ante la misma. Se lleva a cabo cada 5 años, siendo la última edición de la prueba en el año 2016. España se incorpora al proyecto en el año 2006.

De todos los objetivos que se plantea, se destaca el establecimiento de metas de logros de aprendizaje y estándares para el mejoramiento educativo, estimulando reformas curriculares que mejoren la enseñanza y el aprendizaje gracias a la información y los datos que provee esta prueba.

Prueba de Conocimientos y Destrezas Indispensables (CDI)

Esta prueba de evaluación surge tras comprobar las carencias detectadas en el alumnado de Educación Primaria durante su paso a la etapa de secundaria en la Comunidad de Madrid. Datos facilitados por la inspección educativa, muestran que en el curso 2003/2004, un 6,6% de los alumnos de 6º de Educación Primaria repetían curso, un 16,1% suspendía lengua y un 17,2% no superaba la asignatura de matemáticas (Consejería de Educación, Juventud y Deporte, 2016).

Ante estas preocupantes cifras y con el fin de comprender la raíz del problema, se ve necesaria la implantación en el año 2005 de una prueba que evaluara en estos alumnos

lo que se consideran los instrumentos básicos de ordenación del pensamiento: la comprensión lectora, la expresión escrita y el lenguaje matemático. Del mismo modo, en el año 2008 se extiende la prueba a los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria, al comprobar que, un 22,8% de estos alumnos abandonan la enseñanza obligatoria sin haber obtenido una titulación académica mínima (*Ibid.*).

Una vez más, el objetivo principal de esta prueba diagnóstica es analizar y mejorar las políticas educativas para conseguir un desarrollo pleno de nuestros estudiantes a través de una formación académica de calidad.

Prueba de evaluación para 3º de Educación Primaria (LOMCE, 2013)

Con la nueva Ley Orgánica de Mejora de Calidad Educativa (LOMCE, 2013), aparece regulada una nueva prueba de evaluación dirigida en esta ocasión al alumnado de 3º de Educación Primaria, la cual se centra de manera prioritaria en “comprobar el grado de dominio de las destrezas, capacidades y habilidades en expresión y comprensión oral y escrita, cálculo y resolución de problemas en relación con el grado de adquisición de la competencia en comunicación lingüística y de la competencia matemática”. Tiene como objetivo recoger toda la información posible sobre la evolución de los alumnos en las competencias mencionadas anteriormente con el fin de ofrecerles medidas de apoyo necesarias gracias al análisis, diagnóstico, revisión y mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Todas estas evaluaciones aportan datos relevantes que permiten analizar y realizar estudios e investigaciones a gran escala que alcanzan ámbitos que de otra manera no sería posible, sin embargo, también suscitan discrepancias dentro del ámbito educativo y son objeto de críticas desde distintas posiciones (Barquín Ruiz et al., 2011; Grek, 2009; Neves, 2008; Pérez & Soto, 2011; Sjøberg, 2015). Destacando las más reiteradas, a nivel político PISA, por ser el proyecto más relevante a nivel internacional, es considerada en ocasiones como una prueba a través de la cual los resultados de la enseñanza son juzgados y utilizados para fines meramente competitivos enfocados al control y el

gobierno político de los sistemas educativos de diferentes países (Lundgren, 2013). Debido a que estas comparaciones son una motivación importante, es necesario controlar la manera en que éstas se hacen, y en el caso de PISA, uno de los errores más comunes es centrar una evaluación en las llamadas *habilidades para la vida* que, a pesar de que su evaluación tiene más importancia que el simple dominio de contenidos académicos, éstas pueden diferir mucho contextualmente de un país a otro como para poder establecer una generalización entre países (Duru-Bellat, 2013). Pero éste no es el único error de diseño, diversas investigaciones señalan también deficiencias en la metodología haciendo que el objetivo del instrumento se haya visto mermado. Así, se toman los logros mostrados por los estudiantes en tres competencias como medida para evaluar la calidad del sistema educativo de un país, cuando existen otros muchos factores que influyen en ella como la eficiencia o la funcionalidad no contempladas. Por último, destacar también las deficiencias de la prueba en cuanto a la divulgación de sus resultados, ya que la presentación de los hallazgos van más dirigidos a personas de perfil técnico lo que dificulta la comprensión de los usuarios finales del proyecto como agentes directamente implicados (Fernández-Cano, 2016; Jornet Meliá, 2016).

A pesar de estas críticas, estas evaluaciones externas han conseguido situar a la calidad educativa en el epicentro de la preocupación socio-política y se siguen considerando necesarias para poder manejar información cuantitativa y cualitativa que permita valorar el grado productividad, eficacia y pertinencia de los sistemas educativos, sus planes curriculares y sus prácticas con la finalidad de poder realizar los ajustes y reformulaciones para la mejora de la calidad de la educación buscando alternativas y soluciones como reto fundamental.

4.3. INTERIORIDAD Y *FLOW* EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

4.3.1. Interioridad y educación

Ya se ha afirmado anteriormente que es la educación quien, de manera integral, debe acompañar a la persona en el desarrollo de todas sus dimensiones para que pueda

llegar a alcanzar su máximo rendimiento. Pensar en procesos homogéneos de enseñanza no tiene cabida en la búsqueda de una educación verdaderamente integral, puesto que cada alumno es único en formas de pensar, sentir y actuar. Espacios educativos como la tutoría permiten actuar sobre algunas de las necesidades más personales y singulares de los alumnos (Aguilera García, 2019), sin embargo, aún existen necesidades que, con los enfoques planteados hasta el momento, no han sido todavía del todo cubiertas. Entre ellas, se encuentra la necesidad que ha sentido el ser humano a lo largo de la historia de conocer, adentrarse y exteriorizar de alguna manera su mundo interior para cuestionarlo, analizarlo y comprenderlo. Se ha visto en el segundo capítulo cómo los momentos de crisis son en la mayoría de las ocasiones los desencadenantes de ese anhelo de trascendencia y búsqueda de interioridad y en la actualidad, con los cambios sociales que se generan de manera vertiginosa cada día, no podía ser de otra manera. Esto hace que necesariamente exista una necesidad por buscar un espacio propio de desintoxicación, de silencio, de desconexión: un espacio donde cultivar la interioridad y capacitarse para interactuar con el entorno de manera saludable. El espacio que se propone en la presente investigación es la propia escuela.

Históricamente, han existido grandes pedagogos que han incorporado la dimensión interior de la persona en su labor educativa. Así, nos encontramos por ejemplo con María Montessori, Dewey, Decroly, Steiner o Piaget, quienes se interesaron de manera explícita en el impulso de las potencialidades de los alumnos a través de estudios y prácticas que van desde la consideración pedagógica de las etapas del desarrollo cognitivo de los alumnos hasta la consideración de la motivación de éstos como motor del aprendizaje (Esteve et al., 2016).

Pero ¿Qué supone realmente la educación de la interioridad?

Para Otón (2003), la educación de la interioridad implica una doble acción: “por un lado, posibilitar la emergencia de aquello que brota del interior, y por otro, canalizar este material psíquico para aprovechar su potencial sin distorsionar la vida corriente” (p.6). Supone mirar hacia dentro y capacitar para acceder a una experiencia mucho más

amplia de lo que la razón permite (Alonso, 2014). Si partimos del propio significado de la palabra Educar (*Educere* en latín), la educación debe suponer *sacar hacia fuera*, es decir, sacar de lo más profundo de los alumnos toda su sabiduría y potencial (Andrés, 2014). Para educar la interioridad, es necesario devolver al primer plano esta manera de entender la educación.

Este conocimiento interior permitirá que el alumno sea consciente de manera plena de sus propias capacidades, fortalezas y limitaciones, lo que le permitirá ser agente activo para transformar la realidad que le rodea. Un nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la educación de la interioridad, deberá “despertar en el estudiante su autoconciencia y colaborar, para la trascendencia de su yo individual para el yo colectivo o transpersonal” (Sevillano García, 2011, p. 25).

Para ello, los agentes implicados deben proponer espacios de transformación donde se le permita a los alumnos percibir (sensorial y cognitivamente), dosificar, jerarquizar, asimilar, y dar sentido a las informaciones que reciben, para que se conviertan en conocimientos adquiridos en vez de ingeridos (Morales Yago, 2011). Espacios de silencio no solo exterior, sino también espacios que silencien el ruido interno para crear hábitos de concentración y toma de conciencia (Burguet, 2009). Espacios que inviten a desarrollar conductas de esfuerzo y de afrontamiento para evitar bloqueos y frustraciones. Espacios en los que se puedan interpretar los contextos en los que los alumnos se desenvuelven, poniendo nombre a aquello que experimentan, reconociendo y aceptando las propias capacidades y limitaciones y siendo capaces de escuchar para recibir de manera serena la realidad que les rodea (Siciliani Barraza, 2010). Espacios que enseñen también a desaprenderse y vaciarse para llenarse de conciencia, de visión, despertar y generar claridad, lucidez y desidentificación entre el ser esencial y existencial, entre el ser y su periferia (de la Herrán, 2017b).

Una pedagogía de la interioridad termina convirtiendo el aula, los pasillos o cualquier rincón de la escuela en espacios luminosos y acogedores, los impregna de vida y, sobre todo, los envuelve con su

amor y entrega. Y viceversa. Unos espacios así, lugares que podríamos calificar como habitados, son siempre una invitación y un reclamo a que maestros y alumnos se adentren en las estancias de su hogar interior (Toro Alé, 2014, p. 307).

Aunque a priori puede parecer algo nuevo y contradictorio al sistema educativo actual (Burguet & Buxarrais, 2016b), no es más que seguir actuando de la misma manera pero con un hacer diferente: transformando lenguajes, metodologías y actividades (López González, 2015), siendo conscientes en todo momento de las experiencias internas que se están viviendo en las distintas acciones educativas: sentimientos, emociones, relaciones, vivencias, etc. (Piera Gomar, 2014b).

La educación de la interioridad ha de servir de complemento para enriquecer y dar forma a lo que ya está establecido deteniéndose en las dimensiones más profundas y menos trabajadas del individuo en el ámbito educativo. Esta es la razón por la que el uso de las TAI no debe realizarse de manera aislada o arbitraria, sino que es importante una intencionalidad pedagógica, que se haga patente en la aplicación sistemática de procesos explícitos adaptados e integrados al ritmo de los centros y de la vida docente (Esteve et al., 2016; Jalón, 2014).

Siguiendo estas directrices, se pueden establecer dos posibles momentos para trabajar la dimensión interior en las escuelas: momentos ordinarios, en los que simplemente se trata de practicar la atención, sentir, preguntarse, compartir y ser conscientes de cada uno de los momentos del día: qué se hace, cómo se hace, cómo se establecen las relaciones, o cómo se habla. Y momentos extraordinarios, que serían sesiones ocasionales donde el trabajo de la interioridad y la exploración personal se realizan de manera más específica e intensa.

La vida interior se está forjando en cada minuto de la vida educativa escolar. Cada situación de aprendizaje nos pone en el disparadero de activar las funciones mentales y las habilidades que nos permitirán

construir nuestro potencial mental y espiritual (Tébar Belmonte, 2015a, p. 36).

El establecimiento de estos dos momentos supone una primera reflexión importante sobre algunos modelos organizativos y logísticos a los que están sometidos hoy las instituciones educativas. La educación de la interioridad requiere, por un lado, y al igual que cualquier actividad humana, de lugares físicos que propicien el contacto con los demás y con uno mismo. Pero también requiere de espacios temporales dentro de la jornada escolar donde se posibilite el desarrollo de pequeños ritos de interiorización, que ayuden a transformar el quehacer diario en las aulas y que posibiliten un nuevo modo de relacionarse con la realidad (Melloni, 2007). Una adecuación de los tiempos y los ritmos, desacelerando algunos procesos y estrategias didácticas, proporcionarán experiencias de mayor calidad y un mayor rendimiento (Domènech, 2009; Zavalloni, 2011).

Se puede pensar que el establecimiento de estos ritos requiere de grandes espacios temporales y físicos para poder ser efectivos, sin embargo, es suficiente con el trabajo y la repetición metódica de diversas experiencias o técnicas breves para convertirlos en hábitos significativos con efectos positivos tanto para la persona que los practica, como para el contexto que le rodea: momentos de silencio al iniciar la clase o al volver del recreo, visualizaciones, relajaciones o ejercicios de respiración cortos, contemplación de una imagen durante pocos minutos, etc.

Visto esto, es el momento de apostar por sacar el desarrollo de este ámbito del currículo oculto y hacerlo presente instaurando planes concretos de acción que formen parte del carácter propio de los centros educativos y darle a esta labor, como ya se ha dicho, una intencionalidad pedagógica explícita (Burguet & Buxarrais, 2016a; López González, 2015).

Planes de interioridad en centros educativos

En esta línea, ya algunas instituciones han iniciado el camino de crear programas concretos en los que se establecen objetivos, metodologías y técnicas específicas para trabajar la interioridad dentro del aula. Es importante que para que la ejecución sea efectiva, exista una buena programación, observación y posterior evaluación del proceso con el fin de realizar las mejoras y adaptaciones necesarias.

Respecto a la línea metodológica, en la mayoría de las ocasiones, se establecen una serie de técnicas programadas con anterioridad que son ubicadas en distintos momentos de la jornada escolar. Estas técnicas pueden ser de corta duración (reflexiones o dinámicas de 5 minutos) hasta sesiones más largas con un nivel mayor de profundización en el aspecto a trabajar (sesiones de aproximadamente 1h de duración en la que las técnicas se pueden componer de diferentes actividades). Lo más importante es que cualquier técnica o actividad realizada dentro de un marco de interioridad ha de estar integrada en los diferentes proyectos y planes pedagógicos que se estén llevando en cada centro, así como quedar integrada en su propio proyecto educativo, no como un elemento más aislado, sino como un elemento significativo y esencial del mismo.

En la actualidad, existen de diversos programas que se encuentran en distintas fases de desarrollo. Se destacan a continuación 8 de ellos que, por sus años de implantación y el número de centros que los llevan a cabo, pueden considerarse de los más afianzados en el ámbito escolar.

- **Proyecto "ASÓMATE"** (Piera Gomar, 2014b). Desarrollado por las Escuelas de las Hijas de María Auxiliadora. Propone un conjunto de actividades y dinámicas de diferente índole que desarrollan la capacidad de descubrimiento de los alumnos (tanto de sí mismos como de los demás) y les ayuda a ser capaces de trascender su realidad concreta. A través de sus sesiones, trabaja todas las dimensiones del ser humano: física, psicológica (racional y emocional), social y espiritual (sentido de la vida y transcendencia).

- **Proyecto Hara.** Pertenece a las Escuelas de los Hermanos de La Salle. Al igual que el anterior proyecto, trabaja distintas técnicas como la relajación, la respiración, las visualizaciones, la expresión corporal, musical y artística, el trabajo con la voz, etc., integrando en sus diferentes sesiones todas las dimensiones de la persona desde una búsqueda interior, con el fin de hacer que el alumnado pueda, con criterios éticos y una avanzada capacidad reflexiva, analizar y comprender la realidad en la que viven, comprometiéndose con su entorno, dando sentido a sus vidas y abriéndose a la trascendencia.
- **Proyecto En Ti** (Manzanos Báez, 2014). Este proyecto se articula a través del desarrollo de 5 contenidos principales: el pensamiento creativo, la expresión simbólica, la conciencia corporal, la armonización emocional y el desarrollo espiritual. Se estructura desde una metodología triangular en la que se trabaja la experimentación (sentir), el descubrimiento (aprender) y la expresión (plasmar) con el fin de descubrir formas de escucha interior, fomentar la capacidad de atender cada instante, experimentar la realidad trascendente que abarca al ser humano y percibir la vida desde lo más profundo.
- **Programa Quéreb** (2015). Hermanos Maristas. Proponen un programa de Educación en la interioridad basado en el Proyecto *En Ti* citado anteriormente y como un camino de integración personal que, a través de diferentes técnicas y actividades, favorezcan el desarrollo de la creatividad, la admiración por la belleza y la bondad y sean cauce del encuentro consigo mismo, con los otros y para la apertura a la trascendencia.
- **Proyecto Horeb** (Jalón, 2014): creado por Carmen Jalón y su equipo, se oferta a distintos centros educativos de diversas titularidades. Propone dos itinerarios complementarios entre sí: itinerario de unificación de las dimensiones (desde la más externa que es la corporal, hasta la más interna que es la espiritual) y un itinerario de inmersión, en el que se integran cuatro elementos básicos (pedagogía del silencio, sencillez de recursos, repetición de procesos y cualidad

del esfuerzo); se trata de aprender a introducir en el ritmo ordinario ciertos hábitos de interiorización a través de experiencias breves que posibiliten un nuevo modo de relacionarse con la realidad.

- **Proyecto I.** Está presente en todos los colegios de las Escuelas de las Hermanas de la Compañía de María. Es un proyecto que parte de la vivencia personal, y que integra prácticas educativas de respiración, relajación, silencio, apertura a la trascendencia, etc., en el día a día de los centros con el fin de hacer que los alumnos, y toda la comunidad educativa, se hagan más conscientes de su propia dimensión interior.
- **Proyecto TREVA.** Técnicas de Relajación Vivencial aplicadas al Aula (López González, 2013) . Se trata de un programa implantado en centros de toda España en la que se desarrollan sesiones de relajación y meditación en las aulas con el fin de paliar la falta de atención y concentración de los alumnos y el exceso de agitación en las aulas. Su metodología contempla todas las dimensiones del alumno, respetando su individualidad, su propio camino de aprendizaje, sus elecciones, sus intereses, sus tiempos personales y sus ritmos. Promueve un aprendizaje activo a través de todos los sentidos, todo ello a través de actividades basadas en la introspección, la atención plena o el silencio y utilizando técnicas como el yoga, la meditación o la danza.
- **Proyecto Crecer y Crecer** (Torralba, Fleck, & Vinardell, 2012): se trata de un programa de la editorial SM cuyo objetivo es el desarrollo de la inteligencia espiritual en la etapa de Educación Primaria (6-12 años). Trata temas como la soledad, el silencio, la contemplación, el diálogo, el ejercicio, la fragilidad y la meditación.

Como se puede observar, todos los programas de interioridad analizados en la presente investigación tienen objetivos similares, que se pueden agrupar y resumir en tomar conciencia de las emociones y saber autorregularse, aprender a serenarse y

contemplar, se capaces de desarrollar la atención y expandir la conciencia, vivir en el aquí y el ahora, conocerse y aceptarse a uno mismo, identificar y ejercitar los valores, unificar las diferentes dimensiones de la persona, buscar y encontrar el propio sentido de la vida, o responsabilizarse del propio proyecto vital.

En cuanto a los contenidos, la mayoría de los programas se centran en modelos basados en autores como Alonso (2014), quien propone tres áreas de intervención: desarrollo emocional, valores-creatividad y desarrollo espiritual. Por su parte, Andres (2014), también propone tres áreas similares de actuación: trabajo corporal, integración emocional y apertura a la trascendencia. Como propuestas más amplias, encontramos las de Esteve, Galve & Ylla (2016) quienes engloban los contenidos en diez áreas de trabajo: palabra, silencio, corporalidad, relación-encuentro humano, deporte, búsqueda de sentido, ciencia, exterioridad, naturaleza y tiempo. No obstante, estas áreas de trabajo no son estancas, sino que tienen que ofrecer cierta flexibilidad para poder dar respuesta a las necesidades que va demandando cada individuo o grupo a lo largo del recorrido hacia el descubrimiento de su mundo interior.

Para finalizar, es importante destacar que la tendencia de muchos centros actualmente no es sólo llevar a cabo técnicas o programas de interioridad, sino es convertir la educación de la interioridad en un paradigma en sí misma que envuelva de manera cotidiana la vida escolar en toda su complejidad, a través de acciones y actitudes en las que se impliquen todos los agentes que llevan a cabo la labor educativa (Piera Gomar, 2014a, p. 10). De esta manera todo lo que ocurra dentro del centro, desde la atención al alumno, a las familias o las maneras de estar, actuar y relacionarse, estarán impregnadas de una identidad única que se caracterice por la importancia del cultivo de la interioridad en cada acto que se realiza y en cada hecho que ocurra.

4.3.2. *Flow* y educación

El estudio del *flow* en el contexto escolar ha despertado un gran interés entre los investigadores en los últimos años. Cuando los alumnos están motivados por aprender

y disfrutan de ese proceso, se consigue también un aumento de su entusiasmo y de su compromiso hacia un aprendizaje más profundo. Por esta razón, encontrar la forma de fomentar la motivación y los deseos intrínsecos de los estudiantes hacia las tareas escolares, se ha convertido en una de las preocupaciones dominantes en los entornos escolares actuales (Shernoff, Csikszentmihalyi, Shneider, & Shernoff, 2003).

La teoría del *flow* está íntimamente relacionada con el aprendizaje, ya que para poder experimentar *flow*, la persona debe incrementar su nivel de habilidad hasta hacerlo coincidir, al menos, con el nivel de desafío que se le presenta. Debido a que las habilidades de una persona aumentan con la práctica, alcanzar el estado de *flow* requiere también que la persona se plantee de manera continua retos más complejos para hacerlos coincidir con sus progresivas habilidades. De nuevo, esto hace que las personas deban perfeccionar sus conocimientos y habilidades para dar respuesta a los nuevos desafíos que van surgiendo, sin olvidar el modelo propuesto por Massimini & Carli, (1998) en el que afirman que la experiencia de *flow* sólo puede darse cuando los desafíos y las habilidades superan la media o el mero equilibrio. Al igual que Vygotsky y su teoría sobre la zona de desarrollo próximo, el nivel en el que se produce la mayor parte del aprendizaje es siempre un escalón más de las habilidades que ya se dominan (Shernoff & Csikszentmihalyi, 2009). Se plantea un esquema de ambas propuestas en la Figura 5.

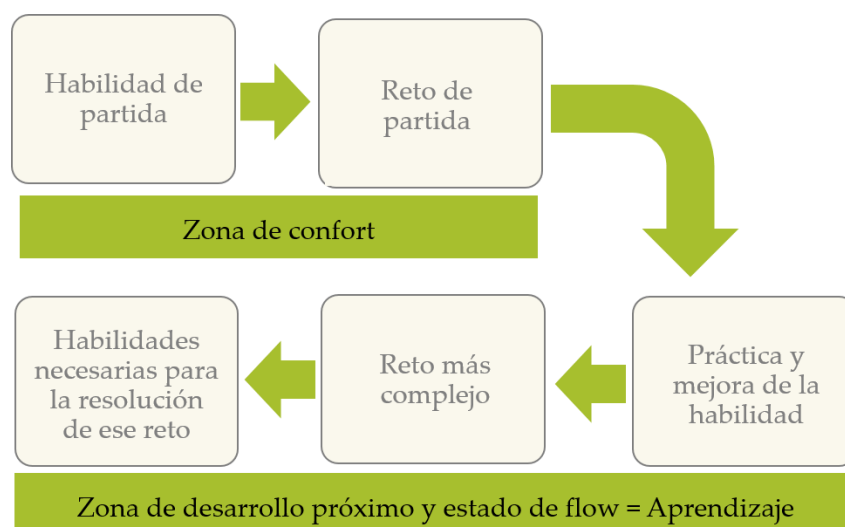


Figura 5. Teoría del *flow* y la teoría del desarrollo próximo respecto a la generación de aprendizaje.
Elaboración propia

Rendimiento académico y *flow*

En el ámbito educativo se ha establecido el rendimiento escolar como una de las variables más analizadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Conocer los factores que lo explican ha supuesto uno de los principales focos de investigación en los últimos años. Así, se pueden destacar estudios que analizan factores relacionados con el rendimiento académico como la nutrición (Anderson & Gallagher, 2017; Claydon & Zullig, 2019; Tifner, De Bortoli, & Pérez, 2006), la calidad del sueño (Bugueño et al., 2017; Dewald, Meijer, Oort, Kerkhof, & Bögels, 2010), la realización de actividades de ocio como el deporte (Laure & Binsinger, 2009; McPherson, Mackay, Kunkel, & Duncan, 2018), el desarrollo de actividades artísticas (Becerril, Tena, & Latorre, 2019; Dumais, 2006) o el propio clima de aula (Wisner, 2014).

Desgranando más las propias dimensiones del *flow*, encontramos estudios que demuestran que el rendimiento académico también se relaciona de manera positiva y directa con factores como la concentración y la atención plena (León, 2008; López González, Amutio, & Herrero-Fernández, 2018), la implicación en la tarea (Lee, 2014), el sentimiento de logro (Pekrun, Lichtenfeld, Marsh, Murayama, & Goetz, 2017) o la motivación intrínseca y el disfrute (Depasque & Tricomi, 2015; Garon-Carrier et al., 2016). El *flow* como constructo también ha sido un factor de predicción del rendimiento académico. Así lo demuestran estudios como los de Whalen (1998) o Jiménez – Torres & Cruz (2011), donde se demuestra que los estudiantes que alcanzan mayor nivel de *flow* durante las clases, obtienen mejores resultados académicos.

Vistos los beneficios, una de las cuestiones a tener en cuenta es cómo conseguir ambientes óptimos de aprendizaje en los que los alumnos puedan experimentar este estado. Tomando como base a las 9 dimensiones de *flow*, se debe apostar por ambientes en los que estén implicados tanto aspectos intelectuales como emocionales. A nivel emocional, Yair (2000), indica que los alumnos perciben un mayor nivel de habilidad y desafío cuando experimentan y desarrollan sentimientos positivos y de apertura durante el aprendizaje. En el otro sentido, también está demostrado que promover

actividades que puedan desencadenar estados de *flow* en el aula, conducen a un aumento de afecto positivo entre los alumnos (Rogatko, 2009).

A nivel cognitivo, y en relación con el equilibrio entre desafío y habilidad, se debe promover la inclusión de tareas y actividades que sean lo suficientemente difíciles y relevantes pero que, a la vez, permitan ser controladas por los estudiantes en sus diferentes niveles y capacidades. La clave es que los maestros pongan los objetivos de aprendizaje al alcance de sus alumnos en función de sus niveles de destreza, para ello se les tiene que brindar la oportunidad de ser autónomos y poder elegir entre actividades con diferente nivel de exigencia que supongan desafíos y oportunidades de éxito y que estén conectadas con los objetivos de los estudiantes dándoles sentido y relevancia en sus vidas (Mesurado, 2010b).

Respecto al ambiente, éste ha de posibilitar un nivel de atención y concentración adecuado en el proceso de aprendizaje, ya que fomentar la concentración es uno de los pilares fundamentales para fomentar el desarrollo de experiencias de *flow* en las aulas. Cuando se les ofrece a los estudiantes libertad para escoger entre diferentes tareas de dificultad variable y además se aboga por evitar las interrupciones durante las sesiones de clase, queda demostrado que los estudiantes experimentan mayores niveles de *flow*, emociones positivas más frecuentes, niveles más altos de energía, una mayor motivación, y una mejor concentración e inmersión en el aprendizaje (León, 2008). Estudios comparativos entre estudiantes de escuelas Montessori, que fomenta este tipo de ambientes, y estudiantes de escuelas de corte más tradicional, así lo demuestran (Rathunde & Csikszentmihalyi, 2005).

También han de tenerse en cuenta otros aspectos como los métodos de enseñanza. Los resultados obtenidos por Shernoff y sus colaboradores (2003) muestran que los alumnos se involucran más en su aprendizaje cuando las actividades son de tipo individual; esto se explica porque este tipo de metodología permite a los estudiantes tener un sentimiento propio de control sobre lo que hace regulando de manera constante el balance entre la dificultad de la tarea y las habilidades que se poseen. Sin embargo,

otros estudios también demuestran que pedagogías activas como el aprendizaje cooperativo también proporcionan mayores niveles de *flow* que pedagogías más pasivas (S. E. Peterson & Miller, 2004). El uso de las nuevas tecnologías también juega un papel muy importante en la experiencia de *flow* en la actualidad escolar (Scoresby & Shelton, 2011).

4.4. INTERIORIDAD Y COMPETENCIAS CLAVE: VINCULACIÓN

El desarrollo teórico hasta aquí planteado ha servido para analizar y comprender qué es lo que los estudiantes necesitan en el contexto educativo actual para poder experimentar en sus aulas un sentimiento de bienestar, capaz de generar ambientes en los que sus fortalezas y virtudes cobren más importancia que sus carencias y debilidades. Este es el enfoque aportado por la psicología positiva, que ha sentado las bases para poder hacer que los alumnos se sientan más seguros de sus habilidades y destrezas permitiéndoles alcanzar de esta manera verdaderas experiencias óptimas y estados de *flow*, que les permitan un mayor aprovechamiento de su proceso de aprendizaje.

Teniendo claro este enfoque sobre el que enmarcar las actuaciones futuras, ahora es labor de los distintos agentes educativos el diseñar espacios y planes que promuevan estas situaciones, favoreciendo no sólo un aumento de su rendimiento académico, sino permitiendo un auténtico crecimiento como personas. Una de estas actuaciones, y vistos sus beneficios a diferentes niveles (Jiménez-Torres & Cruz Quintana, 2011; Whalen, 1998), es incrementar en los alumnos el nivel de estado de *flow* que pueden llegar a experimentar mientras realizan sus tareas académicas cotidianas. Esto les permitirá desplegar distintas habilidades como la concentración, la focalización o la motivación intrínseca entre otras, que les ayudarán a enfrentarse a los distintos retos no sólo académicos, sino también vitales que se les vayan presentando a lo largo de la vida.

Este propósito, vinculado de manera estrecha con una educación basada en competencias, incorpora la interioridad como un complemento más al trabajo que ya se realiza en las aulas, con el fin de dar un paso más allá de los enfoques actuales y buscar

una auténtica transformación educativa que tenga en cuenta al alumno en todas y cada una de sus dimensiones. En esta línea y en palabras de Alonso (2014), la educación de la interioridad permite dar una respuesta concreta y de manera directa a algunas de las competencias establecidas por la LOMCE, pero sin duda, da respuesta de manera indirecta a todas ellas. Así, queda clara la especial relevancia del desarrollo de la interioridad en el progreso de competencias relacionadas con lo social y cívico (relación con los demás) y por supuesto, con aquellas competencias que surgen como expresión de la parte más íntima de los alumnos, como el desarrollo de las competencias de aprender a aprender, de sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor o de la conciencia y expresión cultural (relación con uno mismo).

Como ejemplo, se detalla en el Cuadro 10 una relación de indicadores que, a través de la educación de la interioridad, ayudan a alcanzar determinadas competencias:

Cuadro 10.

Indicadores de educación de la interioridad y competencias clave (Alonso, 2014)

Competencia	Indicadores
Autonomía e Iniciativa personal	<p>Aprender a conocerse a uno mismo, valorarse, ser responsable, creativo y autocrítico. Autoevaluarse, sacar conclusiones y valorar posibilidades de mejora.</p> <p>Adquirir control emocional y ser capaz de elegir, calcular riesgos y afrontar problemas. Confiar en uno mismo, ser empático y tener espíritu de superación.</p> <p>Tener una actitud positiva hacia el cambio y la innovación.</p> <p>Ponerse en el lugar del otro, valorar las ideas de los demás y dialogar.</p> <p>Ser capaz de afirmar y defender derechos. Asumir riesgos.</p> <p>Ser capaz de imaginar, emprender, desarrollar y evaluar acciones individuales y colectivas con creatividad, confianza, responsabilidad y sentido crítico.</p>

Competencia social y ciudadana	<p>Tomar conciencia de los propios sentimientos, pensamientos y valores. Crecer progresivamente en un sistema de valores propio y adoptar posiciones personales basadas en el respeto a los valores universales.</p> <p>Ser capaz de ponerse en el lugar del otro y comprender su punto de vista, aunque sea diferente del propio.</p> <p>Adquirir habilidades sociales que permitan saber que los conflictos forman parte de la convivencia. Ser capaz de cooperar.</p> <p>Practicar el diálogo y la negociación como forma de resolver los conflictos. Resolver los conflictos con actitud constructiva.</p> <p>Tomar decisiones con autonomía, empleando una escala de valores.</p>
Aprender a aprender	<p>Conocer las propias potencialidades y carencias. Tener conciencia de las propias capacidades emocionales. Disponer de un sentimiento de competencia personal para confiar en uno mismo.</p> <p>Desarrollar las capacidades de atención, concentración y motivación de logro.</p> <p>Ser capaz de autoevaluarse y autorregularse. Hacerse preguntas, identificar y manejar la diversidad de respuestas posibles.</p> <p>Ser responsable y comprometerse.</p>

Como se puede observar, muchas de las competencias propuestas en las leyes educativas actuales tienen una relación directa con aspectos internos del ser humano, sin embargo, no es tan clara, o al menos no ha sido estudiada de manera tan concreta, la relación entre la educación de la interioridad y algunas de las competencias más instrumentales como la competencia lingüística o la matemática, usadas además como referencia en diversas pruebas de diagnóstico llevadas a cabo en distintos niveles educativos en el ámbito europeo.

Es precisamente esta relación la que la presente tesis pretende esclarecer en la segunda parte que comienza a continuación. Para ello, propone una investigación empírica en la que se pone en relación el uso de dos TAI con un formato compacto y focalizado y el nivel de *flow* alcanzado por los alumnos mientras realizan una serie de tareas académicas centradas en las dos competencias mencionadas. Del mismo modo, estos mismos estudios servirán para describir en qué medida este nivel de *flow* influye en el resultado académico obtenido (Figura 6).

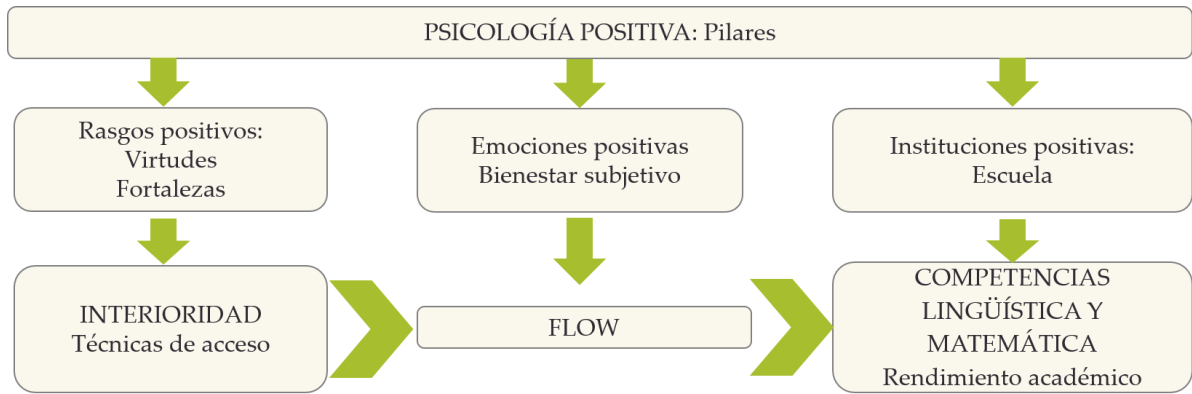


Figura 6. Resumen sobre la relación de los conceptos tratados en la investigación. Elaboración propia

II PARTE
ESTUDIOS EMPÍRICOS

CAPÍTULO V. OBJETIVOS, HIPÓTESIS y MÉTODO

5.1. OBJETIVOS

La presente tesis doctoral establece cuatro objetivos fundamentales cuya consecución se plantea a través diferentes métodos.

- **Primer objetivo:** elaborar una definición unificada del concepto de interioridad.
- **Segundo objetivo:** diseñar y validar una escala de *flow* para población infantil de habla castellana en el ámbito académico.
- **Tercer objetivo** describir la influencia que tiene el trabajo de una TAI relacionada con la respiración consciente sobre el nivel de *flow* alcanzado en un grupo de alumnos de 3º de Educación Primaria mientras realizan una tarea relacionada con la competencia matemática y lingüística.
- **Cuarto objetivo:** describir la la influencia que tiene el trabajo de una TAI relacionada con la escucha activa sobre el nivel de *flow* alcanzado en un grupo de alumnos de 3º de Educación Primaria mientras realizan una tarea relacionada con la competencia matemática y lingüística.
- **Quinto objetivo:** describir la relación existente entre el nivel de *flow* alcanzado por los alumnos y el rendimiento académico obtenido en las tareas relacionadas con las competencias matemática y lingüística.

5.2. HIPÓTESIS

A continuación, se detallan las hipótesis planteadas para los objetivos propuestos. Teniendo en cuenta que el primer objetivo es de carácter teórico, no se establecerá ninguna hipótesis asociada al mismo.

Así, en cuanto al segundo objetivo, se espera obtener un instrumento válido y fiable que mida el nivel de *flow* alcanzado en una población infantil del tercer curso de Educación Primaria de habla castellana y enfocado al ámbito académico.

Sobre el tercer y cuarto objetivo se espera una influencia positiva de las TAI propuestas sobre el nivel de *flow* alcanzado por los alumnos, esperando que la realización de las técnicas de acceso a la interioridad seleccionadas haga aumentar el nivel de *flow* en un grupo de niños del segundo ciclo de Educación Primaria durante una tarea escolar relacionadas con las competencias matemática y lingüística y esta diferencia sea significativa respecto a un grupo de alumnos que, realizando las mismas tareas académicas no han sido sometidos con anterioridad a la intervención con una TAI.

Respecto al quinto y último objetivo se espera una relación positiva entre el nivel de *flow* alcanzado por los alumnos y el rendimiento académico en las tareas escolares propuestas, esperando que un aumento en el nivel de *flow* de los alumnos suponga también un aumento en su rendimiento académico actuando por tanto el nivel de *flow* como predictor del mismo.

5.3. MÉTODO Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Para la consecución del primer objetivo se ha llevado a cabo una revisión bibliográfica en la que se han recogido, desde las áreas de conocimiento de la filosofía y la psicología, diferentes aproximaciones al término interioridad. Este recorrido histórico desde la Antigüedad Clásica hasta nuestros días queda recogido en el Capítulo II y finaliza con la propuesta de una definición unificada del término teniendo en cuenta que

en el presente trabajo el enfoque que se le confiere al mismo está principalmente orientado hacia el ámbito educativo.

Respecto al logro del segundo objetivo, la elaboración de una escala de medición del *flow* era necesaria como base para los estudios empíricos que se han llevado a cabo posteriormente, no habiendo encontrado ninguna escala adaptada a población infantil en el ámbito educativo que se ajustara a la necesidad y los objetivos concretos de la investigación a realizar.

El esquema básico de la metodología utilizada durante el procedimiento de validación puede consultarse en la Figura 7, y el desarrollo completo queda reflejado en el Capítulo VI.

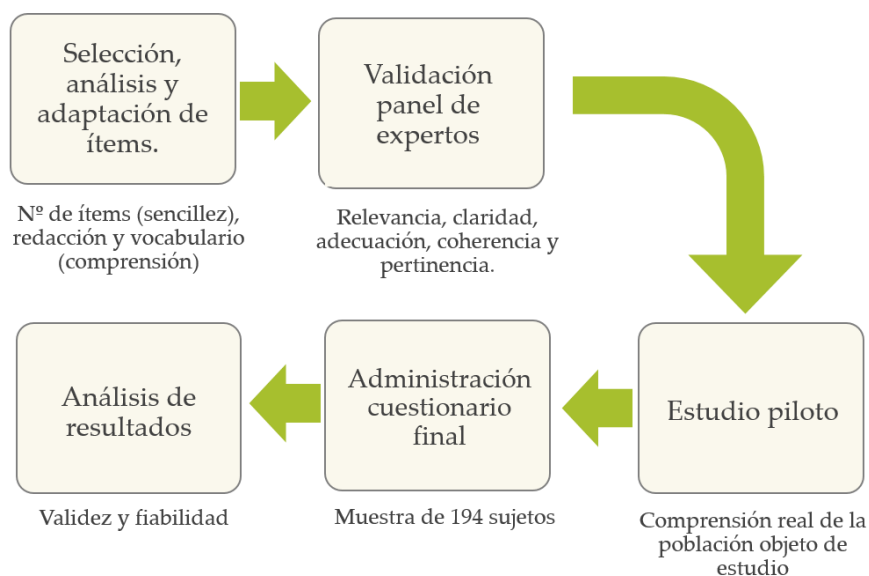


Figura 7. Metodología de trabajo en la validación del cuestionario. Elaboración propia

Para la consecución de los tres últimos objetivos, se procede al desarrollo de cuatro estudios experimentales cuantitativos idénticos en metodología, aunque con diferencias respecto a la técnica de acceso de la interioridad trabajada y la competencia a evaluar en la propuesta de actividad académica.

Procedimiento

Los estudios son realizados en tres centros educativos concertados de la Comunidad de Madrid (La Salle Griñón, Institución La Salle y La Salle Sagrado Corazón) previa aprobación de la dirección general de los mismos. En todos ellos se ha contado con la cooperación del claustro de profesores del tercer curso de Educación Primaria quienes, una vez explicado el estudio y su proceso de ejecución, colaboraron en el desarrollo de la investigación trabajando con el grupo control en paralelo al trabajo realizado con el grupo experimental. También se contó con el apoyo de las familias, a quienes se les solicitó su consentimiento explícito, explicándoles el objetivo de la investigación y asegurándoles la voluntariedad y el anonimato de sus hijos durante todo el desarrollo de la investigación.

Los cuatro estudios comienzan con la división de la muestra en dos grupos aleatorios: un grupo experimental y un grupo control. En el primero de ellos, el grupo experimental, se trabaja una TAI con duración aproximada de entre 5 y 10 minutos. Tras su realización, se les solicita a los sujetos que realicen una serie de tareas académicas relacionadas, en función también del estudio, con las competencias lingüística o matemática. Para ello cuentan con un tiempo total de 30 minutos (10 minutos de explicación de las normas y 20 minutos para la realización de la tarea). Para finalizar, se mide el estado de *flow* alcanzado por los alumnos durante la ejecución de las tareas académicas propuestas a través del cuestionario elaborado y validado previamente (Anexo V).

Por su parte, el grupo control es sometido a las mismas tareas académicas y se les mide de igual manera el estado de *flow* alcanzado durante las mismas, pero en esta ocasión, no trabajando con ellos de manera previa ninguna TAI.

El procedimiento general de los estudios se detalla en la Figura 8.

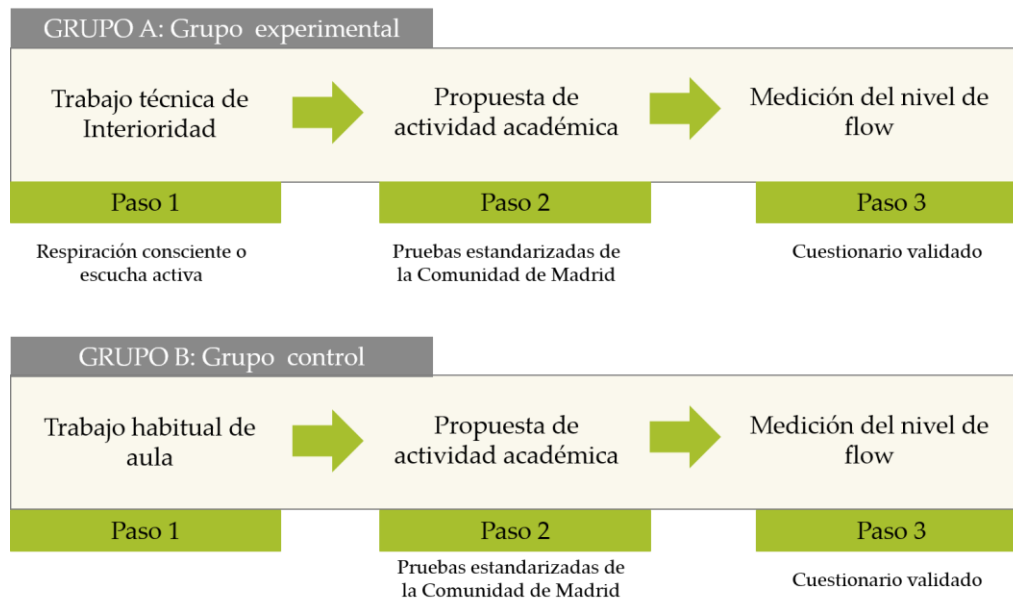


Figura 8. Metodología de trabajo en los estudios experimentales. Elaboración propia

En la Figura 9 se refleja la matriz final de los estudios realizados con las correspondientes combinaciones llevadas a cabo entre TAI y competencia. Así, se puede observar cómo en los estudios 1 y 3 se trabaja una técnica de respiración consciente y en los estudios 2 y 4 se trabaja una técnica enfocada en la escucha activa. Del mismo modo, se observa también cómo en los estudios 1 y 2 se trabaja la competencia matemática y en los estudios 3 y 4 se trabaja la competencia lingüística.

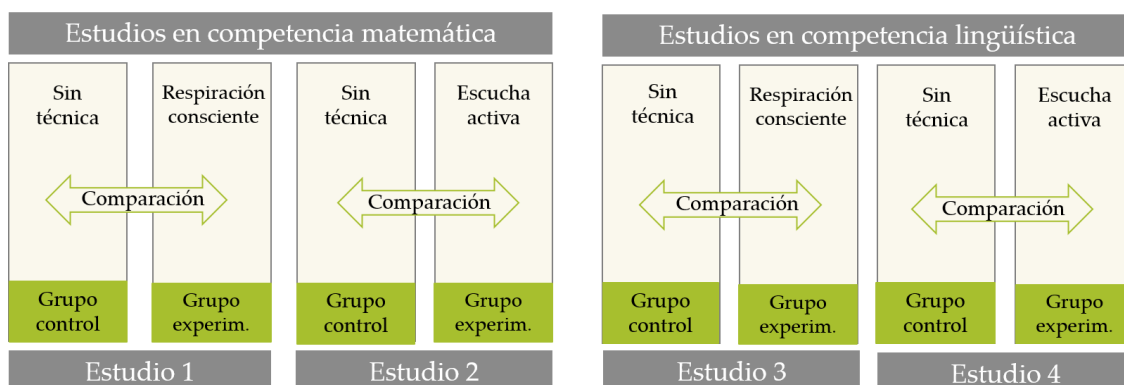


Figura 9. Resumen de estudios experimentales según competencia y TAI trabajada. Elaboración propia

5.4. MUESTRA

La muestra utilizada para los cuatro estudios se ha compuesto de un total de 167 sujetos, con edades comprendidas entre los 8 y los 9 años y todos ellos pertenecientes a centros educativos de carácter concertado de la Comunidad de Madrid. En cada uno de los estudios desarrollados en los siguientes capítulos, se detalla en profundidad la muestra utilizada en cada uno de ellos.

5.5. DEFINICIÓN DE VARIABLES

5.5.1. Técnicas de acceso a la interioridad (TAI)

Como se ha visto reflejado en el diseño de la investigación, para el presente trabajo se han escogido dos TAI que actuarán de variable independiente en los estudios realizados al tratarse de la intervención directa que se llevará a cabo con el grupo experimental y, por tanto, la que opera como factor condicionante respecto al nivel de *flow* alcanzado por los alumnos durante una tarea escolar (variable dependiente).

Estas TAI han sido creadas como procedimientos estructurados que se llevan a cabo a través de una secuencia de pasos o comportamientos definidos de manera clara y ordenada buscando alcanzar un objetivo muy determinado. En concreto, se han seleccionado dos técnicas, una enfocada en la *respiración consciente* (Anexo I) y otra que pone su foco en la *escucha activa* (Anexo II). Ambas se engloban dentro del ámbito de la consciencia corporal y la apertura a la trascendencia y han sido diseñadas para poder realizarse en un tiempo máximo de 10 minutos con el fin de convertirlas en rutinas compactas y sencillas que puedan llevarse a cabo en cualquier hueco de la jornada escolar.

5.5.2. *Flow*

El *flow* es definido como “un estado en el que la persona se encuentra completamente absorta en una actividad para su propio placer y disfrute, durante la cual el tiempo vuela y las acciones, pensamientos y movimientos se suceden unas a otras sin pausa” (Csikszentmihalyi, 1990, p. 99). En la investigación realizada en la presente tesis el *flow* actúa como variable dependiente al ser el factor de estudio sobre el que se prevé una alteración en sus niveles tras la intervención directa con las TAI (variable independiente). Esta variable será medida mediante una escala adaptada y validada para este estudio (Anexo V).

5.5.3. Rendimiento académico

Para acotar esta variable de estudio, tomaremos la definición aportada por Jiménez (2000) quien entiende el rendimiento académico como “el nivel de conocimientos y capacidades escolares exhibidas por los estudiantes en un área o materia determinada comparado con la norma de su edad y nivel académico”. En la presente investigación será evaluado y medido tomando como referencia los resultados obtenidos en una serie de actividades relacionadas con las competencias matemática y lingüística basadas en las pruebas objetivas externas realizadas por la Comunidad de Madrid en el tercer curso de Educación Primaria. Se han escogido estas competencias puesto que la revisión bibliográfica nos descubre que son dos de las competencias más evaluadas en las pruebas de diagnóstico realizadas a lo largo de los últimos años tanto a nivel nacional como internacional y se consideran también como las bases fundamentales sobre las que se sustenta el aprendizaje (Padilla Góngora et al., 2008). Las matemáticas por ejemplo son básicas para la comprensión de un mundo *exageradamente matematizado* (Plaza Menéndez, 2013). Respecto a la competencia lingüística, ésta se encuentra implicada de manera más clara en el desarrollo de las demás áreas y competencias. De esta manera Reyzábal (2012, p. 65) considera la competencia en comunicación lingüística como esencial para la convivencia y el establecimiento de relaciones en la sociedad (competencia social y cívica y conciencia y expresiones culturales), la organización del

propio pensamiento y la propia existencia con autonomía (competencia de aprender a aprender e iniciativa y espíritu emprendedor), así como para el conocimiento y el empleo de las herramientas útiles en cada circunstancia (competencia matemática, ciencia y tecnología y competencia digital). No se puede olvidar tampoco que esta competencia supone uno de los medios de la persona para expresar su mundo interior.

5.6. INSTRUMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN

5.6.1. TAI: respiración consciente y escucha activa

Para llevar a cabo la intervención con el grupo experimental se han seleccionado dos técnicas pertenecientes al programa de educación de la interioridad *Hara*, proyecto perteneciente a la red de centros educativos de La Salle y que lleva implantado en más de sus 100 centros educativos españoles desde hace más de una década.

Ambas técnicas están basadas en prácticas de focalización de la atención, ya que ésta se considera la habilidad fundamental a desarrollar para iniciar un trabajo de interioridad al tratarse de una actividad consciente que predispone el resto de facultades psíquicas (Esteve et al., 2016). La atención permite centrar la mente logrando un estado de alta receptividad hacia los impactos sensoriales y mentales que se reciben posibilitando la observación en general y de uno mismo en particular (Alonso, 2014), y controlarla y dirigirla ayuda a estar en el momento presente, momento sobre el que se puede actuar (González Hinojosa & López Santana, 2016) y sobre el que se puede percibir, experimentar, acoger y trascender todo lo que sucede logrando percibir la realidad más allá de su apariencia más superficial (Alonso, 2014; Piera Gomar, 2014a).

En la última década, han cobrado relevancia las investigaciones centradas sobre la denominada atención plena o profunda, también denominada *mindfulness*, que podemos clasificar como una atención selectiva y voluntaria dirigida tanto al exterior como al interior (León, 2008). La atención plena es definida como un estado que implica la consciencia que surge al prestar atención de forma deliberada, en el momento presente

y sin juicio (Crane et al., 2017). Para este trabajo es de especial interés su mención puesto que se centra en dos premisas fundamentales ya comentadas a nivel del cultivo de la interioridad: ser conscientes del presente inmediato e impulsar a la persona a detectar sus emociones, vivencias y experiencias del momento (Simón Pérez, 2006).

Existen numerosos beneficios derivados del entrenamiento en atención plena. Muchos de ellos se enfocan a ámbitos como la salud o el deporte, sin embargo, por las características del presente trabajo y los objetivos que persigue, nos centraremos a continuación en las aportaciones que la práctica de la atención plena facilita en ámbitos más relacionados con la psicología y la educación.

Así, destacamos el desarrollo de una regulación emocional efectiva disminuyendo la rumiación de pensamientos a través de la desconexión (Farb et al., 2010), el aumento de manera significativa de la memoria de trabajo y la capacidad para mantener la atención durante una tarea (Chambers, Lo, & Allen, 2008; Jha, Stanley, Kiyonaga, Wong, & Gelfand, 2010), la mejora en las respuestas reactivas de las personas, volviéndose más pausadas y meditadas (Cahn & Polich, 2009; Goldin & Gross, 2010; Ortner, Kilner, & Zelazo, 2007), el desarrollo de una mayor flexibilidad cognitiva (Moore & Malinowski, 2009; Siegel, 2007), la activación de regiones del cerebro asociadas a respuestas adaptativas a situaciones estresantes o negativas (Cahn & Polich, 2006; Davidson et al., 2003), mayor velocidad de procesamiento de la información (Moore & Malinowski, 2009), disminución del esfuerzo ante la realización de una tarea o disminución de la divagación mental y de los pensamientos no relacionados con la ejecución de la misma (Lutz et al., 2009).

En los anexos I y II se puede consultar el desarrollo de ambas técnicas. La primera de ellas pone el foco de la atención en la respiración, siendo lo más habitual según autores como Gonzalo Hervás, Ausiás Cebolla & Joaquín Soler (2016). La segunda técnica se centra en una atención más activa dirigida al exterior, poniendo el foco en sonidos que se pueden escuchar en el ambiente.

5.6.2. Escala de *flow* para población infantil de habla castellana

La variable *flow* será medida a través de un instrumento creado para esta investigación, y cuya validación se desarrolla de manera detallada en el siguiente capítulo. De modo general, se aplica una versión adaptada para población infantil de la versión española de la escala de Jackson & Marsh (Calvo, Castuera, Ruano, Vaíllo, & Gimeno, 2008; Jackson & Marsh, 1996). El instrumento consta de 18 ítems que evalúan las 9 dimensiones del *flow* descritas por Mihaly Csikszentmihalyi (1998). Cada dimensión es evaluada por dos ítems con un formato de respuesta de tres opciones (No – A veces – Sí). Se puede consultar el instrumento completo en el Anexo V.

5.6.3. Dossier de actividades para competencias lingüística y matemática

Los dossieres de actividades elaborados para la evaluación del rendimiento académico recogen el grado de dominio de los alumnos en las competencias lingüística y matemática, en concreto, recogen aspectos relacionados con la comprensión y expresión escritas, así como con el cálculo y la resolución de problemas. Para ello, se han tenido en cuenta los ejercicios elaborados para las pruebas diagnósticas de la Comunidad de Madrid para la etapa de 3º de Educación Primaria, al considerarse actividades ya validadas y adecuadas a las competencias que se van a trabajar. Tal y como se establece en el propio documento Marco de esta evaluación elaborado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014):

Se trata de pruebas constituidas a partir de casos que sirven como base para la interrogación, y que, en la medida de lo posible, remiten a situaciones similares a las que el alumnado puede encontrar en su vida personal o social. De ese modo, cuando un alumno se enfrenta a una situación-problema está aplicando lo que sabe o sabe hacer a una realidad que le es familiar o al menos que le resulta verosímil. (p.9)

El tipo de respuesta que se propone a lo largo de las actividades son variadas para permitir heterogeneidad en los ejercicios. Así, encontramos preguntas de respuesta cerrada en las que sólo existe una respuesta correcta entre múltiples opciones, preguntas de respuestas semiconstruidas en las que los alumnos han de completar frases o contestar con verdadero/falso y preguntas de respuesta abierta que admiten respuestas que, aun siendo todas correctas, difieren de unos alumnos a otros.

A pesar de contar con plantillas de corrección que sirven de orientación, este proceso de revisión a veces entraña una complejidad añadida. Tal es el caso de las actividades vinculadas a la expresión escrita de carácter creativo, en las que pueden producirse posibles interpretaciones sobre su validez o adecuación de respuesta. En estos casos, los ejercicios han sido valorados por dos correctores diferentes, y en todos los casos, ha existido unanimidad y acuerdo en sus valoraciones finales.

De manera más detallada, se desarrollan a continuación los instrumentos específicos utilizados en cada una de las competencias:

- **Instrumento de evaluación de la competencia matemática:** el dossier completo de actividades relacionadas con la competencia matemática puede consultarse en el Anexo III. Se compone un total de 19 preguntas en las que se han tenido en cuenta, tal y como puede observarse en el Cuadro 11 tres grandes bloques de destrezas: (1) conocimiento y reproducción, (2) aplicación y análisis y (3) reflexión. En la segunda columna se explican de manera general las características de cada una de ellas y en la tercera columna se especifican las actividades del dossier vinculadas a cada destreza.

Cuadro 11.

Destrezas y procesos de la competencia matemática. Adaptado de Ministerio de Educación (2010)

Denominación	Descripción	Actividad vinculada
Conocimiento y reproducción	Hace referencia al reconocimiento de los términos y conceptos básicos del conocimiento matemático, así como a la realización de operaciones habituales mediante la reproducción de algoritmos (proceso de acceso e identificación).	PREGUNTA 1 PREGUNTA 2 PREGUNTA 5 PREGUNTA 8
	También supone acciones para captar el sentido y la intencionalidad de textos con lenguaje matemático e interpretarlos para resolver problemas (proceso de comprensión).	PREGUNTA 10 PREGUNTA 14 PREGUNTA 17
Aplicación y análisis	Exige la realización de interpretaciones y el establecimiento de interrelaciones en diversas situaciones conocidas.	PREGUNTA 3
	Supone tener aptitud para seleccionar, transferir y aplicar información para resolver problemas con cierto grado de abstracción y la de intervenir con acierto en situaciones nuevas (proceso de aplicación).	PREGUNTA 6 PREGUNTA 9 PREGUNTA 11 PREGUNTA 13
	Además, supone la posibilidad de examinar y fragmentar la información en partes, encontrar causas y motivos, realizar inferencias y encontrar evidencias que apoyen generalizaciones. Se empareja con compromiso (proceso de análisis).	PREGUNTA 15 PREGUNTA 18
Reflexión	Implica creatividad, astucia y reflexión por parte del alumnado, para identificar los elementos matemáticos de un problema y establecer interrelaciones entre ellos.	PREGUNTA 4
	Supone acciones de recogida de información y relacionarla de manera diferente, estableciendo nuevos patrones y descubriendo soluciones alternativas (proceso de síntesis y creación).	PREGUNTA 7 PREGUNTA 12 PREGUNTA 16
	También incorpora capacidades para formular juicios con criterio propio, cuestionar tópicos y exponer y sustentar opiniones fundamentándolas (proceso de juicio y valoración).	PREGUNTA 19

- **Instrumento de evaluación de la competencia lingüística:** el dossier completo de actividades relacionadas con la competencia lingüística puede consultarse en el Anexo IV. Se compone de 12 preguntas y debido a la complejidad de esta competencia y con el fin de acotar el estudio, se excluyen de este instrumento las actividades relativas a la valoración de la expresión oral y a la comprensión y expresión en lengua extranjera, centrandolo en los ámbitos de la comprensión y la expresión escrita. Del mismo modo, y debido a la dificultad de evaluar de manera estandarizada algunos aspectos, tampoco se han tenido en cuenta en la valoración los procesos de planificación (selección y elaboración de ideas), ni la revisión (realización de correcciones y juicios críticos sobre las propias producciones). Así, las dimensiones tenidas en cuenta para la evaluación de la comprensión escrita han sido las descritas en el Cuadro 12 donde también se señalan las actividades vinculadas a cada una de ellas:

Cuadro 12.

Definición de los procesos de comprensión. Adaptado de Ministerio de Educación (2010)

Denominación	Descripción	Actividad vinculada
Localización y obtención de información	Capacidad para buscar, localizar, seleccionar y extraer una información explícita de un texto.	
	También implica encontrar información equivalente o sinónima que puede suponer una discriminación entre dos datos similares o entre información parecida.	PREGUNTA 5 PREGUNTA 6 PREGUNTA 7
	Supone también establecer una correspondencia entre los datos de la pregunta y la respuesta.	
Integración e interpretación	Capacidad de relación y comprensión de las distintas partes e ideas de un texto para lo que se precisa reconocer la coherencia global del mismo.	PREGUNTA 1 PREGUNTA 3
	Otros aspectos de esta dimensión son la realización de deducciones; la identificación de ideas principales y secundarias, la realización de clasificaciones simples y resúmenes de contenido o el reconocimiento del vocabulario empleado.	PREGUNTA 4 PREGUNTA 10

Reflexión y valoración	Capacidad para relacionar el contenido de un texto con el conocimiento, las ideas y las experiencias previas y valorar su calidad y conveniencia reconociendo expresiones discriminatorias.	PREGUNTA 2 PREGUNTA 8 PREGUNTA 9
------------------------	---	--

Del mismo modo, se reflejan en el Cuadro 13 los procesos vinculados con las destrezas de expresión escrita tenidas en cuenta en este estudio, así como sus actividades vinculadas:

Cuadro 13.

Definición de los procesos de expresión escrita. Adaptado de Ministerio de Educación (2010)

Denominación	Descripción	Actividad vinculada
Coherencia	Hace referencia a la estructura del texto, consiguiendo dar sentido global al mismo a través de una serie de ideas progresivas expresadas de forma clara y comprensible y evitando repeticiones y datos irrelevantes.	PREGUNTA 6 PREGUNTA 11
Cohesión	Es un proceso que se basa en la concordancia y corrección verbal a través del uso de nexos y enlaces gramaticales habituales, la utilización correcta de los signos de puntuación, el uso de sinónimo y pronombres para evitar la repetición, así como la utilización de un vocabulario preciso.	PREGUNTA 6 PREGUNTA 11
Adecuación	Tiene que ver con la adaptación adecuada del texto y el vocabulario a la situación a la que se destina usando de manera adecuada aspectos como el género, el número o los tiempos verbales manteniendo de manera constante el registro adecuado.	PREGUNTA 6 PREGUNTA 11
Presentación	Hace referencia a aspectos como la legibilidad de la caligrafía (letra clara) o a la presentación del texto con limpieza, con márgenes y sin tachones.	PREGUNTA 6 PREGUNTA 11

CAPÍTULO VI. VALIDACIÓN DE UNA ESCALA DE *FLOW* PARA POBLACIÓN INFANTIL DE HABLA CASTELLANA

En el presente capítulo se pretende dar respuesta a una necesidad encontrada tras la revisión de la literatura sobre la medición del *flow* en población infantil de habla castellana. Debido a que no se ha encontrado ningún instrumento ajustado a las demandas de la presente investigación, se procede a crear una escala psicométrica válida y útil que mida la experiencia de *flow* en población infantil dentro del ámbito académico, con el fin de poder llevar a cabo los estudios planteados en capítulos posteriores.

6.1. MÉTODO

6.1.1. Participantes

Se utiliza una muestra compuesta por 194 estudiantes de ambos sexos (105 niñas y 89 niños), con edades comprendidas entre los 8 y los 10 años, pertenecientes a tres colegios de Educación Primaria de carácter concertado de la Comunidad de Madrid (España). El estudio se realiza dentro del horario escolar y en las propias aulas de los participantes.

6.1.2. Instrumentos

Para iniciar el proceso de elaboración del cuestionario se toman como instrumentos de referencia la *Flow State Scale* (Escala de Estado de Fluidez) de Jackson y Marsh (1996) y la adaptación española de la misma realizada por García Calvo y su equipo (2008) dando como resultado la elaboración de una adaptación de ambas para población infantil en un contexto escolar.

6.1.3. Procedimiento

Primera fase: selección, análisis y adaptación de ítems a población infantil.

El primer paso a realizar ha sido un análisis y clasificación de los ítems de las escalas tomadas como referencia según las 9 dimensiones que componen el estado de *flow*. La finalidad es reducir el número de ítems a la mitad, dando como resultado una escala con 2 ítems para cada dimensión del *flow* en vez de cuatro como en las escalas originales. De esta manera, y modificando también el tipo de puntuación pasando de una escala tipo Likert de 5 puntos a una escala de solo tres valoraciones (No - A veces - Si), se obtiene un cuestionario concreto, sencillo y breve, con opciones de respuesta más comprensibles para el público objetivo del estudio, mitigando de esta manera el agotamiento de los niños a la hora de completarlo.

Una vez seleccionados los ítems a utilizar, se realiza una adaptación del contenido ajustando el vocabulario utilizado y la formulación y redacción de los mismos al lenguaje, capacidad y comprensión de los sujetos (evitando, por ejemplo, palabras técnicas o de difícil lectura). Para este ajuste se ha contado con la participación de una orientadora de centro escolar, puesto que cuenta con la experiencia necesaria en dos aspectos importantes para la presente investigación: por un lado, un conocimiento extenso del desarrollo madurativo y lingüístico de la población participante en el estudio, y, por otro lado, una amplia experiencia en la administración y corrección de test y cuestionarios a niños en la etapa de primaria.

Como último paso en esta fase, se procede a la colocación de los ítems a lo largo del instrumento, disponiendo una pregunta para cada una de las dimensiones y repitiendo en orden el procedimiento hasta completar el instrumento con los 18 ítems generados en el inicio (Tabla 1).

Tabla 1.

Dimensión del estado de flow que evalúa cada ítem de la escala

Dimensión	Ítem
Equilibrio entre habilidad y desafío	1 y 10
Acción y conciencia	2 y 11
Metas claras	3 y 12
Retroalimentación inmediata	4 y 13
Concentración en la tarea	5* y 14
Sentimiento y percepción de control	6* y 15
Pérdida de la autoconciencia	7* y 16*
Percepción del tiempo	8* y 17
Experiencia autotélica	9 y 18

Segunda Fase: validación por panel de expertos.

Para obtener la validez de contenido, es decir, conocer en qué medida el instrumento mide la variable que pretende medir, se recurre a la colaboración de un panel de expertos.

Con este fin, la primera versión del cuestionario obtenida en la primera fase es presentada a un panel de especialistas compuesto por ocho Doctores de los ámbitos educativo y psicológico de varias universidades españolas junto con una carta explicativa en la que se detalla la finalidad del cuestionario, los objetivos que se persiguen con su desarrollo, las instrucciones para llevar a cabo la validación y alguna información adicional sobre conceptos y términos que les podía servir como guía para ayudarles a comprender la totalidad del objeto de estudio.

Se les solicitó que valorasen diferentes aspectos sobre el cuestionario enviado y sobre los ítems que en él se planteaban como la adecuación al objeto de estudio, la redacción, la coherencia, la claridad, la precisión y la pertinencia, así como una valoración general sobre el instrumento. Se detallan en el Cuadro 14 las aportaciones más relevantes sugeridas por el panel de expertos en relación a los ítems propuestos:

Cuadro 14.

Aportaciones del panel de expertos a la primera versión del instrumento de medición del flow

Ítem	Aportación del panel del experto
1 He sentido que podía hacer todos los ejercicios.	Al señalar <i>todos</i> en el enunciado se invalidaría la respuesta <i>a veces</i> ya que tan solo serían válidas las respuestas <i>no</i> y <i>sí</i> . Se sugiere la eliminación del término <i>todos</i> del enunciado.
2 Casi sin darme cuenta, la actividad me iba saliendo sola.	Al tener dos proposiciones resulta confusa y los alumnos no van a saber a cuál deben referirse en la respuesta. Se sugiere la separación en dos preguntas al perseguir también dos objetivos: acción y conciencia.
3 Sabía lo que tenía que hacer.	No se proponen modificaciones.
4 Durante la actividad sabía que lo estaba haciendo bien.	Revisar y valorar si es mejor indicar <i>sentía</i> o <i>sabía</i> . <i>Saber</i> supone que cuenta con un input externo que le comunica esta información o de antemano sabía el modo de resolver la tarea. <i>Sentir</i> es una sensación y <i>saber</i> una certeza. Valorar el uso de una u otra expresión.
5 Me he distraído y he pensado en otras cosas mientras trabajaba.	Se propone modificar el verbo <i>trabajaba</i> por <i>realizaba la actividad</i> . Se podría formular el ítem en positivo y poner uno de la escala original como por ejemplo: mi atención estaba completamente centrada en lo que estaba haciendo. Dos proposiciones pueden equivocarles; creo que pueden decir, por ejemplo: he pensado en otras cosas, pero no me he distraído. En el BASC hay una pregunta similar y siempre genera duda. Se sugiere por tanto modificar el ítem a: <i>me he distraído porque estaba pensando en otras cosas</i> o <i>estaba pensando en otras cosas mientras trabajaba</i> .
6 Me he bloqueado o paralizado haciendo las actividades.	Mejor poner sólo una opción. La situación parece clara, pero a lo mejor todos los niños de ocho años no entienden el bloqueo de la misma manera: <i>no sé seguir</i> y <i>abandono</i> , etc.
7 He estado pendiente de lo que hacían otros compañeros o el profesor.	Reforzar más la idea hacia autoconciencia y no tanto hacia la distracción, por ejemplo: <i>me preocupaba lo que los compañeros o el profesor pensarán de lo que estaba haciendo</i> .
8 He pensado en la hora que era y lo que quedaba para acabar.	La segunda parte quizás no sea necesaria. Si estás en <i>flow</i> no piensas en la hora, y si piensas en la hora no tiene que ser para saber lo que queda por acabar.
9 Me he divertido con lo que estaba haciendo.	No se proponen modificaciones.
10 He sentido que sabía lo necesario para hacer los ejercicios. Sabía cómo hacerlos.	Creo que cada frase tiene un matiz: una sobre <i>qué</i> y otra sobre <i>cómo</i> . Yo puedo sentir que sé multiplicar, pero no resolver un problema. Se sugiere dividir o eliminar una de las dos.

		<p>Se sugiere simplificar a, por ejemplo: <i>he sentido que sabía cómo hacer los ejercicios.</i></p> <p>Se sugiere quitar la última frase, ya que pregunta dos cosas distintas y el saber ya se recoge en el ítem 12.</p>
11	He estado atento.	<p>Demasiada similitud en la redacción con el ítem 14</p> <p>Se sugiere enfatizar en la pregunta si ha tenido un nivel de concentración alta. Se puede entender como diferente estar atento y estar completamente concentrado, sin pensar en nada más. Se propone: <i>he estado tan concentrado en la tarea que sentía que salía o se resolvía sin darme cuenta.</i></p>
12	He sabido lo que me pedían en los ejercicios.	<p>Redacción algo confusa. Se sugiere una expresión más natural como: <i>tenía claro lo que me pedían en los ejercicios.</i></p> <p>Saber no se considera el verbo adecuado al tratarse de un verbo de conocimiento y en este caso se haría referencia más a comprensión, por ejemplo: <i>he entendido/comprendido qué tenía que hacer para contestar.</i></p>
13	Estaba contento por el trabajo que estaba haciendo.	<p>Se sugiere enfatizar en lo que ha sentido durante el proceso de realización de la tarea: <i>durante la actividad estaba contento por el trabajo que estaba haciendo.</i></p> <p>Esta redacción se confunde con el ítem 9. Se sugiere diferenciarlos mejor señalando <i>me he sentido orgulloso.</i></p>
14	He estado atento a la actividad.	Demasiada similitud en la redacción con el ítem 11
15	He estado tranquilo.	Estar tranquilo no implica, necesariamente, tener percepción de control. Se sugiere: <i>sentía que podía hacer todo lo que me pedían en los ejercicios.</i>
16	Me preocupaba que los demás se fijaran en mí.	<p>Es posible que en este ítem algún sujeto piense: <i>no sé lo que los demás piensan de mí.</i></p> <p>Se sugiere cambiar la redacción a: <i>me ha preocupado.</i></p>
17	El tiempo se me ha pasado muy rápido. Cuando me he dado cuenta ya había que terminar.	Se sugiere simplificar sólo a la primera proposición.
18	Me he sentido bien haciendo la actividad y por eso me gustaría hacer otra.	<p>Se sugiere cambiar la redacción a: <i>me gustaría repetirla, me gustaría hacerla otra vez, o hacerla de nuevo.</i></p> <p>Se preguntan dos cosas distintas. Yo puedo no haberme sentido bien y querer hacer otra porque estaba enfadado por no trabajar al lado de mi amigo y quiero repetirla en esas condiciones, por ejemplo. Quizá señalar: <i>me gustaría hacer otra actividad parecida y sentirme como en esta</i> (no es sencilla la redacción si es necesario correlacionar sentimiento con repetición de la actividad.). Se sugiere señalar: <i>hacer otra parecida</i> para evitar confusión.</p>

Respecto a otras contribuciones más generales, se propone unificar algunos términos (tarea, ejercicio, actividad) y dar uniformidad en cuanto al tiempo verbal empleado.

Las aportaciones de los jueces fueron incorporadas a una segunda versión del instrumento permitiendo cumplir con una evaluación positiva respecto a la validez del contenido y asegurando también la relevancia y la claridad de los ítems propuestos.

Tercera Fase: estudio piloto.

A partir del cuestionario resultante de la revisión elaborada por el panel de expertos, se realizó una prueba piloto con 5 estudiantes de edades comprendidas entre los 8 y los 10 años con la finalidad de validar la comprensión del instrumento y reajustar aquellos términos o aspectos que pudieran causar equivocación o duda durante la cumplimentación del mismo. También se recopiló información mediante observación directa sobre aspectos como el tiempo invertido en completar el cuestionario o las impresiones de los sujetos sobre la facilidad a la hora de responder a las preguntas planteadas.

El número reducido de comentarios recibidos durante la administración del instrumento indicaron una buena comprensión por parte de los sujetos, con lo que se resolvió que no era necesaria una modificación de los ítems planteados. Tras la prueba piloto, y concluyendo que no existían dificultades lingüísticas ni de comprensión en los alumnos, se estableció un cuestionario final compuesto por un total de 18 ítems que se puede consultar en el Anexo V.

Cuarta fase: evaluación de los ítems - diseño de la tarea académica.

La tarea a ejecutar por los sujetos como paso previo a la administración del cuestionario debía ser claramente definida dado que se convertía en una variable de vital

importancia para la baremación del instrumento. Por esta razón, se escogieron como actividades a realizar 19 ejercicios de matemáticas de dificultad y tipología variable previamente utilizados en las pruebas de nivel de la Comunidad de Madrid para el tercer curso de Educación Primaria, asegurando de esta manera el manejo de ejercicios obtenidos de una prueba estandarizada, con una interpretación objetiva y mensurable, y con una comprobada adecuación al nivel madurativo de los alumnos. Las pruebas originales pueden encontrarse en la página web de la Comunidad de Madrid: <http://www.comunidad.madrid/servicios/educacion/evaluacion-3o-primaria>), y la selección realizada para el presente estudio se puede consultar en el Anexo III.

Quinta fase: administración del cuestionario

Esta fase comprende tanto el momento de realización del dossier de actividades relacionado con la competencia matemática con un tiempo límite de 20 minutos, como la administración posterior del cuestionario, sin límite de tiempo (Figura 10).

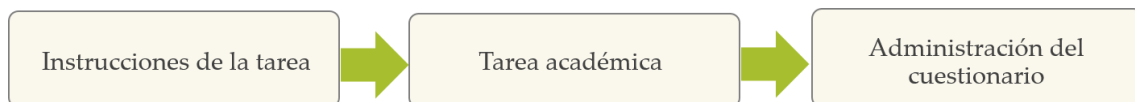


Figura 10. Diseño de la administración del cuestionario

La explicación a los alumnos en cuanto a la realización de la tarea y la cumplimentación del cuestionario se realizó de manera tanto verbal como escrita en la portada del cuadernillo. Esto permitía un momento previo de resolución de dudas evitando interrupciones durante la ejecución que pudieran interferir en los resultados del estudio.

6.2. ANÁLISIS Y RESULTADOS

En primer lugar, se procede a estudiar los estadísticos media y desviación típica para cada uno de los 18 ítems de la escala. Se puede considerar que un ítem resulta discriminativo para el rasgo evaluado cuando la variabilidad de respuesta alcanza su valor máximo y el promedio de respuesta al ítem se aproxima a la categoría central de la escala. Otro índice que muestra la discriminación del ítem es la correlación del elemento con la escala de forma que cuanto mayor es la magnitud de este coeficiente, mayor es su contribución en el total de la escala para discriminar entre los participantes con mayor y menor nivel en el rasgo medido.

En la Tabla 2 se puede observar que el promedio de todos los ítems de la escala presenta un valor cercano al valor central de la escala de respuesta, así como una desviación típica elevada. También se puede ver en la misma que el coeficiente de correlación entre los ítems y la puntuación total en el test se sitúa entre .210 y .540 exceptuando el ítem 17 que presenta una correlación muy baja del orden de .097. Teniendo en cuenta este ítem, el coeficiente de correlación interclase de los elementos disminuye hasta $r = .164$ (*IC* 95%: .132 – .204). Eliminando este elemento de la escala este coeficiente asciende tan solo hasta $r = .185$ (*IC* 95%: .150 – .229). Dado que la variación en este coeficiente es escasa se decide mantenerlo en la escala para mantener la coherencia inicial de la misma. Todos estos datos indican que los ítems de la escala funcionan con una capacidad de discriminación adecuada recogiendo una adecuada heterogeneidad de respuestas entre los alumnos.

Tabla 2.

Estadísticos de los elementos de la escala de flow

	Media	Desviación Típica	Correlación ítem-escala	Alfa si se elimina el elemento
Ítem 1	2.58	.607	.492	.761
Ítem 2	2.08	.729	.252	.778
Ítem 3	2.59	.571	.361	.770
Ítem 4	2.31	.712	.391	.767

Ítem 5	2.59	.647	.315	.772
Ítem 6	2.56	.690	.482	.760
Ítem 7	2.70	.551	.221	.778
Ítem 8	2.58	.709	.362	.778
Ítem 9	2.36	.783	.385	.768
Ítem 10	2.53	.604	.540	.758
Ítem 11	2.70	.542	.464	.764
Ítem 12	2.55	.567	.394	.768
Ítem 13	2.70	.561	.404	.767
Ítem 14	2.78	.460	.527	.762
Ítem 15	2.47	.721	.387	.767
Ítem 16	2.61	.705	.238	.778
Ítem 17	2.34	.880	.097	.795
Ítem 18	2.32	.802	.363	.770

En segundo lugar, y dado que se trata de una escala con un formato que admite tres opciones de respuesta, se emplea como coeficiente de consistencia interna el coeficiente alfa de Cronbach (1951), dando como resultado un coeficiente de consistencia interna de $\alpha = .780$ (IC 95%: .732 – .822) considerado adecuado para la finalidad de este estudio.

Análisis de la validez de constructo

Se estudia la validez de constructo del instrumento mediante la técnica de Análisis de Componentes Principales (ACP), con el fin de conocer la estructura de latente de los datos. Se comprueba que los supuestos para el análisis se cumplen obteniendo un determinante próximo a cero ($\det|A| = .014$), un valor de adecuación muestral adecuado ($KMO = .774$) y la evidencia de que la matriz de correlación no era una matriz de identidad ($\chi^2[153] = 788.897; p < .001$). En la Tabla 3 se pueden observar las comunalidades de la matriz en la extracción. Se observa que éstas pueden considerarse bajas para el ítem 17 ($h_{17}^2 = .122$), el ítem 2 ($h_2^2 = .231$), el ítem 7 ($h_7^2 = .235$) y el ítem 15 ($h_{15}^2 = .248$). El resto de ítems tienen una comunalidad que oscila entre $h_j^2 = .369$ hasta $h_i^2 = .626$.

Tabla 3.

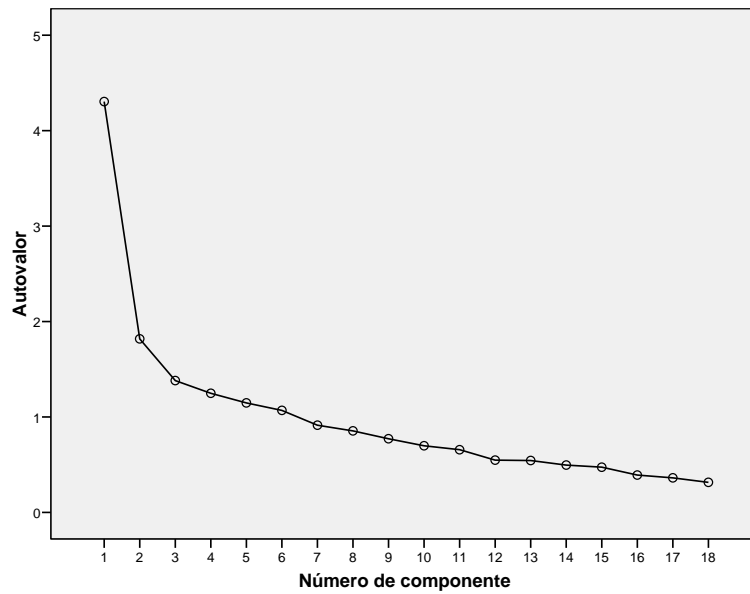
Análisis de Componentes Principales (ACP) para la validez del constructo

	Comunalidades
Ítem 1	.462
Ítem 2	.231
Ítem 3	.527
Ítem 4	.400
Ítem 5*	.523
Ítem 6*	.573
Ítem 7*	.437
Ítem 8*	.543
Ítem 9	.463
Ítem 10	.626
Ítem 11	.248
Ítem 12	.122
Ítem 13	.485
Ítem 14	.412
Ítem 15	.369
Ítem 16*	.382
Ítem 17	.235
Ítem 18	.468

**Ítems invertidos*

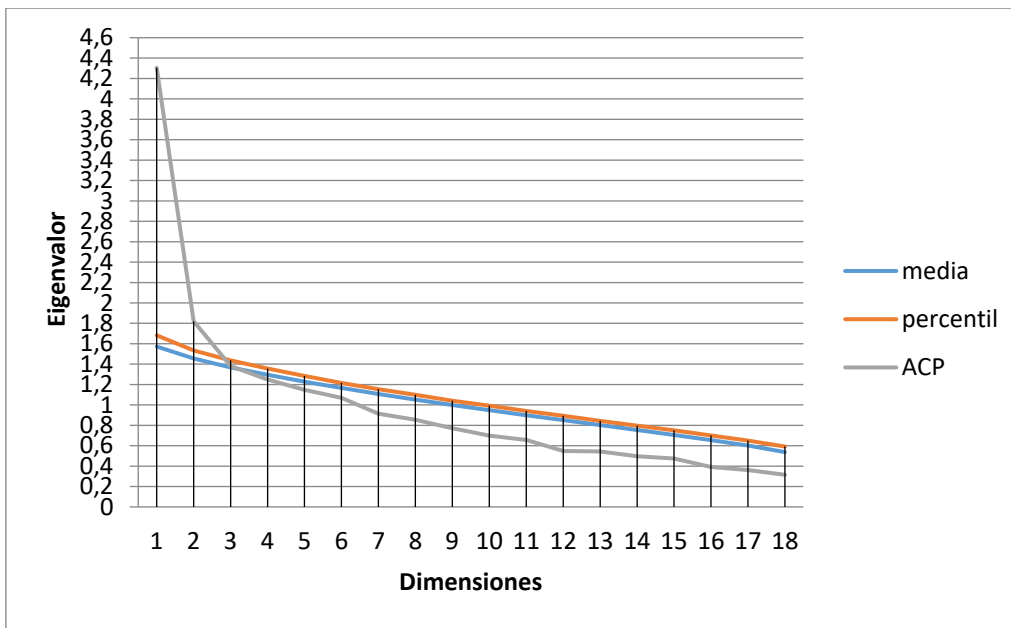
A la hora de decidir el número de componentes óptimo que permita equilibrar los objetivos de precisión y parsimonia, se emplean varios criterios. Es habitual emplear el criterio de Kaiser basado en el autovalor de la componente, sin embargo, existen circunstancias en las que emplear este criterio de forma exclusiva no resulta adecuado. Se emplean por tanto otros dos métodos: el estudio del gráfico de sedimentación de Cattell para determinar el número óptimo de componentes, y la aplicación de un Análisis Factorial Paralelo (ACP).

Con base en la regla de Kaiser, de este primer ACP se obtiene una estructura de seis factores que explican el 60.95% de la varianza de los elementos. Sin embargo, a partir del gráfico de sedimentación de Cattell (Gráfica 1), se aprecia que algunos de estos factores pueden resultar espurios.



Gráfica 1. Gráfico de sedimentación de Cattell

En la Gráfica 1 se puede comprobar que existen al menos dos componentes que sobresalen en su autovalor con respecto al resto de factores, sin embargo, la primera componente obtiene un autovalor de $\lambda = 4.288$ aproximadamente dos veces mayor que el autovalor de la segunda componente ($\lambda = 1.817$) y un porcentaje de varianza explicada de 23,8%, también el doble de grande con respecto al porcentaje que explica la segunda componente (10.1%). Siguiendo las recomendaciones de Abad et al. (2011) se considera que se tienen evidencias suficientes para considerar la unidimensionalidad de los ítems. Sin embargo, el Análisis Factorial Paralelo (Gráfica 2) muestra claramente la existencia de una estructura bifactorial. Por este motivo se decide poner a prueba estos dos modelos mediante el estudio de los ítems desde los modelos politómicos multidimensionales de la Teoría de Respuesta al Ítem (TRI).



Gráfica 2. Resultados del Análisis Factorial Paralelo

Aplicación del modelo politómico de respuesta al ítem (TRI)

Se procede a continuación al estudio de los parámetros de ajuste de un modelo bidimensional frente a un enfoque unidimensional a través de un análisis realizado mediante el *package mirt* para R (Chalmers, 2012). Se emplean como criterios para valorar ambos modelos el Criterio de Información de Akaike corregido (AICc) y el Criterio Bayesiano de Información (BIC). Los resultados pueden observarse en la Tabla 4.

Tabla 4.

Estudio de la bondad de ajuste de un enfoque unidimensional vs. bidimensional de cuestionario

	Logaritmo de Máxima Verosimilitud	BIC	AICc
Modelo Unidimensional	-2624.920	5532.894	5402.168
Modelo Bidimensional	-2583.225	5538.614	5395.834

Para ambos modelos se encuentran valores de AICc y BIC muy similares entre sí siendo en ambos casos menor para el enfoque bidimensional del instrumento. Según el criterio propuesto por Kass & Raftery (1995), una distancia de entre 2 y 6 unidades entre los valores BIC indica que el modelo con mayor valor de BIC resulta más eficiente que el modelo con menor valor de BIC, pero este valor es considerado moderado. A partir de estos criterios se debe escoger como óptimo el enfoque bidimensional, sin embargo, se observa que la correlación entre los factores resultantes en la rotación cuando se consideraba un modelo bidimensional era de .450, es decir, ambas dimensiones se encuentran linealmente relacionadas y, por tanto, es posible combinarlas linealmente. Dado que la distancia en los indicadores no es muy grande y debido a la incertidumbre generada por los diferentes índices empleados, se decide optar por el modelo más parsimonioso por ser el modelo que más capacidad de generalización puede presentar. De esta manera se asume un enfoque unidimensional del instrumento.

Descriptivos de la escala final y baremación

Una vez que se determina la estructura dimensional del instrumento (manteniendo un enfoque unidimensional), en este apartado se muestran los estadísticos descriptivos y baremación para la puntuación total de la escala con todos los ítems de la misma. De esta forma, la escala definitiva está compuesta por 18 ítems con puntuación promedio de 45.37 (*IC* 95%: 42.76 – 47.84) con una desviación típica de 5.5. El rango posible de respuestas es de 18 a 54 aunque no se distribuye de acuerdo a la normal ($Z = 1.656; p < 0.01$). Si se observan los índices de asimetría y curtosis (Tabla 5), comprobamos que la curva de puntuaciones es asimétrica positiva hacia la derecha, lo cual indica que el grueso de las puntuaciones se encuentra a la derecha de la distribución.

Tabla 5.

Estadísticos descriptivos de la escala

Media	45.38
Mediana	47
Desv. típ.	5.49
Asimetría	-.942
Curtosis	.833
Mínimo	23
Máximo	54

No se detectan diferencias significativas sobre la puntuación total en el instrumento ni en función del sexo de los participantes ($t_{[191]} = 1.438; p > .05$) ni en función de la edad ($t_{[190]} = .746; p > .05$). Por este motivo los baremos se realizan sobre el total de la muestra sin distinción de edad y sexo. En la Tabla 6 se comprueba la distribución percentil y en puntuaciones t en la escala. El tiempo medio de cumplimentación del instrumento en la muestra es de 209 segundos ($IC\ 95\% = 221 - 197$).

Tabla 6.

Distribución percentil y t de la puntuación total

Percentil		Puntuación t
5	35	31
10	37	35
20	40	40
30	43	46
40	45	50
50	47	53
60	48	55
70	49	57
80	50	60
90	52	62
99	54	67

6.3. CONCLUSIONES Y LIMITACIONES

El presente trabajo ha tenido como objetivo la creación de una escala psicométrica válida y útil que mida la experiencia de *flow* en población infantil de habla castellana dentro del ámbito académico, y tras el análisis de los resultados, se puede concluir que efectivamente, se trata de un instrumento fiable para este objetivo.

El método de evaluación de la consistencia interna empleado ha sido el coeficiente alfa de Cronbach (1951), el cual ha permitido conocer el porcentaje de varianza de la puntuación verdadera que no es contemplada por el instrumento (Abad et al., 2011). Según Schmidt y Hunter (1999), a la hora de estimar el valor suficiente de alfa se debe considerar que un valor cercano a .70 supone que alrededor de un 30% de la varianza de la puntuación verdadera no será explicada por el instrumento y que esto afectará al resto de análisis. Por este motivo, se necesita un coeficiente de alfa suficientemente elevado como para cometer el menor error de medición posible sin resultar una escala excesivamente homogénea que no permita evaluar el constructo de forma amplia.

Considerando este total de la escala, en el instrumento se ha obtenido un valor de .780, que puede ser considerado adecuado teniendo en cuenta que se trata de una primera versión de la misma y que su finalidad no es clínica (Abad et al., 2011). Esto indica que la adaptación es fiable y consistente en la medición planteada.

Conviene señalar que la elevada consistencia de la escala es un primer indicio de unidimensionalidad de la misma, frente al modelo de nueve factores que plantean otras escalas existentes. Sin embargo, no se pueden obviar las evidencias a favor de una posible bidimensionalidad del instrumento que hoy por hoy, no encuentra marco teórico que la contemple, siendo por tanto necesario en un futuro la revisión de esta escala y del funcionamiento de sus ítems en otras muestras de generalización.

Del mismo modo, el presente estudio se centra en una población muy concreta, tratándose de niños con un rango de edad muy limitado (8-9 años) y en un contexto muy determinado como es el ámbito escolar. Una revisión futura de la escala, permitiría también una generalización mayor del instrumento.

Uno de los hallazgos encontrados, y a pesar de que no se planteaba como objetivo de esta validación, aunque sí como uno de los objetivos de la investigación, es que este estudio preliminar demuestra que altos niveles de *flow* durante una actividad académica predicen mejores resultados en la misma. Estos resultados se consideran de alta relevancia para los próximos estudios que se van a llevar a cabo en este trabajo.

En relación a esto, se propone también para futuras revisiones de la escala tener en cuenta el nivel basal del estado de *flow* en cada uno de los sujetos. De esta manera se puede determinar si el estado de *flow* en el momento de pasar el instrumento se encuentra significativamente por encima o por debajo respecto a su estado de *flow* habitual. Para ello, se pueden muestrear diferentes momentos de la jornada escolar y el estado de *flow* de los participantes en cada uno de ellos, comparando de esta manera los datos obtenidos con el nivel de *flow* del alumno en el momento de la medición tras la tarea.

CAPÍTULO VII. PRIMER ESTUDIO EMPÍRICO: respiración consciente, *flow* y competencia matemática

Este primer estudio tiene como objetivos: (1) describir la influencia que ejerce el trabajo de una TAI centrada en la respiración consciente sobre el nivel de *flow* experimentado en un grupo de alumnos de 3º de Educación Primaria mientras realizan una tarea académica relacionada con la competencia matemática y (2) describir la relación existente entre el nivel de *flow* alcanzado por los alumnos y su rendimiento académico en la competencia trabajada.

Se escoge esta TAI puesto que, como se ha descrito en capítulos anteriores, la focalización de la atención es una de las capacidades más valoradas en el desarrollo y educación de la interioridad de la persona, y de manera más concreta, autores como Ghani y Deshpande (1994), consideran la atención y la concentración como dos de los componentes más importantes del *flow*.

7.1. MÉTODO

7.1.1. Participantes

La muestra total del presente estudio se compone de 45 participantes repartidos en un grupo experimental (23 participantes) y un grupo control (22 participantes). De este total, el 42,2% son chicos y el 57,8% son chicas quedando repartidos 8 chicos y 15 chicas en el grupo experimental y 11 chicos y 11 chicas en el grupo control.

La media de edad de los participantes es de 8,26 años para el grupo experimental y de 8,45 años para el grupo control. Se suprimen de la muestra aquellos alumnos que presentan necesidades educativas especiales, aunque participaron en el estudio para no ser excluidos del resto de sus compañeros.

7.1.2. Instrumentos

Los instrumentos concretos utilizados para llevar a cabo este estudio han sido:

- Técnica de acceso a la interioridad: respiración consciente (Anexo I).
- Escala de *flow* adaptada a población infantil de habla castellana (Anexo V).
- Dossier de actividades relacionadas con la competencia matemática (Anexo III).

7.1.3. Procedimiento

Este estudio ha sido realizado en el Colegio La Salle Griñón durante la primera hora de la mañana y con el procedimiento descrito en el apartado general de diseño de la investigación. Como particularidades, concretar que en este caso se ha llevado a cabo la intervención con el grupo experimental a través de la TAI de respiración consciente y la competencia a trabajar en las tareas académicas ha sido la matemática. En la Figura 11 se ubica el presente estudio en la globalidad de la investigación.



Figura 11. Procedimiento metodológico del estudio 1. Elaboración propia

7.2. ANÁLISIS Y RESULTADOS

El primer paso del análisis es comprobar si existe efecto de la edad o el sexo en función del grupo, con el fin de evaluar la comparabilidad de las muestras. El valor obtenido de t en el primer contraste y el valor obtenido en χ^2 en el segundo contraste permiten concluir que en ambas muestras la edad y el género se distribuyen de forma semejante, por tanto, las muestras son comparables.

Igualmente, se comprueba la precisión en la medida del instrumento de *flow* tanto en el grupo experimental como en el grupo control obteniendo que en ambas muestras el valor de la consistencia interna del instrumento es superior a .700 lo cual indica una buena precisión en la medida de los dos grupos (Tabla 7).

Tabla 7.

Consistencia interna del instrumento de flow en ambas muestras. Estadísticos de fiabilidad

	Alfa de Cronbach	N de elementos
Muestra experimental	.741	18
Muestra control	.818	18

A continuación, se estudia la distribución de la variable *flow*, tanto de manera global como en las submuestras (Tabla 8) concluyendo que, a la vista del valor de significación obtenido en el contraste Kolmogorov Smirnov, la variable *flow* cumple el supuesto de normalidad estadística (Tabla 9).

Tabla 8.

Estadísticos descriptivos para la variable flow en muestra global y submuestras

		N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Global	Puntuación <i>flow</i>	45	30	54	44.53	5.980
	N válido (según lista)	45				
Grupo control	Puntuación <i>flow</i>	23	30	54	43.30	5.748
	N válido (según lista)	23				
Grupo experimental	Puntuación <i>flow</i>	22	33	54	45.82	6.076
	N válido (según lista)	22				

Tabla 9.

Contraste sobre la normalidad de la muestra

		Puntuación <i>flow</i>
Global	Z de Kolmogorov – Smirnof	.880
	Sig. asintót. (bilateral)	.421
Grupo control	Z de Kolmogorov – Smirnof	.661
	Sig. asintót. (bilateral)	.775
Grupo experimental	Z de Kolmogorov – Smirnof	.909
	Sig. asintót. (bilateral)	.381

Del mismo modo, y a partir del valor de la significación en el contraste de rachas, se puede garantizar el cumplimiento del supuesto de independencia (Tabla 10).

Tabla 10.

Análisis sobre el cumplimiento del supuesto de independencia de la muestra

		Puntuación <i>flow</i>
Global	Z	-.879
	Sig. asintót. (bilateral)	.380
Grupo control	Z	-1.701
	Sig. asintót. (bilateral)	.089
Grupo experimental	Z	-.655
	Sig. asintót. (bilateral)	.512

Tanto a nivel global como de subgrupos, la variable *flow* cumple los supuestos paramétricos. Dado que esto es así, se puede comparar el efecto del tratamiento mediante la comparación de los promedios en las variables que evalúan el rendimiento de los niños en la tarea.

Como siguiente objetivo, se plantea estudiar el nivel de *flow* en las submuestras. Para ello, se estudian los estadísticos descriptivos en cada grupo dando como resultado

que el grupo control obtiene un promedio superior en el instrumento que el grupo experimental (Tabla 11).

Tabla 11.

Estadísticos descriptivos para la variable flow en submuestras

	Grupo	N	Media	Desviación típ.	Error típ. De la media
Puntuación <i>flow</i>	Experimental	23	43.30	5.748	1.199
	Control	22	45.82	6.076	1.295

Para contrastar si esta diferencia es estadísticamente significativa, previamente se comprueba el supuesto de homocedasticidad de varianzas. El resultado muestra que las varianzas de ambos grupos son semejantes (Tabla 12).

Tabla 12.

Prueba de Levene para la igualdad de varianzas

	F	Sig.	t	Gl.	Sig. (bilateral)
Puntuación <i>flow</i>	.007	.933	.007	.933	.161

A pesar de que el promedio en el grupo control es superior, el resultado de la prueba *t* muestra que esta diferencia no es estadísticamente significativa, por tanto, se concluye que ambos promedios son semejantes.

Se estudian ahora las posibles diferencias entre los grupos respecto al rendimiento académico. Se comprueba primero el cumplimiento de los supuestos paramétricos del análisis: normalidad e independencia de las puntuaciones. En la Tabla 13, se muestra la distribución de los aciertos, los errores y las omisiones a nivel global, es decir, en la muestra control y en la muestra experimental. En los tres casos, las variables se distribuyen normales cumpliendo el supuesto paramétrico.

Tabla 13.

Estadísticos descriptivos para la variable rendimiento a nivel global

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Aciertos	45	3	18	8.67	3.529
Errores	45	0	12	4.04	2.576
Omisiones	45	0	14	6.27	4.213
N válido (según lista)	45				

Como puede observarse en la Tabla 14, la distribución no resulta aleatoria para los aciertos y las omisiones lo cual invita a pensar que pueda existir un patrón desconocido que condiciona el resultado de los menores. Como el supuesto paramétrico implica que las puntuaciones entre los grupos son independientes y puede asegurarse que las muestras provienen de grupos diferentes, entonces se puede asegurar el supuesto de independencia.

Tabla 14.

Contraste sobre la normalidad de la muestra

	Aciertos	Errores	Omisiones
Z de Kolmogorov - Smirnov	1.173	1.191	.734
Sig. Asintót. (bilateral)	.127	.117	.655

La distribución de contraste es la Normal

Se procede por tanto ahora al estudio paramétrico de las variables mediante el estudio de la diferencia de promedios a través de la prueba *t student*.

Tabla 15.

Estadísticos descriptivos para la variable rendimiento

	Grupo	N	Media	Desv. típ.	Error típ. de la media
Aciertos	Experimental	23	7.57	2.591	.540
	Control	22	9.82	4.043	.862
Errores	Experimental	23	3.65	2.948	.615
	Control	22	4.45	2.110	.450
Omisiones	Experimental	23	7.74	3.957	.825
	Control	22	4.73	3.990	.851

Puede comprobarse que el grupo control obtiene mayor tasa de aciertos en la prueba que el grupo experimental y éste, obtiene una tasa mayor de omisiones que el grupo control. La diferencia de promedios en la tasa de error parece mínima (Tabla 15). Se contrasta la significación de la diferencia de promedios contrastando previamente la hipótesis de homocedasticidad de varianzas (Tabla 16).

Tabla 16.

Prueba de Levene para la igualdad de varianzas

	F	Sig.
Aciertos	6.096	.012
Errores	1.113	.297
Omisiones	.166	.686

Se comprueba que existe homocedasticidad entre los grupos para los errores y las omisiones, sin embargo, en el caso de los aciertos la variabilidad es significativamente mayor en el grupo control. Esto invita a pensar que este grupo no es homogéneo y puede existir en él diferentes patrones de respuesta que es necesario estudiar. A pesar de esto, existe una corrección para la falta de homocedasticidad en el contraste basado en la *t*. Se procede al estudio de la diferencia de promedios.

Tabla 17.

Estudio de la diferencia de promedios

		t	Gl.	Sig. (bilateral)
Aciertos	No se han asumido varianzas iguales	-2.215	35.506	.033
Errores	Se han asumido varianzas iguales	-1.046	43	.302
Omisiones	Se han asumido varianzas iguales	2.542	43	.015

Por último, se comprueba que la diferencia de promedios es estadísticamente significativa entre la tasa de aciertos en los grupos de manera que el grupo experimental obtiene una tasa significativamente inferior de acierto que el grupo control. También el promedio de omisiones es estadísticamente diferente entre los grupos siendo mayor en el grupo experimental que en el grupo control. La tasa de error es semejante. En términos globales el rendimiento es peor en el grupo experimental.

7.3. CONCLUSIONES Y LIMITACIONES

El primer objetivo que se marcaba en este estudio era describir la influencia ejercida por el trabajo de una TAI enfocada a la respiración consciente en niños de 3º de Educación Primaria sobre el nivel de *flow* de los alumnos en el ámbito escolar.

La hipótesis planteaba una influencia positiva entre esta TAI y el nivel de *flow* alcanzado por los alumnos durante una tarea matemática, sin embargo, los resultados muestran que el grupo control obtiene puntuaciones semejantes al grupo experimental respecto al nivel de *flow* alcanzado durante la tarea. Se destaca en este punto que el nivel de *flow* se mantiene. Esto quiere decir que el uso de esta técnica tampoco disminuye el nivel de *flow* de los alumnos, simplemente, no favorece su aumento.

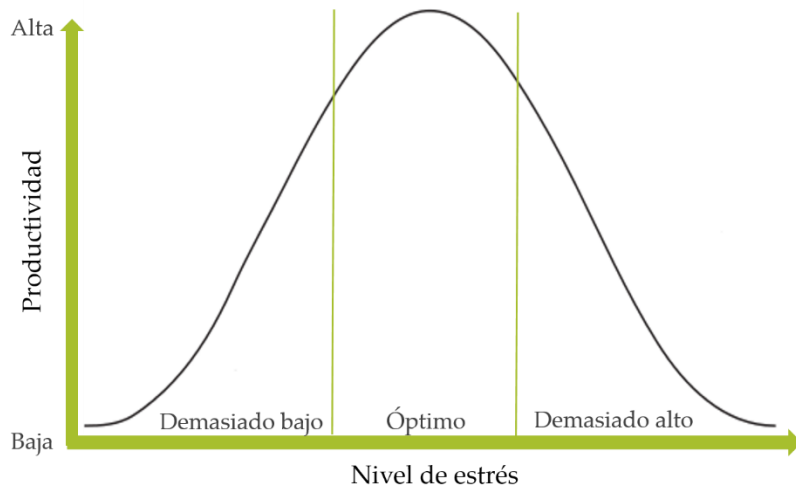
Con respecto al segundo objetivo dirigido a describir la relación existente entre el nivel de *flow* de los alumnos y su rendimiento académico en relación a la competencia

matemática, se puede concluir que sí se cumple el hecho de que los estudiantes con mayores niveles de *flow* (independientemente del grupo al que pertenezcan), muestran un mayor rendimiento académico. Este resultado apoya investigaciones anteriores como las de Whalen (1998) o Jiménez – Torres & Cruz (2011), donde se demuestra que los estudiantes que alcanzan mayor nivel de *flow* durante las clases, obtienen mejores resultados académicos.

Sin embargo, analizando el comportamiento de los grupos por separado, se observa que en términos globales el rendimiento es peor en el grupo experimental que en el grupo control. Así, se halla que el grupo control obtiene mayor tasa de aciertos en la tarea matemática que el grupo experimental, y que éste obtiene una tasa mayor de omisiones que el grupo control. Respecto a las diferencias entre grupos en relación a la tasa de error, se observa que apenas existen.

Esta diferencia en el rendimiento de ambos grupos, puede plantear que una técnica que supone un exceso de relajación o lo que es lo mismo, un nivel bajo de activación, no ayuda a mejorar el nivel de *flow*, y, por tanto, el rendimiento académico de los alumnos. Puede definirse el nivel de activación o *arousal* como un constructo psicológico que mide la activación del organismo manifestada a través de tres niveles: fisiológico (ritmo cardíaco, respiración, tensión muscular...), conductual (actos físicos y verbales observables como no parar de moverse o quedarse paralizado, no parar de hablar o quedarse en silencio) y mental o cognitivo (pensamientos, emociones, procesamiento de la información, etc.).

El estado de activación de una persona es un continuo que oscila entre el sueño profundo y la excitación máxima. La Ley Yerkes-Dodson (1908) relaciona este nivel de activación con el rendimiento, planteando la hipótesis de que esta relación es curvilínea y mostrando que el rendimiento aumenta con el nivel de activación hasta un punto óptimo en el que, si la activación sigue aumentando, el rendimiento empeora (Gráfica 3).



Gráfica 3. Relación entre activación y rendimiento. Adaptación de Yerkes y Dodson (1908)

Como puede observarse, tanto una falta de activación como un exceso de la misma, son perjudiciales para el rendimiento de una persona. Si el proceso de activación es muy bajo, el individuo no se encontrará preparado para rendir. Sin embargo, a medida que el nivel de activación aumenta, el proceso cognitivo también lo hará hasta alcanzar un nivel ideal de activación que permitirá un nivel de rendimiento óptimo. Si se continúa aumentando la activación por encima de ese nivel ideal, comenzará a producirse una falta de control disminuyendo de nuevo el rendimiento de la persona.

Los resultados obtenidos en este primer estudio, plantea la cuestión de qué ocurriría en caso de modificar la técnica de respiración consciente por otra técnica que suponga un nivel mayor de activación. Esta nueva situación, es la que queda desarrollada en el siguiente estudio.

CAPÍTULO VIII. SEGUNDO ESTUDIO EMPÍRICO: escucha activa, *flow* y competencia matemática

Tras los resultados obtenidos en el estudio anterior, en el que se observa que la TAI de respiración consciente no ejerce efecto ni positivo ni negativo sobre el nivel de *flow* alcanzado por los alumnos ni mejora por tanto su rendimiento académico, en el estudio 2 que se describe en este capítulo el objetivo que se plantea es determinar si, modificando la técnica a utilizar por otra que requiera mayor nivel de activación cognitiva y sensorial por parte de los sujetos, se obtiene alguna variación en el nivel de *flow* de los alumnos y si este sigue suponiendo un elemento predictor del rendimiento académico.

8.1. MÉTODO

8.1.1. Participantes

La muestra total se compone de 36 participantes repartidos en grupo experimental (19 participantes) y grupo control (17 participantes). De este total, el 52,8% son chicos y el 47,2% son chicas quedando repartidos 9 chicos y 10 chicas en el grupo experimental y 9 chicos y 8 chicas en el grupo control. Aunque se mantiene su participación en el estudio, no se han tenido en cuenta los datos obtenidos de alumnos que presentan necesidades educativas especiales.

8.1.2. Instrumentos

Los instrumentos concretos utilizados para llevar a cabo este estudio han sido:

- Técnica de acceso a la interioridad: escucha activa (Anexo II).
- Escala de *flow* adaptada a población infantil de habla castellana (Anexo V).
- Dossier de actividades relacionadas con la competencia matemática (Anexo III).

8.1.3. Procedimiento

Este segundo estudio es realizado en el Colegio La Salle Sagrado Corazón de Madrid durante la primera hora de la mañana y siguiendo las mismas directrices que el procedimiento desarrollado en el diseño general de la investigación. En esta ocasión y de manera más concreta se mide el rendimiento académico en la competencia matemática, y se trabaja con el grupo experimental una TAI enfocada a la escucha activa. En esta técnica el alumno debe poner su atención en los sonidos del entorno intentando mantener su concentración en estos estímulos ambientales.

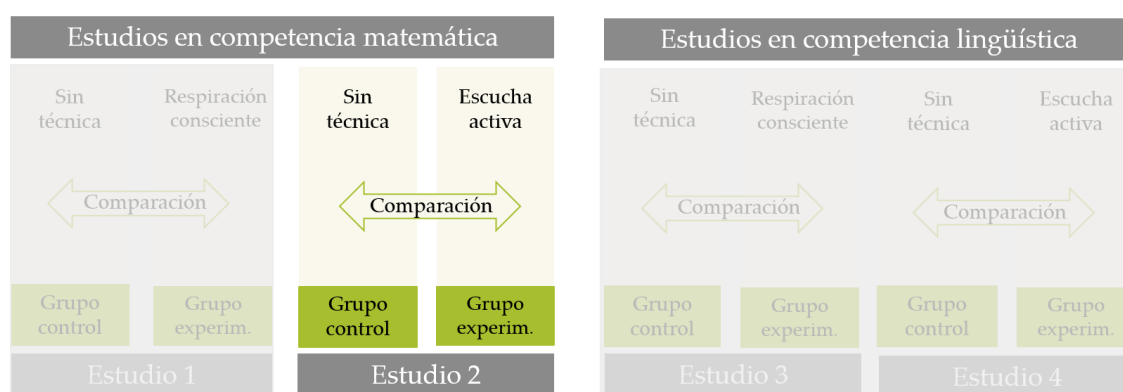


Figura 12. Procedimiento metodológico del estudio 2. Elaboración propia

8.2. ANÁLISIS Y RESULTADOS

Efecto del grupo sobre el nivel promedio de *flow*

El primer paso del análisis estadístico comprende el estudio de la distribución de las variables, lo que permite tomar la decisión sobre un enfoque de análisis paramétrico vs., no paramétrico. La Tabla 18 recoge los estadísticos descriptivos de las variables consideradas.

Tabla 18.
Estadísticos descriptivos

		Puntuación dir. <i>flow</i>	Percentil de <i>flow</i>	Aciertos	Errores	Omisiones
Estadísticos descriptivos	Media	46.420	54.640	6.190	5.140	7.670
	Mediana	47.500	55.000	6.000	4.500	8.000
	Desv. típica	5.464	29.846	3.232	3.109	4.071
	Mínimo	34	5	2	1	0
	Máximo	54	99	14	14	16
Normalidad	z	.720	.647	.743	.858	604
	p	.678	.797	.639	.454	.860
Independencia	z	-.507	-.507	-.490	.845	.000
	p	.612	.612	.624	.398	1.000

En la Tabla 18 se comprueba en primer lugar que la media muestral obtenida en este experimento se aproxima al promedio de la muestra de validación del instrumento y que además, los valores de la media y la mediana se encuentran muy próximos entre sí. Esto suele ser un indicio de cumplimiento del supuesto de normalidad de la distribución, lo cual queda confirmado tras el contraste de Kolmogorov-Smirnov que permite contrastar la hipótesis nula de que la distribución se aproxima a una distribución normal. Relacionado con la forma de la distribución, los valores mínimos y máximos

obtenidos indican que, a pesar de disponer de una muestra pequeña, se abarca el rango de puntuaciones posibles en el instrumento. Se verifica también el supuesto de independencia de las puntuaciones mediante el test de Rachas, el cual plantea que las puntuaciones obtenidas por un sujeto en el instrumento no se encuentran condicionadas por las puntuaciones obtenidas por otro sujeto en la misma prueba.

En cuanto al rendimiento de los menores en la tarea, se puede comprobar que los valores promedios de aciertos, errores y omisiones se encuentran muy próximos al valor de sus respectivas medianas y que se mantiene la hipótesis nula de contraste de Kolmogorov-Smirnov. Estas evidencias permiten concluir que estas variables verifican también el supuesto de normalidad de la distribución. Asimismo, se verifica para este conjunto de medidas el supuesto de independencia.

A partir de estos datos, se está en disposición de emplear un enfoque paramétrico de análisis. Sin embargo, un requisito para emplear de manera específica el contraste t para muestras independientes es que haya un número suficiente de casos en cada grupo. Usualmente se establece por conveniencia que al menos existan 20 casos válidos para cada grupo a fin de limitar en la medida de lo posible la probabilidad de Error Tipo II, esto es, aceptar la hipótesis nula cuando esta es falsa. Esto sucede porque en este tipo de contrastes paramétricos se emplea el número de elementos dentro de cada factor para estimar los grados de libertad del contraste. De esta manera cuanto menor es el número de elementos dentro de cada nivel de la variable categórica, menor es el número de grados de libertad para el contraste. Como consecuencia, los límites que definen la región de aceptación de la hipótesis nula se hacen más restrictivos. Por el contrario, cuando el número de elementos dentro de cada factor es excesivamente elevado, los límites de la región de aceptación son más laxos y aumenta la probabilidad de rechazar la hipótesis nula cuando ésta es verdadera o Error Tipo I.

En este contexto, si bien las variables se distribuyen de forma paramétrica y los grupos cumplen el supuesto de homocedasticidad de varianzas, el número de elementos dentro de los grupos es pequeño. Esto no solo incrementa la probabilidad de caer en el Error Tipo II, también limita la generalización de las conclusiones a la replicación de los mismos en otros experimentos. La alternativa al análisis paramétrico en este escenario implica aplicar como estadísticos de contraste el homólogo no paramétrico a la prueba *t* para muestras independientes. Sin embargo, dado que se cumplen los supuestos paramétricos es preferible el riesgo de cometer Error Tipo II que reducir la potencia del contraste. Por tanto, se comparan las puntuaciones percentiles y directas en el instrumento *flow* en ambos grupos de estudio.

Tabla 19.

Contraste de medias para la variable flow en el grupo experimental vs. control

	Grupo	N	Media	Desviación típica	Error típico	t	d
PD <i>flow</i>	Control	17	44.88	5.872	1.424	-1.631	.545
	Experimental	19	47.79	4.814	1.104		
Percentil <i>flow</i>	Control	17	47.06	29.794	7.226	-1.465	.489
	Experimental	19	61.42	28.987	6.650		

Tal y como puede apreciarse en la Tabla 19, el nivel de *flow* promedio en el grupo control es hasta 2.91 puntos inferior que en el grupo experimental. Esta diferencia de promedios muestrales resulta más evidente cuando se trasladan estas puntuaciones a una escala percentil de acuerdo a la muestra de baremación. En este punto se puede comprobar que el grupo control obtiene de promedio un percentil en la prueba de 47.06 resultando una puntuación cercana a la mediana muestral y dentro del rango de una desviación típica en torno al valor promedio. Sin embargo, se evidencia que el grupo experimental obtiene un percentil promedio de 61.42 que lo sitúa en una desviación típica por encima del valor promedio.

A pesar de que estas diferencias son interesantes no resultan estadísticamente significativas (Tabla 19, columna de resultados 5). Esta ausencia de significación puede ser consecuencia bien del reducido tamaño de los grupos (Error Tipo I) o también de la naturaleza heterogénea de los elementos muestrales empleados. Si se pone atención en la desviación típica (Tabla 19, columna de resultados 3) se observan valores muy elevados. La falta de representatividad muestral cuando se trabaja con grupos pequeños en contextos naturales (por ejemplo, aulas) es algo habitual, por ello se complementa el contraste con otra evidencia que no se encuentre sesgada por el tamaño de los grupos. En este sentido se recurre a la estimación del tamaño del efecto (Cohen, 1988), que se trata de una estandarización de la diferencia de dos promedios que proceden de la misma población. El tamaño del efecto, por tanto, indica la magnitud o fuerza que ejerce la intervención sobre los grupos. Los tamaños del efecto obtenidos (Tabla 19, columna de resultados 6), indican que a pesar de que la diferencia entre los promedios no es significativa, existe un efecto de magnitud moderada entre los grupos. Es decir, la diferencia de promedios entre los grupos dista lo suficiente como para considerar que el efecto de la TAI sobre el nivel de *flow* es relevante, y, por tanto, que el grupo experimental presenta mayor *flow* promedio que el grupo control.

Efecto del grupo sobre el rendimiento en la tarea.

El siguiente paso en el análisis es comprobar el efecto del grupo sobre el rendimiento en la tarea siguiendo el mismo procedimiento y consideraciones que el descrito en el apartado anterior. En este caso, se observa un efecto significativo del grupo sobre la tasa de aciertos y omisiones con una magnitud del efecto de moderada a elevada.

De manera específica se observa una tasa de aciertos significativamente mayor en el grupo experimental con respecto a la tasa promedio de aciertos en el grupo control (Tabla 20). Esta diferencia de promedios se presenta en una magnitud moderada según el criterio de Cohen. Por otro lado, se observa una menor tasa de omisiones en el grupo

experimental con respecto al grupo control, pero en este caso, la diferencia estandarizada de promedios resulta en una magnitud alta según el criterio de Cohen.

Tabla 20.

Efecto del grupo sobre el rendimiento en la tarea

	Grupo	N	Media	Desviación típica	Error típico de la media	t	d
Aciertos	Control	17	5.29	2.932	.711	-1.706	.541
	Experimental	19	7.00	3.350	.769		
Errores	Control	17	4.47	2.649	.642	-1.266	.411
	Experimental	19	5.74	3.429	.787		
Omisiones	Control	17	9.24	4.070	.987	2.972*	.776
	Experimental	19	6.26	3.619	.830		

Los resultados obtenidos en este apartado permiten concluir que existe un efecto del grupo sobre el rendimiento en la tarea de manera que los participantes del grupo experimental obtienen una tasa de aciertos mayor que el grupo control y una menor tasa de omisiones. No se observa un efecto relevante sobre la tasa de errores. Dado que previamente se ha detectado un efecto moderado del nivel de *flow* en función del grupo, es necesario contrastar también el efecto de esta variable sobre el rendimiento en la tarea, dado que a partir de la información disponible no es posible saber si la diferencia en la tasa de aciertos y omisiones se debe a la diferencia en el nivel de *flow* entre los grupos o exclusivamente a la intervención.

Efecto del nivel de *flow* sobre el rendimiento en la tarea

Se explora esta tercera hipótesis considerando que, si bien el grupo experimental presentaba un nivel promedio mayor de *flow*, la variabilidad encontrada entre los grupos justifica un contraste específico que relacione el nivel de *flow* con el rendimiento en la tarea independientemente de la intervención realizada. Por tanto, con este contraste se quiere conocer el efecto simple del *flow* sobre el rendimiento del grupo.

Sobre la Tabla 21 se puede observar que los participantes con un nivel de *flow* por encima del valor promedio en la muestra de baremación tienen mejor rendimiento en la tarea que los participantes con un nivel de *flow* inferior al punto de corte. Este mejor rendimiento se aprecia en una tasa de aciertos significativamente mayor en el grupo con más *flow* y en una menor tasa de omisiones. Además de significativas, estas diferencias de promedios presentan tamaños del efecto elevados. El nivel de *flow* sin embargo no afecta a la tasa de errores observando un promedio muy semejante en ambos grupos y un tamaño del efecto bajo.

Tabla 21.
Efecto del nivel de flow sobre el rendimiento en la tarea

	PD <i>flow</i>	N	Media	Desviación típica	Error típ. media	t	d
Aciertos	>= 46	23	7.00	3.119	.650	2.082*	.722
	< 46	13	4.77	3.032	.841		
Errores	>= 46	23	5.39	3.474	.724	.642	.214
	< 46	13	4.69	2.394	.664		
Omisiones	>= 46	23	6.61	3.811	.795	-2.183*	.868
	< 46	13	9.54	3.971	1.101		

Los resultados obtenidos en este análisis permiten concluir que el nivel de *flow* de los alumnos afecta al rendimiento en la tarea, de manera que un mayor nivel de *flow* se relaciona con una mayor tasa de aciertos y menor tasa de omisiones.

8.3. CONCLUSIONES Y LIMITACIONES

El primer objetivo que se marcaba en este estudio era describir la influencia del trabajo de una TAI en niños de 3º de Educación Primaria, en concreto una técnica de escucha activa, y la variación que este trabajo produce en el nivel de *flow* alcanzado por los alumnos durante la realización de una serie de actividades relacionadas con la competencia matemática. La hipótesis planteada asumía una influencia positiva entre

esta TAI y el nivel de *flow* alcanzado, y los resultados muestran que, efectivamente, el grupo experimental presenta mayor nivel de *flow* que el grupo control. Aunque esta diferencia no es estadísticamente significativa, su efecto es moderado y, por tanto, es necesario tenerlo en consideración.

Con respecto al segundo objetivo del estudio, que consistía en describir la relación existente entre el nivel de *flow* de los alumnos y su rendimiento académico en relación a la competencia matemática, podemos decir que existe un efecto significativo del nivel de *flow* sobre el rendimiento de la tarea, cumpliéndose al igual que en el primer estudio que los alumnos con mayores niveles de *flow* (independientemente del grupo), muestran un mayor rendimiento académico. Con más detalle y haciendo una separación por grupos, podemos afirmar también que en este caso el grupo experimental presenta mejor rendimiento en la tarea que el grupo control.

En cuanto a las limitaciones encontradas, se destaca que el tamaño muestral y la elevada heterogeneidad de la muestra limita la posibilidad de generalizar estos resultados a otros grupos escolares si no se realizan nuevas replicaciones del estudio y se someten los mismos a un análisis metanalítico. Además, el reducido tamaño de los grupos limita la aplicación de un diseño factorial que permitiera estudiar la interacción entre el nivel de *flow* y la variable grupal (experimental vs. control), la cual permitiría distinguir sobre el rendimiento en la tarea la parte atribuible a los efectos simples (*flow* o intervención), del efecto conjunto de ambas condiciones.

CAPÍTULO IX. TERCER ESTUDIO EMPÍRICO: respiración consciente, *flow* y competencia lingüística

Tras los dos estudios anteriores en los que se ha descrito la influencia de las dos TAI trabajadas sobre el nivel de *flow* y la competencia matemática, se procede ahora a describir esa misma influencia, pero poniendo el foco en la competencia lingüística. Al igual que a lo largo de toda la investigación, se mantiene el objetivo planteado en relación a la descripción de la relación existente entre el nivel de *flow* alcanzado por los alumnos y el rendimiento académico en la competencia mencionada.

9.1. MÉTODO

9.1.1. Participantes

La muestra total del presente estudio se compone de 51 participantes repartidos en grupo experimental (25 participantes) y grupo control (26 participantes). De este total, el 56,9% son chicos y el 43,1% son chicas quedando repartidos 15 chicos y 10 chicas en el grupo experimental y 14 chicos y 12 chicas en el grupo control. Se excluyen de la muestra a aquellos alumnos que presentan necesidades educativas especiales, aunque participaron en el estudio para no ser excluidos del resto de sus compañeros.

9.1.2. Instrumentos

Los instrumentos utilizados para llevar a cabo este estudio han sido:

- Técnica de acceso a la interioridad: respiración consciente (Anexo I).
- Escala de *flow* adaptada a población infantil de habla castellana (Anexo V).
- Dossier de actividades relacionadas con la competencia lingüística (Anexo IV).

9.1.3. Procedimiento

El presente estudio se ha llevado a cabo en el Colegio Institución La Salle de Madrid durante la primera hora de la mañana y siguiendo el procedimiento descrito en el apartado general de diseño de la investigación. En concreto en él se aborda la relación entre una técnica centrada en la respiración consciente y su influencia en el nivel de *flow* experimentado en un grupo de alumnos de 3º de Educación Primaria mientras realizan una tarea académica relacionada con la competencia lingüística.

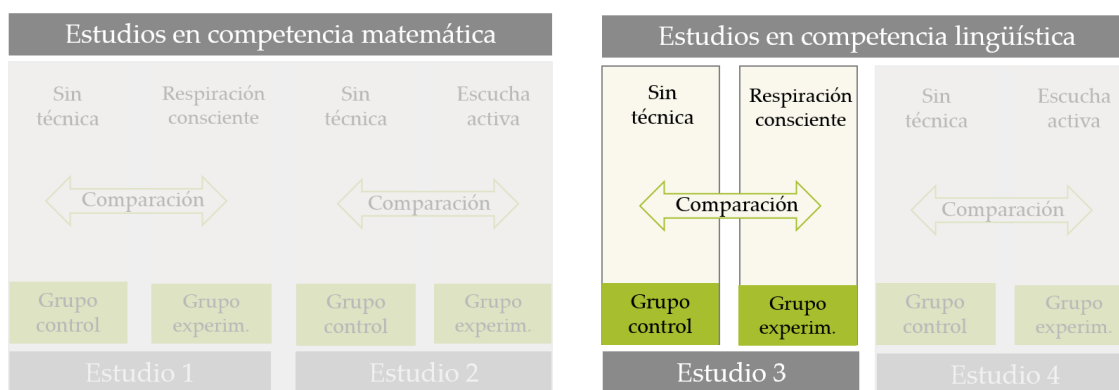


Figura 13. Procedimiento metodológico del estudio 3. Elaboración propia

9.2. ANÁLISIS Y RESULTADOS

Efecto del grupo sobre el nivel promedio de *flow*

El primer paso del análisis estadístico comprende el estudio de la distribución de las variables, para poder tomar la decisión entre un enfoque de análisis paramétrico o no paramétrico. La Tabla 22 recoge los estadísticos descriptivos de las variables consideradas.

Tabla 22.

Estadísticos descriptivos y contrastes sobre la normalidad y la independencia de las variables de interés

		Puntuación directa de <i>flow</i>	Aciertos	Errores	Omisiones
Estadísticos descriptivos	Media	44.863	7.020	2.176	2.804
	Mediana	47.000	7.000	2.000	2.000
	Desviación típica	6.974	2.672	1.260	2.263
	Mínimo	25	1	0	0
	Máximo	54	11	5	7
Normalidad	z	1.170	.883	1.308	1.982
	p	.130	.417	.065	.001
Independencia	z	-.117	-1.159	.282	-1.837
	p	.907	.246	.778	.066

En la Tabla 22 se comprueba en primer lugar que la media muestral obtenida en este experimento se aproxima al promedio de la muestra de validación del instrumento y que además, los valores de la media y la mediana se encuentran muy próximos entre sí. Esto suele ser un indicio de cumplimiento del supuesto de normalidad de la distribución, lo cual queda confirmado tras el contraste de Kolmogorov-Smirnov que nos permite contrastar la hipótesis nula de que la distribución se aproxima a una distribución normal. Relacionado con la forma de la distribución, los valores mínimos y máximos obtenidos nos indican que, a pesar de disponer de una muestra pequeña, se abarca el rango de puntuaciones posibles en el instrumento. Se verifica también el supuesto de independencia de las puntuaciones mediante el test de Rachas, el cual plantea que las puntuaciones obtenidas por un sujeto en el instrumento no se encuentran condicionadas por las puntuaciones obtenidas por otro sujeto en la misma prueba.

En cuanto al rendimiento de los menores en la tarea, se puede comprobar que, de nuevo, los valores promedios de acierto, error y omisión se encuentran muy próximos al valor de sus respectivas medianas y manteniendo la hipótesis nula de contraste de Kolmogorov-Smirnov.

No sucede así para las omisiones en la tarea de rendimiento donde a pesar de que la media y la mediana se encuentran próximas entre sí, la variabilidad es elevada y por tanto el contraste sobre la normalidad indica que esta variable no es paramétrica. Asimismo, se verifica para este conjunto de medidas el supuesto de independencia.

A partir de estos datos, y dado que se verifica también el supuesto de homocedasticidad para todas las variables se está en disposición de emplear un enfoque paramétrico de análisis con todas ellas excepto para la variable omisiones para la que se emplea la U de Mann-Whitney como análogo no paramétrico de la prueba *t*.

Tabla 23.

Contraste de medias para la variable flow en el grupo experimental vs. control

	Grupo	N	Media	Desviación típica	Error típico	t	d
PD <i>flow</i>	Control	26	46.115	5.458	1.070	1.318	.367
	Experimental	25	43.560	8.176	1.635		

Tal y como puede apreciarse en la Tabla 23, el nivel de *flow* promedio en el grupo experimental es hasta 2.55 puntos inferior que en el grupo control. Es decir, en este experimento el nivel de *flow* ha resultado por término medio mayor en el grupo en el que no se produce intervención con la TAI. Es importante señalar que el grupo experimental presenta una desviación típica notablemente superior al grupo control indicando que, en este grupo, coexisten individuos que obtienen una elevada puntuación en *flow* con individuos con bajo *flow*. Es decir, el grupo experimental se comporta como un grupo heterogéneo.

A pesar de que estas diferencias son interesantes no resultan estadísticamente significativas (Tabla 23, columna de resultados 5). Como se señalaba en el estudio anterior, esta ausencia de significación puede ser consecuencia bien del reducido tamaño de los grupos (Error Tipo I) que a pesar de ser superior a los 20 elementos por grupo se

sigue considerando una muestra reducida, o bien consecuencia de la naturaleza heterogénea de los elementos muestrales empleados.

Se vuelve por tanto a recurrir a la estimación del tamaño del efecto (Cohen, 1988) que trata de una estandarización de la diferencia de dos promedios que proceden de la misma población. El tamaño del efecto, por tanto, nos indica la magnitud o fuerza que ejerce la intervención sobre los grupos. Los tamaños del efecto obtenidos (Tabla 23, columna de resultados 6) indican que a pesar de que la diferencia entre los promedios no es significativa, existe un efecto de magnitud moderada a baja entre los grupos. Es posible que esta ausencia de efecto en este experimento se deba a la heterogeneidad del grupo experimental.

Efecto del grupo sobre el rendimiento en la tarea.

El siguiente paso en el análisis es comprobar el efecto del grupo sobre el rendimiento en la tarea siguiendo el mismo procedimiento y consideraciones que el descrito en el apartado anterior. En este caso se vuelve a observar un efecto significativo del grupo sobre la tasa de aciertos y omisiones con una magnitud del efecto moderada a elevada. Muy similar a los resultados obtenidos en el trabajo anterior.

De manera específica se observa una tasa de aciertos significativamente mayor en el grupo experimental con respecto a la tasa promedio de aciertos en el grupo control (Tabla 24). Esta diferencia de promedios se presenta en una magnitud moderada según el criterio de Cohen. Por otro lado, se observa una menor tasa de omisiones en el grupo experimental con respecto al grupo control, pero en este caso, la diferencia estandarizada de promedios resulta en una magnitud alta según el criterio de Cohen.

Tabla 24.

Efecto del grupo sobre el rendimiento en la tarea

	Grupo	N	Media	Desviación típica	Error típ. media	t	d
Aciertos	Control	26	6.385	2.624	.515	-1.767	.494
	Experimental	25	7.680	2.610	.522		
Errores	Control	26	2.269	1.282	.251	.532	.148
	Experimental	25	2.080	1.256	.251		
Omisiones	Control	26	3.346	2.261	.444	232.500	.499
	Experimental	25	2.240	2.166	.433		

Los resultados obtenidos en este apartado permiten concluir que existe un efecto del grupo sobre el rendimiento en la tarea de manera que los participantes del grupo experimental obtienen una tasa de aciertos mayor que el grupo control y una menor tasa de omisiones. Nuevamente el efecto sobre la tasa de error es nulo entre los grupos con un tamaño del efecto bajo. Cabe señalar que con respecto al estudio anterior la tasa promedio de aciertos es similar si comparamos ambas muestras. Sin embargo, la tasa promedio de errores y omisiones es considerablemente menor por lo que las muestras de ambos experimentos se comportan de manera diferente.

A pesar de que en este estudio no se encuentra un efecto significativo del nivel de *flow* entre los grupos, para mantener la consistencia con respecto al estudio anterior se estudia el efecto del nivel de *flow* sobre el rendimiento en la tarea. El siguiente análisis es especialmente relevante teniendo en cuenta la variabilidad encontrada para el nivel de *flow* en el grupo experimental.

Efecto del nivel de *flow* sobre el rendimiento en la tarea

Tal y como se señala en el estudio anterior, el objetivo de este análisis es conocer el efecto simple del *flow* sobre el rendimiento de la muestra sin tener en cuenta el grupo al que pertenece. Sobre la Tabla 25 se puede observar que los participantes con un nivel

de *flow* por encima del valor promedio en la muestra de baremación tienen mejor rendimiento en la tarea que los participantes con un nivel de *flow* inferior al punto de corte. Este mejor rendimiento se aprecia en una tasa de aciertos significativamente mayor en el grupo con más *flow* y en una menor tasa de omisiones. Además de significativas, estas diferencias de promedios presentan tamaños del efecto elevados. En este estudio sí que se aprecia también un efecto significativo del nivel de *flow* sobre la tasa de errores cometidos de manera que cuanto mayor es el nivel de *flow* menor es la tasa de error.

Tabla 25.

Efecto del nivel de flow sobre el rendimiento en la tarea

	PD <i>flow</i>	N	Media	Desviación típica	Error típico de la media	t	d
Aciertos	>= 46	24	5.917	2.685	.548	-2.992**	.835
	< 46	27	8.000	2.287	.440		
Errores	>= 46	24	2.542	1.179	.241	2.009*	.565
	< 46	27	1.852	1.262	.249		
Omisiones	>= 46	24	3.542	2.449	.499	2.252*	.636
	< 46	27	2.148	1.895	.365		

Los resultados obtenidos en este análisis permiten concluir que el nivel de *flow* de los alumnos afecta al rendimiento en la tarea, de manera que un mayor nivel de *flow* se relaciona con una mayor tasa de aciertos y menor tasa de omisiones y errores.

9.3. CONCLUSIONES Y LIMITACIONES

El primer objetivo que se marcaba en este estudio era describir la influencia del trabajo de una TAI en niños de 3º de Educación Primaria, en concreto una técnica de respiración consciente, y la variación que este trabajo produce en el nivel de *flow* de los alumnos en el ámbito escolar.

La hipótesis propuesta planteaba una relación positiva entre esta TAI y el nivel de *flow* alcanzado por los alumnos durante una tarea relacionada con la competencia lingüística, y los resultados muestran que, en este caso, la intervención realizada en el grupo experimental no tiene efecto sobre el nivel de *flow* de los alumnos al igual que ocurrió con esta misma TAI en el primer estudio donde se trabajaba la competencia matemática. En concreto, se observa un mayor nivel de *flow* en el grupo control que en el grupo experimental, aunque en éste último, existen alumnos con una elevada puntuación en nivel de *flow* frente a alumnos con una puntuación muy baja, encontrando por tanto un grupo muy heterogéneo. No obstante, los resultados obtenidos muestran que las diferencias entre grupos no son estadísticamente significativas.

Con respecto al segundo objetivo de la investigación que plantea describir la relación existente entre el nivel de *flow* de los alumnos y su rendimiento académico en relación a la competencia lingüística, se puede decir que en esta área también el rendimiento en la tarea también viene explicado por el nivel de *flow* de los alumnos independientemente de su grupo de pertenencia. Así, aquellos alumnos en los que se identifica un nivel de *flow* más alto, han sido relacionados con resultados en los que se contempla una mayor tasa de aciertos y una menor tasa de omisiones y errores. Con más detalle y haciendo una separación por grupos, se puede afirmar que en este caso el grupo experimental presenta mejor rendimiento en la tarea que el grupo control.

Se observa que los resultados obtenidos en este estudio son semejantes a los encontrados en el estudio anterior, aunque se recomienda someter los resultados a un análisis metanalítico para poder generalizar los resultados y comprobar la estabilidad de los mismos. En este estudio, el reducido tamaño de la muestra impide plantear un diseño que permita contrastar la interacción entre el grupo de pertenencia y el nivel de *flow*. Podría explorarse esta hipótesis combinando las muestras de estudios anteriores o bien, mediante el estudio metanalítico de los resultados (opción metodológicamente más apropiada).

CAPÍTULO X. CUARTO ESTUDIO EMPÍRICO: escucha activa, *flow* y competencia lingüística

El cuarto y último estudio describe la influencia que ejerce el desarrollo de una TAI enfocada a la escucha activa sobre el nivel de *flow* alcanzado por los alumnos durante una tarea escolar relacionada con la competencia lingüística, así como la relación existente entre este nivel y el rendimiento académico en la competencia mencionada.

10.1. MÉTODO

10.1.1. Participantes

La muestra total del presente estudio se compone de 35 participantes repartidos en grupo experimental (18 participantes) y grupo control (17 participantes). De este total, el 62,8% son chicos y el 37,2% son chicas quedando repartidos 12 chicos y 6 chicas en el grupo experimental y 10 chicos y 7 chicas en el grupo control. Aunque participaron en el estudio para evitar exclusiones con respecto al resto de compañeros, no se han tenido en cuenta los datos obtenidos de aquellos alumnos con necesidades educativas especiales.

10.1.2. Instrumentos

Los instrumentos utilizados para llevar a cabo este estudio han sido:

- Técnica de acceso a la interioridad: escucha activa (Anexo II).
- Escala de *flow* adaptada a población infantil de habla castellana (Anexo V).
- Dossier de actividades relacionadas con la competencia lingüística (Anexo IV).

10.1.3. Procedimiento

El presente estudio se ha llevado a cabo en el Colegio La Salle Sagrado Corazón de Madrid durante la primera hora de la mañana y siguiendo el procedimiento descrito en el apartado general de diseño de la investigación. En concreto en él se aborda la relación entre una técnica centrada en la escucha activa y su influencia en el nivel de *flow* experimentado en un grupo de alumnos de 3º de Educación Primaria mientras realizan una tarea académica relacionada con la competencia lingüística.



Figura 14. Procedimiento metodológico del estudio 4. Elaboración propia

10.2. ANÁLISIS Y RESULTADOS

Efecto del grupo sobre el nivel promedio de *flow*

El primer paso del análisis estadístico comprende el estudio de la distribución de las variables con el fin de tomar una decisión sobre el enfoque de análisis a utilizar: paramétrico vs., no paramétrico. La Tabla 26. recoge los estadísticos descriptivos de las variables consideradas. En ella se comprueba en primer lugar que la media muestral obtenida en este experimento se aproxima al promedio de la muestra de validación del instrumento y que, además, los valores de la media y la mediana se encuentran muy próximos entre sí. Esto suele ser un indicio de cumplimiento del supuesto de normalidad de la distribución, lo cual queda confirmado tras el contraste de Kolmogorov-Smirnov

que nos permite contrastar la hipótesis nula de que la distribución se aproxima a una distribución normal. También relacionado con la forma de la distribución, los valores mínimos y máximos obtenidos indican que, a pesar de disponer de una muestra pequeña, se abarca el rango de puntuaciones posibles en el instrumento. Además de todo esto, se verifica el supuesto de independencia de las puntuaciones mediante el test de Rachas. Este supuesto plantea que las puntuaciones obtenidas por un sujeto en el instrumento no se encuentran condicionadas por las puntuaciones obtenidas por otro sujeto en la misma prueba.

Tabla 26.

Estadísticos descriptivos y contrastes sobre la normalidad y la independencia de las variables de interés

		Puntuación directa <i>flow</i>	Aciertos	Errores	Omisiones
Estadísticos	Media	46.420	6.190	5.140	7.670
Descriptivos	Mediana	47.500	6.000	4.500	8.000
	Desviación Típica	5.646	3.232	3.109	4.071
	Mínimo	34	2	1	0
	Máximo	54	14	14	16
	Normalidad	Z	.720	.743	.858
	p	.678	.639	.454	.860
Independencia	Z	.000	-.490	.845	.000
	p	1.000	.624	.398	1.000

En cuanto al rendimiento de los menores en la tarea, los valores promedios de acierto, omisión y error se encuentran muy próximos al valor de sus respectivas medianas manteniendo la hipótesis nula de contraste de Kolmogorov-Smirnov. Asimismo, se verifica para este conjunto de medidas el supuesto de independencia. A partir de estos datos, y dado que se verifica también el supuesto de homocedasticidad para todas las variables se está en disposición de emplear un enfoque paramétrico de análisis.

Tabla 27.

Contraste de medias para la variable flow en el grupo experimental vs. control

	Grupo	N	Media	Desviación Típica	Error Típico	t	d
PD <i>flow</i>	Control	17	40.350	4.429	1.074	3.921***	1.327
	Experimental	18	46.440	4.743	1.118		

*** p<.001; ** p<.010; * p<.050

Tal y como puede apreciarse en la Tabla 27., el nivel de *flow* promedio en el grupo control es hasta 6.09 puntos inferior que en el grupo experimental. Ambos grupos mantienen desviaciones típicas homocedásticas y el tamaño del efecto de la diferencia es elevado. Todos estos datos indicarían que el grupo experimental obtiene un nivel de *flow* estadísticamente superior al grupo control.

Tabla 28.

Promedios de nivel de flow en relación con los baremos del instrumento de medición validado

Percentil	Puntuación Directa	Puntuación t
5	35	31
10	37	35
20	40	40
30	43	46
40	45	50
50	47	53
60	48	55
70	49	57
80	50	60
90	52	62
99	54	67

Si se consideran los baremos del trabajo de validación del instrumento (Tabla 28), se puede observar que el grupo control obtiene de promedio un nivel de *flow* propio del percentil 20, lo cual lo sitúa en un nivel anormalmente bajo. Por su parte el grupo experimental obtiene un valor promedio de *flow* propio del percentil 50, es decir, un

valor poblacional promedio. Es importante tener esto en cuenta a la hora de concluir si la intervención ha tenido efecto sobre el grupo experimental: a partir de estos datos y aunque la diferencia entre ambos grupos es notable, el valor promedio de *flow* en el grupo control es anormalmente baja mientras que la del grupo experimental ronda los valores promedio.

Efecto del grupo sobre el rendimiento en la tarea.

El siguiente paso en el análisis es comprobar el efecto del grupo sobre el rendimiento en la tarea siguiendo el mismo procedimiento y consideraciones que el descrito en el apartado anterior. En este caso se vuelve a observar un efecto significativo del grupo sobre la tasa de aciertos y omisiones con una magnitud del efecto moderada a elevada, muy similar a los resultados obtenidos en trabajos anteriores.

De manera específica se observa una tasa de aciertos significativamente mayor en el grupo experimental con respecto a la tasa promedio de aciertos en el grupo control (Tabla 29.). Esta diferencia de promedios se presenta en una magnitud elevada según el criterio de Cohen. Por otro lado, se observa una menor tasa de omisiones en el grupo experimental con respecto al grupo control también con una magnitud del efecto que podríamos considerar elevado.

Tabla 29.

Efecto del grupo sobre el rendimiento en la tarea

	Grupo	N	Media	Desviación típ.	Error típ. media	t	d
Aciertos	Control	17	3.710	2.616	.635	-3.927***	1.330
	Experimental	18	7.390	2.913	.687		
Errores	Control	17	2.470	1.967	.486	.596	.181
	Experimental	18	2.110	2.004	.464		
Omisiones	Control	17	5.820	2.007	.487	5.010***	1.692
	Experimental	18	2.500	1.917	.452		

*** p<.001; ** p<.010; * p<.050

Como en estudios anteriores, la tasa de errores se mantiene constante y semejante entre los grupos experimental y control. Podría extraerse que la intervención realizada sobre el grupo experimental modula de alguna manera la tasa de aciertos y omisiones entre los grupos no afectando al error. Podría ser interesante contrastar si las omisiones en el grupo control se convierten en aciertos en el grupo experimental. En cualquier caso, los resultados obtenidos en este apartado permiten concluir que existe un efecto del grupo sobre el rendimiento en la tarea de manera que los participantes del grupo experimental obtienen una tasa de aciertos mayor que el grupo control y una menor tasa de omisiones.

Efecto del nivel de *flow* sobre el rendimiento en la tarea

Como en estudios anteriores, en el siguiente apartado se contrasta el efecto del *flow* sobre las tasas de acierto, error y omisión. Este análisis por tanto no tiene en cuenta el grupo de pertenencia del sujeto. Para establecer el punto de corte en la escala *flow* que divida la muestra en dos grupos, se escoge como tal la puntuación de 46 por corresponder al percentil 50 en la muestra de baremación. Se observa nuevamente que el nivel de *flow* tiene un efecto significativo sobre el rendimiento en la tarea, pero nuevamente, solo sobre las tasas de acierto y error.

Tabla 30.

Efecto del nivel de flow sobre el rendimiento en la tarea

	PD <i>flow</i>	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de media	t	d
Aciertos	>= 46	16	7.750	2.793	.698	4.363***	1.475
	< 46	19	3.790	2.573	.590		
Errores	>= 46	16	1.880	2.125	.531	-1.140	.380
	< 46	19	2.630	1.802	.413		
Omisiones	>= 46	16	2.380	1.893	.473	-4.4725***	1.594
	< 46	19	5.580	2.116	.486		

*** p<.001; ** p<.010; * p<.050

Sería interesante conocer el efecto de la interacción entre las variables *nivel de flow* y *grupo* para saber si se mantiene este efecto y poder atribuir el efecto de la intervención al nivel de *flow* de los alumnos y estos dos factores sobre el rendimiento.

10.3. CONCLUSIONES Y LIMITACIONES

Tras el análisis de resultados obtenidos en este cuarto estudio, se puede concluir que una vez realizada la técnica de escucha activa y las tareas académicas relacionadas con la competencia lingüística, todos los datos indican que el grupo experimental presenta mayores niveles de *flow* que el grupo control y la diferencia obtenida es considerada estadísticamente significativa.

En este caso además es destacable cómo en el grupo experimental la tasa de aciertos es mayor que en el grupo control y cuentan también con una menor tasa de omisiones. Sería interesante poder contrastar en el futuro si las omisiones en el grupo control se convierten en aciertos en el grupo experimental. Este hecho podría explicar de qué manera las TAI influyen también en la decisión de los alumnos a la hora de dar respuesta a una actividad, quizá evitando el bloqueo que conlleva al error o a la omisión y optando por la reflexión más atenta, calmada y pausada de la pregunta obteniendo resultados positivos en la misma (aciertos).

Por último, se cumple una vez más que existe un efecto significativo del nivel de *flow* sobre el rendimiento de la tarea, obteniendo mejores resultados aquellos alumnos que experimentan mayores niveles de *flow*.

CAPÍTULO XI. REFLEXIONES FINALES Y PROSPECTIVA

11.1. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES GENERALES

En el presente capítulo se lleva a cabo una exposición final de los hallazgos encontrados en los distintos apartados de la investigación. Para ello, se retoman los objetivos planteados al inicio de la misma con el fin de ir abordando cada uno de ellos.

Primer objetivo: elaborar una definición unificada del concepto de interioridad.

En primer lugar, la revisión del marco teórico advierte una falta de consenso respecto al término de interioridad. Su abordaje desde distintas disciplinas como la psicología o la filosofía, hacen difícil su delimitación y en ocasiones provoca que el término quede diluido. Para el presente estudio era necesaria una definición clara en la que se reflejara qué entendemos por interioridad dentro del ámbito educativo con el fin de comprender el marco de la investigación en su conjunto y los estudios que se plantean a lo largo de ella. Por ello, se ha procedido a la elaboración de una definición basada en las aportaciones de los autores analizados en la revisión de la literatura, entendiendo así la interioridad como:

La dimensión esencial y unificadora de la persona en la que los impactos del entorno son dotados de sentido construyendo una identidad única que se manifiesta, se proyecta y trasciende al mundo exterior a través de conductas y comportamientos coherentes con ella.

En definitiva, es la dimensión en la que todo confluye y converge (cuerpo, mente, emociones, relaciones, experiencias, espiritualidad) permitiendo la construcción de un solo *yo* unificado, coherente y único.

Segundo objetivo: diseñar y validar una escala de *flow* adaptada a población infantil de habla castellana en el ámbito académico.

A lo largo del trabajo se ahonda en diferentes conceptos importantes que de una u otra manera se encuentran implicados de manera directa en el desarrollo de la investigación llevada a cabo. El primero de ellos, imprescindible de abordar, es el término *flow* y su fundamentación teórica principal, como su base en la psicología positiva, sus antecedentes, las dimensiones que lo componen y sus instrumentos de medida. Respecto a este último punto, para el trabajo que se ha desarrollado, era necesario poder medir el nivel de *flow* de los alumnos durante una tarea escolar, sin embargo, y partiendo también de la revisión teórica realizada, se observa que no existe una escala adaptada a población infantil en el ámbito educativo que se ajuste a la necesidad de la presente investigación. Así, se ha procedido al diseño y la validación de un instrumento de medición dando respuesta y abordando las necesidades que este trabajo planteaba.

Los resultados obtenidos en este proceso muestran que la escala elaborada para la medición del *flow* en alumnos del tercer curso de Educación Primaria, cuenta con propiedades psicométricas adecuadas y un alto índice de fiabilidad, con lo que puede ser utilizada para la finalidad descrita.

Se destaca que la alta consistencia obtenida indica un indicio de unidimensionalidad de la escala en contraposición a escalas ya existentes basadas en el modelo de nueve factores como las de Jackson y Mars, Jackson y Eklund (2002), García Calvo y sus colaboradores (2008) o Calero e Injoque – Ricle (2013). Sin embargo, se considera que estos resultados no influyen para los objetivos propuestos en la presente investigación, al no tratarse de estudios enfocados de manera concreta a la medición de cada una de las dimensiones que componen el *flow*, sino a la medición de este estado en su conjunto mientras se realizan determinadas tareas académicas.

Una vez obtenida una escala de medición adecuada, ya fue posible llevar a cabo los estudios que darían respuesta a los objetivos planteados a continuación.

Tercer objetivo: describir la influencia ejercida por una TAI relacionada con la respiración consciente sobre el nivel de *flow* alcanzado en un grupo de alumnos de 3º de Educación Primaria mientras realizan una tarea relacionada con las competencias matemática y lingüística.

Para poder establecer esta comparativa, se han llevado a cabo dos estudios diferentes. En uno de ellos (Estudio 1 -Capítulo VII), se ha analizado la influencia de una técnica de respiración consciente sobre el nivel de *flow* alcanzado durante una tarea escolar enfocada a la competencia matemática y en el otro estudio (Estudio 3 - Capítulo IX) se ha replicado el diseño, pero centrando la tarea en la competencia lingüística.

Para ambos casos, la hipótesis planteada establecía una influencia positiva entre la técnica de respiración consciente y el nivel de *flow* alcanzado por los alumnos, esperando que la realización de la TAI en el grupo experimental diera lugar a un aumento significativo del nivel de *flow* de este grupo respecto al grupo control.

Sin embargo, los resultados obtenidos (Figura 15) muestran que en el caso del estudio en el que se trabaja la competencia matemática no existen diferencias significativas entre el nivel de *flow* alcanzado por el grupo experimental y el nivel de *flow* alcanzado por el grupo control, con lo que los datos indican que la realización de la técnica no tiene una influencia significativa sobre éste manteniendo niveles similares en ambos grupos.

Respiración consciente y <i>flow</i> en competencia matemática		
Sin técnica	Niveles similares en ambos grupos No existe variación significativa en el nivel de <i>flow</i> alcanzado.	Respiración consciente
Grupo control		Grupo experim.
Estudio 1		

Figura 15. Resultados estudio 1: respiración consciente y *flow* en competencia matemática. Elaboración propia

En el caso del siguiente estudio, en el que se lleva a cabo la misma TAI, pero se trabaja ahora con actividades relacionadas con la competencia lingüística, los resultados muestran datos similares (Figura 16), es decir, al igual que ocurrió en el estudio anterior, la intervención realizada en el grupo experimental no tiene efecto sobre el nivel de *flow* de los alumnos en comparación con los niveles obtenidos en el grupo control. En esta ocasión, incluso a pesar de que los resultados señalan mayores niveles de *flow* en el grupo control, las diferencias no son significativas como para tenerlas en consideración y poder realizar un análisis explicativo.

Respiración consciente y <i>flow</i> en competencia lingüística		
Sin técnica	Niveles similares en ambos grupos No existe variación significativa en el nivel de <i>flow</i> alcanzado	Respiración consciente
Grupo control		Grupo experim.
Estudio 3		

Figura 16. Resultados estudio 3: respiración consciente y *flow* en competencia lingüística. Elaboración propia

En definitiva, los resultados de estos dos estudios que dan respuesta al tercer objetivo, muestran cómo la intervención con una TAI de respiración consciente no influye en el nivel de *flow* alcanzado por los alumnos durante una tarea escolar, independientemente de la competencia que se trabaje: matemática o lingüística. Esto

puede indicar que la tarea en sí y las características propias de cada alumno, pueden establecer un nivel de *flow* determinado que ciertas técnicas no parecen alterar. Así, existen actividades más propensas a proporcionar estados de *flow*, como el deporte (Jackson & Csikszentmihalyi, 2002) y también personas que por su tendencia autotélica son más proclives a experimentar estados de *flow* en cualquier actividad que lleven a cabo (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2009).

No obstante, se sabe que las habilidades que tenga una persona para experimentar *flow* se pueden incrementar, y por ello es imprescindible conocer los factores que pueden ayudar a su desarrollo y mantenimiento (Macias, Godoy-Izquierdo, Jaenes, Bohórquez y Vélez, 2015). En esta línea, la investigación se plantea entonces qué ocurriría si se modifica la TAI a utilizar, planteando una técnica con mayor activación cognitiva y sensorial, pero manteniendo las competencias a trabajar, dando lugar al planteamiento del cuarto objetivo.

Cuarto objetivo: describir la influencia de una TAI relacionada con la escucha activa y el nivel de *flow* alcanzado en un grupo de alumnos de 3º de Educación Primaria mientras realizan una tarea relacionada con las competencias matemática y lingüística.

Para poder establecer esta comparación, se han llevado a cabo de nuevo dos estudios que se corresponden con el Estudios 2 (Capítulo VIII) y el Estudio 4 (Capítulo X) de la presente investigación. Para ambos, la hipótesis planteada establecía una influencia positiva entre la técnica de escucha activa y el nivel de *flow* alcanzado por los alumnos, esperando que la realización de la TAI en el grupo experimental tuviera como resultado un aumento significativo del nivel de *flow* de este grupo respecto al grupo control.

En el primer caso, en el que se analiza la relación entre la técnica de escucha activa y el nivel de *flow* alcanzado durante una tarea escolar enfocada a la competencia matemática, los resultados muestran que en esta ocasión el grupo experimental sí

presenta mayores niveles de *flow* que el grupo control. A pesar de que las diferencias obtenidas no son estadísticamente significativas, el efecto es lo suficientemente moderado como para tener en consideración este contraste entre grupos (Figura 17):

Escucha activa y <i>flow</i> en competencia matemática		
Sin técnica	El grupo experimental presenta mayor <i>flow</i> promedio que el grupo control	Escucha activa
Grupo control	La diferencia entre los promedios no es significativa pero sí considera el efecto relevante	Grupo experim.
Estudio 2		

Figura 17. Resultados estudio 2: escucha activa y *flow* en competencia matemática. Elaboración propia

En el segundo caso, en el que la relación se establece entre la técnica de escucha activa y la competencia lingüística, el análisis de datos indica que de nuevo el grupo experimental presenta mayores niveles de *flow* que el grupo control y en esta ocasión la diferencia obtenida es considerada estadísticamente significativa (Figura 18).

Escucha activa y <i>flow</i> en competencia lingüística		
Sin técnica	El grupo experimental presenta mayor <i>flow</i> promedio que el grupo control	Escucha activa
Grupo control	Diferencia estadísticamente significativa	Grupo experim.
Estudio 4		

Figura 18. Resultados estudio 4: escucha activa y *flow* en competencia lingüística. Elaboración propia

Una vez evidenciado que efectivamente hay ciertas TAI como la escucha activa que pueden ayudar a fomentar el estado de *flow* en la escuela, se pasa a continuación a corroborar la hipótesis de que este aumento en el nivel de *flow* supone una mejora en el rendimiento académico del alumnado.

Para ello, **el cuarto y último objetivo** planteado tiene la finalidad de describir la relación existente entre el nivel de *flow* alcanzado por los alumnos y el nivel de rendimiento académico obtenido en las tareas directamente relacionadas con las competencias lingüística y matemática.

Para la consecución de este objetivo se han tenido en cuenta los datos recopilados en los cuatro estudios anteriores, y los resultados obtenidos en todos ellos demuestran una relación positiva entre *flow* y rendimiento académico siguiendo la línea de investigaciones anteriores ya mencionadas como las de Whalen (1998) o Jiménez – Torres & Cruz (2011). En ellas, se establece que cuanto mayor es el nivel de *flow* alcanzado por los alumnos, mayor es también el rendimiento académico obtenido, en este caso, en dos de las competencias instrumentales propuestas para su etapa, afirmando por tanto que el *flow* se puede considerar como un buen factor de predicción del rendimiento escolar.

Se presentan a continuación con más detalle las conclusiones relacionadas con este aspecto derivadas de cada estudio, comenzando por los dos en los que se trabajó la técnica de respiración consciente y continuando con los dos estudios en los que se trabajó la técnica de escucha activa.

Respiración consciente, *flow* y rendimiento académico

En el primero de ellos (Estudio 1-Capítulo VII) y teniendo en cuenta los resultados de ambos grupos en su conjunto, los estudiantes con mayores niveles de *flow* muestran un mayor rendimiento académico en matemáticas. Sin embargo, si se tiene en cuenta el grupo de referencia (experimental o control), se observa que los alumnos pertenecientes al grupo experimental obtienen peores resultados que los alumnos del grupo control. En concreto, el grupo control tiene una mayor tasa de aciertos y una menor tasa de omisiones, mientras que el grupo experimental actúa al contrario, obteniendo una menor tasa de aciertos y una mayor tasa de omisiones. La tasa de error se mantiene similar en

ambos grupos. Se recuerda que la TAI no había supuesto diferencias entre los grupos respecto al nivel de *flow*.

Flow y rendimiento académico en competencia matemática		
Sin técnica	= nivel de <i>flow</i>	Respiración consciente
	> Tasa de aciertos	
	> Tasa de omisiones	
Grupo control	= Tasa de errores	Grupo experim.
Estudio 1		

Figura 19. Resultados estudio 1: *flow* y rendimiento académico en competencia matemática. Elaboración propia

Para conocer qué ocurre en el caso de la competencia lingüística, se pone el foco en los resultados obtenidos en el Estudio 3 que se desarrolla en el Capítulo IX. En este caso, se puede revelar de nuevo que el rendimiento en esta competencia a nivel general e independientemente del grupo de pertenencia, también viene explicado por el nivel de *flow* de los alumnos, relacionando los alumnos con mayores niveles de *flow*, con los mejores resultados en cuanto a tasas de aciertos, errores y omisiones. Se resalta a nivel global que los alumnos del grupo con mayor nivel de *flow*, muestran una tasa de aciertos significativamente mayor y una tasa de omisiones menor que el grupo de alumnos con niveles de *flow* más reducidos respecto al punto de corte. También se detecta un efecto significativo del nivel de *flow* sobre la tasa de errores cometidos de manera que cuanto mayor es el nivel de *flow* menor es la tasa de error.

En el caso de este estudio, si realizamos una separación por grupos (experimental y control), se detecta de manera positiva que el grupo experimental presenta mejor rendimiento en la tarea que el grupo control. En este caso, la influencia de la TAI tampoco había supuesto diferencias significativas entre grupos, aunque era destacable que en el grupo experimental se encontraban sujetos con una elevada puntuación en *flow* coexistiendo con individuos con bajo nivel de *flow*, lo que puede ser una influencia en estos resultados respecto al rendimiento.

Flow y rendimiento académico en competencia lingüística		
Sin técnica	= nivel de <i>flow</i> < Tasa de aciertos > Tasa de omisiones	Respiración consciente
Grupo control	= Tasa de errores	Grupo experim.
Estudio 3		

Figura 20. Resultados estudio 3: *flow* y rendimiento académico en competencia lingüística. Elaboración propia

Se concluye por tanto que de manera global aquellos alumnos que presentan mayores niveles de *flow*, obtienen mejores resultados en las tareas propuestas tanto para la competencia lingüística como para la competencia matemática. A nivel de subgrupos, no se puede establecer una conclusión certera que explique los resultados obtenidos en el análisis elaborado.

Escucha activa, *flow* y rendimiento académico

En el segundo estudio (Capítulo VIII), se establece de nuevo una relación positiva entre el nivel de *flow* y el rendimiento académico, tanto a nivel general de los alumnos en su conjunto como en el caso de separación por grupos. Es decir, en este caso en el grupo experimental, en el que la técnica había supuesto un aumento moderado del *flow*, los resultados académicos para la competencia matemática han sido también mejores.

Flow y rendimiento académico en competencia matemática		
Sin técnica	< nivel de <i>flow</i> < Tasa de aciertos > Tasa de omisiones	Escucha activa
Grupo control	= Tasa de errores	Grupo experim.
Estudio 2		

Figura 21. Resultados estudio 2: *flow* y rendimiento académico en competencia matemática. Elaboración propia

Por último, en el cuarto estudio (Capítulo X), se mantiene un efecto significativo del nivel de *flow* sobre el rendimiento de la tarea lingüística, obteniendo mejores resultados en aquellos alumnos que experimentan mayores niveles de *flow*. Analizando los resultados por grupos esta hipótesis se mantiene, observado un efecto significativo del grupo experimental sobre la tasa de aciertos y omisiones con una magnitud del efecto elevada. De manera específica se observa una tasa de aciertos significativamente mayor en el grupo experimental con respecto a la tasa promedio de aciertos en el grupo control, y por otro lado, se contempla una menor tasa de omisiones en el grupo experimental con respecto al grupo control también con una magnitud del efecto que puede considerarse elevada.

Flow y rendimiento académico en competencia lingüística		
Sin técnica	< nivel de <i>flow</i>	Escucha activa
	< Tasa de aciertos	
	> Tasa de omisiones	
Grupo control	= Tasa de errores	Grupo experim.
Estudio 4		

Figura 22. Resultados estudio 4: *flow* y rendimiento académico en competencia lingüística. Elaboración propia

11.2. LIMITACIONES

Como en todo proceso de investigación, los estudios realizados en la presente tesis cuentan con una serie de limitaciones que sugieren la necesidad de investigaciones futuras que refuercen los resultados aquí obtenidos. Además, debido a que se trata de una investigación pionera en este campo, los resultados tampoco han podido ser interpretados ni comparados con investigaciones precedentes, con lo que se aconseja la apertura de líneas de investigación similares que complementen las conclusiones aquí expuestas.

Respecto a la muestra escogida, cabe destacar que la mayoría de los estudios analizados sobre *flow* y rendimiento académico han sido realizados en población adolescente o adulta, como los estudios realizados por Mesurado (2010b). Sin embargo, el presente trabajo centra su investigación en población infantil, en concreto, en las edades comprendidas entre los 8 y los 9 años, con la dificultad que entraña en estas edades trabajar con aspectos que suponen la necesidad de cierta capacidad de introspección y el manejo de variables relacionadas con la expresión de experiencias subjetivas.

También con respecto a la muestra, el tamaño de la misma en algunos de los estudios y su heterogeneidad limita la posibilidad de generalizar los resultados a otros grupos escolares, en concreto el instrumento de medición del *flow*, que a pesar de que se considera una escala válida y fiable, se dirige a una población y un ámbito muy concretos, impidiendo una generalización del instrumento a una población más amplia. Respecto a la muestra en el resto de estudios, es aconsejable también aumentar el número de sujetos en cada uno de los grupos (experimental y control).

Del mismo modo se observan limitaciones en cuanto al propio diseño de la investigación. En este sentido, la realización de un estudio transversal con diferentes muestras posibilita la descripción de una asociación entre las variables a estudiar, pero

para el establecimiento de una vinculación más directa entre causa y efecto, sería necesario realizar un seguimiento de la intervención más exhaustivo en los mismos sujetos. Así, un estudio que supusiese el trabajo con una TAI durante un periodo de tiempo significativo, permitiría explicar cómo ésta y la variación en el nivel del *flow* están asociados de manera directa, observando que, una eliminación o modificación de la TAI, resultaría también una modificación en los niveles de *flow* durante la tarea académica en el mismo alumno.

Esto también se encuentra relacionado con la medición de los niveles basales de *flow* en los alumnos a través de un estudio pre-experimental, y una evaluación post-experimental para comprobar cómo se comportan los niveles de *flow* alcanzados por los alumnos. No se utilizó medida pre-test ya que esto supondría la repetición tanto del cuestionario como de las actividades académicas en un espacio de tiempo muy corto, lo que podía provocar tanto el agotamiento de los alumnos como un posible sesgo en las respuestas proporcionadas, al realizar las mismas actividades familiarizándose con ellas e influyendo esta habituación en el nivel de *flow* experimentado. Teniendo en cuenta que el *flow* no existe sin una tarea y que éste se relaciona con la misma en función de las habilidades y los retos puestos en juego, el simple hecho de que un alumno haga la misma tarea dos veces supone un desequilibrio entre este binomio de reto-habilidad, ya que para el alumno el reto habrá disminuido y la habilidad habrá aumentado provocando una sensación de apatía o aburrimiento tal y como indica el modelo de *flow* de Massimini y Carli, (1998) o el modelo de Fluctuaciones de Experiencias de Nakamura & Csikszentmihalyi (2009). No obstante, plantear en el futuro un diseño de investigación en el que incorporar esta medida pre-test sería sin duda un gran complemento a los resultados aquí obtenidos.

11.3. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Todos los hallazgos aquí expuestos tienen consecuencias importantes para la escuela y abren diversas líneas de investigación para hacer de este trabajo un ámbito de estudio particular en el que la interioridad se encuentre en el epicentro de la investigación.

Así, ya sólo el hecho de aportar una definición consolidada del concepto de interioridad permite establecer una diferenciación clara de este término con otros ya existentes como espiritualidad o subjetividad, así como con términos que han ido surgiendo a lo largo de los últimos años y que pueden parecer afines como *mindfulness*, *slow education*, u otras *filosofías de vanguardia* emergentes. Esta delimitación es importante en el ámbito educativo para apoyar e instaurar unas bases comunes a todos los proyectos de interioridad que se están llevando a cabo y que, aunque han estado yendo y trabajando en la misma línea, quizá su marco teórico esencial ha ido quedando diluido ante el surgimiento de estas nuevas tendencias con las que se han ido entremezclando. Saber a qué hace referencia la interioridad, qué engloba y que conlleva su desarrollo, sirve sin duda de base para una unificación de todos estos planes y de aquellos nuevos que puedan ir surgiendo en el ámbito educativo.

En este trabajo la interioridad se concibe como una manera global de entender la educación y como un paradigma que debe impregnar todo lo que ocurre en la escuela: la manera de llevar a cabo las propias sesiones de clase, las formas en las que la comunidad educativa se relaciona entre sí (profesores, alumnos, familias y personal de administración y servicios), las actitudes que se tienen en cada momento (admiración, gratitud, compromiso, calma, entre otras). Esta manera de vivir la educación debe ser algo inherente a la vida del centro, sin embargo, pueden establecerse momentos más especiales y puntuales en los que trabajar de manera específica algunos aspectos que pueden ayudar a los alumnos a acceder a su propia interioridad de manera algo más consciente. Para ello, existen una serie de técnicas y dinámicas que se llevan a cabo en

los centros educativos, aquí denominadas TAI, que sirven como medio e instrumento para que cada alumno tenga la oportunidad de cultivar y desarrollar su interioridad, ofreciéndoles una verdadera educación integral dentro de su dinámica escolar. La comprensión de estas técnicas como algo aislado no tiene cabida en la presente investigación, de ahí la motivación por profundizar verdaderamente en ellas, dotarlas de manera explícita de una intencionalidad pedagógica y hacer de la interioridad una dimensión fundamental a través de la cual vivir, percibir y experimentar los procesos de enseñanza-aprendizaje que se llevan a cabo en las escuelas.

Dentro de este proceso de experimentación es imprescindible hacer referencia a las implicaciones educativas de un concepto relativamente reciente: el *flow*, constructo sobre el que se ha estado ahondando a lo largo de este trabajo y el cual hace referencia a un estado de máxima concentración e implicación en una tarea que hace que la persona se involucre en la misma desde su propio placer y disfrute, obteniendo tal gratificación en sí misma que lo demás que ocurre a su alrededor pierde importancia, como el paso del tiempo o las distracciones del ambiente.

Como ya se ha comprobado, el ser capaces de provocar verdaderas experiencias óptimas de aprendizaje en las aulas a través del aumento del nivel de *flow* de los alumnos tiene una relación directa y positiva con la mejora también de su rendimiento académico, y esto supone una inmensa oportunidad para ahondar en este concepto y descubrir de qué forma podemos potenciar este estado en las escuelas.

En esta investigación se ha determinado que en este aspecto las TAI son una pieza fundamental. El conocer de manera profunda cómo pueden influir de manera positiva en el nivel de *flow*, supone una de las claves fundamentales para conseguir que esto ocurra aportando una variable más a manejar por los centros educativos para mejorar el rendimiento de sus alumnos. Pero este conocimiento en profundidad supone comprender y controlar bien el desarrollo de cada TAI, cómo y cuándo llevarlas a cabo, ya que, de lo contrario, los efectos esperados pueden no llegar a producirse.

Así ha ocurrido en esta misma investigación al proponerse este planteamiento como uno de sus objetivos principales. En el presente trabajo se han escogido dos TAI que *a priori* podía parecer que ayudarían a generar estados de máxima concentración al tratarse de técnicas que ponen su foco tanto en la conciencia corporal como en el desarrollo de la capacidad atencional, dos habilidades implícitas en los estados de *flow* y dos variables involucradas en el rendimiento académico. Sin embargo, tal y como se ha podido ver en los resultados, las técnicas utilizadas no siempre evidencian esta relación positiva. De esta manera, una técnica de respiración consciente no ha contado con los resultados esperados y su intervención no ha supuesto ningún tipo de variación ni en el nivel de *flow* de los alumnos, ni por tanto en su rendimiento académico. En contraposición, sí se ha encontrado una técnica enfocada a la escucha activa que ha sido eficaz de manera reveladora tanto para el aumento en los niveles de *flow*, como para la mejora en el rendimiento académico en dos competencias clave: la lingüística y la matemática.

Esto plantea que, aunque algunas técnicas se utilicen con resultados positivos para objetivos como la vuelta a la calma o la relajación, no implica que estén siendo eficaces en otros aspectos siendo incluso inadecuadas en ciertos momentos de la jornada escolar. Estos hallazgos son imprescindibles para los centros, pudiendo servirles de guía para que, dentro de sus proyectos de interioridad (u otros proyectos en los que se utilicen este tipo de técnicas), puedan seleccionar aquellas TAI más adecuadas para llevar a cabo en un momento determinado de la jornada teniendo en cuenta no sólo su objetivo más evidente sino abriendo el foco y poniendo atención en aspectos como las tareas académicas anteriores y posteriores que se van a realizar con el fin de que las técnicas sean lo más eficaces posible en todos los ámbitos y no interfieran, o interfieran de manera negativa en otros aspectos como el nivel de rendimiento.

Son innumerables las TAI que se pueden llevar a cabo para desarrollar aquellas habilidades que entran en contacto directo con las habilidades que se necesitan para que el estado de *flow* se produzca. Será la investigación futura la que deberá profundizar en

ellas y demostrar empíricamente sus beneficios en relación a este constructo. Así, podemos hablar de:

- Técnicas que desarrollen habilidades atencionales fomentando ambientes de concentración sin distracciones.
- Técnicas que desarrollen habilidades relacionadas con el esfuerzo y la superación permitiendo que los alumnos sean capaces de establecerse objetivos de diferente dificultad. Esto les permitirá ir asumiendo retos en función de las fortalezas y debilidades con las que cuenten en cada momento.
- Técnicas que desarrollen habilidades de autoconsciencia que originen situaciones de feedback sobre los propios logros.
- Técnicas que desarrollen habilidades que permitan la experimentación de emociones positivas y momentos de disfrute durante las tareas académicas haciendo de cada situación de aprendizaje algo motivador y gratificante que les encamine a un crecimiento personal y académico.
- Técnicas que desarrollen habilidades que encaminen a la búsqueda de sentido de cada actividad interiorizándola y haciéndola propia.

Como se puede comprobar, todas estas destrezas tienen una relación directa con la interioridad de los alumnos y han de ser trabajadas y potenciadas desde ella, pero siempre desde un conocimiento real de sus implicaciones y alcances. Atender desde la disposición corporal con la que el alumno se enfrenta al aprendizaje, hasta una apertura más trascendental ante el mismo para dotarlo de sentido, pasando por procesos de regulación emocional ante las dificultades o la promoción de situaciones sociales que permitan un aprendizaje compartido, no sólo permitirán alcanzar experiencias óptimas

de aprendizaje, sino que será lo que promueva una educación realmente integral y completa de los alumnos.

En este sentido, son muchas las iniciativas que surgen cada curso escolar en las que se pretende alcanzar esta educación integral incorporando aspectos concretos como la neuroeducación, la educación emocional, las inteligencias múltiples o el cuidado del cuerpo, entre otras. Sin embargo, sigue siendo evidente la falta de programas estructurados que pongan en práctica de manera holística el desarrollo de todas estas dimensiones, incluidas aquellas como la dimensión trascendente que se sigue manteniendo olvidada bajo un currículo oculto. En referencia a esto, son los proyectos de interioridad los que ahora mismo pueden acercarse más al tratamiento completo de todas estas dimensiones, ya que es el propio término el que las engloba. En cambio, aunque en la mayoría de las ocasiones se trata de planes y proyectos más o menos sistematizados, en su gran mayoría siguen faltos de una evidencia empírica que confirme su validez y eficacia para determinados objetivos justificando su uso en las escuelas.

Y es en este punto en el que se quiere hacer especial hincapié: la necesidad de una educación basada en la evidencia a través de la cual se fundamenten las acciones que se llevan a cabo en los centros educativos en cuanto a proyectos y procesos de enseñanza-aprendizaje. La interioridad y las técnicas que se utilizan para su desarrollo no pueden ser algo ajeno a esto, de ahí la importancia de esta investigación, que busca servir de apoyo y orientación a innumerables prácticas que se han estado llevando a cabo de manera intuitiva bajo una subjetividad basada en impresiones, pero sin una evaluación concreta de su eficacia. De esta manera, es importante que en cualquier práctica educativa que se lleve a cabo en un centro exista una recogida de datos precisos que puedan funcionar como indicadores para que, a partir de su análisis, se pueda realizar un diagnóstico, seguimiento y propuestas de innovación y mejora respecto a su puesta en práctica.

Gracias a investigaciones como la que aquí se ha presentado, es posible cerrar un poco más la brecha existente en el ámbito educativo entre ciencia y práctica, y es posible también conectar y poner en relación bajo el amparo de un enfoque experimental tres ámbitos y tres elementos aparentemente inconexos, al menos hasta el día de hoy: la interioridad, el *flow* y el rendimiento en dos competencias puramente instrumentales, la lingüística y la matemática.

Nada de lo expuesto hasta aquí tiene sentido si no se le da una continuidad al trabajo realizado. La educación se aleja cada más de los modelos tradicionales en los que la importancia de lo intelectual y la transmisión de contenidos ha de quedar en segundo plano. Su cometido debe ir enfocado a valorar todas las capacidades de los individuos que les permita garantizar su éxito tanto académico, como profesional y personal. Sin duda, lo emocional, lo social y lo trascendental que siempre han quedado en el ámbito privado de cada individuo, han de emerger y aportar todo su valor.

Los resultados obtenidos a lo largo del trabajo confirman los objetivos propuestos y los demuestran en su gran mayoría. En concreto, de cuatro ensayos en al menos tres de ellos el nivel de *flow* tras la intervención en el grupo experimental era mayor que en el grupo control lo cual invita a pensar que la intervención con algunas técnicas de acceso a la interioridad pueden mejorar el nivel de este estado en los alumnos y por tanto, mejorar también los resultados académicos obtenidos en las competencias lingüística y matemática al demostrar que estas dos variables se encuentran relacionadas de manera positiva.

Esto sin duda permite que la investigación futura dentro del ámbito de la interioridad y su aportación al mundo educativo prospere de manera significativa aportando otras variables hasta ahora apenas estudiadas que sean influyentes en el desempeño de los estudiantes.

Esto sin duda, abre líneas de investigación hasta ahora inexploradas en las que se puedan ir analizando diferentes técnicas e ir viendo su influencia exacta sobre el *flow* y el rendimiento, lo que le servirá a los centros educativos para conectar e integrar de manera directa sus planes y proyectos de interioridad con sus planificaciones académicas en las distintas materias, haciendo que la interioridad aporte más valor y forme parte de la experiencia de aprendizaje en sí misma.

Aquí se ha hablado de dos técnicas centradas en dimensiones muy concretas y de duración muy reducida que pueden ser utilizadas de manera rutinaria durante la jornada escolar sin alterar de manera excesiva los ritmos de trabajo de los alumnos, sin embargo, queda abierto a futuras investigaciones el poder analizar otras muchas TAI que se llevan a cabo en los proyectos de interioridad de los centros educativos y que, con igual o distinta duración y centradas en otras dimensiones, pueden conllevar resultados también positivos a efectos de estados de *flow* y rendimiento. Además, en esta investigación solamente han sido estudiadas dos de las competencias clave, con lo que también quedan abiertas diferentes líneas de investigación que relacionen las TAI y el *flow* con el resto de competencias no estudiadas en este trabajo.

Pero esta investigación ofrece más posibilidades. La relación que aquí se ha establecido entre interioridad, *flow* y rendimiento, supone sólo el inicio y abre un campo de investigación ilimitado sobre qué otros recursos pueden ponerse a disposición de los alumnos para crear ambientes propicios en los que estos estados de *flow* sean posibles dentro de las aulas experimentando auténticas experiencias óptimas de aprendizaje. El trabajo y análisis relacionado con la interioridad y en concreto a través de todas las TAI que sean susceptibles de fomentar su desarrollo son sin duda un comienzo para alcanzar esta finalidad, pero son sólo uno de múltiples factores que pueden ser investigados alrededor del concepto de experiencia óptima en el contexto escolar.

Esto supone también generar líneas de investigación que involucren a todos los agentes educativos. En concreto, es necesario crear planes de formación para que los

profesores se involucren y sean capaces de, a través de sus propias prácticas, crear nuevas técnicas y ser capaces mediante la recogida de datos de valorar su eficacia. El trabajo con los centros también es importante, creando conjuntamente estudios sobre su propia organización para permitir la introducción de estas prácticas de la manera más eficaz. Y por supuesto, es necesario también abrir líneas de investigación sobre cómo involucrar a las familias para que la interioridad y el *flow* llegue también a los hogares y se estreche la relación familia-escuela trabajando ambos ambientes en la misma dirección. No obstante, estos son tan solo algunos bosquejos sobre todo lo que este campo de investigación puede aportar.

Por último, es importante hacer extensible esta investigación a otros ámbitos y etapas educativas. Se ha hablado casi todo el tiempo de centros educativos enfocando el trabajo a la etapa de primaria, aunque de manera habitual, los planes de interioridad se llevan a cabo también en infantil, secundaria e incluso bachillerato y ciclos formativos. Sin embargo, no se conoce ningún proyecto de estas características que se esté llevando a cabo en el ámbito universitario, lo que constituye este trabajo como una herramienta útil y necesaria para iniciar un proyecto de interioridad dirigido a población adulta, en el que, alineado con cada uno de los estudios, se pueda completar la formación universitaria con una experiencia educativa más global y holística.

Esta investigación tiene la esperanza de haber creado conocimientos nuevos que sirvan para mejorar y transformar la educación presente y futura. Con ella se quieren evitar las prácticas educativas basadas en el ensayo-error y promover una educación basada en la evidencia, porque lo que está en juego es más que la adquisición de unos conocimientos, es la educación integral de las personas, su *yo interior*, su *esencia*.

BIBLIOGRAFÍA

MARCO LEGISLATIVO

LOCE (2002). Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. BOE de 24 de diciembre.

LOE (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE de 4 de mayo.

LOMCE (2014). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. BOE de 10 de diciembre.

Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional.

Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. (2006/962/CE). *Diario Oficial*, serie L, número 394, de 30 de diciembre de 2006.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abad, F. J., Olea, J., Ponsoda, V., & García, C. (2011). Modelo Clásico y Fiabilidad. En *Medición en Ciencias Sociales y de la Salud*. Madrid: Síntesis.

Aguilera García, J. L. (2019). La tutoría universitaria como práctica docente: fundamentos y métodos para el desarrollo de planes de acción tutorial en la universidad. *Pro-Posições*, 30. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0038>

Aizpuru Cruces, M. G. (2012). La persona como eje fundamental del paradigma humanista. *Acta Universitaria*, 18, 33–40.

- Alarcón, R. (2017). En torno a los fundamentos filosóficos de la psicología positiva. *Persona, 0(20)*, 11-28.
- Alcaraz Salarirche, N. (2015). Aproximación Histórica a la Evaluación Educativa: De la Generación de la Medición a la Generación Ecléctica. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 8(1)*, 11-25.
- Alcoba, J. (2012). La clasificación de los métodos de enseñanza en Educación Superior. *Contextos educativos, 15*, 93-106.
- Alcoba, J. (2016). *Ultraconciencia* (1.ª ed.). Madrid: Alianza Editorial.
- Alfonso Sánchez, I. R. (2016). La Sociedad de la Información, Sociedad del Conocimiento y Sociedad del Aprendizaje. Referentes en torno a su formación. *Bibliotecas. Anales de Investigación, 12(2)*, 235–243.
- Alonso, A. (2014). *Pedagogía de la interioridad. Aprender a «ser» desde uno mismo*. Madrid: Narcea.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders DSM-5* (5.ª ed.). American Psychiatric Publishing.
- Anderson, M., & Gallagher, J. (2017). School Lunch Quality and Academic Performance. *NBER Working Paper Series, 23218*.
- Andrés, E. (2014). *Educación de la interioridad. Una propuesta para secundaria y bachillerato* (3.ª ed.). Madrid: CCS.
- Arguís, R., Bolsas, A. P., Hernández, S., & Salvador, M. M. (2010). Programa “Aulas felices”. Psicología positiva aplicada a la educación. *Zaragoza: Equipo SATI*.

- Arribas Estebaranz, J. M. (2014). Valoración del rendimiento académico de los alumnos de la Facultad de Educación de la UVA (Segovia) en el primer año de implantación de grado. *RED. Revista de Educación a Distancia*, (43), 114–135.
- Asthana, H. S. (2015). Wilhelm Wundt. *Psychological Studies*, 60(2), 244-248.
<https://doi.org/10.1007/s12646-014-0295-1>
- Bakker, A. B. (2005). Flow among music teachers and their students: The crossover of peak experiences. *Journal of Vocational Behavior*, 66(1), 26–44.
<https://doi.org/10.1016/j.jvb.2003.11.001>
- Bárcena Orbe, F. (2011). El brillo de las luciérnagas. *Innovación educativa*, 11(55), 14-31.
- Barquín Ruiz, J., Gallardo Gil, M., Fernández Navas, M., Yus Ramos, R., Sepúlveda Ruiz, M. del P., & Serván Núñez, M. J. (2011). «Todos queremos ser Finlandia»: los efectos secundarios de Pisa. *Education in the knowledge society (EKS)*, 12(1), 320–339.
- Barragán Estrada, A. R. (2012). Psicología Positiva y Humanismo: premisas básicas y coincidencias en los conceptos. *Revista electrónica de Psicología Iztacala*, 15(4), 1512-1530.
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida* (1.ª ed.). Barcelona: Gedisa.
- Bautista, J. M. (2010). *Todo ha cambiado con la generación Y. 40 paradigmas que mueven el mundo*. Vitoria: Frontera Hegian.
- Becerril, G. M., Tena, R. O., & Latorre, M. L. Á. (2019). Academic Performance and Artistic Practice Extracurricular in High School Student. *Revista Electronica de Investigacion Educativa*, 21(1).

- Benavent, E. (2013). *Espiritualidad y Educación Social*. Barcelona: UOC.
- Berger Silva, C., Alcalay, L., Torretti, A., & Milicic, N. (2011). Socio-emotional well-being and academic achievement: evidence from a multilevel approach. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24(2), 344-351.
- Blanco Gutiérrez, O. E. (2004). Tendencias en la evaluación de los aprendizajes. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (9), 111–130.
- Britton, W. B., Lepp, N. E., Niles, H. F., Rocha, T., Fisher, N. E., & Gold, J. S. (2014). A randomized controlled pilot trial of classroom-based mindfulness meditation compared to an active control condition in sixth-grade children. *Journal of School Psychology*, 52(3), 263–278. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2014.03.002>
- Bugueño, M., Curihual, C., Olivares, P., Wallace, J., López-Alegría, F., Rivera-López, G., & Oyanedel, J. C. (2017). Quality of sleep and academic performance in high school students. *Revista medica de Chile*, 145(9), 1106.
- Burguet, M. (2009). Els pedagògics sons dels silencis. Més enllà d'Auschwitz". *Temps d'Educació*, (37), 283-292.
- Burguet, M. (2014). Pedagogía y espiritualidad: hacia una propuesta abierta e integradora. *Revista de Intervención Socioeducativa*, (56), 60-74.
- Burguet, M., & Buxarrais, M. R. (2016a). *Aprender a ser: por una pedagogía de la Interioridad* (1.ª ed.). Barcelona: Graó.
- Burguet, M., & Buxarrais, M. R. (2016b). Pedagogía de la interioridad. *Aula de innovación educativa*, 253, 12-16.
- Buss, D. M. (2000). The evolution of happiness. *The American psychologist*, 55(1), 15-23. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.15>

- Cahn, B. R., & Polich, J. (2006). Meditation states and traits: EEG, ERP, and neuroimaging studies. *Psychological Bulletin*, 132(2), 180–211.
- Cahn, B. R., & Polich, J. (2009). Meditation (Vipassana) and the P3a event-related brain potential. *International Journal of Psychophysiology*, 72(1), 51–60.
- Calero, A., & Injoke-Ricle, I. (2013). Propiedades psicométricas del Inventario Breve de Experiencias Óptimas (Flow). *Revista Evaluar*, 13, 40-55.
- Callejo, A. (2005). Interioridad y narración de sí en San Agustín. *Thémata*, 35, 337-342.
- Camacho, C., Arias, D. M., Castiblanco, Á., & Riveros, M. (2011). Revisión teórica conceptual de Flow: medición y áreas de aplicación. *Cuadernos hispanoamericanos de psicología*, 11(1), 48-63.
- Campero, M. B. (2017). Descartes y la construcción de un sujeto a partir de la negación de la vida. *Factótum*, 17, 25-34.
- Casado, Á., & Sánchez-Gey, J. (2007). Filosofía y educación en María Zambrano. *Revista española de pedagogía*, 65(238), 545–558.
- Castells, M. (2001). *La era de la información : economía, sociedad y cultura* (4ª ed.). Madrid: Alianza Editorial.
- Castro, A. (2010). Psicología Positiva: ¿Una nueva forma de hacer psicología?. *Revista de Psicología*, 6(11), 113-131.
- Chalmers, P. (2012). Mirt: A multidimensional Item Response Theory Package for the R environment. *Journal of Statistical Software*, 48(6), 1-29.
- Chambers, R., Lo, B., & Allen, N. (2008). The Impact of Intensive Mindfulness Training on Attentional Control, Cognitive Style, and Affect. *Cognitive Therapy and Research*, 32(3), 303–322.

- Chen, H., Wigand, R. T., & Nilan, M. (2000). Exploring Web users' optimal flow experiences. *Information Technology & People*, 13(4), 263-281. <https://doi.org/10.1108/09593840010359473>
- Chen, L. H., Ye, Y.-C., & Tung, I.-W. (2010). Alegria! flow in leisure and life satisfaction: The mediating role of event satisfaction using data from an acrobatics show. *Social Indicators Research*, 99(2), 301-313. <https://doi.org/10.1007/s11205-010-9581-z>
- Claydon, E., & Zullig, K. J. (2019). Eating disorders and academic performance among college students. *Journal of American College Health*, 68(3), 320-325.
- CNIEE. (2013). *Guía para la formación en centros sobre las competencias*. Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd ed.). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Consejería de Educación, Juventud y Deporte. (2016). *Pruebas de Conocimientos y Destrezas Indispensables (CDI) en la Comunidad de Madrid (2005-2015)*. Dirección General de Innovación, Becas y Ayudas a la Educación de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid.
- Consejo Europeo. (2000). *Conclusiones de la Presidencia*. Recuperado de https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm
- Crane, R. S., Brewer, J., Feldman, C., Kabat-Zinn, J., Santorelli, S., Williams, J. M. G., & Kuyken, W. (2017). *What defines mindfulness-based programs? The warp and the weft* (Vol. 47).

- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297-334. <https://doi.org/10.1007/BF02310555>
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Finding flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper Perennial Modern Classics.
- Csikszentmihalyi, M. (1998a). *Creatividad. El fluir y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Paidós.
- Csikszentmihalyi, M. (1998b). *Fluir (Flow). Una psicología de la felicidad*. Barcelona: Kairós.
- Csikszentmihalyi, M., Larson, R., & Kubey, R. (1996). Experience Sampling Method Applications to Communication Research Questions. *Journal of Communication*, 46(2), 99-120. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1996.tb01476.x>
- Cuadra, H., & Florenzano, R. (2003). El bienestar subjetivo: hacia una psicología positiva. *Revista de Psicología*, 12(1), 83-96.
- Cuartas, M. (2010). Una breve reflexión sobre la psicología contemporánea. *International Journal of Psychological Research*, 3(2), 4-5.
- Cuevas-González, E. J. (2015). Pedagogía Montessori. Más allá del método. *Cuaderno de Investigación en la Educación*, 30, 170-176.
- Davidson, R. J., Kabat-Zinn, J., Schumacher, J., Rosenkranz, M., Muller, D., Santorelli, S. F., ... Sheridan, J. F. (2003). Alterations in Brain and Immune Function Produced by Mindfulness Meditation. *Psychosomatic Medicine*, 65(4), 564-570.
- de la Herrán, A. (2017a). Pedagogía radical e inclusiva. Segunda parte: Alternativas radicales para la educación y la formación. En *Hacia una Didáctica del siglo XXI*. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol12num2/art8.pdf>

- de la Herrán, A. (2017b). ¿Y si nuestra educación estuviese radicalmente equivocada? En A. Medina & M. C. Domínguez, *Nuevas perspectivas en la formación de profesores*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
- De la Orden Hoz, A. (2011). El problema de las competencias en la educación general. *Bordón*, 63(1), 47-61.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of personality and social psychology*, 53(6), 1024-1037. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.53.6.1024>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The «what» and «why» of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Delle Fave, A., & Bassi, M. (2000). The Quality of Experience in Adolescents' Daily Lives: Developmental Perspectives. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 126(3), 347-367.
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO a la Comisión Internacional de la Educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana.
- Depasque, S., & Tricomi, E. (2015). Effects of intrinsic motivation on feedback processing during learning. *NeuroImage*, 119, 175-186.
- Dewald, J. F., Meijer, A. M., Oort, F. J., Kerkhof, G. A., & Bögels, S. M. (2010). The influence of sleep quality, sleep duration and sleepiness on school performance in children and adolescents: A meta-analytic review. *Sleep Medicine Reviews*, 14(3), 179-189.

- Diener, E. (2000). Subjective well-being. The science of happiness and a proposal for a national index. *The American psychologist*, 55(1), 34-43.
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.34>
- Domènech, J. M. (2009). *Elogio de la educación lenta*. Barcelona: Graó.
- Domènech, J. M. (2010). En educación, ¿es posible una educación lenta? *Aula de innovación educativa*, (193-194), 16-19.
- Domínguez Rodríguez, J. (2016). La renovación pedagógica: del instruccionismo intelectualista al holismo educativo. *Tendencias pedagógicas*, (27), 43-76.
- Dumais, S. A. (2006). Elementary School students extracurricular activities: The effects of participation on achievements and teacher's evaluations. *Sociological Spectrum*, 26(2), 117-147. <https://doi.org/10.1080/02732170500444593>
- Duru-Bellat, M. (2013). Desde el atractivo poder de los datos de PISA a las desilusiones del benchmarking. ¿Desafío a la evaluación de los sistemas educativos? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(2), 93-104.
- Edel Navarro, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2).
Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=6779730>
- Engel, L. C. (2015). Steering the National: Exploring the Education Policy Uses of PISA in Spain. *European Education*, 47(2), 100-116.
<https://doi.org/10.1080/10564934.2015.1033913>
- Esteve, H., Galve, R., & Ylla, L. (2016). *Estar en la escuela. Pedagogía e interioridad* (1.ª ed.). Madrid: PPC.

- Eurydice. (2002). *Las competencias clave un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria*. Recuperado de <http://bookshop.europa.eu/uri?target=EUB:NOTICE:EC3212295:ES:HTML>
- Farb, N., Anderson, A., Mayberg, H., Bean, J., Mckeon, D., & Segal, Z. (2010). Minding One's Emotions: Mindfulness Training Alters the Neural Expression of Sadness (vol 10, pg 25, 2010). *Emotion, 10*(2), 215–215.
- Fernández, M. R. (2009). Construyendo nuestra felicidad para ayudar a construirla. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 23*(3), 231-269.
- Fernández Riaño, L. (2010). *El valor educativo de la interioridad. Un enfoque desde Charles Taylor*. Universidad de Valencia, Valencia.
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación, 29*(1), 1–6.
- Fernández-Cano, A. (2016). Una crítica metodológica a las evaluaciones PISA. *Relieve: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 22*(1). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=5581169>
- Fernández-Domínguez, M. R. (2009). Construyendo nuestra felicidad para ayudar a construirla. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 66*(23), 231-269.
- Finneran, C. M., & Zhang, P. (2005). Flow in Computer-Mediated Environments: Promises and Challenges. *Communications of the Association for Information Systems, 15*(4), 82-101. <https://doi.org/10.17705/1CAIS.01504>
- Frankl, V. (1962). *Man's search for meaning*. Bacon Press.
- Fredrickson, B. L. (2004). El poder de los buenos sentimientos. *Mente y cerebro, 8*, 74-78.
- Fromm, E., & Germani, G. (1977). *El miedo a la libertad*. Paidós.

- Gancedo, M. (2009). Psicología Positiva: posible futuro y derivaciones clínicas. *Psicodebate*, 9, 15-26.
- Gancedo, M. (2015). Reflexiones y experiencias sobre el aprendizaje de la Psicología Positiva y los Enfoques Salugénicos. *Psicodebate*, 10, 83-102.
- Garbanzo Vargas, G. M. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación*, 31(1), 43–63.
- García Calvo, T., Jiménez Castuera, R., Santos-Rosa Ruano, F. J., Reina Vaíllo, R., & Cervelló Gimeno, E. (2008). Psychometric properties of the Spanish version of the Flow State Scale. *The Spanish Journal of Psychology*, 11(2), 660-669.
- Garon-Carrier, G., Boivin, M., Guay, F., Kovas, Y., Dionne, G., Lemelin, J., ... Tremblay, R. (2016). Intrinsic Motivation and Achievement in Mathematics in Elementary School: A Longitudinal Investigation of Their Association. *Child Development*, 87(1), 165–175.
- Gendlin, E. T. (1981). *Focusing*. Nueva York: Bantam.
- Ghani, J. A., & Deshpande, S. P. (1994). Task Characteristics and the Experience of Optimal Flow in Human—Computer Interaction. *The Journal of Psychology*, 128(4), 381-391. <https://doi.org/10.1080/00223980.1994.9712742>
- Goldin, P. R., & Gross, J. J. (2010). Effects of mindfulness-based stress reduction (MBSR) on emotion regulation in social anxiety disorder. *Emotion (Washington, D.C.)*, 10(1), 83.

- González, E., J., & Kennedy, A. M. (Eds.). (2003). *PIRLS 2001: User Guide for the International Database*. International Study Center Lynch School of Education. Boston College.
- González Hinojosa, R. A., & López Santana, L. E. (2016). Pierre Hadot: el cuidado de sí y la mayéutica socrática como ejercicio espiritual. *Ciencia Ergo Sum*, 23(1), 26-34.
- González Paz, A. (2001). *Lectura actual de «los cinco silencios» chaminadianos. La parábola del volcán: educar en la interioridad*. Presentado en III Curso de formación pastoral para profesores de colegios marianistas, Madrid.
- González Pérez, C. (2014). La pedagogía de la interioridad a la luz de los nuevos paradigmas del conocimiento. En L. López González, *Maestros del corazón. Hacia una pedagogía de la interioridad*. Madrid: Wolters Kluwer.
- González-Pienda García, J. A. (2003). El rendimiento escolar. Un análisis de las variables que lo condicionan. *Revista galego-portuguesa de psicoloxía e educación: revista de estudos e investigación en psicología y educación*, 9, 247–258.
- Gordón, J., & Arellano, A. S. (2014). Análisis de las convergencias entre las escuelas psicológicas y las teorías del aprendizaje. *Sophía: Colección de Filosofía de La Educación*, 1(16). Recuperado de <https://doaj.org/article/baf23f7c2ec64ccc94d7ab7c4c0c31b8>
- Greco, C., Morelato, G., & Ison, M. (2006). Emociones Positivas: Una herramienta psicológica para promocionar el proceso de resiliencia infantil. *Psicodebate*, 7, 81-94.
- Grek, S. (2009). Governing by numbers: the PISA 'effect' in Europe. *Journal of Education Policy*, 24(1), 23-37. <https://doi.org/10.1080/02680930802412669>

- Grof, S. (2008). Brief History of Transpersonal Psychology. *International Journal of Transpersonal Studies*, 27(1), 46-54.
- Gustems Carnicer, J., & Sánchez Gómez, L. (2015). Aportaciones de la Psicología Positiva aplicadas a la formación del profesorado. *Estudios sobre Educación*, 29, 9-28.
<https://doi.org/10.15581/004.29.9-28>
- Hadot, P. (2006). *Ejercicios espirituales y filosofía antigua*. (1.ª ed.). Madrid: Siruela.
- Harper, A. (2014). *Teacher Guide: Using Project-Based Learning to Develop Students' Key Competences*. Brussels: European Schoolnet.
- Hederich Martínez, C., Martínez Bernal, J., & Rincón Camacho, L. J. (2014). Hacia una educación basada en la evidencia. *Revista colombiana de educación*, (66), 19-54.
- Hervás, G., Cebolla, A., & Soler, J. (2016). Intervenciones psicológicas basadas en mindfulness y sus beneficios: estado actual de la cuestión. *Clínica y Salud*, 27(3), 115-124. <https://doi.org/10.1016/j.clysa.2016.09.002>
- Holder, M. D., Coleman, B., & Wallace, J. M. (2010). Spirituality, Religiousness, and Happiness in Children Aged 8-12 Years. *Journal of Happiness Studies*, 11(2), 131-150. <https://doi.org/10.1007/s10902-008-9126-1>
- Hortigüela, D., Abella, V., & Pérez-Pueyo, A. (2014). ¿Trabajamos para evaluar las competencias básicas? Estudio de la percepción del profesorado sobre la implantación en los centros educativos. *Revista de evaluación educativa*, 3(1).
- INEE. (2016). *Revisión de la OCDE de las políticas para mejorar la efectividad del uso de los recursos educativos. Informe país*.

- Inglehart, R., Foa, R., Peterson, C., & Welzel, C. (2008). Development, Freedom, and Rising Happiness: A Global Perspective (1981–2007). *Perspectives on Psychological Science*, 3(4), 264-285. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6924.2008.00078.x>
- Jackman, P. C., Crust, L., & Swann, C. (2017). Systematically comparing methods used to study flow in sport: A longitudinal multiple-case study. *Psychology of Sport & Exercise*, 32, 113–123.
- Jackson, S. A. (1995). Factors influencing the occurrence of flow in elite athletes. *Journal of Applied Sport Psychology*, 7(2), 135-163.
- Jackson, S. A., & Eklund, R. C. (2002). Assessing flow in physical activity: The Flow-State Scale-2 and Dispositional Flow Scale-2. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 24(2), 133–150.
- Jackson, S. A., & Marsh, H. . (1996). Development and validation of a Scale to Measure Optimal Experience: The Flow State Scale. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 18, 17-35.
- Jackson, S. A., Martin, A. J., & Eklund, R. C. (2008). Long and Short Measures of Flow: The Construct Validity of the FSS-2, DFS-2, and New Brief Counterparts. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, (30), 561-587.
- Jalón, C. (2014). *Crear cultura de interioridad. En el aula, en la pastoral y en la vida diaria*. Madrid: Khaf.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525.

- Jha, A. P., Stanley, E. A., Kiyonaga, A., Wong, L., & Gelfand, L. (2010). Examining the protective effects of mindfulness training on working memory capacity and affective experience. *Emotion (Washington, D.C.)*, 10(1), 54.
- Jiménez, M. (2000). Competencia social: intervención preventiva en la escuela. *Infancia y Sociedad*, 24, 21-48.
- Jiménez, M. I., & López-Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(1), 69-79.
- Jiménez-Torres, M. G., & Cruz Quintana, F. (2011). Experiencias de flujo y rendimiento escolar en adolescentes. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación versión electrónica*, 13 2-, 97-118.
- Jornet Meliá, J. M. (2016). Análisis metodológico del proyecto PISA como evaluación internacional. *RELIEVE - Revista Electronica de Investigacion y Evaluacion Educativa*, 22(1).
- Kahneman, D., Diener, E., & Schwarz, N. E. (2003). *Well-being the foundations of hedonic psychology*. New York: Russell Sage Foundation.
- Kashdan, T. B., & Yuen, M. (2007). Whether highly curious students thrive academically depends on perceptions about the school learning environment: A study of Hong Kong adolescents. *Motivation and Emotion*, 31(4), 260-270.
<https://doi.org/10.1007/s11031-007-9074-9>
- Kass, R. E., & Raftery, A. E. (1995). Bayes factors. *Journal of the American Statistical Association*, 90(430), 773-795.
- Keyes, C. L. M. (2013). Promoting and Protecting Positive Mental Health: Early and Often Throughout the Lifespan. En *Toward a Science of Mental Health*. Springer.

- Kimiecik, J. C., & Jackson, S. A. (2002). Optimal experience in sport: A flow perspective. En *Advances in sport psychology, 2nd ed.* (pp. 501-527). Champaign, IL, US: Human Kinetics.
- Kuhn, T. (1962). *The structure of scientific revolutions*. Chicago, Illinois, USA: University of Chicago.
- Kuyken, W., Weare, K., Ukoumunne, O. C., Vicary, R., Motton, N., Burnett, R., ... Huppert, F. (2013). Effectiveness of the Mindfulness in Schools Programme: non-randomised controlled feasibility study. *The British Journal of Psychiatry: The Journal of Mental Science*, 203(2), 126-131. <https://doi.org/10.1192/bjp.bp.113.126649>
- Larson, R., & Csikszentmihalyi, M. (2014). The Experience Sampling Method. En *Flow and the Foundations of Positive Psychology: The Collected Works of Mihaly Csikszentmihalyi* (pp. 21–34). https://doi.org/10.1007/978-94-017-9088-8_2
- Laure, P., & Binsincer, C. (2009). Regular physical activity practice: A determinant of academic performance in secondary school pupils. *Science & Sports*, 24(1), 31–35.
- L'Écuyer, C. (2012). *Educar en el asombro*. Barcelona: Plataforma.
- Lee, J.-S. (2014). The Relationship Between Student Engagement and Academic Performance: Is It a Myth or Reality? *The Journal of Educational Research*, 107(3), 177–185.
- León, B. (2008). Atención plena y rendimiento académico en estudiantes de enseñanza secundaria. *European Journal of Education and Psychology*, 1(3), 17-26.

- López González, L. (2013). El Programa TREVA (Técnicas de Relajación Vivencial aplicadas al Aula): aplicaciones, eficacia y acciones formativas. *ISEP Science*, 4, 35-46.
- López González, L. (2015). *Educación la interioridad* (1.ª ed.). Barcelona: Plataforma.
- López González, L., Amutio, A., & Herrero-Fernández, D. (2018). The Relaxation-Mindfulness Competence of Secondary and High School students and its influence on classroom climate and academic performance. *European Journal of Education and Psychology*, 11(1), 5–17.
- Luengo Pérez, L. M., Córdoba Caro, L. G., García Preciado, Á. V., Vizuete Carrizosa, M., & Feu Molina, S. (2012). Cómo influyen la trayectoria académica y los hábitos relacionados con el entorno escolar en el rendimiento académico en la asignatura de educación física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (21), 9–13.
- Lundgren, U. P. (2013). PISA como instrumento político. La historia detrás de la creación del programa PISA. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(2), 15–29.
- Lutz, A., Slagter, H. A., Rawlings, N. B., Francis, A. D., Greischar, L. L., & Davidson, R. J. (2009). Mental training enhances attentional stability: neural and behavioral evidence. *The Journal of Neuroscience: The Official Journal of the Society for Neuroscience*, 29(42), 13418.
- Lyubomirsky, S. (2011). *La ciencia de la felicidad. Un método probado para conseguir el bienestar*. Barcelona: Urano.

- Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological bulletin*, 131(6), 803-855.
<https://doi.org/10.1037/0033-2909.131.6.803>
- Macías Gómez, E., Rodríguez-Sánchez, M., Aguilera García, J. L., & Gil Hernández, S. (2017). Adquisición de competencias transversales a través de la tutoría en la universidad. *Cuestión Universitaria*, (9), 88–107.
- Manso Ayuso, J., & Valle López, J. M. (2013). Competencias clave como tendencia de la política educativa supranacional de la Unión Europea. *Revista de educación*, (1), 12–33.
- Manzanos Báez, J. A. (2014). *En tí. Proyecto de educación en la interioridad*. Edelvives.
- Manzanos Báez, J. A. (2015). Educación desde un cambio de paradigmas: de lo religioso hacia lo post-religional o transconfesional. Educar para ser. *Horizonte, Belo Horizonte*, 13(37), 569-583. <https://doi.org/10.5752/P.2175-5841.2015v13n37p569>
- Martín, J. (2004). Prólogo. En D. Aleixandre, *La interioridad, un paradigma emergente*. Madrid: PPC.
- Martínez Clares, P., & Martínez Juárez, M. (2011). La orientación en el Siglo XXI. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 14(1), 253–265.
- Martínez, E. (2014). Teísmo, espiritualidad, no-dualidad. *Horizonte, Belo Horizonte*, 12(35), 746-776.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological review*, 50(4), 370-396.
<https://doi.org/10.1037/h0054346>
- Maslow, A. H. (1968). *Toward a psychology of being*. Nueva York: Van Nostrand.

- Maslow, A. H. (1969). Theory of metamotivation-biological rooting of value-life. *Humanitas*, 4(3), 301-343.
- Massimini, F., & Carli, I. S. (1998). La evaluación sistemática del flujo en la experiencia cotidiana. En *Biblioteca de Psicología. Experiencia optima: estudios psicológicos del flujo en la conciencia* (pp. 259-279). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for «intelligence.» *American Psychologist*, 28(1), 1-14. <https://doi.org/10.1037/h0034092>
- McMillan, J. H. (2007). Formative classroom assessment: The key to improving student achievement. En *Formative classroom assessment: Theory into practice*. (1.^a ed., pp. 1-8). New York: Teachers College.
- McPherson, A., Mackay, L., Kunkel, J., & Duncan, S. (2018). Physical activity, cognition and academic performance: an analysis of mediating and confounding relationships in primary school children. *BMC Public Health*, 18(1).
- Melloni, J. (2007). Búsqueda de interioridad. *Misión Joven*, (369).
- Mendoza-Páez, A. M., & Bermúdez-Jaimes, M. E. (2008). La evaluación docente en la pedagogía Montessori: propuesta de un instrumento A avaliação docente na pedagogia Montessori: proposta de um instrumento Teacher Evaluation in Montessori Education: A Proposed Tool. *Educación y Educadores*, 11(1), 227–252.
- Mesurado, B. (2008). Validez factorial y fiabilidad del Cuestionario de Experiencia Óptima (Flow) para niños y adolescentes. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación.*, 1(25), 159-178.
- Mesurado, B. (2009). Comparación de tres modelos teóricos explicativos del constructo Experiencia óptima o Flow. *Interdisciplinaria*, 26(1), 121–137.

- Mesurado, B. (2010a). Hacia una conceptualización de la experiencia subjetiva de flow. Diferentes alternativas para su medición. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina.*, 56(1), 37-50.
- Mesurado, B. (2010b). La experiencia de flow o Experiencia Óptima en el ámbito educativo. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 42(2), 183-192.
- Ministerio de Educación. (2010). *Evaluación general de diagnóstico 2009. Informe de resultados*. Instituto de evaluación.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2014). *Marco general de la evaluación de 3º curso de Educación Primaria*.
- Mollá, D. (2010). *Espiritualidad para educadores*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Moneta, G. (2004). The Flow Experience Across Cultures. *Journal of Happiness Studies*, 5(2), 115–121.
- Moore, A., & Malinowski, P. (2009). Meditation, mindfulness and cognitive flexibility. *Consciousness and Cognition*, 18(1), 176–186.
- Morales, J. (2017). Descartes: filósofo de la moral. *Descartes: Moral philosopher.*, (55), 11-29. Recuperado de hlh.
- Morales Yago, F. J. (2011). *Educación la interioridad en tiempos de globalización*. Presentado en IV Congreso Internacional Educación Católica para el Siglo XXI: La educación para la Interioridad, Valencia.
- Moreno, B., & Gálvez, M. (2010). La Psicología Positiva va a la Escuela. *Tipica. Boletín electrónico de salud escolar*, 6(1), 210-220.

- Nadeu, M., & Porrini, C. (2014). Buscar el océano: la formación espiritual como base integradora de nuestra acción. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, (56), 85-94.
- Nakamura, J., & Csikszentmihalyi, M. (2009). Flow theory and research. *Handbook of positive psychology*, 195-206.
- Neves, C. (2008). Las organizaciones internacionales y la evaluación de los sistemas de educación y formación: análisis crítico y comparativo. *Revista Europea de Formación Profesional*, 45(3), 78-98.
- OCDE. (2004). *Informe PISA 2003. Aprender para el mundo del mañana*. Santillana.
- OECD. (2005). *The definition and selection of key competencies. Executive summary*. Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>
- OECD. (2018). Programme for International Student Assessment (PISA). Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/>
- Ortner, C., Kilner, S., & Zelazo, P. (2007). Mindfulness meditation and reduced emotional interference on a cognitive task. *Motivation and Emotion*, 31(4), 271–283.
- Otón, J. M. (2002). *Debir, el santuario interior*. Santander: Sal Terrae.
- Otón, J. M. (2003). Educar la interioridad. *Sal Terrae*, (91), 5-12.
- Padilla Góngora, D., Martínez Cortés, M. del C., Pérez Morón, M. T., Rodríguez Martín, C. R., & Miras Martínez, F. (2008). La competencia lingüística como base del aprendizaje. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 177-183.
- Pallarés, J. L. (1998). Hacia una cultura de la interioridad. *Escuela Abierta*, 1, 31-45.

- Páramo, P. (2008). La construcción psicosocial de la identidad y del self. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40(3), 539-550.
- Pastor Martín, J. (2009). Relevancia de Foucault para la Psicología. *Psicothema*, 21(4), 628-632.
- Pastor Martín, J., & Ovejero Bernal, A. (2006). Michel Foucault, un ejemplo de pensamiento postmoderno. *A Parte Rei: revista de filosofía*, (46), 1-8.
- Paymal, N. (2014). *Pedagoogía 3000. Una pedagogía para el tercer milenio*. Kier.
- Pekrun, R., Lichtenfeld, S., Marsh, H. W., Murayama, K., & Goetz, T. (2017). Achievement Emotions and Academic Performance: Longitudinal Models of Reciprocal Effects. *Child Development*, 88(5), 1653–1670.
- Pérez, A. I., & Soto, E. (2011). Luces y sombras de PISA. Sentido educativo de las evaluaciones externas. *Cultura y Educación*, 23(2), 171–182.
- Perls, F. . (1969). *Gestalt therapy verbatim* (Vol. 979). Lafayette: Real People Press.
- Pertegal, M.-Á., Oliva, A., & Hernando, Á. (2010). Promoting positive youth development through school-based programmes. *Cultura y Educación*, 22(1), 53-66. <https://doi.org/10.1174/113564010790935169>
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification* (Vol. 1). Oxford University Press.
- Peterson, S. E., & Miller, J. A. (2004). Comparing the Quality of Students' Experiences During Cooperative Learning and Large-Group Instruction. *The Journal of Educational Research*, 97(3), 123-134. <https://doi.org/10.3200/JOER.97.3.123-134>
- Piera Gomar, M. (2012). *Educar en el silencio y en la interioridad*. (1.ª ed.). CCS.

- Piera Gomar, M. (2014a). *La sesión pastoral de interioridad: claves y propuestas para alumnos, profesores y familias*. Madrid: PPC.
- Piera Gomar, M. (2014b). *Proyecto de educación en la interioridad: ASÓMATE 1 (primero y segundo de educación primaria) (1.ª ed.)*. Madrid: CCS.
- Piñana, E. (2018). Experiencia educativa de aprendizaje-servicio en Educación Primaria: Gota a Gota. *Tendencias pedagógicas*, 32, 193-201.
<https://doi.org/10.15366/tp2018.32.014>
- Plaza Menéndez, P. (2013). Las competencias matemáticas en el aprendizaje a lo largo de la vida. *Suma: Revista sobre Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas*, 72, 9-15.
- Privette, G. (1983). Peak Experience, Peak Performance, and Flow: A Comparative Analysis of Positive Human Experiences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(6), 1361-1368. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.45.6.1361>
- Privette, G., & Brundrick, C. M. (1991). Peak Experience, Peak Performance, and Flow: Correspondence of Personal Descriptions and Theoretical Constructs. *Journal of Social Behavior and Personality*, 6(5), 169-188.
- Quiroga Uceda, P. (2019). Génesis, difusión y traducción de la pedagogía Waldorf de Rudolf Steiner. *Educació i història: Revista d'història de l'educació*, (33), 203-227.
<https://doi.org/10.2436/20.3009.01.226>
- Quiroga Uceda, P., & Sánchez Serrano, S. (2019). La educación lenta en perspectiva histórica: conceptualización, desarrollo y concreción en las iniciativas de Madre de día Waldorf en España. *Educació i història: Revista d'història de l'educació*, (34), 121-147. <https://doi.org/10.2436/20.3009.01.232>

- Ramos Rosete, C. (2017). El universo personal de Emmanuel Mounier. *Metafísica y persona*, (12), 49-67.
- Rathunde, K., & Csikszentmihalyi, M. (2005). Middle School Students' Motivation and Quality of Experience: A Comparison of Montessori and Traditional School Environments. *American Journal of Education*, 111(3), 341-371.
<https://doi.org/10.1086/428885>
- Reyzábal Rodríguez, M. V. (2012). Las competencias comunicativas y lingüísticas, clave para la calidad educativa. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(4), 63–77.
- Rich, G. (2012). The flow experience in jazz pianists: Positive psychological motivation and cognition. *Indian Journal of Positive Psychology*, 3(4), 340–344.
- Riveros, E. (2014). La psicología humanista: sus orígenes y su significado en el mundo de la psicoterapia a medio siglo de existencia. *Ajayu*, 12(2), 135-186.
- Rodríguez-Carvajal, R., Blanco, A., Díaz, D., Gallardo, I., Valle, C., Van Dierendonck, D., & Moreno-Jiménez, B. (2006). Adaptación española de las escalas de bienestar psicológico de Ryff. *Psicothema*, 18(3), 572–577.
- Rogatko, T. P. (2009). The Influence of Flow on Positive Affect in College Students. *Journal of Happiness Studies*, 10, 133-148.
- Rogers, C. R. (1951). *Client-centered therapy*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rogers, C. R. (1980). *A way of being*. New York: Houghton Mifflin Company.
- Roman Pérez, M., & Díez López, E. (1990). *Curriculum y aprendizaje : un modelo de diseño curricular de aula en el marco de la Reforma*. Pamplona: Dirección Provincial del M.E.C, Unidad de Programas Educativos.

- Romero Pérez, C., & Pereira Domínguez, C. (2011). Education positive approach: contributions to human development. *Teoría de la Educación*, 23(2), 69-89.
- Russo, M. T. (2006). El recorrido de la interioridad en la antropología de María Zambrano. En J. F. Sellés (Ed.), *Propuestas antropológicas del Siglo XX* (2.ª ed.). Navarra: Eunsa.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of personality and social psychology*, 57(6), 1069-1081.
- Ryff, C. D., & Singer, B. (1998). The contours of positive human health. *Psychological Inquiry*, 9(1), 1-28.
- Salanova, M., Martínez, I. M., Cifre, E., & Schaufeli, W. B. (2005). ¿ Se pueden vivir experiencias óptimas en el trabajo? Analizando el Flow en contextos laborales. *Revista de psicología general y aplicada*, 58(1), 89-100.
- Salas Madriz, F. E. (2002). Epistemología, educación y tecnología educativa. *Revista Educación*, 26(1), 9-18.
- Schmidt, F. L., & Hunter, J. E. (1999). Theory Testing and Measurement Error. *Intelligence*, 27(3), 183-198. [https://doi.org/10.1016/S0160-2896\(99\)00024-0](https://doi.org/10.1016/S0160-2896(99)00024-0)
- Schwartz, H. A., Eichstaedt, J. C., Dziurzynski, L., Kern, M. L., Blanco, E., Kosinski, M., ... Ungar, L. H. (2013). Toward Personality Insights from Language Exploration in Social Media. *AAAI Spring Symposium: Analyzing Microtext*, 72-79.
- Scoresby, J., & Shelton, B. E. (2011). Visual perspectives within educational computer games: effects on presence and flow within virtual immersive learning

- environments. *Instructional Science*, 39(3), 227-254. <https://doi.org/10.1007/s11251-010-9126-5>
- Seligman, M. E. P. (2002). *La auténtica felicidad*. Barcelona: Vergara.
- Seligman, M. E. P. (2011). *La vida que florece. Una nueva concepción visionaria de la felicidad y el bienestar*. Ediciones B.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology. An Introduction. *American Psychologist*, 1(55), 5-14. <https://doi.org/10.1037//0003-066X.55.1.5>
- Seligman, M. E. P., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293-311. <https://doi.org/10.1080/03054980902934563>
- Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive Psychology Progress. Empirical Validation of Interventions. *The American psychologist*, 60(5), 410-421. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.60.5.410>
- Seoane, J. (2005). Hacia una biografía del self. *Boletín de Psicología*, (85), 41-87.
- Sevillano García, M. L. (2011). Didáctica en el núcleo de la pedagogía. *Tendencias pedagógicas*, (18), 7-32.
- Sharifah Muzlia Syed, M., Habibah, E., Sidek Mohd, N., & Samsilah, R. (2010). A Proposed Model of Motivational Influences on Academic Achievement with Flow as the Mediator. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 7(C), 2-9. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.10.001>
- Sherhoff, D. J., & Csikszentmihalyi, M. (2009). Flow in Schools. Cultivating Engaged Learners an Optimal Learning Environments. En *Handbook of Positive Psychology in Schools*. New York: Taylor & Francis.

- Sherhoff, D. J., Csikszentmihalyi, M., Shneider, B., & Sherhoff, E. S. (2003). Student engagement in high school classrooms from the perspective of flow theory. *School Psychology Quarterly, 18*(2), 158-176. <https://doi.org/10.1521/scpq.18.2.158.21860>
- Siciliani Barraza, J. M. (2010). Interioridad y compromiso con la educación superior: una mirada desde el lasallismo. *Revista de la Universidad de La Salle, 52*, 123-178.
- Siegel, D. J. (2007). Mindfulness training and neural integration: differentiation of distinct streams of awareness and the cultivation of well-being¹. *Social Cognitive and Affective Neuroscience, 2*(4), 259-263. <https://doi.org/10.1093/scan/nsm034>
- Simón Pérez, V. M. (2006). Mindfulness y neurobiología. *Revista de psicoterapia, 17*(66-67), 5-30.
- Simón Pérez, V. M. (2011). *Aprender a practicar Mindfulness*. Barcelona: Sello.
- Sjøberg, S. (2015). PISA and Global Educational Governance-A Critique of the Project, its Uses and Implications. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 11*(1), 111-127. <https://doi.org/10.12973/eurasia.2015.1310a>
- Skinner, B. F. (1974). *About behaviourism*. London: Cape.
- Stiegler, B. (2008). *Prendre Soins. De jeunesse et des générations*. Paris: Flammarion.
- Sutton, R., & Wheatley, K. (2003). Teacher's emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review. Educational Psychology Review, 15*(4), 327-358.
- Swann, C., Keegan, R., Piggott, D., Crust, L., & Smith, M. F. (2012). Exploring Flow occurrence in elite golf. *Athletic Insight, 4*(2), 171-186.
- Tébar Belmonte, L. (2015a). Educar, camino integral de interioridad. *Conhecimento & Diversidade, 7*(14), 26-37.

- Tébar Belmonte, L. (2015b). Los valores que acompañan la interioridad. *Revista de la Universidad de La Salle*, 68, 139-162.
- Tejedor, F. J. (2003). Poder explicativo de algunos determinantes del rendimiento en los estudios universitarios. *Revista española de pedagogía*, 61(224), 5-32.
- Tejedor, F. J., & García-Valcárcel, A. (2007). Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos): propuestas de mejora en el marco del EEES. *Revista de educación*, (342), 419-442.
- Tifner, S., De Bortoli, M. A., & Pérez, T. (2006). El rendimiento escolar vinculado a variables nutricionales y psicológicas en estudiantes de una zona socioeconómicamente humilde de la ciudad de San Luis, Argentina. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 8, 143-152.
- Toro Alé, J. M. (2014). ¿Metodologías de la interioridad?. La presencia del maestro. En L. López González, *Maestros del corazón. Hacia una pedagogía de la interioridad* (pp. 295-323). Madrid: Wolters Kluwer.
- Torralba, F. (2010). *Inteligencia espiritual*. Barcelona: Plataforma.
- Torralba, F., Fleck, M., & Vinardell, M. (2012). *Crecer y crecer: Programa para desarrollar la inteligencia espiritual*. Madrid: SM.
- Ulate Sánchez, R. (2012). Conductismo vs. constructivismo: sus principales aportes en la pedagogía, el diseño curricular e instruccional en el área de las ciencias naturales. *Ensayos Pedagógicos*, 7(2), 67-83.
- Unión Europea. (2004). *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de Referencia Europeo*. Dirección General de Educación y Cultura.

- Unión Europea. (2006). *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Recuperado de http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2004_2009/documents/com/com_com%282005%290548_/com_com%282005%290548_es.pdf
- Valle López, J. M. (2018). El cambio curricular: Las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Cuadernos de Pedagogía*, (488), Sección Tema del Mes.
- Valle López, J. M., & Manso Ayuso, J. (2013). Competencias clave como tendencia de la política educativa supranacional de la Unión Europea. *Revista de educación, Extraordinario*, 12-33. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-EXT-255>
- Vera Poseck, B. (2006). Psicología positiva: una nueva forma de entender la psicología. *Papeles del Psicólogo*, 27(1), 3-8.
- Vignale, S. P. (2012). Cuidado de sí y cuidado del otro. Aportes desde M. Foucault para pensar relaciones entre subjetividad y educación. *Contrastes. Revista Internacional de Filosofía*, 17, 307-324.
- Villamizar, J. Á. (2005). Los procesos en la evaluación educativa. *Educere*, 9(31), 541-544.
- Villora Sánchez, C. (2015). María Zambrano, una filosofía para educar. *Revista digital de educación*, 2, 115-136.
- VVAA, R. D. (2000). Special Issue: Positive Psychology. *American Psychologist*, 55(1).
- Vygotski, L. S. (1995). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Waters, L., Barsky, A., Ridd, A., & Allen, K. (2015). Contemplative Education: A Systematic, Evidence-Based Review of the effect of Meditation Interventions in Schools. *Educational Psychology Review*, 27(1), 103-134. <https://doi.org/10.1007/s10648-014-9258-2>

- Wavo, E.-Y.-T. (2004). Honesty, Cooperation and Curiosity and Achievement of Some Schools on Nanjing (China). *IFE psychologia: An International Journal*, 12(2), 180-188. <https://doi.org/10.4314/ifep.v12i2.23653>
- Westling, M. (2002). A two level analysis of classroom climate in relation to social context, group composition and organization of special support. *Learning Environments Research*, 5, 253-274.
- Whalen, S. P. (1998). Flow and the Engagement of Talent: Implications for Secondary Schooling. *NASSP Bulletin*, 82(595), 22-37. <https://doi.org/10.1177/019263659808259505>
- White, J. (Ed.). (2005). *La experiencia mística y los estados de conciencia*. (7.^a ed.). Barcelona: Kairós.
- Wisner, B. (2014). An Exploratory Study of Mindfulness Meditation for Alternative School Students: Perceived Benefits for Improving School Climate and Student Functioning. *Mindfulness*, 5(6), 626–638. <https://doi.org/10.1007/s12671-013-0215-9>
- World Health Organization. (2004). *International statistical classification of diseases and related health problems* (Vol. 1). World Health Organization.
- Yair, G. (2000). Reforming Motivation: How the structure of instruction affects students' learning experiences. *British Educational Research Journal*, 26(2), 191-210. <https://doi.org/10.1080/01411920050000944>
- Yeager, J. M., Fisher, S., & Shearon, D. N. (2011). *SMART Strengths -Building Character, Resilience and Relationships in Youth*. New York: Kravis Publishing.

Yerkes, R. M., & Dodson, J. D. (1908). The relation of strength of stimulus to rapidity of habit-formation. *Journal of Comparative Neurology and Psychology*, 18(5), 459–482.

Ylla, L. (2013). ¿De qué hablamos cuando hablamos de interioridad? *Cristianisme i Justícia.*, (69).

Zavalloni, G. (2010). Por una pedagogía de caracol. *Aula de innovación educativa*, (193-194), 23-26.

Zavalloni, G. (2011). *La Pedagogía del caracol Por una escuela lenta y no violenta*. Barcelona: Graó.

III PARTE

ANEXOS

ANEXOS

ANEXO I. TÉCNICA DE ACCESO A LA INTERIORIDAD: RESPIRACIÓN CONSCIENTE



¿Os habéis fijado alguna vez en cómo es vuestra respiración? Por dónde entra el aire, por donde sale, si llenas más la barriga o el pecho, si lo haces poco a poco y con calma o con prisas... Vamos a fijarnos un poco en cómo respiramos nosotros.

Para poder hacer bien este ejercicio lo primero que tienes que hacer es cerrar bien los ojos y sentarte en una posición muy cómoda. Recuerda que lo mejor es que las piernas no estén cruzadas y que las plantas de los pies estén bien apoyadas sobre el suelo. Deja tus brazos apoyados sobre tus piernas. No queremos dormirnos... queremos estar con nuestra mente despierta, atenta, alerta... pero a la vez serena y tranquila.

No te preocupes por el tiempo, al comenzar y al acabar voy a hacer sonar una campana. Así sabrás cuando empezamos y cuando terminamos. (*Campana*).

Vamos a mirar hacia dentro. Nota la sensación de tu cuerpo en la silla, siente el aire de la clase que estas respirando. Cómo entra y sale por tu nariz.... Qué temperatura tiene. Ahora, centra tu atención en la sensación de tu barriga subiendo y bajando al respirar.

¿Puedes sentir el aire en tu tripa? No la inflas a la fuerza. Respira normal y nota como sube y baja suavemente. Si te cuesta notarlo, pon una de tus manos sobre la barriga, y la otra, déjala apoyada sobre la pierna. Siente como tu estómago y tu vientre suben y bajan al respirar. Recuerda, tienes que conseguir que tu mente esté despierta y atenta, pero relajada. Intenta no pensar en nada, sólo en tu respiración. Si te ayuda, puedes contar las veces que inspiras y expiras. Te dejo unos segundos para que, en silencio, lo sientas. (30sg).

A veces te distraerás pensando en otra cosa, y se te olvidará notar tu respiración. No pasa nada... eso es lo que la mente hace muchas veces, pensar o despistarse sin querer. Simplemente, cuando te des cuenta, despídete amablemente de ese pensamiento o imagen que estabas teniendo, y vuelve otra vez a prestar atención a tu respiración, a la sensación de cómo tu barriga y tu mano suben y bajan al respirar. (30sg).

¿Puedes notar cómo tu mano sube al tomar aire y cómo baja al soltarlo? Pon toda tu atención sobre ella y nota cómo sube y baja sobre tu barriga al respirar. No fuerces la respiración, hazlo de manera normal y fíjate bien como la mano se mueve hacia arriba cuando entra el aire y se mueve hacia abajo cuando sale. No tengas prisa, déjate llevar por el suave movimiento y el ritmo con el que respiras se hará mas lento. Respira sin esfuerzo, normal... como cuando duermes.

Fíjate también en cómo tu mano y tu barriga se quedan quietos un segundo antes de respirar otra vez, entre respiración y respiración. Tu mano sube... baja... se queda quieta. Voy a estar ahora otro poco en silencio mientras observas tu respiración. (30sg)

Recuerda, si te distraes con algo (un pensamiento, una imagen o un sonido), no le des importancia, simplemente intenta olvidarte y volver de nuevo a poner toda tu atención en tu respiración y cómo tu cuerpo la acompaña.

Ahora voy a estar en silencio otro ratito para que sigas haciendo el ejercicio, cuando acabe, sonará de nuevo la campana. (30sg - Campana).

Ya puedes poco a poco salir de tu interior. Mueve tus pies poco a poco... tus dedos, tus manos, tus brazos... abre los ojos cuando estés preparado y estírate si lo necesitas.

ANEXO II. TÉCNICA DE ACCESO A LA INTERIORIDAD: ESCUCHA ACTIVA



¿Os habéis fijado alguna vez en la cantidad de cosas que suenan a nuestro alrededor? A veces sólo oímos unas pocas, pero si estamos muy atentos, podemos escuchar mucho más allá y descubrir un montón de sonidos que ni sabíamos que podíamos percibir. Aunque no lo parezca, el silencio nos puede llegar a hablar.

¿Queréis hacer una prueba conmigo? Para poder hacerlo correctamente, lo primero que tienes que hacer es cerrar bien los ojos y sentarte en una posición muy cómoda. Recuerda que lo mejor es que las piernas no estén cruzadas y que las plantas de los pies estén bien apoyadas sobre el suelo. Siente cómo tu espalda está recta, pero no rígida, y los hombros y el cuello relajados. Para ello, deja tus brazos apoyados sobre tus piernas o sobre tu regazo, donde más cómodo te encuentres.

No te preocupes por el tiempo, yo te avisaré cuándo tenemos que empezar, qué tienes que hacer en cada momento y cuando acabaremos, para que no te preocupes de nada, sólo de escuchar atentamente a tu alrededor.

Para empezar, nota la sensación de tu cuerpo en la silla, siente el aire de la clase que estas respirando. Cómo entra y sale por tu nariz.... Céntrate un momento en tu respiración, pero sin forzarla, sólo nójala: cómo entra, cómo sale, qué temperatura tiene, por dónde pasa el aire. *(15 segundos)*.

Recuerda que el ejercicio consiste solamente en escuchar. Intenta no pensar en nada más. A veces te distraerás pensando en alguna cosa, y se te olvidará escuchar de manera atenta. No pasa nada... eso es lo que la mente hace muchas veces, pensar o despistarse sin querer. Simplemente, cuando te des cuenta, despídete amablemente de ese pensamiento o imagen que estabas teniendo, y vuelve otra vez a prestar atención a todos los sonidos que en este ambiente de silencio se pueden escuchar.

Te voy a dejar unos minutos para que intentes captar todos los sonidos que puedas: cercanos, lejanos, fuertes, sutiles... te avisaré cuando acabemos. *(5-7 minutos)*

Has estado un tiempo atento a lo que sonaba a tu alrededor, fuera de ti. Ya puedes poco a poco volver a ser consciente de tu cuerpo: mueve tus pies lentamente, tus dedos, tus manos, tus brazos... abre los ojos cuando estés preparado y estírate si lo necesitas.

Y ahora, en silencio, vamos a darle la vuelta a la hoja y a plasmar en ella todo lo que has escuchado, escribiendo o dibujando, lo que prefieras. No importa si ha sido mucho o poco, o si alguno de los apartados no lo puedes completar. Lo importante no es la cantidad, sino simplemente, aprender a escuchar.

Y A TI... ¿QUÉ TE HA CONTADO EL SILENCIO?

(Ficha para plasmar lo escuchado)

<p>ESCRIBE O DIBUJA ALGO QUE NO PENSABAS ESCUCHAR</p>	<p>ESCRIBE O DIBUJA ALGO QUE CREES QUE HAN OÍDO TODOS</p>
<p>ESCRIBE O DIBUJA EL SONIDO QUE TE HA RESULTADO MÁS AGRADABLE</p>	<p>ESCRIBE O DIBUJA EL SONIDO QUE MENOS TE HA GUSTADO</p>

ANEXO III. DOSIER COMPETENCIA MATEMÁTICA

Fecha:	Código:
Centro:	Inicio: Final:

DOSIER DE ACTIVIDADES

Soy

Chico	Chica
-------	-------

¿Cuántos años tienes? Tengo _____ años

En esta prueba tendrás que responder a preguntas relacionadas con distintas situaciones. Si no sabes contestar alguna pregunta, no pierdas tiempo y pasa a la siguiente. Lee cada pregunta atentamente.

Algunas preguntas tendrán cuatro posibles respuestas, pero solo una es correcta, rodéala con un círculo. Mira este ejemplo:

¿Cuántos meses tiene un año? Elige la respuesta correcta.

2 meses	17 meses	12 meses	11 meses
---------	----------	----------	----------

Si decides cambiar una respuesta, no pasa nada, tacha con una raya tu primera elección y rodea con un círculo la nueva respuesta. Así:

2 meses	17 meses	12 meses	11 meses
---------	---------------------	----------	----------

Para otras preguntas te pedirán que completes la respuesta en el espacio señalado. Fíjate en el ejemplo:

¿Cuántos meses tiene un año?

Un año tiene 12 meses.

Si decides cambiar una respuesta, tacha y escribe claramente arriba la nueva contestación

¿Cuántos meses tiene un año?

Un año tiene ¹²~~40~~ meses

No pases de página hasta que se te indique

DÍA MUNDIAL DEL AGUA

El 22 de marzo es el Día Mundial del Agua. Por ello, el Ayuntamiento ha decidido celebrarlo instalando un depósito para aprovechar el agua de la lluvia, un recurso muy necesario y del que todo el pueblo podrá beneficiarse.



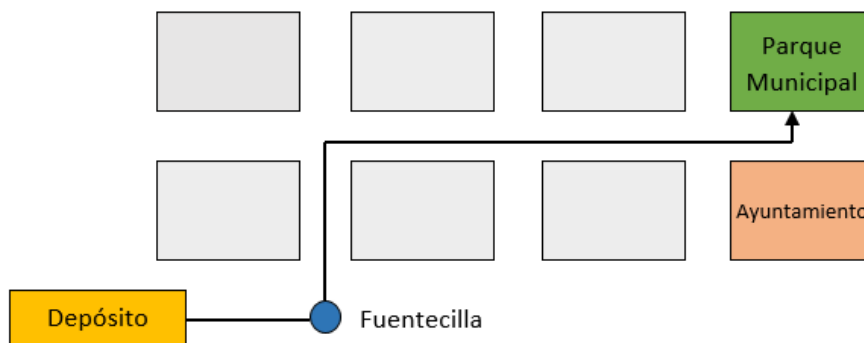
PREGUNTA 1

Se dispone de cubos de 8 litros para transportar el agua del depósito que contiene 640 litros. Divide 640 entre 8 para averiguar cuántos cubos se deben llenar.

En total se deben llenar _____ cubos.

PREGUNTA 2

Se quiere transportar el agua recogida desde el depósito hasta el Parque Municipal, siguiendo el camino marcado. Observa el siguiente esquema y rellena las indicaciones con las siguientes palabras: **recto** - **izquierda** - **derecha** (alguna palabra puede repetirse).



Salimos desde el depósito hacia la fuentecilla. Giramos a la _____ en el primer cruce y continuamos hasta el siguiente cruce donde giramos a la _____. Continuamos _____ y pasado el segundo cruce giramos a la _____.

PREGUNTA 3

Por cada minuto de ducha consumimos unos 20 litros de agua. Si te duchas todos los días durante 5 minutos, ¿cuántos litros gastarás aproximadamente en un mes que tenga 30 días?

100	600	1600	3000
-----	-----	------	------

PREGUNTA 4

El agua, en litros, recogida en el depósito durante los últimos cinco meses es:

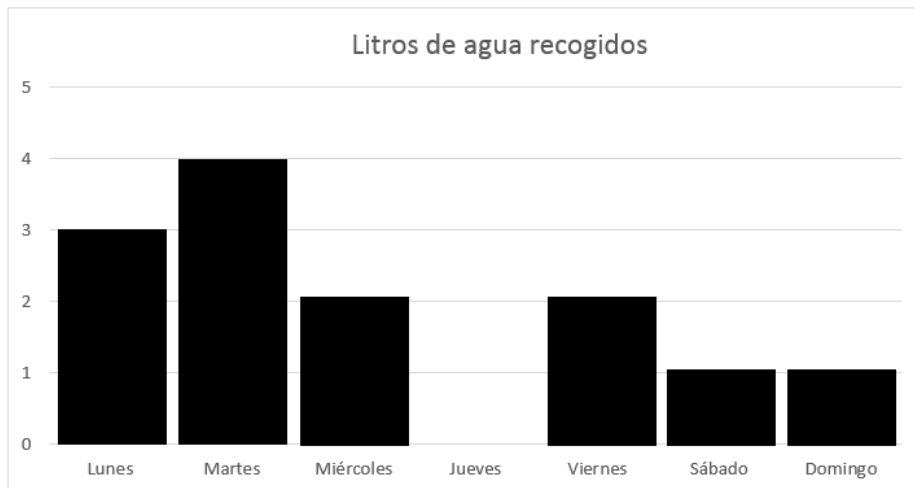
Diciembre	Enero	Febrero	Marzo	Abril
3898	3989	3790	1940	1090

Ordena los meses empezando por el que menos se ha recogido.



PREGUNTA 5

El siguiente gráfico muestra lo que llovió la última semana:



Marca con una X si las siguientes afirmaciones son verdaderas o falsas.

El día que más ha llovido es el martes

Verdadero	Falso
-----------	-------

El miércoles y el sábado juntos ha llovido tanto como el lunes

Verdadero	Falso
-----------	-------

Ha llovido menos el sábado que el jueves

Verdadero	Falso
-----------	-------

En total, durante la última semana se han recogido 15 litros

Verdadero	Falso
-----------	-------

LA CALZADA DEL GIGANTE

Cuenta la leyenda que había dos gigantes, uno en Irlanda y otro en Escocia, que se llevaban muy mal y que de tanto lanzarse piedras se formó una calzada en el mar. Viajemos hasta Irlanda del Norte para contemplarla.



PREGUNTA 6

El recorrido por el parque se divide en tres tramos. El primero de 590 metros, el segundo de 430 metros y el tercero de 142 metros. En total, el paseo será de:

100 cm	Un poco menos de 500 m	Un poco más de 1000 m	Más de 100 km
--------	------------------------	-----------------------	---------------

PREGUNTA 7

Cuando Hugo entró al parque por la mañana el reloj marcaba la siguiente hora:



Cuando salió a mediodía el reloj marcaba:



¿Ha estado Hugo más de 5 horas en la visita?

Si	No
----	----

¿Por qué?

EL TRANSPORTE PÚBLICO

Eloy vive lejos de su colegio. El año pasado, su abuelo le acompañaba en autobús todos los días, pero a veces había atasco y Eloy llegaba tarde. Para evitar que vuelva a pasar lo mismo, este año han decidido usar el nuevo tranvía de la ciudad



PREGUNTA 8

En cada vagón del tranvía pueden montarse un máximo de 100 pasajeros. Si en el vagón de Eloy hay 52 pasajeros y en la siguiente parada no se baja nadie, ¿cuántas personas más podrán subir?

Se podrán subir _____ personas más.

PREGUNTA 9

Las clases de Eloy empiezan a las 9:00. El tranvía pasa cada 15 minutos y tardan 35 minutos desde que cogen el tranvía hasta el colegio. Para llegar a tiempo, como muy tarde deberían coger el tranvía que pasa a las:

8:00h	8:15h	8:30h	8:45h
-------	-------	-------	-------

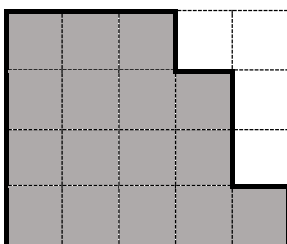
LA PISTA DE HIELO

Este invierno pasado, en la ciudad de Cristina montaron una pista de patinaje sobre hielo. En esta época del año, la familia de Cristina se reúne y se juntan **16 personas**.



PREGUNTA 10

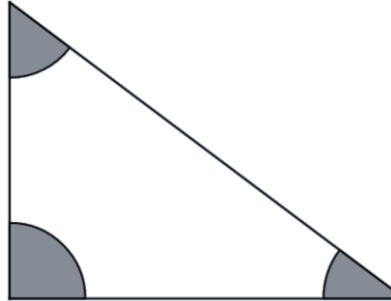
La pista de hielo tiene la forma mostrada en el siguiente dibujo. Tomando como referencia de unidad el cuadrado más pequeño, ¿cuántos cuadrados tiene la superficie de la pista?



14	16	18	20
----	----	----	----

PREGUNTA 11

Las esquinas del puesto de alquiler de patines forman distintos tipos de ángulos. ¿Cómo son sus ángulos?



Todos son ángulos rectos	Hay un ángulo recto y dos agudos	Hay un ángulo recto y dos obtusos	Todos son ángulos agudos
--------------------------	----------------------------------	-----------------------------------	--------------------------

PREGUNTA 12

Además de alquilar patines, todos los miembros de la familia de Cristina han pedido un casco y dos rodilleras. El encargado solo tiene disponibles 26 rodilleras y 20 cascos. ¿Cuántos miembros de la familia podrán patinar completamente equipados?

13 personas	14 personas	15 personas	16 personas, es decir, toda la familia
-------------	-------------	-------------	--

EL GRAN CASTILLO

Los castillos son fortalezas que sirvieron durante muchos años a los reyes de los distintos territorios para instalarse y organizar las distintas batallas en las que combatían. En el pueblo de Ana hay un viejo castillo en el que se están haciendo obras para convertirlo en hotel.



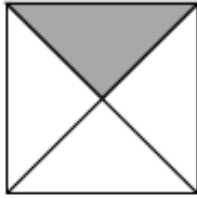
PREGUNTA 13

El castillo de Coca es uno de los más impresionantes de España. Su construcción empezó en el año 1473. Aproxima esa cifra a la centena más próxima.

1400	1470	1480	1500
------	------	------	------

PREGUNTA 14

Se va a pintar la pared del recibidor de un castillo de dos colores: blanco y gris, con la forma del dibujo.

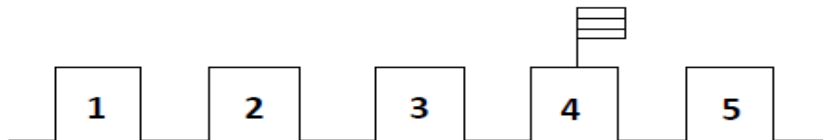


A partir de esta información, completa las siguientes fracciones:

Se pintará $\frac{\square}{\square}$ de blanco y $\frac{\square}{\square}$ de gris.

PREGUNTA 15

Los castillos suelen tener almenas, que son los cuadrados que sobresalen de las murallas, para defender a los soldados. Para adornar, cada 10 almenas de la muralla han puesto una bandera, comenzando por el número 4.



Escribe en qué almenas estarán las siguientes banderas.

	Bandera 1	Bandera 2	Bandera 3	Bandera 4	Bandera 5
Almena número:	4				

PREGUNTA 16

El castillo tiene 3 plantas. En cada una hay 47 habitaciones y en cada habitación hay sitio para que duerman dos personas. ¿Cuántas personas pueden dormir en el castillo en total?

En total, en el castillo pueden dormir _____ personas

AL RICO CHOCOLATE

Elena se ha esforzado durante todo el año en el colegio y ha sacado muy buenas notas. Para premiar su dedicación, sus padres han decidido llevarla este sábado a desayunar chocolate con churros.



PREGUNTA 17

Cerca de la mesa de Elena, hay un señor desayunando. En vez de churros ha pedido un bizcocho y lo ha partido en cinco trozos iguales. Si se ha comido tres trozos, ¿qué fracción del bizcocho le falta por comer?

$\frac{1}{5}$	$\frac{2}{5}$	$\frac{3}{5}$	$\frac{4}{5}$
---------------	---------------	---------------	---------------

PREGUNTA 18

Para preparar una taza de chocolate necesitamos algunos ingredientes como la leche y el chocolate. Estima qué cantidad de cada uno necesitaremos:

500 gramos de chocolate y 1 litro de leche	1 kg de chocolate y 100 mililitros de leche	50 gramos de chocolate y 1 litro de leche	75 gramos de chocolate y 250 mililitros de leche
--	---	---	--

PREGUNTA 19

Elena se pregunta con qué objetos se miden las siguientes magnitudes. Ayúdala a elegir correctamente de entre las opciones:

reloj – balanza – regla – termómetro

Temperatura del chocolate	
Longitud de una cucharilla	
Peso de los churros	
Tiempo que tardan en servirte	

Repasa todo y cuando lo tengas terminado, levanta la mano y espera.

¡Muchas gracias!

ANEXO IV. DOSIER COMPETENCIA LINGÜÍSTICA

Fecha:	Código:
Centro:	Inicio: Final:

DOSIER DE ACTIVIDADES

Soy

Chico	Chica
-------	-------

¿Cuántos años tienes? Tengo _____ años

En esta prueba primero vas a leer una serie de textos. Hazlo con mucha atención porque tendrás que responder a algunas preguntas sobre ellos. Si no sabes contestar alguna, no te preocupes, puedes pasar a la siguiente.

Algunas preguntas tendrán cuatro posibles respuestas, pero solo una es correcta, rodéala con un círculo. Mira este ejemplo:

¿Cuántos meses tiene un año? Elige la respuesta correcta.

2 meses	17 meses	12 meses	11 meses
---------	----------	----------	----------

Para otras preguntas te pedirán que completes la respuesta en el espacio señalado. Fíjate en el ejemplo:

¿Cuántos meses tiene un año?

Un año tiene ___12___ meses.

Si decides cambiar una respuesta, no pasa nada, tacha con una raya tu primera elección y bien rodea con un círculo la nueva respuesta o escríbela al lado de la equivocada.

También tendrás que escribir algún texto tú. Pon mucha atención en lo que te piden ¡y deja volar tu imaginación!

No pases de página hasta que se te indique

EL REGALO DE CUMPLEAÑOS

Una mascota puede ser un regalo muy especial para los amantes de los animales, pero, ¿qué es mejor... perro o gato? Lee atentamente las ventajas e inconvenientes de cada uno de ellos antes de responder.



¿Cómo son los perros?

Son excelentes compañeros que pueden vigilar y cuidar el hogar; sin duda, los mejores amigos del hombre. Adoran pasar jornadas al aire libre con la familia y acompañarla en sus viajes y son inteligentes, pues son capaces de aprender órdenes sencillas. Dan todo su amor sin pedir nada a cambio y hacen mucha compañía, son amorosos.

Sin embargo, es necesario sacarlos a pasear a diario varias veces al día, sin importar lo cansado que estés. También necesitan cuidados de higiene y atención veterinaria, y no hay que olvidarse de su alimentación y de sus excrementos: cuanto mayor sea el perro, más alimento necesita y más excremento tendrás que recoger cuando le saques a pasear.

Si te decides a regalar un perro, recuerda que muchas sociedades protectoras los dan en adopción.

¿Cómo son los gatos?

Silenciosos, misteriosos y muy ágiles, tener gatos en casa aporta cosas buenas, pero también algún inconveniente.

Son muy independientes y algo solitarios, no te acompañarán de viaje, pero pueden estar solos en casa bastante tiempo si les dejas comida y agua suficientes. No requieren de la atención constante de sus dueños.

La mayoría de los gatos son pequeños y no necesitan mucho espacio para vivir, luego son perfectos si tu casa no es muy grande. Todo lo que realmente necesitas es espacio para una caja de arena y quizás una cama para gatos.

Como inconveniente, los gatos, aunque son muy limpios, suelen dejar un olor intenso y desagradable en las casas, sobre todo si no se tiene cuidado con el espacio en el que hacen sus necesidades (cajón con arena).

PREGUNTA 1

Marca con una X si las siguientes afirmaciones se refieren a perros o a gatos.

Lee con atención	Perros	Gatos
Pueden aprender órdenes sencillas		
Pueden estar en casa solos mucho tiempo		
No les gusta viajar		
Son muy fieles		
Les encantan las jornadas al aire libre		

PREGUNTA 2

¿Qué crees que significa la expresión de que los perros son “los mejores amigos del hombre”?

- A. Que los humanos pueden confiar secretos a sus perros
- B. Que el perro, en mayor medida que otras mascotas, es un animal muy fiel a sus dueños y les hace mucha compañía.
- C. Que la amistad con un perro es más duradera y estrecha que con otra persona.
- D. Que los perros pueden acompañar a sus dueños a todas partes.

PREGUNTA 3

Responde “perro” o “gato” a las siguientes cuestiones, teniendo muy en cuenta lo planteado en el texto que has leído.

- A. Tengo una casa muy pequeña, pero quiero tener mascota _____
- B. Soy muy miedoso y quiero una mascota que pueda protegerme _____
- C. Una de mis aficiones es viajar ¡me encanta salir a conocer lugares! _____
- D. Soy algo vago y no me gusta sacar a las mascotas de paseo _____

PREGUNTA 4

Con este texto se intenta dar ayuda para:

- A. Decidirse a la hora de regalar un perro o un gato a un amante de las mascotas.
- B. Cuidar mejor a las mascotas que se tienen en casa.
- C. Conocer más a fondo las necesidades de nuestras mascotas.
- D. Adoptar perros y gatos en las sociedades protectoras de animales.

PREGUNTA 5

Tras leer con atención el texto, ¿qué animal crees que se considera más independiente?

- A. Los gatos, porque pueden ser autosuficientes muchos días si les dejas bastante agua y comida.
- B. Los perros, porque son animales muy inteligentes y pueden vivir sin ayuda de los humanos.
- C. Todas las mascotas son muy independientes, no necesitan cuidados de sus dueños.
- D. Los perros, porque les gusta jugar al aire libre.

MI ÁRBOL DE AGUACATE

En esta actividad vas a escribir un texto. Sigue las siguientes indicaciones:

- Evita las repeticiones
- Usa adecuadamente los signos de puntuación: punto y seguido, punto y aparte, comas, etc.
- Utiliza un vocabulario apropiado
- Evita las faltas de ortografía
- Escribe con letra clara y cuida la presentación (borrones, márgenes, etc.)

Los aguacates son frutas muy beneficiosas para la salud. Vamos a enseñarte cómo plantar tu propio árbol de aguacate, pero debes escribir tú las instrucciones. Explica en cada paso qué es lo que hay que hacer, de acuerdo con la foto que te damos. También tienes que indicar qué material se necesita en cada paso. Te damos la lista a continuación:

¿QUÉ NECESITAMOS?

- Un hueso de aguacate
- Un bote de cristal
- Tres palillos largos de madera
- Una maceta
- Tierra

PREGUNTA 6. Atención: debes escribir por lo menos tres líneas en cada paso, como en el ejemplo:

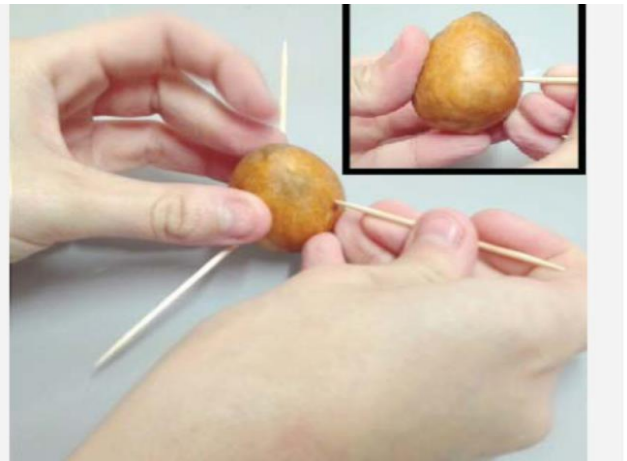


Paso 1

Abrimos por la mitad el aguacate, con la ayuda de un adulto, y sacamos el hueso con cuidado. A continuación, lo lavamos bien para que no queden restos.

Ahora sigue escribiendo tú los siguientes pasos:

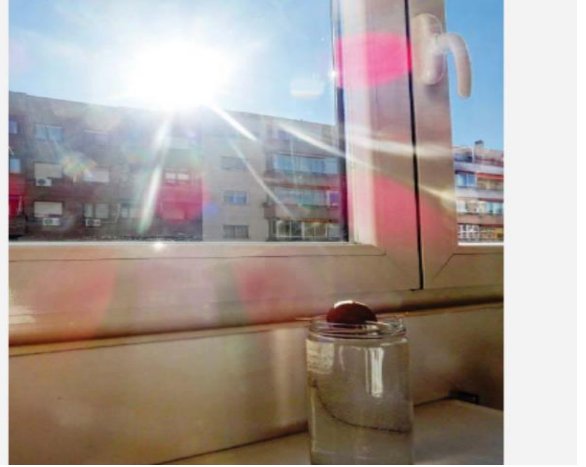
Paso 2



Paso 3



Paso 4



Paso 5



Paso 6



CÓMO HACER UN "BIZCOCHO CEBRA"

En la siguiente actividad, volverás a leer un texto y contestarás algunas preguntas sobre él:

Ingredientes:

- 4 huevos
- Medio vaso de leche
- 250 gramos de azúcar
- 1 vaso de aceite de oliva
- 450 gramos de harina de trigo
- 1 cucharadita de levadura en polvo
- 1 cucharadita de esencia de vainilla
- 1 cucharada de chocolate en polvo
- Mantequilla para untar

Realización:

1. Primero pon a calentar el horno a 180 grados, siempre con ayuda de un adulto
2. En un bol añade los huevos enteros, el azúcar, la leche, el aceite y la esencia de vainilla. Bate todo hasta que consigas una masa de color claro, con una batidora o a mano.
3. Cuando esté todo bien mezclado, añade la harina junto con la levadura y vuelve a batir hasta que la masa esté muy suave.
4. Vierte la mitad de la mezcla en otro bol y añádele una cucharada de chocolate en polvo. Después lo batiremos y quedará una mezcla oscura.
5. Ahora unta el molde con la mantequilla y a continuación añade dos cucharadas soperas de la mezcla clara en el centro; luego dos cucharadas de la mezcla oscura y así iremos turnando los colores hasta que se acaben las mezclas.
6. Mete el molde en el horno unos 30-40 minutos. Sabrás que el bizcocho está terminado si metes un cuchillo y, al sacarlo, sale limpio. Espera a que se enfríe y ¡buen provecho!

PREGUNTA 7

¿Cuántos ingredientes diferentes tiene la receta?

- A. Diez
- B. Siete
- C. Nueve
- D. Quince

PREGUNTA 8

Lee las instrucciones para hacer el bizcocho y selecciona si las siguientes afirmaciones son verdaderas o falsas:

	Verdadero	Falso
Se necesitan 450 gramos de harina de maíz.		
Hay que calentar el horno a 180 grados		
El molde se unta con mantequilla		
La mezcla solo se puede batir con batidora		
Se necesita un vaso de aceite de girasol		

PREGUNTA 9

¿Por qué crees que se llama “bizcocho cebra”? Porque...

- A. está hecho con café y harina.
- B. sus capas se parecen a la piel de la cebra.
- C. es el bizcocho de la asociación de amigos de las cebras.
- D. hay que batir la mezcla con la fuerza y rapidez de una cebra

PREGUNTA 10

Si después de 30-40 minutos en el horno, metemos el cuchillo en el bizcocho y sale manchado, ¿cómo estará el bizcocho? Estará...

- A. listo para sacarlo del horno y comérselo.
- B. muy frío y habrá que esperar a que se caliente
- C. poco hecho y necesitará más tiempo en el horno.
- D. demasiado duro y habrá que hacer otro bizcocho.

PREGUNTA 11

Ahora te daremos parte de la receta desordenada. Complétala con las siguientes palabras para que quede ordenada y con sentido:

Finalmente – Después – Primero – A continuación

- _____ unta el molde con la mantequilla.
- _____ añade la harina junto con la levadura.
- _____ mételo en el horno 30-40 minutos.
- _____ añade los huevos enteros, el azúcar, la leche, el aceite y la esencia de vainilla.

UN CUMPLEAÑOS ACCIDENTADO

De nuevo en esta actividad vas a escribir un texto. Sigue las siguientes indicaciones:

- Evita las repeticiones
- Usa adecuadamente los signos de puntuación: punto y seguido, punto y aparte, comas, etc.
- Utiliza un vocabulario apropiado
- Evita las faltas de ortografía
- Escribe con letra clara y cuida la presentación (borrones, márgenes, etc.)

Las fiestas de cumpleaños son un lugar perfecto para pasarlo genial y en ocasiones ocurren cosas inesperadas.

Te ofrecemos una historia en imágenes a la que le faltan las palabras y tú serás su escritor.

¡Debes escribir al menos 5 líneas en cada imagen!



Érase una vez _____





Si tienes tiempo, repasa las actividades y cuando hayas terminado, levanta la mano y espera.

¡Muchas gracias!

ANEXO V. ADAPTACIÓN DE LA *FLOW STATE SCALE* A POBLACIÓN INFANTIL DE HABLA CASTELLANA PARA EL ÁMBITO EDUCATIVO

Fecha:	Código:
Centro:	Inicio: Final:

ADAPTACIÓN DE LA *FLOW STATE SCALE* A POBLACIÓN INFANTIL DE HABLA CASTELLANA PARA EL ÁMBITO EDUCATIVO

Soy

Chico	Chica
-------	-------

¿Cuántos años tienes? Tengo _____ años

A continuación, van a aparecer una serie de preguntas sobre cómo te has sentido haciendo los ejercicios que acabamos de terminar. Rodea con un círculo grande el recuadro según te hayas sentido. Mira este ejemplo:

1. Me lo he pasado bien en el recreo

No	A veces	Si
----	---------	----

Si decides cambiar una respuesta, no pasa nada, tacha con una raya tu primera elección y rodea con un círculo la nueva respuesta. Mira este ejemplo donde primero se escogió "A veces" y después "Si":

No	A veces	Si
----	--------------------	----

Recuerda: ¡No hay respuestas buenas o malas! Pon lo que has sentido de verdad.

No pases de página hasta que se te indique

1. He sentido que podía hacer los ejercicios.

No	A veces	Si
----	---------	----

2. Casi sin darme cuenta, las actividades me iban saliendo solas.

No	A veces	Si
----	---------	----

3. Sabía lo que tenía que hacer.

No	A veces	Si
----	---------	----

4. Durante las actividades sabía que lo estaba haciendo bien.

No	A veces	Si
----	---------	----

5. Estaba pensando en otras cosas mientras realizaba los ejercicios.

No	A veces	Si
----	---------	----

6. Me he bloqueado haciendo las actividades y no he podido seguir.

No	A veces	Si
----	---------	----

7. He estado pendiente de lo que hacían otros compañeros o el profesor.

No	A veces	Si
----	---------	----

8. He pensado en la hora que era y lo que quedaba para acabar.

No	A veces	Si
----	---------	----

9. Me he divertido con lo que estaba haciendo.

No	A veces	Si
----	---------	----

10. He sentido que sabía cómo hacer los ejercicios.

No	A veces	Si
----	---------	----

11. He estado muy concentrado.

No	A veces	Si
----	---------	----

12. Tenía claro lo que me pedían en los ejercicios.

No	A veces	Si
----	---------	----

13. Durante las actividades estaba contento por el trabajo que estaba haciendo.

No	A veces	Si
----	---------	----

14. He estado atento a las actividades.

No	A veces	Si
----	---------	----

15. He estado tranquilo.

No	A veces	Si
----	---------	----

16. Me ha preocupado que los demás se fijaran en mí.

No	A veces	Si
----	---------	----

17. El tiempo se me ha pasado muy rápido.

No	A veces	Si
----	---------	----

18. Me he sentido bien haciendo la actividad y por eso me gustaría hacer otra parecida.

No	A veces	Si
----	---------	----

Repasa todo y comprueba que no te has dejado ninguna pregunta sin contestar.

Quando lo tengas terminado, levanta la mano y espera.

¡Muchas gracias!



COMITÉ DE ÉTICA DE LA INVESTIGACIÓN

El Comité de Ética de la Investigación de la Universidad Autónoma de Madrid, en su reunión del día 15 de febrero de 2019, ha considerado las circunstancias que concurren en el proyecto de Plan de Investigación "**Las competencias clave en educación primaria y el estado de flow. Un estudio sobre prácticas de interioridad.**", que tiene como Director al Dr. **Manuel Rodríguez Sánchez**, como Co-Director al Dr. **Jesús Alcoba González**, como Tutor al Dr. **Javier M. Valle López**, y como doctorando a D. ^a **Laura López Fernández**.

A la vista de la documentación presentada este Comité ha considerado informar favorablemente el proyecto de investigación, ya que cumple los requisitos éticos requeridos para su ejecución.

Madrid, 27 de febrero de 2019

A handwritten signature in blue ink, consisting of several overlapping loops and a long horizontal stroke.

Isabel Martínez Cabañas

Secretaria CEI-UAM



José Manuel González Sancho

Presidente CEI-UAM

Documento de calificación de los proyectos sujetos al Comité de Bioética

Fecha de recepción: Noviembre 2018 Fecha de calificación: Enero 2019

Nº de expediente: CSEULS-PI-233/2018

Nombre del proyecto de investigación: Las competencias clave en Educación Primaria y el estado de flow. Un estudio sobre prácticas de interioridad.

Nombre IP: Laura López Fernández

Calificación

Informe favorable

APTO. El proyecto de investigación reúne las características bioéticamente exigibles

- Fecha de inicio: enero 2019. Fecha de finalización: diciembre 2019
- Objetivo principal de la propuesta es describir la relación existente entre el trabajo con dos prácticas de acceso a la Interioridad (una técnica de activación y otra de relajación) y la variación que el trabajo con éstas produce tanto en el nivel de flow (experiencia y rendimiento óptimos) como en el desarrollo de las competencias lingüística y matemática en niños del segundo ciclo de Educación Primaria.
- Hipótesis:
 - La realización de técnicas de Interioridad relacionadas con la relajación/desactivación en niños del segundo ciclo de Educación Primaria, hace aumentar su nivel de flow durante una tarea académica relacionada con la competencia lingüística y matemática.
 - La realización de técnicas de interioridad relacionadas con la activación en niños del segundo ciclo de educación primaria, hace aumentar su nivel de flow durante una tarea académica relacionada con la competencia lingüística y matemática.
 - Un aumento en el nivel de flow de los alumnos mejora de manera significativa el desarrollo de las competencias lingüística y matemática.
- Reclutamiento de la muestra: Colegio Institución La Salle y Colegio La Salle Sagrado Corazón.