

# El modelo de “flujo” de Csikszentmihalyi y su importancia en la enseñanza de lenguas extranjeras

GONZALO ABIO  
Universidade Federal de Alagoas, Brasil

Gonzalo Abio, tiene la maestría en Aquisição da Linguagem por la Universidade Estadual de Londrina. Enseña español a brasileños en cursos libres desde 1995 y en cursos universitarios desde el 2000. En la actualidad es profesor asistente en la Universidade Federal de Alagoas donde trabaja en la formación de profesores de español. Es autor de varios materiales, actividades y proyectos para la enseñanza de E/LE

**Resumen:** Este trabajo tiene como objetivo comentar sobre la importancia que tiene que los profesores conozcan la Teoría del “Flujo”[1] de Csikszentmihalyi, la cual propone la existencia de una experiencia óptima de aprendizaje debido a un estado cognitivo-emocional personal; inducido por el equilibrio entre el desafío y las habilidades en las tareas lingüísticas presentadas. También, se presentan los resultados obtenidos en una pequeña encuesta exploratoria aplicada a profesores de español, con el objetivo de ver si los mismos tienen presente y consideran relevante la observación del estado de “flujo” en las clases. La gran mayoría de las preguntas realizadas fueron respondidas afirmativamente

***“Profesor, la clase de hoy fue muy buena. No percibí que ya había acabado”***

Al dar por terminada una clase teórica en un curso de Licenciatura en Letras Portugués-Español de una universidad brasileña, un alumno me hizo el comentario que aparece traducido en el subtítulo anterior. Al preguntar, rápida e informalmente, al resto de los alumnos si habían tenido la misma impresión, sólo hubo comentarios positivos por parte de los presentes. Debido a esas opiniones, así como a las circunstancias en que se desarrolló la clase y al ambiente creado para realizar la actividad final, se puede asumir que ese encuentro fue productivo y trajo algún conocimiento a los alumnos.

Es de suponer que esa sensación de haber sido partícipe de una clase supuestamente exitosa es lo que muchos profesores desean, pero sabemos que no siempre ocurre la situación de aprendizaje pretendida, aunque nuestras acciones tengan esa intención. Los factores que motivan el éxito o fracaso en

la transmisión de los contenidos en una clase son tan numerosos y de relaciones tan complejas, que pocas veces podemos tener confianza absoluta en predecir el resultado que obtendremos con nuestra acción docente en una situación o momento específico, pero eso no nos exime del esfuerzo para entender e intentar establecer las mejores condiciones posibles que conduzcan a buenos resultados en el proceso educativo.

Si analizamos más detenidamente el comentario anterior del alumno, tomado como ejemplo del sentir general y de la situación creada en aquella clase, podemos percibir que, además de la satisfacción con la clase, hubo una “no percepción del paso del tiempo”, lo cual puede asumirse que se debió, específicamente, al tipo de tarea pedida hacia la parte final de la clase.

La tarea en cuestión fue la de organizar unas fichas con informaciones en una tabla, con el objetivo de resumir y visualizar mejor las características diferenciales de dos de los grandes enfoques en la enseñanza de lenguas extranjeras: el Método de Gramática-Traducción y el Método Directo (tomando como base las informaciones aparecidas en Richard y Rodgers, 1998 y en C.I.D.E, 2000, p. 59). Esa tarea era el colofón de una clase dedicada, de forma introductoria, a los diversos enfoques de enseñanza donde fueron tratados en detalle los dos enfoques arriba mencionados como parte de un módulo dedicado al tema en ese curso de formación de profesores de lenguas.[2]

Estimamos que los propósitos de la tarea estaban claros para los alumnos, y el grado de desafío fue adecuado, mostrándose una atención e interés generalizado en su realización que originaron comentarios como el del inicio de este trabajo.

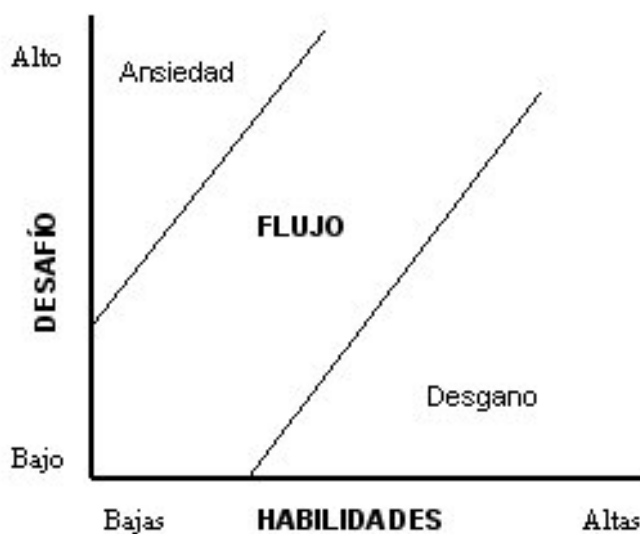
Pensamos, también, que esa tarea fue entendida como motivadora y, a su vez, provocó placer su ejecución, lo cual se debió, al parecer y por lo menos en parte, a que no fue evaluativa. Además, tenía una meta explícita y alcanzable que era su conclusión; meta que no estaba ni por debajo ni por encima de forma excesiva a la capacidad de los alumnos en ese momento.

Esa noción de meta alcanzable, junto con los aspectos aquí mencionados de interés, atención y “no percepción del paso del tiempo” nos llevan a pensar necesariamente en el Modelo de Reto Óptimo del psicólogo Mihaly Csikszentmihalyi (1975, 1988, 1992), que conduce al sujeto a la llamada “Situación de ‘Flujo’”, o sea, a un estado en el cual las personas se hallan tan involucradas en la tarea que nada les parece más importante. La situación de flujo constituye una experiencia intrínsecamente placentera que las personas intentarán repetir, siempre que sea posible, para volver a experimentar o sentir esa sensación.

En palabras del propio Csikszentmihalyi (1992, p. 230), las actividades que llevan al “flujo” “son situaciones en las que una persona puede emplear libremente la atención para alcanzar sus objetivos, pues no hay ningún desorden que corregir ni ninguna amenaza para la personalidad de la que haya que defenderse. Hemos llamado a este estado, experiencia de flujo”.

Como podemos ver, en este Modelo del Reto Óptimo convergen el nivel de dificultad de la actividad o tarea, y las habilidades de las que dispone la persona para resolver la situación problemática. La activación motivacional no depende sólo de la novedad o interés intrínseco del trabajo en cuestión, sino de la correspondencia entre ésta y los recursos personales de los que se dispone para afrontar la situación en un equilibrio entre la competencia del individuo y el desafío implicado en la tarea. De forma resumida, diremos que según Csikszentmihalyi, la experiencia de flujo requiere un equilibrio óptimo entre los desafíos percibidos y las habilidades del sujeto [3]. Cuando no existe ese equilibrio, podemos tener dos situaciones diferentes: si los desafíos superan las competencias individuales se genera un estado de ansiedad por exceso de dificultad, mientras que si, por el contrario, las habilidades superan demasiado los desafíos colocados, el individuo estará aburrido y, por ende, poco motivado. Este equilibrio lo podemos ver representado en la Figura 1, propuesta por Whalen (1997), donde existirá un “canal de flujo” en el área de equilibrio óptimo entre los factores de las habilidades del sujeto y el desafío percibido para la realización de la tarea.

Figura 1. “Canal de flujo” entre el grado de desafío de la tarea y el nivel de habilidades del aprendiz (Whalen, 1997 *apud* Egbert, 2003, p. 503).

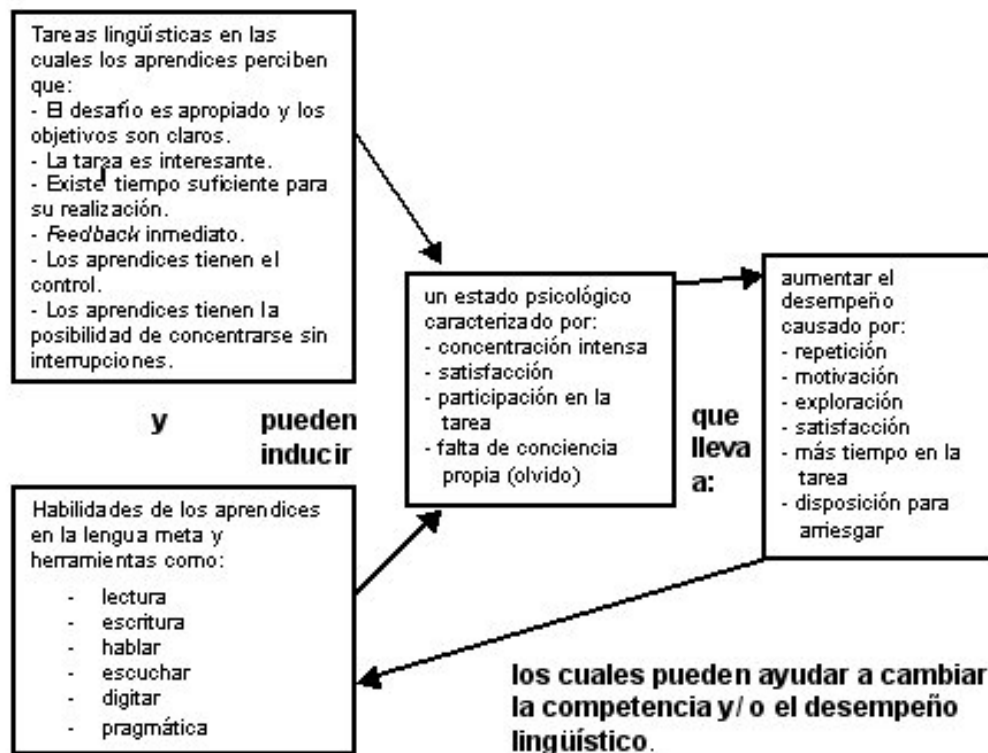


Además de las dos condiciones arriba mencionadas de: (a) el equilibrio entre el desafío propuesto por la tarea y las habilidades disponibles y (b) la sensación de oportunidad de éxito o de posibilidad de alcanzar la meta pretendida; la experiencia de “flujo” tendrá posibilidades de ocurrir si: (c) somos capaces o tenemos condiciones para concentrarnos en la tarea emprendida, (d) esa tarea y las metas a cumplir son claras y, (e) se ofrece una retroalimentación inmediata. Así se podrá actuar sin esfuerzo, con una implicación absorbente que aleja de la conciencia las preocupaciones probables, permitiendo ejercer un sentimiento de control sobre las acciones para, finalmente, llegar al estado en que el sentido de duración del tiempo se puede alterar [4].

Joy Egbert (2003), en un trabajo sobre el tema de la experiencia de “flujo” y su relación con la enseñanza o adquisición/aprendizaje de lenguas extranjeras,

nos muestra un modelo general que destaca esa relación entre las tareas lingüísticas proporcionadas a los aprendices y las habilidades que ellos disponen para llegar al aprendizaje, pasando por el estado del “flujo”, para llegar al aumento del desempeño lingüístico, como se puede observar en la Figura 2.

Figura 2. Modelo de relación entre flujo y adquisición de lenguas (Egbert, 2003, p. 502)



Al observar ese modelo, se podrá entender por qué Csikszentmihalyi denomina a la experiencia de “flujo” como “el motor para el aprendizaje”. Es que para una continua realización del “flujo” son necesarios nuevos desafíos y, a su vez, el desarrollo de nuevas habilidades (1997, p. 33 *apud* Tardy y Snyder, 2004, p. 119). Por otro lado, bajo ciertas condiciones, esa experiencia puede ser caracterizada como una “experiencia óptima de aprendizaje” (Csikszentmihalyi 1990), con alta motivación intrínseca, pues no hay diferencias entre lo que la persona hace en una situación específica y lo que esa persona desea o quiere hacer [5].

Egbert (*op. cit.*), revisó la bibliografía existente sobre “flujo” y aprendizaje de lenguas extranjeras y analizó cada uno de los aspectos de la misma. Por ejemplo, sobre el equilibrio entre las habilidades de los aprendices y el grado de desafío percibido para la realización de la tarea, él comenta sobre los resultados obtenidos por McQuillan y Conde (1996) donde las experiencias de flujo fueron mayormente obtenidas en la realización de lecturas que no eran ni muy fáciles ni muy difíciles, o sea, que podrían estar dentro del ya mencionado “canal de flujo”. En cambio, Schmidt y Savage (1992) encontraron en tailandeses aprendices de inglés que el “flujo” fue provocado en las actividades que no tenían ni elevados desafíos ni requerían grandes habilidades, por lo

cual los autores sugirieron que ese constructo teórico no era “un universal cultural”.Egbert (*op. cit.*, p. 503) advierte que esos últimos autores no tuvieron en cuenta la dimensión del “interés”, la cual pudiera explicar el porqué de ese resultado.

El propio Csikszentmihalyi (1992), alerta sobre el hecho que no se debe describir el flujo, sólo de una forma unidimensional a través del equilibrio percibido entre esos dos elementos, pues al igual que las otras teorías que trabajan con la variable de la motivación, el flujo “es un fenómeno complicado basado en la interacción entre los aprendices, las tareas y las variables contextuales” (Abbott, 2000 *apud* Egbert, *op. cit.*, p. 503) [6].

Otras condiciones que pueden intervenir en la experiencia de “flujo” fueron analizadas y discutidas por Egbert (*op. cit.*). Ellas fueron: la atención focalizada, el interés, el grado de control o autonomía, así como “otras condiciones para el “flujo”, donde fueron incluidas la satisfacción y el placer - términos académicos que no son normalmente usados en la investigación sobre aprendizaje de lenguas, pero que se han convertido en importantes asuntos para discusión e investigación en el área de Adquisición de Segundas Lenguas (Broner y Tarone, 2002; Cook, 2000; Tarone, 2000) [7], y aunque la intensidad y el foco de esa experiencia es diferente a la del “flujo”, esas teorías pueden ayudar a unir el vacío entre la Teoría del “Flujo” y otras Teorías de Adquisición de L2 (Egbert, *op. cit.*, p. 505-6).

El efecto y la interrelación de esos elementos es algo que debe ser investigado con más profundidad, pero a partir de la bibliografía colectada y analizada y de los propios resultados obtenidos en los experimentos que Egbert realizó con alumnos aprendices de español, él pudo comprobar que las experiencias de flujo sí son posibles de ser encontradas y analizadas y que la Teoría del “Flujo” es útil para la conceptualización y evaluación de las actividades realizadas, como expresa en las conclusiones y resumen de su trabajo.

Otros autores que emplean la Teoría del “flujo” en nuestra área, son Christine Tardy y Bill Snyder (2004). El foco de ese trabajo es un intento para contribuir con la formación de los profesores de lengua. Los autores realizaron un breve estudio exploratorio con 10 profesores, con el interés de conocer si ellos habían pasado por experiencias del “flujo” y cuáles serían las condiciones que provocarían su ocurrencia.

Los profesores estudiados no sólo se manifestaron sobre esas experiencias, sino que las asociaron con estados picos cruciales para el aprendizaje, revelando así sus creencias personales sobre lo que es una enseñanza o aprendizaje efectivo. Por ejemplo, “diferentes profesores describieron la ocurrencia del ‘flujo’ cuando los alumnos estaban involucrados en las actividades, o eran desafiados intelectualmente, o estaban preparando el material de las clases, o comunicándose con propósitos reales” (Tardy y Snyder, *op. cit.*, p. 123). Esas descripciones de las situaciones en las que ocurrió el “flujo”, según los autores, están muy relacionadas con el “senso de plausibilidad” de Prahbu (1990, p. 172), donde los profesores realizan una

enseñanza fundamentada y no mecánica, en la que ellos consiguen explicar lo que hacen por qué lo hacen.

### Nuestro estudio

Nosotros, de cierta forma inspirados en el trabajo citado de Tardy y Snyder, también tuvimos el interés de saber si otros profesores, en nuestro contexto, percibían la existencia de esa situación de “flujo” y la relevancia de ese factor para la enseñanza de lenguas. Para ello, elaboramos un breve cuestionario con cuatro preguntas para responder “sí” o “no” (ver Apéndice A) [8].

Ese cuestionario fue repartido a los profesores asistentes a un curso de actualización para profesores de español en servicio, realizado en un estado del nordeste de Brasil, sin hacer comentarios previos sobre el asunto de interés.

Se obtuvieron 41 cuestionarios completamente rellenos, que fueron divididos *a posteriori* en tres grupos, de acuerdo con el tiempo de experiencia en el magisterio relatado: (a) de uno a cuatro años de experiencia, (b) de cinco a nueve años de experiencia y, (c) con diez o más de diez años de experiencia.

En el grupo “a”, todas las respuestas fueron positivas, menos la de una persona que dio una respuesta ambigua, al escribir el símbolo “±” (más o menos) en la pregunta 1. En el grupo “b”, de nuevo, todas las personas dieron respuestas positivas, menos una que dio una respuesta negativa en la pregunta 2. Mientras que en el grupo “c” (de los profesores con mayor experiencia), todas las respuestas fueron positivas.

Los resultados obtenidos nos proporcionan un fuerte indicio de que la experiencia del estado de “flujo”, parece ser entendida como que sí existe en las clases. También vemos, a través de las tres últimas preguntas, que esa experiencia es considerada como relevante y positiva o deseable en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Más específicamente, las preguntas tercera y cuarta, nos muestran la posible existencia de una actitud activa de búsqueda y establecimiento o reproducción en las clases de las condiciones que podrían generar esa experiencia de “flujo”.

Estamos conscientes de las limitaciones de esta pequeña encuesta exploratoria, sobre la percepción o no de este fenómeno por parte de los profesores de lengua, pero los resultados obtenidos nos incitan a seguir indagando sobre esa idea y su posible utilidad práctica en la formación de profesores reflexivos y observadores de lo que ocurre en las salas de aula [9].

Las condiciones que se nos presentaron no nos permitieron realizar un trabajo más profundo de triangulación de datos con otros instrumentos, pero sería interesante ampliar el tamaño de muestra de los informantes y pedir descripciones de las posibles situaciones en las que recuerden que haya ocurrido la presencia del estado de “flujo”, para obtener así, datos que nos

permitan establecer un mejor cuadro o descripción del fenómeno, tal como es visto por los profesores.

De hecho, con las lecturas realizadas y los resultados obtenidos, hemos incorporado discusiones sobre el tema en el programa regular de nuestro curso de formación de profesores.

Para finalizar, hacemos las siguientes preguntas: ¿Alguna vez has observado el placer, la atención y la persistencia con la que alguien juega en el ordenador o con un videojuego, cuando las condiciones son propicias? Al respecto, creemos que el estado que se alcanza en esas situaciones puede ser favorable para el aprendizaje y, de hecho, puede estar muy relacionado con el estado de "flujo" aquí descrito. ¿Podríamos reproducir eso en nuestras clases de lengua? [10]

Hacemos nuestra la opinión de Casas Fernández (2004) de que buscar el estado de "flujo", a través del aprendizaje, es una forma más humana, más natural y probablemente más eficaz de ordenar las emociones al servicio de la educación y que lo que se espera es que cuando los alumnos y alumnas alcancen el mencionado estado de "flujo" gracias al aprendizaje, se sientan estimulados para aceptar desafíos en nuevas áreas. Como la persona aprende de forma óptima cuando tiene algo que le interesa y obtiene placer de ello, éste es también nuestro desafío y placer: continuar avanzado en el conocimiento de este tema.

#### Notas

[1] El término original en inglés "flow", aparece traducido en español como "flujo" o, en menor medida, "fluir". Aunque me hubiera gustado intentar buscar una frase similar a "concentración en la tarea", he optado por mantener la palabra "flujo" con comillas.

[2] El concepto de tarea, en sus diversas variantes, ha sido muy utilizado, en mayor o menor medida, en los enfoques modernos de enseñanza de L2 o LE surgidos durante la década del 80. A modo de ejemplo, algunos de los autores que han tratado ese concepto son: Prahbu (1987), Candlin (1987), Breen (1987), Nunan (1989), Willis (1996) y Zanón (1990, 1995). El caso aquí relatado consistió en una tarea sencilla de ordenamiento de fichas sobre una tabla. Esta tarea fue realizada de forma colaborativa, en grupos de dos o tres personas, y aunque su objetivo principal no era el aprendizaje de la lengua española, debe haber contribuido indirectamente con su adquisición, pues la información estaba en ese idioma y se invitaba a los alumnos a responder oralmente haciendo uso del mismo. Algunas experiencias con tareas sencillas de ordenamiento o de vacío de información, con un foco más lingüístico, nos han dado muy buenos resultados en los cursos iniciales de español para brasileños. Ver un ejemplo con el alfabeto español en Abio y Barandela (2003) y otro, con ordenamiento de números en Abio (2004, lámina 26).

[3] De cierta forma, esta idea la vemos muy relacionada con el concepto de tareas que tienen un "desafío razonable" ("reasonable challenge") utilizado por Prahbu (1987, 1990) o de una forma más lejana, con el concepto del  $i + 1$  de la hipótesis del *input* de Krashen, que atiende a la calidad y cantidad del *input* proporcionado al alumno.

[4] Aquí, tenemos que pensar en la importancia pedagógica que tiene la clasificación de los tipos de tareas de acuerdo a su grado de dificultad. Nunan (1989) dedica parte de su libro (capítulos 5 y 7.3) a ese tema. Otros autores más recientes que podemos mencionar son: Laufer y Hulstijn (2001), Robinson (2001), Skehan (1994, 1996) y, Skehan y Foster (1999).

[5] De hecho, la noción de “flujo” de Csikszentmihalyi, la podemos encontrar presente en varios modelos de gran utilidad en la enseñanza de lenguas, como estados positivos de aprendizaje. Entre ellos: el modelo constructivista de motivación de Williams y Burden (1999, p. 144) y el modelo de la interrelación entre las emociones y el aprendizaje (Kort, Reilly y Picard, 2001). Finneran y Chan (2002) ofrecen una interesante revisión de los modelos existentes sobre flujo en los ambientes mediados por ordenadores.

[6] A través de la teoría del Caos y la Complejidad (Larsen-Freeman, 1997, 2000) o el Modelo Fractal de Adquisición de Lenguas (Paiva, 2005), podemos ver que el aprendizaje es un proceso complejo no lineal, donde la motivación puede estar asociada a uno o varios factores al mismo tiempo: un viaje, la interacción con una computadora, un estereotipo positivo, etc.

[7] Lightbown y Spada (1999) dicen que “ si podemos hacer que nuestras clases sean lugares a los que los estudiantes les guste ir porque el contenido es interesante y relevante para sus edades y nivel de habilidades, donde los objetivos para el aprendizaje sean desafiantes, manejables y claros, y donde la atmósfera no sea amenazadora sino de apoyo, habremos hecho una contribución positiva a la motivación de esos estudiantes para el aprendizaje” (p. 57).

[8] Las respuestas fueron dispuestas de forma alternada para evitar, en alguna medida, una posible acción poco consciente o “mecánica” en su relleno

[9] Coincidimos con Nobre (2002) en que hay profesores muy sensibles en percibir el estado emocional de sus alumnos y actuar con el objetivo de influenciar positivamente en el aprendizaje. Creemos que en parte, con conocimientos teóricos como los expuestos en este trabajo, se puede ayudar a estimular y fundamentar la percepción y acción de otros profesores.

[10] Finneran y Zhang (2002) en las conclusiones de su revisión sobre modelos de “flujo”, afirman que éste es positivo para el aprendizaje.

## Referencias

ABIO, Gonzalo. (2004). Motivación y aprendizaje de español como lengua extranjera. II Encontro do Curso de Letras CISE-CESMAC, Maceió, Alagoas, 28 de octubre de 2004. Disponible en la World Wide Web: <<http://gonzalo.cedu.ufal.br/motiva.ppt>>

ABIO, Gonzalo; BARANDELA, Ana M. (2003). Reflexiones sobre el primer día de clases de español. Sección “La enseñanza del español”, de EsEspasa, febrero de 2003. Disponible en la World Wide Web: <[http://www.esespasa.com/esespasanw/archivos\\_recursos/metodologia\\_y\\_didactica/metod\\_24\\_02\\_03.zip](http://www.esespasa.com/esespasanw/archivos_recursos/metodologia_y_didactica/metod_24_02_03.zip)>

ABBOTT, Judy A. (2000). Blinking out and having the touch?: Two fifth-grade boys talk about flow experiences in writing. *Griten Communication*, 17 (1): 53-92.



BREEN, Michael (1987). Contemporary Paradigms in Syllabus Design: Part 2. *Language Teaching*, 20 (3): 157-172.

BRONER, Maggie A. y TARONE Elaine E. (2002). Is It Fun? Language Play in a Fifth-Grade Spanish Immersion Classroom. *Canadian Modern Language Review*, 58 (4), June / Juin.

CANDLIN, Christopher (1987). Towards Task-Based Language Learning. In: CANDLIN, Christopher; MURPHY, David (Eds.) *Language Learning Tasks*, Prentice Hall International.

CASAS FERNÁNDEZ, Gerardo. El aprendizaje y las emociones. Revista *Tecnia*, [en línea], enero de 2004. Disponible en la World Wide Web: <[http://www.ina.ac.cr/revista/pag27\\_aprendizaje.html](http://www.ina.ac.cr/revista/pag27_aprendizaje.html)>

C.I.D.E. (2000) Evolución de la enseñanza de lenguas extranjeras en el siglo XX. In: *La enseñanza de las lenguas extranjeras en España*. Centro de Investigación y Documentación Educativa. (C.I.D.E) - Ministerio de Ciencia y Tecnología. Disponible en la World Wide Web: <<http://www.mec.es/cide/espanol/publicaciones/investigacion/estudios/inv2000elee/inv2000elee02.pdf>>

COOK, Guy (2000). *Language learning, language play*. Oxford: Oxford University Press.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly (1992). *Flow. The Psychology of Happiness*. Rider. London.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper-Row.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly (1988). The flow experience and its significance for human psychology. In: Csikszentmihalyi M., *Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness*, New York. Cambridge University Press, pp. 15-35.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly (1975). *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco: Jossey-Bass.

EGBERT, Joy (2003). A Study of Flow Theory in the Foreign Language Classroom. *The Modern Language Journal*, 87 (4): 499-518.

FINNERAN, Christina M.; ZHANG, Ping (2002). The challenges of studying flow within a computer-mediated environment. Trabajo presentado en *Americas Conference on Information Systems*, Dallas, TX. Disponible en la World Wide Web: <[http://melody.syr.edu/hci/amcis02\\_minitrack/CR/Finneran.pdf](http://melody.syr.edu/hci/amcis02_minitrack/CR/Finneran.pdf)>

KORT, Barry; REILLY, Rob; PICARD, Rosalind W. (2001). An affective model of interplay between emotions and learning: reengineering educational

pedagogy-building a learning companion, In: T. OKAMOTO; R. HARTLEY; KINSHUK; J. P. KLUS (Eds.) *Proceedings of the IEEE International Conference on Advanced Learning Technology: Issues, Achievements and Challenges* (Madison, WI, IEEE Computer Society), pp. 43-48. Disponible en la World Wide Web también a través del *Affective Learning Companion*, Massachusetts: MIT: <<http://affect.media.mit.edu/projectpages/lc/icalt.pdf>>

LARSEN-FREEMAN, Diane (2000). An Attitude of Inquiry: TESOL as a Science. *The journal of the imagination in Language Learning and Teaching*, V. Disponible en la World Wide Web: <<http://www.njcu.edu/cill/vol5/larsen-freeman.html>>

LARSEN-FREEMAN, Diane (1997). Chaos/complexity science and second language acquisition. *Applied Linguistics*, 18 (2): 141-165.

LAUFER, Batia.; HULSTIJN, Jan (2001). Incidental Vocabulary Acquisition in a Second Language: The Construct of Task-Induced Involvement. *Applied Linguistics*, 22 (1): 1-26.

LIGHTBOWN, Patsy; SPADA, Nina (1999). *How languages are learned*. (rev. ed.) Oxford: Oxford University Press.

MCQUILLAN, Jeff, CONDE, Gisela (1996). The conditions of flow in reading: two studies of optimal experience. *Reading Psychology: An International Quarterly* 17 (2): 109-135.

NOBRE, Ângela L. (2002). A importância da afetividade e a inter-relação entre as emoções e aprendizagem - perspectivas inovadoras da educação num contexto de mudança. In: *Actas do Segundo Encontro de Investigação e Formação*. Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa. Disponible en la World Wide Web: <<http://www.eselx.ipl.pt/actasonline/A%20importancia%20da%20afetividade.htm>>

NUNAN, David (1989). *Designing tasks for the communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

PAIVA, Vera Lucia M. de O. e (2005). Modelo fractal de aquisição de línguas. In: BRUNO, Fátima Cabral (Org.) *Ensino-aprendizagem de Línguas Estrangeras: Reflexão e Prática*. São Carlos: Editora Claraluz, pp. 21-36.

PRABHU, N. S. (1990). There is no best method -why? *Tesol Quarterly*, 24 (2): 161-176.

PRABHU, N.S. (1987). *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.

RICHARDS, Jack C; RODGERS, Theodore S. (1998). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. (trad.de "Approaches and methods in language teaching", 1986), Cambridge: Cambridge University Press.

- ROBINSON, Peter (2001). Task Complexity, Task Difficulty, and Task Production: Exploring Interactions in a Componential Framework. *Applied Linguistics*, 2 (1): 27-57.
- SCHMIDT, R.; SAVAGE, W.E. Jr. (1992). Challenge, skill and motivation. *PSAA*, 22: 14-28.
- SKEHAN, Peter (1996). Second language acquisition research and task-based instruction. In: WILLIS J., WILLIS, D. (Eds.). *Challenge and Change in Language Teaching*. Oxford: Heinemann.
- SKEHAN, Peter (1994). Second Language Acquisition Strategies, Interlanguage Development and Task-Based Learning, In: BYGATE, M.; TONKYN, A.; WILLIAMS, E. (Eds). *Grammar and the Language Teacher*, Hemel Hempstead: Prentice Hall, p. 175-199.
- SKEHAN, Peter; FOSTER, Pauline (1999). The Influence of Task Structure and Processing Conditions on Narrative Retellings. *Language Learning*, 49 (1): 93-120.
- TARDY, Christine, M.; SNYDER, Bill (2004). That`s why I do it: flow and EFL teacher`s practices. *ELT Journal*, 58 (2): 118-128.
- TARONE, Elaine E. (2000). Getting serious about language play: Language play, interlanguage variation, and SLA. In: SWIERZBIN B., MORRIS F., ANDERSON M., KLEE C., y TARONE E. (Eds.). *Interaction of social and cognitive factors in SLA: Proceedings of the 1999 Second Language Research Forum*, Somerville, MA: Cascadilla Press, pp. 31-54.
- WHALEN, Samuel P. (1997). Assessing flow experiences in highly able adolescent learners. In: *Annual meeting of the American Educational Research Association*, Chicago, IL.
- WILLIAMS, Marion; BURDEN, Robert L. (1999). *Psicología para profesores de idiomas*. (trad. de "Psychology for Language Teachers ", 1997), Cambridge: Cambridge University Press.
- WILLIS, Jane D. (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. Addison Wesley Longman Limited.
- ZANÓN Javier (1995). La enseñanza de las lenguas extranjeras mediante tareas. *Signos*. Teoría y práctica de la educación, 14: 52-67. Disponible en la World Wide Web:  
<[http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo\\_id=639](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=639)>
- ZANÓN, Javier (1990). Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras. *CABLE*, 5: 19-28.

## Apéndice A.

### ENCUESTA

- 1- ¿Has percibido alguna vez que al realizar determinadas tareas propuestas a los alumnos en sala de aulas, se establece un clima de atención y trabajo donde se pierde la percepción del tiempo, ocurriendo manifestaciones como: "¿Ya terminó?" "Ni me di cuenta que ya es hora de salir", etc.? Sí: \_\_\_\_  
No: \_\_\_\_
- 2- ¿Crees que llegar a establecer un clima de ese tipo en sala de aula, es positivo para el aprendizaje? No: \_\_\_\_ Sí: \_\_\_\_
- 3- ¿Alguna vez has pensado en cuáles han sido las condiciones que ayudaron a establecer ese clima en sala de aula? Sí: \_\_\_\_ No: \_\_\_\_
- 4- ¿Alguna vez has intentado reproducir esas condiciones en sala de aula con otras actividades? No: \_\_\_\_ Sí: \_\_\_\_