



Original

Flujo continuo y mejores resultados personales en la educación superior: combinación de métodos

Safoura Jahedizadeh* y Afsaneh Ghanizadeh

Universidad Internacional Imam Reza, Mashhad, Irán



INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Historia del artículo:

Recibido el 2 de febrero de 2020

Aceptado el 25 de noviembre de 2020

On-line el 18 de junio de 2021

Palabras clave:

Mejores resultados personales

Flujo continuo

Combinación de métodos

Modelos de ecuaciones estructurales (SEM)

R E S U M E N

El presente estudio se centra en dos nuevos conceptos surgidos en psicología educativa, a saber, los objetivos sobre mejores resultados personales (PB, por sus siglas en inglés) y el flujo continuo (SF, por sus siglas en inglés). Es decir, el presente estudio ahonda en los PB y el SF de los estudiantes de inglés como lengua extranjera (EFL, por sus siglas en inglés) encontrando los flujos continuos más importantes y explorando la interacción dinámica entre los PB y el SF en dos fases, cuantitativa y cualitativa. Para ello, se ha recurrido a las versiones web persas del Cuestionario sobre Mejores Resultados Personales (Martin, 2006) y de la escala de disposición de DMC (Muir, 2016) con el fin de estudiar el nexo entre los PB y el SF de los estudiantes. Esto se realiza con los Modelos de Ecuaciones Estructurales (SEM, por sus siglas en inglés) en la fase cuantitativa y el análisis de las respuestas de los estudiantes a los ítems abiertos del cuestionario DMC en la fase cualitativa del estudio. Los resultados demuestran que los PB de los estudiantes preveían su SF. Se analizan los casos más significativos en la fase cualitativa, así como las repercusiones y recomendaciones pedagógicas.

© 2021 Universidad de País Vasco. Publicado por Elsevier España, S.L.U. Todos los derechos reservados.

Sustained flow and personal best in higher education: A mixed-methods approach

A B S T R A C T

The focus of the present study is on two newly-born concepts in educational psychology, i.e., personal best goals (PB) and sustained flow (SF). In other words, the present study delved into English as a foreign language (EFL) students' PB and SF by finding the most crucial sustained flows, and exploring the dynamic interplay between PB and SF in two quantitative and qualitative phases. To do so, the Persian web-based versions of the Personal Best Questionnaire (Martin, 2006) and the DMC Disposition Scale (Muir, 2016) were utilized to explore the nexus between students' PB and SF. This is accomplished by Structural Equation Modeling (SEM) in the quantitative phase and analyzing students' responses on open-ended items of the DMC questionnaire as the qualitative phase of the study. The results demonstrated that students' PBs predicted their SF. The most significant cases in the qualitative phase as well as pedagogical implications and suggestions are discussed.

© 2021 Universidad de País Vasco. Published by Elsevier España, S.L.U. All rights reserved.

Keywords:

Personal Bests

Sustained Flow

Mixed-methods Approach

Structural Equation Modeling (SEM)

Introducción

Corrientes de motivación dirigidas (DMC) / Flujo continuo (SF)

El concepto de la motivación para adquirir una L2 (aprendizaje de una segunda lengua), que ha sido estudiado desde diferentes perspectivas (Al-Hoorie, 2017), se topa ahora con un nuevo

* Autor para correspondencia.

Correo electrónico: jahedi.s1310@gmail.com (S. Jahedizadeh).

fenómeno denominado Corriente de Motivación Dirigida (Dörnyei et al., 2014) o flujo continuo (Ibrahim y Al-Hoorie, 2019), que se describe como un impulso motivacional intenso que apoya y estimula la conducta a largo plazo, siendo el aprendizaje de una segunda lengua/lengua extranjera una de las áreas más destacadas en este contexto (Dörnyei et al., 2014). Las corrientes de motivación dirigidas (DMC, por sus siglas en inglés) han entrado recientemente en el campo de los estudios motivacionales, pudiendo integrar muchos campos teóricos actuales con visión de futuro (Dörnyei et al., 2016; Dörnyei et al., 2015; Dörnyei et al., 2014).

En este contexto, la visión de futuro se define como “la representación mental de la experiencia sensorial del estado futuro de una meta (donde intervienen la imaginación y las imágenes), que figura ahora en un lugar prominente de la innovación motivacional y, en los últimos años, está cada vez más presente en el conjunto de herramientas motivacionales de los profesores de idiomas” (Muir y Dornyei, 2013, p. 357). Es decir, el SF capta el poder de la visión de futuro y, posteriormente, lo transmite al impulso continuo en el que los individuos se desempeñan más allá de sus niveles normales de capacidad. Por consiguiente, las DMC son excepcionales en el campo de la motivación para adquirir una L2 y “poseen la capacidad de alinear los diferentes factores que actúan simultáneamente en un sistema complejo, funcionando así como fuerza reguladora” (Dörnyei et al., 2016, p. 96).

Dörnyei et al. (2014) han introducido el nuevo concepto en las teorías sobre la motivación para adquirir una L2 y describen la DMC como un marco conceptual que incluye la afectividad positiva, la estructura facilitadora destacada, el refuerzo de los ciclos de retroalimentación y la accesibilidad de un nuevo nivel de funcionamiento. Asimismo, Dörnyei et al. (2015) aportan a los lectores nuevas definiciones como la siguiente: “La DMC es un fuerte aumento súbito de la motivación debido a la alineación o adecuación de varios factores/parámetros personales, temporales y contextuales, generando el impulso para alcanzar una visión de futuro/meta definida individualmente que es importante a nivel personal y emocionalmente gratificante” (p. 103). También sostienen que las DMC sirven para transformar a individuos, grupos y situaciones que carecían de una clara visión de futuro o han perdido las ‘ganas’, ofreciéndoles un camino de actuación con mucha motivación y un compromiso que se impulsa a sí mismo. El nuevo concepto puede parecer poco claro para captar la idea así que la mejor forma de conceptualizar la finalidad del SF es ofrecer algunos ejemplos. Pensemos, por ejemplo, en “un profesor de universidad con sobrepeso que desea llevar un estilo de vida más saludable pero cuyo trabajo requiere demasiadas comidas abundantes en conferencias y demasiadas horas frente al ordenador. La vida sigue hasta que algo cambia. Modifica sus hábitos alimenticios y, por la mañana, come una manzana en lugar de pastel de chocolate y se pasa a las ensaladas en la comida, se organiza un calendario para hacer ejercicio con regularidad y acude al gimnasio. Poco a poco, sus esfuerzos empiezan a ser reconocidos por los amigos, colegas y la familia y, como resultado, pierde casi 10 kg en cuatro meses” (Dörnyei et al., 2014, p. 10).

Lo mismo ocurre con un estudiante de inglés que se propone aprender el idioma en un periodo de tiempo determinado para un fin específico, como conseguir un trabajo, ir al extranjero, poder entender a los extranjeros y los libros, revistas en inglés, etc. Las rutinas cambian e incluso el individuo se ve como otra persona que está bajo el control de un poder y debe obedecer las órdenes para conseguir su objetivo. Cada uno de estos escenarios constituye un intenso impulso motivacional que repercute en el individuo y da sus frutos con el paso del tiempo. Es decir, los participantes que viven estas experiencias logran más de lo esperado cuando se marcan una meta personal (Dörnyei et al., 2014).

Aunque escasean los estudios sobre el SF, estos han procurado analizar el concepto en diferentes entornos y desde varios ángulos. La primera investigación empírica sistemática sobre el SF se

ha centrado en periodos de motivación duradera e inusualmente intensa que pueden experimentar los estudiantes migrantes de sueco como segunda lengua. Por decirlo de otro modo, la finalidad de este estudio basado en entrevistas ha sido la de analizar si las características principales del SF pueden identificarse en las descripciones que los participantes hacen sobre la conducta motivada continua. Las conclusiones ponen de manifiesto que la conducta motivada se caracteriza por rasgos similares a los que proponen Dörnyei y sus colegas (Dörnyei et al., 2015; Dörnyei et al., 2014; Muir y Dornyei, 2013), a saber, que la conducta motivada se orienta a conseguir objetivos de inversión en identidad a largo plazo, una estructura facilitadora destacada y la aparición de la afectividad positiva (Henry et al., 2015). Muir y Dornyei (2013) también han estudiado las interpretaciones actuales sobre la visión de futuro y las DMC y posteriormente han analizado cómo pueden integrarse para crear vías motivacionales eficaces en entornos de aprendizaje de idiomas. También han propuesto una DMC como un nuevo constructo motivacional capaz de integrar muchas corrientes teóricas con visión de futuro e impulsar la conducta continua a largo plazo (como el aprendizaje de idiomas). De manera similar, Ibrahim y Al-Hoorie (2019) han estudiado las circunstancias en que se puede lograr un SF y han descubierto que el valor personal, la identidad de grupo y la autonomía parcial pueden sentar las bases para experimentar el SF.

Mejores resultados personales (PB)

Los mejores resultados personales (PB, por sus siglas en inglés) académicos también hacen referencia a los niveles de excelencia o metas personalizadas que se corresponden con un mejor resultado previo del individuo en un contexto académico o lo superan. El concepto de mejor resultado personal ha sido utilizado por primera vez en el ámbito deportivo y, posteriormente, también se ha asociado a contextos educativos (Martin, 2006). Es decir, se planteaba que esforzarse para lograr los objetivos o metas sobre mejores resultados personales es una manera potencialmente eficiente y eficaz para mejorar el desarrollo académico a largo plazo del estudiante. Además de estas ventajas, perseguir los mejores resultados personales académicos lleva a promover la autoeficacia del estudiante porque los estudiantes que mejoran su eficacia en el proceso de aprendizaje tienen la posibilidad de desempeñarse mejor que antes (Martin, 2006). Además de la autoeficacia del alumno, los mejores resultados personales se adecúan a su motivación intrínseca (Ryan y Deci, 2000) y al flujo de aprendizaje (Csikszentmihalyi, 1997), ambos los cuales están relacionados con el grado de dificultad que es superior a la capacidad del alumno en un momento determinado.

Martin y Elliot (2016a), por ejemplo, han evaluado el rol que desempeñan los objetivos previos sobre mejores resultados personales a la hora de predecir el compromiso y la motivación académica del estudiante y, para ello, han llevado a cabo un estudio con encuestas longitudinales. Han analizado el grado de mejores resultados personales y metas de logro dicotómicas (maestría y rendimiento) prediciendo el compromiso y motivación académicos del estudiante a lo largo de todo un curso académico. Las conclusiones revelan que los objetivos sobre mejores resultados personales predicen un compromiso y motivación mayores un año después. Además, las metas de maestría predicen una motivación y compromiso mayores mientras que las metas de rendimiento juegan un papel neutral o negativo, lo que implica que los objetivos sobre mejores resultados personales están asociados con una motivación y compromiso mayores a lo largo del tiempo.

Se ha descubierto que las metas son uno de los prerrequisitos más importantes de la motivación (Ramshe et al., 2019). Asimismo, cuanto más adaptan los estudiantes sus objetivos o metas sobre mejores resultados personales (PB, por sus siglas en inglés) en el proceso de aprendizaje de idiomas, sienten una mayor motivación

intrínseca (Arabi et al., 2018). Del mismo modo, el papel positivo que juegan las metas en la motivación de los estudiantes (Elliot, 1999; Martin, 2007) y la asociación negativa entre las metas académicas y la otra cara de la motivación han quedado demostrados (p. ej., Jahedizadeh et al., 2016). Si analizamos diferentes teorías sobre las metas de logro (Elliot, 1999), observamos que PB es un nuevo concepto en el ámbito educativo. Además, el SF es un aumento súbito y breve orientado a una meta determinada (Ibrahim y Al-Hoorie, 2019) que implica que, sin una meta, es posible que no se experimente un SF. Por lo tanto, se requieren más pruebas con nuevas perspectivas (en este caso, la variable de PB) para confirmar los hallazgos previos.

Finalidad del estudio

Como se desprende del extenso análisis de los dos conceptos recién surgidos, las DMC de los estudiantes están estrechamente relacionadas con sus metas. Es decir, siempre hay un objetivo hacia el que los individuos se plantean dirigirse. De lo contrario, ninguna motivación puede ser eficaz. A este respecto, los cuatro tipos de mejores resultados personales - a saber, metas específicas, metas desafiantes, metas competitivamente autoreferenciadas y metas orientadas a la automejora - pueden explicar la intensidad de la motivación encontrada en experiencias de DMC en las que el último tipo de meta, como máximo nivel de PB, parece ser el indicador más significativo de DMC. Por consiguiente, puede formularse la hipótesis de que cuanto más adaptan los estudiantes sus metas orientadas a la automejora en el proceso de aprendizaje de idiomas, experimentarán más corrientes de motivación. Sobre esta base, la principal finalidad del presente estudio es ahondar en el papel que desempeñan los objetivos sobre mejores resultados personales de los estudiantes de ILE (Inglés como Lengua Extranjera) iraníes en sus experiencias de DMC encontrando las corrientes de motivación más importantes y explorando la asociación entre los PB y las DMC de los estudiantes. Para ello, se ha recurrido a las versiones web persas del Cuestionario sobre Mejores Resultados Personales (Martin, 2006) y de la Escala de Disposición de DMC (Muir, 2016) con el fin de estudiar si hay una asociación significativa entre los PB de los estudiantes y sus DMC. También se analizan las corrientes de motivación más destacables que afectan a los objetivos sobre mejores resultados personales y, para ello, se analizan las respuestas de los estudiantes a los ítems abiertos del cuestionario DMC. Desde una perspectiva más amplia, el presente estudio analiza e interpreta los diferentes tipos de metas que los estudiantes adaptan mientras aprenden una lengua extranjera y explora el efecto que dichas metas tienen en la motivación intensa que sienten los participantes en un marco único. Se espera que los resultados preparen el camino para proponer una base de referencia para los PB y SF de los estudiantes de ILE.

Método

Participantes

En la investigación, han participado 320 estudiantes iraníes que cursan estudios para lograr 34 diplomas, 168 grados en Humanidades y 118 Másteres en Humanidades y han sido seleccionados según el muestreo de conveniencia entre estudiantes de ILE que estudian inglés en universidades e institutos de idiomas de Mashhad, una ciudad iraní. Sus edades varían entre los 16 y los 49 años ($M=24$, $DE=6.77$, mediana = 22.00). La mayoría (126) posee un nivel intermedio alto, 22 elemental, 30 preintermedio, 118 intermedio y 24 avanzado, según han informado los propios estudiantes que han participado en el estudio. Han participado 252 (79%) mujeres y 68 (21%) hombres.

Instrumentos

Para estudiar los objetivos sobre mejores resultados personales de los estudiantes, se ha utilizado la versión persa del Cuestionario sobre Mejores Resultados Personales diseñado por Martin (2006) y traducido por Ghanizadeh y Jahedizadeh (de próxima publicación). El cuestionario incluye 16 ítems que miden cuatro tipos de metas, a saber, metas específicas (4 ítems), metas desafiantes (4 ítems), metas competitivamente autoreferenciadas (4 ítems) y metas orientadas a la automejora (4 ítems) empleando un formato de respuestas tipo Likert de 5 puntos (totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, de acuerdo y totalmente de acuerdo). El alfa de Cronbach de la versión persa del Cuestionario sobre Mejores Resultados Personales ha sido .89 en general y, en cada meta: específica (.81), desafiante (.79), competitiva (.82) y automejora (.86). Los índices de validez ($\chi^2=1038.75$, $gl=482$, $RMSEA=.061$, $CFI=.89$, $GFI=.90$, $NFI=.90$) también confirman una coherencia interna aceptable de la escala.

Para determinar las DMC del estudiante, el presente estudio ha empleado la versión persa del Cuestionario sobre Disposición de DMC diseñado y validado por Muir (2016) y traducido al persa por Ghanizadeh y Jahedizadeh (2017). El Cuestionario sobre Disposición de DMC dinámico y on-line consta de una serie de ítems y preguntas entre las cuales 12 afirmaciones principales plantean las facetas flujo fácil (8 ítems) y desafío (4 ítems) de la DMC utilizando el formato de respuestas tipo Likert de 5 puntos (totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, de acuerdo y totalmente de acuerdo). Con los resultados, se ha procurado identificar tres cuestiones clave: (1) la proporción de personas que han experimentado DMC en general; (2) Los individuos que han experimentado DMC específicamente; y, (3) Las características de su experiencia con relación a la DMC (la duración y la razón para empezar, etc.). Se ha demostrado que la versión persa de la escala traducida y validada por Ghanizadeh and Jahedizadeh (2017) posee unos índices de coherencia interna (alfa de Cronbach = .98) y validez ($\chi^2=223.45$, $gl=106$, $RMSEA=.06$, $CFI=.91$, $GFI=.90$, $NFI=.90$), adecuados.

Además de los ítems de opción múltiple, se incluyen varias preguntas abiertas para generar información adicional valiosa y permitir que los participantes expliquen detalladamente sus experiencias de DMC (Muir, 2016).

Procedimiento

En el presente estudio, se ha recurrido a la versión persa del cuestionario de PB y la escala de DMC diseñados en formato on-line para distribuir y recopilar datos fácilmente. Se ha facilitado la dirección web del cuestionario a los participantes. Una vez introducida la contraseña, pueden acceder a ambas escalas. La primera consta de una sola página y la segunda ocupa 10 páginas. Dado el carácter dinámico del Cuestionario sobre Disposición de DMC, los ítems aparecen según las respuestas facilitadas a las preguntas previas. Asimismo, el cuestionario no exige que los investigadores incluyan explicaciones. Sin embargo, se han añadido tres ejemplos al cuestionario original para exponer con claridad el tema (Ghanizadeh y Jahedizadeh, 2017). Además, se ha facilitado el número de teléfono de una de las investigadoras para que los participantes puedan ponerse en contacto con ella si hay alguna ambigüedad en el contenido del cuestionario o si hay algún problema con la página web. La investigadora los ha ayudado mediante mensajes o llamadas directas. Los participantes no han conocido en persona a las investigadoras. No obstante, algunos participantes son alumnos suyos. Asimismo, para recibir datos fiables, en una página del cuestionario se ha garantizado que las respuestas son confidenciales. Como incentivo, presentando sus códigos, los participantes han tenido la oportunidad de recibir comentarios y opiniones sobre

su rendimiento en el instrumento correspondiente. Todos los procedimientos seguidos para el presente estudio, en los que han participado personas, se han llevado a cabo conforme a las normas éticas del comité de investigación nacional e institucional y a la declaración de Helsinki de 1964 y sus modificaciones posteriores o normas éticas similares. Además, el estudio ha recibido el permiso ético de la Imam Reza International University de Mashhad, en Irán.

Análisis de los datos

Las respuestas obtenidas con los cuestionarios han sido analizadas mediante el cálculo de estadísticas descriptivas. Como la fórmula de correlación producto-momento de Pearson solo puede aplicarse en una relación lineal y unilateral, se ha empleado un Modelo de Ecuaciones Estructurales (SEM, por sus siglas en inglés) para estudiar las relaciones causales que intervienen ya que explora las asociaciones de causa-efecto así como el poder predictivo de cada variable. El modelo propuesto también ha sido probado con el software estadístico R. Además, hemos utilizado un estimador robusto de máxima probabilidad (MLR, por sus siglas en inglés) que puede procesar datos no normales. Para evaluar el ajuste del modelo, se han analizado los índices de ajuste: la relación Chi-cuadrado/*df*, que debe ser inferior a 2 o 3, el Índice de Ajuste Normado (NFI), el Índice de Bondad de Ajuste (GFI), el Índice de Bondad de Ajuste Ajustado (AGFI), el Índice de Ajuste Comparativo (CFI), el Índice de Tucker-Lewis (TLI) con el valor de corte superior a .90 y la Raíz Cuadrada del Error Medio Cuadrático (RMSEA) inferior a 0.1. Los valores de la relación Chi-cuadrado/*gl*, GFI, AGFI y NFI se ven influidos por factores extrínsecos y desconocidos (como el tamaño de la muestra y el número de ítems) en lugar de por defectos de ajuste del modelo. Es decir, si no hay un buen ajuste en el análisis, se debe a factores externos. De estos índices, el más común es el índice de probabilidad del estadístico Chi-cuadrado que ilustra la importancia de la diferencia entre el modelo ajustado y la matriz de covarianza de la muestra observada. Por otro lado, los valores de TLI, CFI, RMSEA y SRMR no se ven influidos por factores extrínsecos y lo más probable es que el resultado indique un defecto en el ajuste del modelo. Es decir, si no está bien adaptado al análisis, se debe a la naturaleza del modelo y se ve menos afectado por factores extrínsecos.

Por lo que respecta a la fase cualitativa, el contenido ha sido analizado con el software MAXQDA (versión de 2018), que proporciona a los investigadores clasificaciones y mapas visuales para organizar el grueso de las respuestas de manera objetiva y bien diseñada. En primer lugar, en el software se han introducido las respuestas de los participantes a las preguntas abiertas y se han codificado asiduamente. A continuación, las investigadoras han identificado las partes importantes de las respuestas de los estudiantes. Para ello, primeramente se han analizado todas las respuestas y, posteriormente, se han extraído los temas de estudio relevantes. Dos temas esenciales relacionados con los PB y el SF son la necesidad de una meta (SF) y cómo los estudiantes intentan alcanzar sus metas (PB),

que pueden ser autoreferenciadas o referenciadas con otros, ya que el análisis del contenido ha revelado que los temas seleccionados representan a la mayor parte del conjunto de datos y a la realidad auténtica del fenómeno experimentado por los participantes. Para garantizar el rigor y resolver discrepancias, ambas investigadoras han llevado a cabo la codificación tres veces. Además, las respuestas de algunos participantes no eran muy claras. A este respecto, una de las investigadoras se ha puesto en contacto con ellos mediante mensajes de texto y les ha pedido que aclaren sus respuestas para obtener un contenido relevante. Conviene mencionar que todos los participantes han respondido en su lengua materna (persa) para poder expresar sus opiniones y sentimientos de manera correcta y detallada.

Resultados

Los resultados del estudio se presentan en dos fases diferenciadas, cuantitativa y cualitativa. La primera consiste en explorar la asociación entre las metas PB de los estudiantes y su SF empleando el software R y la segunda es la descripción del análisis de contenido de las respuestas de los participantes a las preguntas abiertas de la escala de disposición de DMC con el fin de garantizar la conexión entre sus metas y las experiencias de corrientes de motivación, para lo cual se ha utilizado el software MAXQDA.

Fase cuantitativa

Estadística descriptiva

En la [Tabla 1](#), se presenta la estadística descriptiva de SF y metas PB entre los participantes. Como indica la tabla, la puntuación media de SF es 41.99 y la puntuación máxima es 60.00. En cuanto a PB, la media es 59.41 y la puntuación máxima es 80.00. Entre las subescalas de PB, las *metas orientadas a la automejora* ($M = 15.01, DE = 2.29$) y las *metas autoreferenciadas competitivas* ($M = 15.24, DE = 2.28$) han obtenido las puntuaciones medias más elevadas.

Fiabilidad de las escalas

Para garantizar la fiabilidad de las escalas, se ha calculado el alfa de Cronbach y la fiabilidad compuesta. En la [Tabla 2](#), se ofrece un resumen de los análisis de fiabilidad. Como indica esta tabla, todas las variables han tenido valores de fiabilidad altos ($.70 < FC$). Además, todos los valores de fiabilidad compuesta son superiores a la varianza media extractada (VME), lo que confirma la validez convergente de las variables. Asimismo, ambos constructos han mostrado una óptima validez discriminante mediante el análisis de VEM. Los índices de validez han resultado ser de 0.943 y 0.824 para SF y PB, respectivamente.

Tabla 1
Estadística descriptiva de SF, PB y sus subescalas

	N	Mínima	Máxima	M	DE
FLUJO FÁCIL	320	.00	40.00	27.57	9.70
DESAFÍO	320	.00	20.00	14.41	5.22
SF	320	.00	60.00	41.99	14.70
ESPECÍFICA	320	8.00	20.00	14.56	2.29
DESAFIANTE	320	6.00	20.00	14.59	2.40
COMPETITIVA	320	8.00	20.00	15.24	2.28
AUTOMEJORA	320	7.00	20.00	15.01	2.29
PB	320	31.00	80.00	59.41	8.38
N° válido (listwise)	320				

Nota. SF = "sustainable flow" o "flujo continuo"; PB = "personal best" o "mejores resultados personales".

Tabla 2
Fiabilidad y varianza media extractada de todas las variables

Nombre de la variable	Nº de ítems	Alfa de Cronbach	Fiabilidad compuesta	VME
Metas específicas	4	.57	.90	.71
Metas desafiantes	4	.61	.83	.57
Metas competitivamente autoreferenciadas	4	.70	.91	.72
Metas orientadas a la automejora	4	.67	.92	.74
Flujo fácil	8	.94	.92	.60
Desafío	4	.92	.91	.74

Tabla 3
Cargas factoriales de SF, PB y sus ítems

Factores/ subfactores	Ítems	Cargas factoriales estandarizadas	Desviaciones estándar	Estadísticas de prueba	Valores p
SF	SF1	0.535	0.058	9.237	0
	SF2	0.326	0.059	5.506	0
	SF3	0.453	0.058	7.813	0
	SF4	0.406	0.059	6.905	0
	SF5	0.613	0.055	11.217	0
	SF7	0.339	0.06	5.652	0
	SF8	0.415	0.059	7.046	0
	SF9	0.353	0.059	5.96	0
	SF6	0.757	0.052	14.654	0
	SF10	0.526	0.057	9.15	0
	SF11	0.442	0.058	7.637	0
	SF12	0.614	0.056	10.868	0
SPE	PB1	0.524	0.057	9.149	0
	PB2	0.452	0.054	8.429	0
	PB3	0.342	0.055	6.199	0
	PB4	0.7	0.052	13.586	0
CHA	PB5	0.635	0.052	12.141	0
	PB6	0.486	0.055	8.91	0
	PB7	0.372	0.055	6.793	0
	PB8	0.665	0.051	13.036	0
COM	PB9	0.677	0.05	13.646	0
	PB10	0.537	0.052	10.356	0
	PB11	0.541	0.051	10.647	0
	PB12	0.677	0.05	13.603	0
	PB13	0.692	0.05	13.755	0
	PB14	0.504	0.053	9.563	0
SEL	PB15	0.498	0.053	9.456	0
	PB16	0.663	0.051	12.962	0
	CHA	1.152	0.047	24.355	0
SPE ~~~	COM	1.126	0.041	27.787	0
	SEL	1.076	0.043	24.792	0
CHA ~~~	COM	1.131	0.036	31.426	0
	SEL	1.08	0.039	28.02	0
COM ~~~	SEL	1.192	0.033	36.395	0

Nota. SF = "sustainable flow" o "flujo continuo"; PB = "personal best" o "mejores resultados personales"; SPE = "specific goals" o "metas específicas"; CHA = "challenging goals" o "metas desafiantes"; COM = "competitively self-referenced goals" o "metas competitivamente autoreferenciadas"; SEL = "self-improvement goals" a "metas orientadas a la automejora".

Los modelos estructurales de PB y SF de los estudiantes de ILE

Este apartado tiene como fin determinar el efecto de los PB en el SF. Antes de someter el modelo a R, se han investigado las cargas factoriales de los ítems en cada variable y ha quedado confirmada su idoneidad para las cargas factoriales posteriores que superan el 0.3. Como el SF comprende dos dimensiones de *flujo fácil* con 8 ítems y *desafío* con 4 ítems (Muir, 2016), y el PB contiene cuatro subfactores de *metas específicas* (4 ítems), *metas desafiantes* (4 ítems), *metas competitivamente autoreferenciadas* (4 ítems) y *metas orientadas a la automejora* (Martin, 2006), se han definido los ítems. En la **Tabla 3**, se describen las cargas factoriales de los dos constructos (SPE hace referencia a metas específicas, CHA a metas desafiantes, COM a metas competitivamente autoreferenciadas y SEL a metas orientadas a la automejora, por sus siglas en inglés).

En la **Figura 1**, se presenta el modelo estructural. Como puede observarse, la relación Chi-cuadrado/gl (2.56), RMSEA (.08), SRMR = .009, CFI = .96 y TLI = .92 han alcanzado los umbrales de ajuste aceptables. A pesar de los dos índices GFI = .86, AGFI = .80,

que no superan el 0.9, los demás umbrales revelan que el modelo general propuesto posee un ajuste aceptable con los datos empíricos. El modelo también indica que los cuatro subfactores de PB (SPE, CHA, COM y SEL) tienen efectos significativos en el SF (valor $p < 0.05$). Asimismo, según el coeficiente de regresión, todos los factores han afectado directamente al SF, siendo SEL y COM los dos que más contribuyen al SF. En la **Tabla 4**, se muestran los coeficientes estandarizados, las desviaciones estándar, las estadísticas de prueba y los valores p relativos a la asociación entre subfactores de PB y el SF.

$\chi^2/gl = 2.56$, RMSEA = .089, SRMR = .009, CFI = .96, GFI = .866, AGFI = .802, TLI = .92

Correlaciones

Para estudiar la relación entre el SF y las subescalas de PB, también se han establecido múltiples correlaciones. En la **Tabla 5**, se muestran los resultados. Como puede verse, las cuatro metas están correlacionadas de manera positiva y significativa con el SF. La

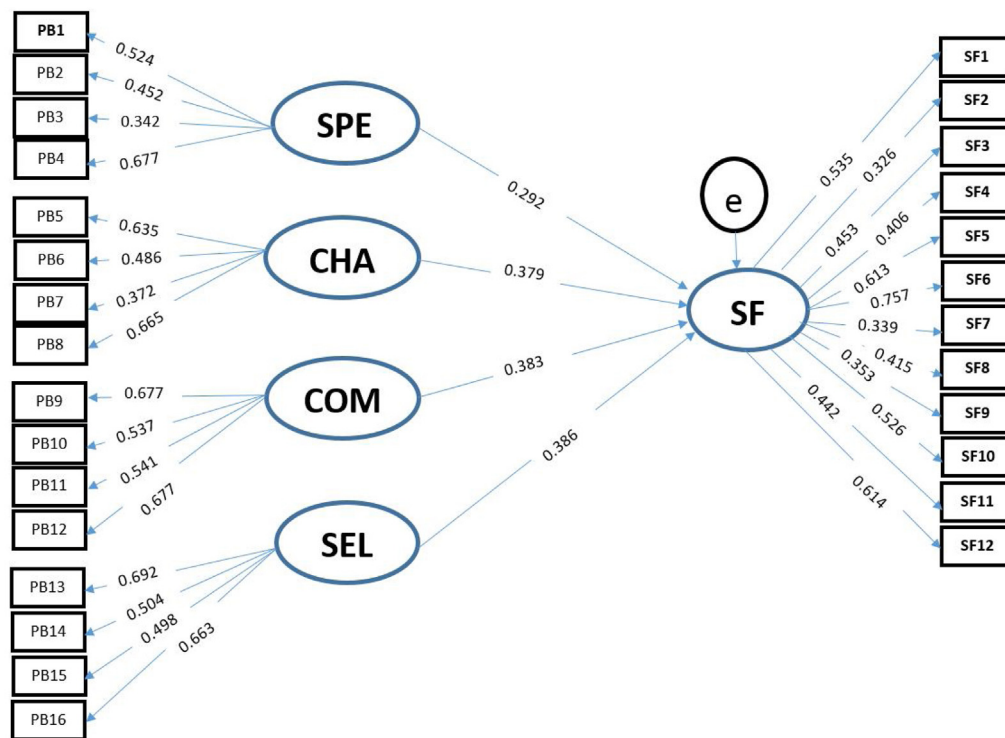


Figura 1. Representación esquemática de la asociación entre los subfactores de PB y el SF.

Tabla 4
Coeficientes de regresión de la relación entre SPE, CHA, COM, SEL y SF

Asociación	Coeficientes estandarizados	Desviaciones estándar	Estadísticas de prueba	Valores p
SPE-SF	0.292	0.081	3.589	0
CHA-SF	0.379	0.085	4.444	0
COM-SF	0.383	0.081	4.749	0
SEL-SF	0.386	0.081	4.776	0

Nota. SPE-SF= "specific goals" o "metas específicas" y "sustainable flow" o "flujo continuo"; CHA-SF="challenging goals" o "metas desafiantes" y "sustainable flow" o "flujo continuo"; COM-SF="competitively self-referenced goals" o "metas competitivamente autoreferenciadas" y "sustainable flow" o "flujo continuo"; SEL-SF="self-improvement goals" a "metas orientadas a la automejora" y "sustainable flow" o "flujo continuo".

Tabla 5
Coeficientes de correlación entre el SF y las metas PB y sus subfactores

	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Flujo fácil	1							
2. Desafío	.930**	1						
3. Metas específicas	.261**	.261**	1					
3. Metas desafiantes	.247**	.272**	.776**	1				
3. Metas competitivas	.209**	.238**	.727**	.707**	1			
6. Metas orientadas a la automejora	.192**	.208**	.693**	.669**	.835**	1		
7.SF	.991**	.970**	.265**	.260**	.222**	.201**	1	
8.PB	.254**	.274**	.894**	.882**	.912**	.891**	.266**	1

** La correlación es significativa en el nivel 0.01 (dos colas).
SF="sustainable flow" o "flujo continuo"; PB="personal best" o "mejores resultados personales"

mayor correlación ha sido observada entre el SF y las metas orientadas a la automejora ($r = .75, p < .05$). La segunda mayor correlación se encuentra entre el SF y las metas específicas ($r = .71, p < .05$).

Fase cualitativa

En la fase cuantitativa, a excepción de 34 participantes que nunca han experimentado una DMC, los demás dicen haberla sentido. Los resultados del análisis de contenido han revelado que no todos los 282 participantes han experimentado DMC. Se han planteado dos preguntas abiertas, en la primera de las cuáles se pide a

los participantes que describan su experiencia específica con relación a la DMC (*¿Podrías detallar en unas pocas frases cómo comenzó este periodo intenso de motivación?*) y, en la segunda, se les pide que expliquen si tiende a repetirse esa experiencia de corriente de motivación. También se les ha pedido que expongan los motivos (*¿Te gustaría volver a sentir este tipo de motivación intensa? ¿Por qué? o ¿Por qué no?*). Experimentar una DMC conlleva avanzar hacia una meta específica y la finalidad del presente estudio es encontrar la asociación entre las metas de los estudiantes y sus experiencias de corrientes de motivación así que, en el análisis del contenido, las investigadoras han identificado cuatro grupos principales de metas

con relación a las experiencias de DMC. Posteriormente, a cada uno de ellos se ha asignado el nombre de cada categoría. Es decir, los participantes que han experimentado o estaban experimentando DMC y los participantes sin DMC han sido clasificados y, finalmente, se han distinguido cuatro grupos (metas competitivamente referenciadas con otros, metas competitivamente autoreferenciadas, metas ambiguas y ausencia de experiencia de DMC) según las metas específicas (el nombre de la segunda categoría, que ha sido utilizado inicialmente para clasificar una de las metas PB, ha sido tomado de [Martin \(2006\)](#)).

A continuación, se describe cada grupo y, posteriormente, se ofrecen las respuestas extraídas de los participantes con las máximas puntuaciones en cada grupo DMC. Los participantes han respondido en persa para poder expresar sus emociones fácilmente y las respuestas han sido traducidas posteriormente a inglés.

1. Metas competitivamente referenciadas con otros (76 de los 320 participantes): Los participantes de esta categoría han experimentado DMC para alcanzar una meta específica mientras competían con otros. Dicho de otra manera, los estudiantes de este grupo tienden a competir con otras personas y, de algún modo, se enfrentan a ellas para alcanzar su meta. En el presente estudio, la mayoría de protocolos se han establecido en respuesta a la realización de exámenes de admisión para cursar un grado, máster o doctorado, que son pruebas referidas a normas que se centran en destacar las diferencias de logro entre los estudiantes para establecer un orden de clasificación ([Ghanizadeh y Jahedizadeh, 2017](#)). A primera vista, podría percibirse que pasar una prueba referida a normas constituye una de las múltiples conductas con motivación extrínseca. Por ejemplo, a un estudiante se le puede haber dicho que ocupará un cargo en el negocio familiar solo si aprueba el examen de admisión, va a la universidad y se gradúa. Por otro lado, es probable que un estudiante solo tenga una motivación intrínseca para aprobar el examen y prosperar en el futuro. Aunque ambos escenarios son posibles, los casos incluidos en esta categoría han sido cuidadosamente seleccionados para no generar confusión con la motivación intrínseca o extrínseca. Es decir, los participantes han admitido que conciben su meta de aprobar el examen de admisión como un logro y éxito personales para lo cual se han esforzado día y noche, no se han planteado otras metas para un periodo de tiempo determinado y también han mencionado otras muchas señales de DMC en sus respuestas.

“Sentí una motivación tan intensa cuando estaba estudiando para el examen de admisión en el Máster. Me esforcé día y noche... pero no lo conseguí esa vez y perdí por completo la motivación. ¡Hasta tal punto que no quería seguir con mis estudios! Entonces... al ir adquiriendo confianza y cercanía con uno de los mejores profesores de la universidad, empecé a recuperarme después de una experiencia muy decepcionante. Comencé a aprender de mis errores y a competir con mis rivales del examen de admisión al doctorado. No podía dejar de intentarlo. Era como si quisiera vengarme de todo por mi fracaso anterior. Y, por fin... por fin lo logré. ¡No me lo podía creer cuando vi mi nombre entre los estudiantes que habían aprobado el examen! Ahora, cuando recuerdo aquella época, no puedo creerme que fui yo la que no me rendí y parece como si entonces fuera otra persona. Sí... esa sí que fue una motivación intensa que controló todo mi comportamiento. Ahora deseo sentirla lo antes posible porque aún hay muchas cosas que quiero lograr y esa motivación me permite hacer posible todo lo imposible. Y estoy segura de que, sin tal motivación, no podría lograrlo”.

2. Metas competitivamente autoreferenciadas (100 de los 320 participantes): Los participantes de esta categoría han experimentado DMC para alcanzar una meta específica

compitiendo con ellos mismos, no con otros. Es decir, los individuos de este grupo tienden a competir con ellos mismos en lugar de con otras personas e intentan actuar mejor que antes para lograr sus metas.

“Qué buenos recuerdos. . . Quería ir al extranjero para seguir con mis estudios y luego encontrar un trabajo relacionado con mi especialidad. Desde el momento en que decidí hacerlo, algo extraño me ocurrió. Por increíble que parezca, no tenía ningún sitio donde vivir ni dinero para permitirme llevar mi vida habitual. ¡Uno de mis mejores amigos hizo espacio en su oficina y me facilitaba la comida! A veces, llevaba a pasajeros en su coche para ganar algo de dinero. Sentado frente al ordenador por la mañana, ni me daba cuenta de que tenía necesidad de dormir porque estaba ocupado con mi investigación. Otro problema importante era mi inglés, que supuestamente debía mejorar lo antes posible para aprobar el TOEFL. Así que compré el material necesario y me lo estudié. Ahora... vivo en Finlandia y disfruto de mi vida. También he visitado otros países en Navidad como Londres y Alemania... Cuando pienso en aquellos días, creo que algo me hechizó y ¡no podía pensar en otra cosa!! Fue una experiencia terriblemente difícil y agotadora pero, al mismo tiempo, ¡la disfruté! Quiero volver a vivirla porque me convirtió en una persona que no se rinde ni en los momentos más difíciles. No fue solo la motivación sino algo diferente y mucho más poderoso que me convirtió en una persona de éxito”.

3. Metas ambiguas (106 de los 320 participantes): Algunos participantes de esta categoría han explicado que han sentido algo que, bajo su punto de vista, es DMC pero, después de analizar sus respuestas, las investigadoras del presente estudio han concluido que solo han sentido motivación para realizar una tarea concreta pero no una motivación intensa relacionada con la DMC. Por decirlo de otro modo, los participantes de este grupo han creído erróneamente que su motivación era una DMC. Además, algunos de ellos no han respondido con claridad y han explicado vacilantes toda la experiencia vivida y su meta específica. Por consiguiente, como sus respuestas han sido imprecisas, han sido incluidos en este grupo.

“Estaba muy motivada y me esforzaba constantemente. Además, era optimista respecto a los resultados de mis actos y estaba disfrutando del tiempo dedicado a esta meta específica. El mejor momento fue cuando lo conseguí y después intenté aplicarlo a otros aspectos de mi vida”.

4. Ausencia de metas (sin DMC) (38 de 320 participantes): Como sugiere el nombre, este grupo de participantes no ha expresado haber sentido ninguna experiencia de DMC para lograr una meta concreta.

Esta categoría puede verse en la [Figura 2](#) tomada del software MAXQDA.

En la [Tabla 5](#), se indican la frecuencia y porcentaje de las puntuaciones de DMC de cada grupo (grupo 1: metas competitivamente referenciadas con otros, grupo 2: metas competitivamente autoreferenciadas, grupo 3: metas ambiguas y grupo 4: ausencia de DMC). Como puede observarse, de los 320 participantes, 76 (24%) pertenecen al grupo de metas competitivamente referenciadas con otros, 100 (31%) al grupo de metas competitivamente autoreferenciadas, 106 (33%) al grupo de metas ambiguas y 38 (12%) al grupo de ausencia de metas. Además, de los 320 participantes, solo 176 (grupos 1 y 2) han experimentado DMC ([Tabla 6](#)).

Estos resultados ponen de relieve el hecho de que la conceptualización de las DMC como compromiso motivacional intenso no es una representación real de las DMC. Las DMC son experiencias

Tabla 6
Frecuencia y porcentaje de los cuatro grupos de participantes

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Grupo 1	76	23.8	23.8	23.8
	Grupo 2	100	31.3	31.3	55.0
	Grupo 3	106	33.1	33.1	88.1
	Grupo 4	38	11.9	11.9	100.0
	Total	320	100.0	100.0	

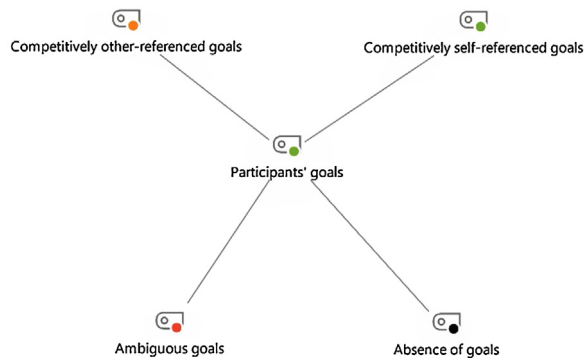


Figura 2. Representación esquemática de las cuatro categorías. Nota. “Competitively other-referenced goals” son las “Metas competitivamente referenciadas con otros”, “Competitively self-referenced goals” son las “Metas competitivamente autoreferenciadas”, “Participants’ goals” son las “Metas de los participantes”, “Ambiguous goals” son las “Metas ambiguas” y “Absence of goals” es la “Ausencia de metas”.

únicas y poco habituales por las que las personas actúan movidas por corrientes de motivación intensas para alcanzar metas personalizadas, muy poderosas, que les cambian la vida y que son cualitativamente diferentes a otros acontecimientos vitales. Los resultados indican que los estudiantes que adaptan una meta concreta de su vida, desde metas competitivamente autoreferenciadas a objetivos competitivamente referenciados con otros, pueden sentir con más probabilidad niveles intensos de motivación. Este es un hallazgo alentador dado que la mayoría de estudios previos sobre la motivación de los estudiantes para aprender ILE han demostrado que las metas que se marcan los estudiantes afectan a su motivación (p. ej., Elliot, 1999; Elliott y Dweck, 1988; Martin y Elliot, 2016a). Asimismo, la DMC del estudiante como territorio inexplorado puede estar determinada por las metas de aprendizaje (es decir, la fase cualitativa también confirma las conclusiones dadas las respuestas de los participantes a la preguntas abiertas).

En estudios previos relacionados con el PB (p. ej., Martin, 2006, 2007, 2012; Martin y Elliot, 2016b) y estudios relacionados con la DMC (p. ej., Dörnyei et al., 2015; Dörnyei et al., 2014; Henry et al., 2015; Muir y Dörnyei, 2013), a menudo se han investigado las variables en cuestión para introducir, describir y profundizar en los nuevos conceptos desde una perspectiva teórica. El estudio actual contribuye a entender la asociación entre el PB de los estudiantes y su SF en un marco único empíricamente. La fase cualitativa ha tenido como finalidad identificar las corrientes de mayor motivación de los estudiantes de ILE analizando y clasificando respuestas abiertas en la Escala de Disposición de DMC. A este respecto, la mayoría de respuestas están relacionadas con metas competitivamente autoreferenciadas más que con objetivos competitivamente referenciados con otros. Sin embargo, el número de estudiantes que han experimentado DMC para competir con otros no es escaso, siendo estos últimos los que, en su mayoría, han realizado exámenes de admisión para cursar estudios de grado, máster o doctorado (Ghanizadeh y Jahedizadeh, 2017), que son pruebas referidas a normas centradas en subrayar las diferencias de logro entre estudiantes para generar un orden de clasificación (Stiggins, 1994).

Discusión

En vista de los resultados, proponemos un modelo que haga concesiones entre las metas PB y el SF en la educación superior. La adaptación de diferentes proyectos de aula por parte del profesorado de inglés puede constituir un punto de partida viable para que los estudiantes de ILE tomen conciencia del papel que desempeñan las metas y las corrientes de motivación en sus éxitos y logros. De esta manera, los estudiantes se familiarizan con sus puntos fuertes y puntos débiles, talentos y tendencias en la forma de proceder. Posteriormente, los estudiantes pueden desarrollar gradualmente su optimismo y confianza en sus capacidades. Hace falta llevar a cabo más estudios para analizar los dos conceptos de metas PB y DMC con relación a otras variables cognitivas o psicológicas como el desgaste, la autorregulación, la autoeficacia, etc. También se pueden realizar otros estudios relevantes para investigar la relación entre ambos constructos y variables demográficas como la edad, género, dominio de la materia y niveles educativos, etc.

Teniendo todo esto en cuenta, con el presente estudio se intenta transmitir la importancia de los conceptos de PB y SF. Como sostienen Henry et al. (2015), las DMC difieren mucho de otros tipos de compromiso y conducta movidos por la motivación. Las investigadoras del presente estudio hacen hincapié en la influencia directa de las metas PB en el SF, lo que favorece el éxito del estudiante, y, para ello, presentan datos cuantitativos y cuantitativos.

El presente estudio es limitado por varios motivos. En primer lugar, debido a cuestiones de viabilidad, los participantes han sido escogidos según un muestreo de conveniencia. En segundo lugar, los participantes del estudio son estudiantes de ILE de institutos de idiomas y universidades de Mashhad. Por consiguiente, se prevé que el presente estudio se reproduzca con muestras de centros y escuelas oficiales de diferentes zonas del país y se sigan procedimientos que garanticen una mayor aleatorización y, en última instancia, una mayor generalizabilidad. El estudio también puede sentar las bases para realizar una comparación cruzada de los resultados. En tercer lugar, en esta investigación, las variables en cuestión han sido evaluadas mediante cuestionarios y respuestas de los estudiantes a preguntas abiertas que han sido considerados como los datos cualitativos. El uso de estudios de casos, diarios y observaciones para investigar estos constructos permitiría a los posibles investigadores comprender no solo si existen interrelaciones potenciales entre los constructos sino también los procesos por los que se desarrollan estos constructos en el contexto del aula. En cuarto lugar, el presente estudio se centra casi exclusivamente en el rasgo de orientación hacia las metas o el logro que caracteriza al SF y no incide mucho en las demás características del fenómeno. Se ha tomado esta decisión por el carácter del presente estudio, que investiga el SF por lo que respecta al PB, que es un tipo de meta. Por último, los índices de alfa de Cronbach en tres subescalas de PB (metas específicas, metas desafiantes y metas orientadas a la auto-mejora) poseen valores de fiabilidad bajos y, por consiguiente, las interpretaciones de estos datos deben tenerse en cuenta con mayor cautela.

No obstante, las investigadoras han procurado abordar, al menos, un par de limitaciones relativas al estudio. Por ejemplo, se ha intentado incluir a estudiantes de diferentes grupos de edad,

de dos contextos distintos, con niveles educativos y entornos diferentes y de ambos géneros. Asimismo, se ha procurado situar el estudio principalmente en un marco teórico firme y consolidado. Solo entonces se han formulado y probado las hipótesis. Además, inicialmente se ha intentado ofrecer modelos teóricos y argumentos presentes en la literatura que representan las asociaciones teóricas entre los constructos con el fin de justificar y respaldar la realización de un estudio empírico sobre las variables en cuestión.

Appendix A. Anexo A

Elementos de la escala PB
 Objetivos específicos
 Establezco objetivos específicos para mi trabajo escolar
 Tengo una idea clara de las cosas específicas que quiero conseguir en mi trabajo escolar
 Me propongo resultados concretos en mis tareas escolares
 Tengo claro en mi cabeza los objetivos específicos que pretendo alcanzar en mi trabajo escolar
 Objetivos exigentes
 Me planteo objetivos exigentes en mis tareas escolares
 Me propongo objetivos en mis tareas escolares que me suponen un reto
 Me planteo retos en mis tareas escolares
 Me gusta trabajar para conseguir objetivos exigentes en mis tareas escolares
 Metas competitivas de autocontrol
 Estoy en competición más conmigo mismo que con otros estudiantes
 Compito conmigo mismo más que con otros estudiantes
 Compito con mis propias actuaciones anteriores más que con otros estudiantes
 Compito con mis notas anteriores más que con las de otros estudiantes
 Objetivos de superación personal
 Cuando hago mis trabajos escolares, intento hacerlos mejor de lo que he hecho antes
 Cuando hago mi trabajo escolar, intento hacerlo lo mejor que he hecho nunca
 Cuando hago mis tareas escolares, intento hacerlo mejor que antes
 Cuando hago mis trabajos escolares, intento obtener un resultado mejor que el que he obtenido antes

Referencias

Al-Hoorie, A. H. (2017). Sixty years of language motivation research: Looking back and looking forward. *Sage Open*, 7(1), 1–11. <https://doi.org/10.1177/2158244017701976>
 Arabi, M., Ghanizadeh, A., y Jahedizadeh, S. (2018). The interface between EFL learners' personal best goals and intrinsic motivation in predicting effort-regulation

and language achievement. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 13(1), 18–32. <https://doi.org/10.17583/rimcis.2018.3011>
 Csikszentmihalyi, M. (1997). *Flow and education*. *NAMTA Journal*, 22(2), 2–35.
 Dörnyei, Z., Henry, A., y Muir, C. (2016). *Motivational currents in language learning: Frameworks for focused interventions*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315772714>
 Dörnyei, Z., Ibrahim, Z., y Muir, C. (2015). Directed motivational currents: Regulating complex dynamic systems through motivational surges. En Z. Dörnyei, P. MacIntyre, y A. Henry (Eds.), *Motivational dynamics in language learning* (pp. 95–105). *Multilingual Matters*. <https://doi.org/10.21832/9781783092574-012>
 Dörnyei, Z., Muir, C., y Ibrahim, I. (2014). *Directed motivational currents: Energising languages learning by creating intense motivational path ways*. En *Motivation and foreign language learning: From theory to practice*. pp. 9–29. John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/llt.40.01dor>
 Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34(3), 169–189. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3403_3
 Elliott, E. S., y Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(1), 5–12. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.1.5>
 Ghanizadeh, A., y Jahedizadeh, S. (2017). Directed motivational currents: The implementation of the dynamic web-based Persian scale among Iranian EFL learners. *Journal of Teaching Language Skills*, 36(1), 27–56. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.1.5>
 Henry, A., Davydenko, S., y Dörnyei, Z. (2015). The anatomy of directed motivational currents: Exploring intense and enduring periods of L2 motivation. *The Modern Language Journal*, 99(2), 329–345. <https://doi.org/10.1111/modl.12214>
 Ibrahim, Z., y Al-Hoorie, A. H. (2019). Shared, sustained flow: Triggering motivation with collaborative projects. *ELT Journal*, 73(1), 51–60. <https://doi.org/10.1093/elt/ccy025>
 Jahedizadeh, S., Ghanizadeh, A., y Ghonsooly, B. (2016). The role of EFL learners' demotivation, perceptions of classroom activities, and mastery goal in predicting their language achievement and burnout. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 1(1), 16. <https://doi.org/10.1186/s40862-016-0021-8>
 Martin, A. J. (2006). Personal bests (PBs): A proposed multidimensional model and empirical analysis. *British Journal of Educational Psychology*, 76(4), 803–825. <https://doi.org/10.1348/000709905x55389>
 Martin, A. J. (2007). Examining a multidimensional model of student motivation and engagement using a construct validation approach. *British Journal of Educational Psychology*, 77(2), 413–440. <https://doi.org/10.1348/000709906x118036>
 Martin, A. J. (2012). The role of personal best (PB) goals in the achievement and behavioral engagement of students with ADHD and students without ADHD. *Contemporary Educational Psychology*, 37(2), 91–105. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2012.01.002>
 Martin, A. J., y Elliot, A. J. (2016a). The role of personal best (PB) and dichotomous achievement goals in students' academic motivation and engagement: A longitudinal investigation. *Educational Psychology*, 36(7), 1285–1302. <https://doi.org/10.1080/01443410.2015.1093606>
 Martin, A. J., y Elliot, A. J. (2016b). The role of personal best (PB) goal setting in students' academic achievement gains. *Learning and Individual Differences*, 45, 222–227. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.12.014>
 Muir, C. (2016). *Motivational surges in the language classroom: Directed motivational currents in the real world Unpublished PhD thesis*. UK: University of Nottingham.
 Muir, C., y Dörnyei, Z. (2013). Directed motivational currents: Using vision to create effective motivational pathways. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 3(3), 357–375. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2013.3.3.3>
 Ramshe, M. H., Ghazanfari, M., y Ghonsooly, B. (2019). The role of personal best goals in EFL learners' behavioural, cognitive, and emotional engagement. *International Journal of Instruction*, 12(1), 1627–1638. <https://doi.org/10.29333/iji.2019.121103a>
 Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
 Stiggins, R. J. (1994). *Student-centered classroom assessment*. Merrill.