



Universidad
Zaragoza



Revisión de las teorías motivacionales en la educación física

Paula Cabrera López
2013-2014

DIRECTOR: JULIO LATORRE

TRABAJO FIN DE GRADO

GRADO MAGISTERIO DE PRIMARIA MENCIÓN DE EDUCACIÓN FÍSICA

Índice

	Página
1. Resumen/ Abstract	2
2. Introducción	3
3. Metodología	12
4. Marco de referencia	13
5. Resultados y discusión	34
6. Conclusiones	38
7. Propuestas para la mejora	40
8. Bibliografía	43

1. Resumen/ Abstract

La motivación es uno de los aspectos clave que, de ser bien canalizada, puede llevar a la mejora del rendimiento en el deporte, y de especial interés en el ámbito de la educación física, con el objetivo de que la práctica de la actividad física perdure a lo largo de toda la vida. En la actualidad, existen multitud de teorías acerca de cuáles son las fuentes de motivación que llevan a una persona a realizar cualquier tipo de acción.

El siguiente trabajo se centra en la importancia de la motivación en el ámbito de la educación física y en la actividad física. Una vez recopiladas las teorías que, a lo largo de las últimas décadas se han propuesto para explicar estos aspectos, se ha realizado un análisis bibliográfico de los antecedentes del proceso de motivación, a través de varios documentos, desde 1980 hasta nuestros días. Para ello se ha empleado una metodología de investigación característica del estudio descriptivo mediante búsqueda y análisis de la información existente.

Palabras clave: Motivación, educación física, actividad físico-deportiva.

The motivation is one of the aspects key that, of well being canalized, can take to the improvement of the yield in the sport. Nevertheless, they exist a multitude of theories about which they are the motivation sources that take to a person to make any type of action.

The following work is centered in the importance of the motivation in Physical Education. Once compiled the theories that, throughout the last century, have seted out to explain these aspects, an historical analysis of the antecedents of the motivation process has been made, through several documents, from 1980 to the present time. For it a methodology of investigation characteristic of the descriptive study by means of search and analysis of the existing information has been used.

Key words: Motivation, physical education, physically sports activity.

2. Introducción

La motivación, además de ser un elemento primordial para la actividad físico-deportiva, tiene un carácter multidimensional. Debido a ello, surgió la necesidad de estudiar y analizar los tipos de motivación, a través de los perfiles motivacionales de cada situación. En concreto, desde la psicología de la actividad física y del deporte, se han llevado a cabo numerosas investigaciones sobre este tema y acerca de cómo mejorarla.

El estudio de la motivación ha alcanzado una gran importancia en la sociedad actual, llegando a surgir una serie de teorías que se encargan de su estudio. Entre ellas se encuentran la Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 1985) y la Teoría de las Metas de Logro (Nichols, 1989).

Durante las últimas décadas los investigadores en el ámbito de la psicología de la actividad física y del deporte, han utilizado la teoría de las metas de logro como marco de referencia para analizar la motivación y la búsqueda del éxito en las clases de educación física y en el contexto deportivo. Esta teoría ha constituido uno de los modelos teóricos más utilizados en la comprensión de las variables cognitivas, emocionales y conductuales relacionadas con el logro de los estudiantes de educación física.

La teoría de las metas de logro hace referencia a la interpretación que los estudiantes realizan del éxito y el fracaso, según las metas adoptadas en dichos contextos. Esa interpretación será la que guíe el comportamiento de los participantes. Uno de los fines más importantes de la aplicación de la teoría de metas de logro, es el de fomentar la práctica de actividades a larga plazo y el placer por el aprendizaje. Según esta teoría, todo individuo tiene como meta demostrar competencia en los contextos de logro, entendiendo por contextos de logro aquellos ambientes en los que participa y de los que puede recibir influencias, como son el entorno familiar, el educativo y/o el deportivo.

Según Weiss y Chaumonton (1992), el concepto de habilidad adquirido por los deportistas es uno de los pilares más importantes de esta teoría. Se plantean dos concepciones diferentes de habilidad, que determinan dos perspectivas diferentes de metas de logro, denominadas “orientaciones motivacionales”: la orientación disposicional a las tareas y la orientación disposicional al ego o al rendimiento.

La implicación de los estudiantes bien a la tarea o bien al ego, va a depender, a su vez, principalmente de dos factores: factores disposicionales y ambientales. Los factores disposicionales hacen referencia a las características personales de cada alumno por las que tenderá a ser implicado en la tarea o al ego, y que van a depender de las primeras experiencias de socialización experimentadas por los niños (Maerh y Braskamp, 1986). Estas orientaciones motivacionales determinarán en los alumnos los objetivos a perseguir en los contextos de logro, el interés hacia la actividad realizada y los sentimientos afectivos relacionados con los resultados obtenidos.

Se pueden distinguir distintas percepciones de habilidad que van a desencadenar dos tipos de orientaciones motivacionales. Biddle, Soos y Chatzisarantis (1999) establecen dos tipos de creencias implícitas de habilidad deportiva. Por un lado, la concepción de habilidad que se corresponde con una entidad fija, innata y hace referencia a los procesos de comparación social, donde el alumno juzga su capacidad para realizar una tarea comparándose con los demás. Es decir, el objetivo del sujeto es demostrar una mejor ejecución de que los demás y la aprobación social. El éxito o el fracaso depende de la valoración subjetiva que resulte de comparar la habilidad propia del sujeto con la del resto de compañeros. Es decir, utiliza la comparación social para definir el éxito y esto significa hacer las cosas mejor que el resto de los compañeros.

Desde esta perspectiva, el aprendizaje se concibe como un medio para lograr el reconocimiento público de su superioridad. En un principio este concepto fue denominado por Nicholls (1984) “criterio de habilidad de implicación en el yo”, pero en 1989 la renombra como “orientación al ego”, siendo la denominación más utilizada en la actualidad.

La segunda concepción de habilidad corresponde con una entidad modificable, mejorable y específica. Dicho concepto hace referencia a la preocupación por el aprendizaje, donde las percepciones de habilidad son autorreferenciales y dependientes del progreso personal. El sujeto adopta un estado de implicación a la tarea, y demuestra capacidad en tanto en cuanto logra aprender y dominar una tarea, y se esfuerza en ello. El sujeto juzga su nivel de habilidad, teniendo en cuenta su dominio sobre la tarea que está realizando. El éxito viene definido por la mejora de la competencia personal y las percepciones, es decir, de la valoración subjetiva que realiza un niño sobre su aprendizaje y progreso. Este concepto fue denominado por Nicholls (1984) “criterio de

habilidad de implicación en la tarea”, y la renombró, en 1989, “orientación a la tarea”. Aunque a lo largo de los años distintos autores han modificado el modo de denominar dicho concepto, este último renombrado por Nicholls es el más utilizado por los investigadores en la actualidad.

La implicación del estudiante en la tarea, genera en él mismo sentimientos afectivos y positivos, incrementa el interés por el aprendizaje y se esfuerza al máximo. Esta situación facilita que se sienta motivado intrínsecamente.

Diversos autores, entre ellos Duda (2001), han constatado que los sujetos orientados al ego, poseen mayores dificultades para mantener el sentimiento de competencia en la actividad, además de tener dificultades para la adaptación de su conducta, lo que provoca la bajada del nivel de su ejecución y el abandono de la actividad. Sin embargo, los sujetos orientados a la tarea, la ausencia de éxito inmediato se percibe como un elemento del proceso de aprendizaje, como paso previo para la mejora de las siguientes ejecuciones.

Existen una serie de factores que influyen en el concepto de habilidad que tiene cada estudiante. Entre ellos se pueden destacar: características de la situación de aprendizaje, el feedback proporcionado por el profesor, el género del sujeto, el concepto de habilidad de padres, profesores y evaluadores, la raza del alumno.

Desde la teoría de las metas de logro, se asume que el sujeto actúa de un modo u otro dependiendo tanto de determinantes disposicionales, como he comentado anteriormente (orientación a la tarea y al ego), como situacionales (clima de implicación en la tarea o en el ego), y las respuestas conductuales variarán según la fuerza que ejerzan tanto unos determinantes como otros. En situaciones en donde las claves del entorno no enfatizan claramente una u otra orientación, la disposición individual del sujeto respecto a sus metas de logro, será la que prevalezca. Por el contrario, cuando las claves del entorno enfatizan de forma clara uno u otro tipo de orientación, el sujeto actuará de acuerdo con esas claves y los comportamientos del alumnado serán mucho más homogéneos.

Existen factores ambientales, que hacen referencia a las características del entorno de logro en el que se encuentra el alumno, que junto con las características personales del mismo, van a influir en su implicación final bien a la tarea o al ego. Estos factores hacen referencia al clima motivacional. El término clima motivacional fue introducido por

Ames y Archer (1988) para designar los diferentes ambientes que crea el profesor en los entornos de logro. En escenarios, como la clase de educación física, las conductas de logro pueden ser medidas en relación a la mejora que va consiguiendo el individuo o en relación a referentes externos de carácter normativo. En los diversos entornos se crean un conjunto de señales, que pueden ser explícitas o implícitas, según las cuales se fijan los criterios de éxito y de fracaso. Al conjunto de estas señales del entorno, se les denomina “clima motivacional”.

Atendiendo a los diferentes elementos que componen el clima motivacional, tales como el modo en el que se utilizan los sistemas de recompensas, la manera en la que se diseñan las prácticas, la forma en la que se agrupan a los sujetos y la manera en la que las figuras de autoridad evalúan el rendimiento, se pueden distinguir dos tipos de clima motivacional denominados por Roberts (2001): clima motivacional implicante al ego o al rendimiento, y clima motivacional implicante a la tarea o al aprendizaje.

El clima motivacional que implica a la tarea, se encuentra relacionado positivamente con las metas orientadas a la tarea, diversión, interés, satisfacción, motivación intrínseca, aprendizaje cooperativo, mejora personal, aumento de la participación, mayor aprendizaje, compromiso deportivo, continuidad en la práctica... (Halliburton y Weiss, 2002). El docente, cuando implica a los alumnos en la toma de decisiones favorece a su autonomía, define y evalúa el éxito en términos de esfuerzo y progreso hacia las metas individuales, enfatiza la participación, el compromiso hacia la actividad y el aprendizaje, emplea diferentes estilos de enseñanza, considera los errores como parte del aprendizaje, y presenta una gran variedad de tareas a diferentes niveles de dificultad, entonces lo más probable es que los alumnos perciban un clima motivacional implicante a la tarea.

Por el contrario, el clima motivacional que implica al ego, se encuentra relacionado con la orientación al ego, afectividad negativa, sentimientos de presión y abandono deportivo (Halliburton y Weiss, 2002). Este clima promueve la competición interpersonal, la evaluación pública y limita de la elección disponible (Ntoumanis, 2002). Por lo tanto, si el docente emplea unas estrategias de aprendizaje que van dirigidas a la utilización de criterios de agrupación según la capacidad, a la comparación interindividual, el feedback normativo y un tiempo inflexible para el aprendizaje, etc. es más probable que los estudiantes perciban un clima motivacional implicante al ego.

Numerosos estudios afirman que un clima implicante a la tarea, se asocia positivamente con una motivación intrínseca, una percepción de competencia (Duda y Ntoumanis, 2003) y una orientación a la tarea. Por el contrario, un clima implicante al ego, conduce a la desmotivación, no muestra asociaciones con la motivación intrínseca ni la percepción de competencia y está relacionado con una orientación de meta al ego.

El clima motivacional debe ser considerado de forma específica en función de la situación a la que se encuentre sometido el niño. Se pueden distinguir cuatro tipos de climas motivacionales:

- Clima psicológico. Hace referencia a las valoraciones subjetivas que el individuo realiza de una experiencia determinada (Ryan y Grolnick, 1986).
- Clima motivacional creado por los otros significativos (profesor, compañeros, familia,...). Diferentes estudios defienden que existen relaciones significativas entre el interés de los padres hacia la práctica deportiva de los hijos (Butcher, 1983; Higginson, 1985), resultando muy importante el interés de los padres por el deporte para el niño (Greendorfer y Ewing, 1981). Del mismo modo, el profesor también es considerado un factor importante de la socialización deportiva del sujeto, como consecuencia de su capacidad para juzgar y proporcionar recompensas o castigos a los alumnos (Stenberg y Hasbrook, 1987).
- Clima contextual. Clima generado por el profesor dentro de las clases de educación física, a través de su forma de estructurar las sesiones, el sistema de recompensas, la agrupación de los alumno, etc.
- Clima situacional. Hace referencia al clima motivacional que el alumno percibe en una situación particular a través de las claves implícitas o explícitas transmitidas al impartir la clase en un momento determinado.

El hecho de que la Educación Física sea una actividad obligatoria para todos los alumnos, supone que el clima motivacional sea más influyente (Spray, 2002). En este sentido, el alumno se propone diferentes metas de logro, mientras que sus otros significativos, como es el caso de los profesores, compañeros, familiares, etc. crean climas motivacionales o una serie de señales implícitas o explícitas que son percibidas por el entorno, y a través de ellas se definen las claves del éxito y el fracaso (Duda,

2001). Debido a ello, el profesor de educación física, en este caso, tiene un papel fundamental y único en la clase, ya que intencionadamente o no intencionadamente diseña ambientes de aprendizaje que influyen en el tipo, el número y la calidad de interacciones sociales que experimenta el alumnado.

Las expectativas que un profesor tiene acerca de sus alumnos, tienen un efecto significativo en ellos. Los sentimientos y actitudes que se tienen como docente de esta área, se transmiten a los estudiantes, ya sea de manera consciente o inconsciente, directa o indirectamente, de tal modo que, al final, las expectativas del profesor se cumplen, haciendo que sus alumnos hagan suyos los pensamientos de este. Es decir, si la primera imagen que percibe el docente de un grupo de alumnos es a priori la de ser unos alumnos desmotivados, descoordinados,...Y durante el desarrollo de la clase actúa basándose en esas expectativas, etiquetando ya de antemano a los alumnos, sin conocer realmente el grupo, terminará consiguiendo que ellos perciban y procedan como él o ella pienso; acabarán la sesión con la impresión de no servir para hacer deporte (efecto Pygmalión negativo).

Por el contrario, si genera expectativas positivas sobre el grupo, creará sin apenas ser consciente de ello un clima más favorable, una empatía profesor- alumno positiva que favorecerá de forma muy significativa el proceso de enseñanza (efecto Pygmalión positivo).

En definitiva, la personalidad del docente juega un papel muy importante en el desarrollo de la clase de Educación Física. La empatía profesor- alumno debe ser lo más positiva posible. El docente no debe centrarse solo en señalar los fallos de los alumnos, sino que también debe darles a conocer lo que van consiguiendo con éxito. Si el profesor es capaz de motivar a través del éxito, esto les proporcionará confianza en sí mismos, motivándoles a continuar con la tarea. Por el contrario, un excesivo hincapié en destacar sus fallos influirá negativamente en el alumnado, consiguiendo un efecto negativo. Por lo tanto, es más recomendable utilizar refuerzos positivos, así como guiar la conducta de los estudiantes siempre a estímulos agradables y reconfortantes. Esto generará un clima de clase positivo que aumentará las condiciones de aprendizaje.

Ames (1992) agrupó las dimensiones teóricas de una meta de maestría en seis escenarios de aprendizaje, identificados con el acrónimo inglés TARGET, formuladas inicialmente por Epstein (1988, 1989) para referirse a las dimensiones de: tarea,

autoridad, reconocimiento, agrupación, evaluación y tiempo, o lo que es lo mismo, a las estructuras de un ambiente de aprendizaje. En este sentido Ames (1992), expone las estrategias de motivación que deben ser empleadas para manipular las estructuras de metas ambientales y conseguir una implicación a la tarea de los alumnos. A continuación se citan los diferentes escenarios o áreas y las estrategias a utilizar, para conseguir un clima que implique a la tarea.

Tareas y ejercicios a realizar. Estrategias: diseñar sesiones basados en la variedad, promover el reto personal en la tarea planteada, utilizar de forma alternativa ejercicios y juegos cooperativos y competitivos, así como dar a conocer a los alumnos los objetivos a conseguir.

Autoridad. Estrategias: implicar a los alumnos en las decisiones y en los papeles de liderazgo, así como ayudarles a desarrollar técnicas de autocontrol y autodirección.

Reconocimiento. Estrategias: reconocer el progreso individual y de la mejora, y ofrecer las mismas oportunidades para la obtención de recompensas.

Agrupaciones. Estrategias: agrupaciones flexibles y heterogéneas, y el profesor tiene que ofrecer múltiples formas de agrupamiento de los alumnos.

Evaluación. Estrategias: utilizar criterios relativos al progreso personal y al dominio de la tarea; implicar al sujeto en la autoevaluación y utilizar una evaluación privada y significativa.

Tiempo. Estrategias: posibilitar oportunidades y tiempo para el progreso, y ayudar a los alumnos a establecer el trabajo y la programación de la práctica.

Otra de las teorías encargadas del estudio de la motivación, es la Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 1980). Es una teoría general de la motivación y la personalidad, que se ha desarrollado durante las tres últimas décadas. Analiza el grado en el que las personas realizan sus acciones de forma voluntaria, es decir, por propia elección. Esta teoría se basa en que el comportamiento humano es motivado por tres necesidades psicológicas primarias: competencia, autonomía y relación con los demás. Estas necesidades parecen ser vitales para facilitar el correcto funcionamiento de las

tendencias naturales para el crecimiento y la integración, así como el bienestar personal y el desarrollo social.

Deci y Ryan (1991) explican las tres necesidades, de manera que, en lo que se refiere a las necesidades de autonomía (o autodeterminación), esta comprende los esfuerzos de las personas por ser el agente, por sentirse el origen de sus acciones y tener voz o fuerza para determinar su comportamiento. La necesidad de competencia se basa en tratar de controlar el resultado y experimentar eficacia. Mientras, la necesidad de relación con los demás hace alusión al esfuerzo por relacionarse y preocuparse por los otros, así como sentir que los demás tienen una relación auténtica contigo, y experimentar satisfacción con el mundo social.

Las tres necesidades influyen en la motivación, de tal manera que el incremento de la percepción de competencia, autonomía y relación con los demás, creará un estado de motivación intrínseca, mientras que la frustración de las mismas estará relacionada con una menor motivación intrínseca y una mayor motivación extrínseca y desmotivación.

La teoría de la autodeterminación ha ido evolucionado a través de cuatro mini-teorías: la teoría de la evaluación cognitiva, la teoría de integración orgánica, la teoría de las orientaciones de causalidad y la teoría de necesidades básicas (Deci y Ryan, 2000).

- Teoría de la evaluación cognitiva. Se centra en explicar cómo influyen los factores externos para aumentar o disminuir la motivación intrínseca.
- Teoría de la integración orgánica. Esta teoría establece que la motivación es un continuo, caracterizada por diferentes niveles de autodeterminación, de tal manera que de más a menos autodeterminada se encuentran:
 - Motivación intrínseca. Hace referencia al compromiso del alumno con una actividad por el placer y el disfrute que le produce la motivación extrínseca y la desmotivación.
 - Motivación extrínseca. Dentro de este tipo de motivación se encuentran la regulación externa, la regulación introyectada, la regulación identificada y la regulación integrada (ordenadas de menor a mayor autodeterminación). Respecto a la regulación externa, un alumno se compromete en una actividad poco interesante solo por conseguir una recompensa o evitar un castigo; mientras que la regulación introyectada supone establecer deberes que están asociados con expectativas de auto-

aprobación y evitar sentimientos de culpabilidad y ansiedad. En cuanto a la regulación identificada, los comportamientos resultan autónomos, pero la decisión de participar en la actividad viene dada por una serie de beneficios externos, no por el placer y la satisfacción que produce. Por último, la regulación integrada, es la forma más autodeterminada de regulación interiorizada, y sigue siendo una forma de motivación extrínseca, ya que no se actúa por el placer inherente de la actividad.

- Desmotivación. Es el resultado de no valorar una actividad, de no sentirse competente para realizarla, o de no esperar la consecución del resultado deseado.
- Teoría de la orientación de causalidad. Se pueden encontrar tres tipos de orientaciones causales:
- Orientación a la autonomía, que implica regular el comportamiento en base a los intereses y valores auto-establecidos.
 - Orientación al control. Supone orientarse hacia las directrices que establecen cómo comportarse. Se asocia positivamente con la autoconciencia pública y la tendencia a sentirse presionado, no mostrando una relación positiva con el bienestar.
 - Orientación impersonal. Implica focalizar en indicadores de ineficacia y no comportarse intencionadamente.
- Teoría de las necesidades básicas. Estas necesidades básicas y universales son: la competencia, la autonomía y la relación con los demás. Estas necesidades tienen un papel muy importante para el desarrollo y la experiencia óptima, así como para el bienestar en la vida diaria.

3. Metodología

Se lleva a cabo una metodología de investigación, para la cual se han utilizado una serie de gestores con el fin de realizar búsquedas bibliográficas. En este trabajo, concretamente se han empleado los siguientes gestores:

- Refworks
- EndNote,
- Zotero,
- RefBase

De todos ellos, se ha utilizado principalmente RefWorks, ya que permite de una manera más sencilla, por nuestras competencias tecnológicas, crear una base de datos personal en línea, importar referencias bibliográficas automáticamente a partir de diversas bases de datos, que se nombran a continuación, y organizar referencias bibliográficas.

- Bases de datos utilizadas: AlcorZe, Dialnet, CSIC.
- Espacio temporal abarcado desde 1980 hasta 2014.

Para realizar las búsquedas bibliográficas, las palabras clave que se han utilizado han sido: motivación, educación física y actividad físico-deportiva. A partir de estos términos, se ha conseguido recopilar gran cantidad de información, sobre los temas de interés para realizar el presente trabajo, con una gran variedad en las fechas de publicación, lo que ha permitido compararlos y analizarlos.

Una vez realizada una primera búsqueda general acerca de la motivación en la actividad física y en concreto, en el ámbito de la educación física, se han clasificado los documentos y se han seleccionado aquellos que más se ajustaban a los temas de estudio. A continuación, se han leído y analizado diez de ellos para conocer cómo se encuentra el tema de la motivación hoy en día en nuestra sociedad, así como para saber cómo ha evolucionado este tema a lo largo de las últimas décadas, cuáles han sido las preocupaciones e intereses en cada momento y por lo tanto, qué tipo de documentos predominaban en cada época.

4. Marco de referencia

Tras la búsqueda realizada, se han seleccionado diez documentos. Estos han sido elegidos por estar publicados en lengua castellana, así como por abarcar el periodo de tiempo seleccionado para realizar este trabajo, entre 1980-2014. Es decir, los documentos tenían que presentar diversidad en los años de publicación, con el fin de poder analizarlos y compararlos. Por último, otro de los criterios de selección, ha sido el reconocimiento en el ámbito profesional de los autores. El objetivo de este trabajo, es estudiar cómo se encuentra el tema de la motivación en nuestro país.

- **Kirk, D. (1990). *Educación Física y currículo: Introducción Crítica*. Valencia: Universitat de Valencia.**

David Kirk realiza un estudio crítico del currículum. Según este autor hay un vacío irremediable entre la teoría y la práctica, y cuestiona el estatus educativo de la educación física como asignatura escolar.

Según Kirk existe cierto grado de controversia alrededor de la educación física y su presencia en el currículum escolar, especialmente en relación a su contribución en la experiencia educativa de los alumnos. La educación física presenta aspectos paradójicos, ya que a pesar de que esta área ha formado parte de la mayoría de los currículos escolares a lo largo de la historia, las razones de su permanencia han sido raramente educativas. En los últimos años los educadores físicos han adoptado diferentes metas, como fomentar estilos de vida saludables y promover la ocupación del tiempo del ocio, sin embargo, estas razones para hacer educación física siguen siendo poco educativas.

Para muchos profesores, padres y alumnos esta área ocupa un estatus educativo bajo, por lo tanto, en este sentido es periférica a los principales propósitos educativos de la escuela. Según Kirk, la visión “ortodoxa” sobre la educación física y su estatus educativo, o lo que él denomina en su libro “el consenso del sentido común”, (CSC), viene a decir que los alumnos no pueden implicarse cognitivamente en el área porque su contenido es la actividad física. Además, debido a que la tarea educativa más

importante es desarrollar las capacidades intelectuales de los alumnos, la educación física tiene entonces poco valor educativo. Las principales justificaciones de la educación física como asignatura del currículum se apoyan, a menudo, sobre las afirmaciones de que la actividad física en un medio útil para el desarrollo de las cualidades deseables (habilidades sociales, disciplina, obediencia, salud,...), pero que no tiene en sí mismas valor educativo.

Esta idea sobre el valor educativo de las actividades físicas, se apoya en una visión de la educación que se ha visto reflejada y reproducida a través del trabajo de varios influyentes filósofos de la educación de los años 60 y 70, entre ello cabe destacar el de Richard Peters (1966), ya que sentó las bases sobre las que otros autores se han aproximado al currículum.

White da una serie de justificaciones para mantener a la educación física en el currículum. Por un lado, considera esta área como un medio para conseguir la condición física, y por otro lado como un medio creativo/estético.

El tema del estatus educativo de la educación física es un asunto de considerable importancia y según Kirk, son los propios profesores los que tienen que presentar de manera convincente la educación física como una auténtica actividad educativa, tanto a políticos, como administradores políticos, etc. Esto es importante porque en caso contrario, no solo se ve perjudicada nuestra credibilidad como educadores, sino también la posibilidad de lograr el máximo potencial educativo de nuestro contenido y nuestra habilidad profesional.

El hecho de incorporar exámenes en el área de educación física fue un asunto de discusión. Algunos autores consideran que evaluar los niveles de logro proporciona un feedback sobre la efectividad del programa, responsabiliza a los profesores en su trabajo y fuerza a que los educadores físicos se impliquen en el proceso de confección del currículum. Al convertirse en una asignatura examinable y, por lo tanto, en una parte esencial del proceso de calificaciones, resulta necesario que los educadores físicos se sometan a algún tipo de control externo y centralizado de su trabajo.

Sin embargo, también existen una serie de peligros al convertirse la educación física en un área examinable. Por un lado, según Hargreaves (1982) este hecho podría provocar su desaparición del currículum en favor del conocimiento “científico”. Incluso el

currículum escolar podría caer en la dicotomía del conocimiento “práctico” y “teórico”. Tal incidente restringiría las experiencias que los alumnos podrían tener en la escuela a actividades teóricas y basadas en el aula. Por otro lado, otro de los peligros radica en el currículum oculto de los exámenes. La gran preocupación de los alumnos se centra en aprobar el examen y el valor del contenido es algo secundario. Según Hargreaves (1982) el miedo al fracaso y el estrés que provocan los exámenes, puede provocar que los alumnos no disfruten tanto de esta asignatura.

Por último, otro de los problemas que esta situación puede crear, es que los profesores “enseñen para el test”, incluyendo únicamente aquellos tópicos y habilidades que tienen que ser examinadas.

- **Devis Devis, J., & Peiró Velert, C. (1993). La actividad física y la promoción de la salud en niños/as y jóvenes: la escuela y la educación física. *Revista de Psicología del Deporte, 4, 71-86.***

Este trabajo analiza dos modelos conceptuales o paradigmas sobre las relaciones entre la actividad física, la condición física y la salud. Posteriormente, se aborda el papel de la escuela y la educación física en la promoción de la actividad física y la salud.

En la sociedad española de los años ochenta y principios de los noventa hubo un resurgir de las relaciones entre la actividad física y la salud, debido a la creciente preocupación que despertaron los temas relacionados con la salud en nuestra sociedad.

Devis y Peiró analizan las relaciones entre la actividad física y la salud, a partir de dos modelos conceptuales o paradigmas: el paradigma centrado en la condición física y el paradigma orientado a la actividad física.

En cuanto al paradigma centrado en la condición física, el elemento central de las relaciones entre la actividad física y la salud es la condición física. Al hablar especialmente de niños y jóvenes, no resulta adecuado centrarse en la mejora de la condición física para mejorar la salud.

Existen relaciones débiles entre los niveles de actividad física y los niveles de condición física, desde el momento en que los niveles de condición física de los niños/as y jóvenes vienen determinados en gran medida por factores genéticos y de maduración más que

por patrones o hábitos de actividad física. Además, con la realización de ejercicio físico regular y frecuente, los niños obtienen beneficios saludables que no implican, necesariamente, incrementos en los niveles de condición física.

Respecto al paradigma orientado a la actividad física, la condición física deja de ser un elemento central y el protagonismo se inclina hacia la actividad física, aunque dentro de un conjunto más amplio de factores. La actividad física posee un doble impacto en la salud, uno directo y otro indirecto, a través de la condición física. Esto quiere decir que la realización de actividad física influye en la salud, exista o no mejora de la condición física, y que esta última repercute en la salud no por sí misma, sino por influencia del aumento de actividad física.

La actividad física es un elemento de los muchos del paradigma y se encuentra relacionado con otros, como: la herencia, el estilo de vida, el ambiente y otros atributos personales que pueden ser mucho más determinantes en la salud de una persona, que la realización o no de actividad física. Por esa razón, existen muchos apoyos en favor de un estilo de vida activo entre cuyas conductas se encuentre la realización de actividad física. Cuando una persona realiza actividad física se ve involucrada en un proceso, mientras que la mejora de la condición física pretende alcanzar un resultado o un producto asociado a un nivel de forma física. Los beneficios saludables se encuentran en el proceso de realización de actividades físicas y no en la búsqueda de resultados, altos niveles de excelencia atlética o comparando los niveles de condición física con otro compañero.

A finales de los años ochenta y principios de los noventa, la actividad física empezó a adquirir más importancia que la condición física en la promoción de la salud. Al hablar de niños y jóvenes, es imprescindible hacer referencia a la escuela como centro clave para la promoción de la salud en estas edades, al menos en los países donde la escolaridad es obligatoria. La escuela es el único lugar donde todos los niños, independientemente de su proeza atlética, tienen la oportunidad de participar en actividades físicas. Sin embargo, debido al limitado tiempo de que dispone esta asignatura dentro del currículum escolar, la consecución de este objetivo se ve dificultada. Incluso disponiendo de más tiempo, habría que preguntarse si los programas de educación física serían capaces de influir en el mantenimiento de una vida físicamente activa en los alumnos a más largo plazo.

Devis y Peiró han identificado cuatro perspectivas de promoción de la actividad física y la salud en el contexto de la educación física escolar:

a) Perspectiva mecanicista. Toma como referencia estricta la creencia de que la realización de actividades físicas, a estas edades, producirá un hábito de práctica que continuará en la edad adulta. Las prioridades curriculares de la educación física se dirigen a maximizar las oportunidades de práctica de actividad física y a aumentar los niveles de condición física de los niños y jóvenes.

b) Perspectiva orientada a las actitudes. Esta perspectiva fundamenta las decisiones curriculares en el proceso de maduración de los niños, y en la percepción e interpretación que hacen de su propia experiencia cuando se implican en actividades físicas. La percepción e interpretación que hacen de las experiencias físicas escolares serán fundamentales para implicarse en actividades físicas más allá de su periodo de escolarización.

c) Perspectiva orientada al conocimiento. Se fundamenta en la capacidad de decisión y de adquisición de conocimiento de los alumnos, ya que pretende ayudarles en la elección y toma de decisiones informadas respecto a la actividad física y la salud.

d) Perspectiva crítica. Sitúa los problemas de salud a nivel social y ambiental y, por lo tanto, sus estrategias de promoción se dirigen a facilitar el cambio social y comunitario. En la educación física escolar consiste en promover la conciencia crítica en los alumnos para que se conviertan en consumidores críticos de programas de actividad física y salud. El objetivo es construir una nueva conciencia individual y colectiva como base de futuras actuaciones.

- **Devis Devis, J., & Peiró Velert, C. (1997). *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados (2nd ed.)*. Barcelona: Inde.**

Este libro presenta en su máxima amplitud, dos nuevas perspectivas curriculares que pueden influir de forma decisiva en el futuro desarrollo de la educación física: una perspectiva de salud en la educación física y una alternativa a la enseñanza de los juegos

deportivos. Y, por otro lado, trata de profundizar en el tema del currículum de la educación física.

Devis y Peiró muestran una gran preocupación por el tema de la salud, que se manifiesta con cierto retraso en el panorama cultural español. En los años 70 y 80, el enfoque sobre la salud, se presentaba como un elemento innovador del currículum de la educación física. En concreto, en el contexto español, el interés y la preocupación social por los temas de salud apareció a finales de los años 70 y principios de los 80. Según los autores, hasta finales de los años 80 y principios de los 90, no se intenta incluir la noción de salud en el currículum escolar con las nuevas directrices para la enseñanza de la educación física.

La nueva noción de salud dejó desorientada tanto a los centros y programas de formación de profesores, ya que no poseían unos currículos adecuados para esta nueva situación profesional, como a los grupos que trabajan en los programas de “la reforma” en la asignatura de educación física, quienes solo proponían un marco teórico dirigido a la salud, pero sin orientaciones prácticas claras. La separación entre la teoría y la práctica era evidente puesto que no existía una continuidad coherente de una a otra.

Devis y Peiró ofrecen una panorámica general y del problema de la educación física y la salud a través de tres grandes modelos: el modelo médico, el modelo psicoeducativo y el modelo socio-crítico. Estos modelos representan distintas visiones sobre la relación de la educación y la salud. El primer modelo se centra en el funcionamiento del cuerpo y en los efectos del ejercicio físico sobre el mismo, y está fuertemente arraigado en la educación física. Sus principales contribuciones se dirigen a la realización de diferentes actividades y ejercicios, lo más segura y correctamente posible, relacionados con los distintos componentes de salud. Sin embargo, se olvida de otros aspectos psico-sociales y experiencias asociadas a la salud.

El segundo modelo, de fundamentación básicamente psicológica y experiencial, amplía la participación de los alumnos sobre la toma de decisiones y se proporciona el conocimiento necesario sobre las relaciones entre ejercicio y salud, para poder desarrollar un programa propio que también se pueda poner en práctica fuera de las clases. Sin embargo, es un modelo que no tiene en cuenta los aspectos éticos ligados a los condicionantes sociales, económicos y culturales de la gente, y presenta limitaciones para tomar una decisión automáticamente libre.

Por último, el tercer modelo realiza una crítica socio-cultural dirigida al papel que juegan el cuerpo, el ejercicio, el deporte, el género, la salud y el estilo de vida dentro de la cultura física consumista. Sin embargo, el problema de este modelo radica en que presenta una visión excesivamente teórica, con escasas alternativas prácticas y además, limita incluso niega la posibilidad de elección individual.

Una vez valoradas las aportaciones que pueden presentar estos modelos para la selección cultural de un currículum de educación física y salud, del modelo médico interesaría recoger los aspectos relacionados con la seguridad y con la correcta realización los ejercicios, el calentamiento, la toma de pulsaciones,...; del modelo psico-educativo, el proceso relacionado con la implementación de un programa de ejercicio físico y salud elaborado por los alumnos; y del socio-crítico, lecturas, comentarios y discusiones sobre aspectos polémicos y problemáticos que a nivel socio-cultural se asumen como naturales dentro del contexto del ejercicio físico y la salud.

Para llevar a cabo estos cambios en el currículum y que se convirtiera en una realidad, era necesario enfrentarse seriamente a reajustar y seleccionar del contenido del currículum; a proporcionar una coherente fundamentación teórico-práctica; a atender seriamente las cuestiones afectivas y psico-sociales, totalmente olvidadas en la realidad de las clases de educación física, que únicamente se ocupan del rendimiento y objetivos conductuales.

- **Arumí, J., Comella, A., Bayer, C. y López-Muñoz, R. (2003). *Análisis de la estructura de aprendizaje en la enseñanza de la educación física en la educación obligatoria*. Universidad de Vic.**

La investigación trata de analizar la estructura de aprendizaje en las clases de educación física de la enseñanza primaria, desde un enfoque educativo inclusivo. Pero, en primer lugar, antes de exponer el estudio llevada a cabo, los autores realizan un breve resumen de los tipos de estructuras de aprendizaje: competitiva, individualista y cooperativa.

En la estructura de aprendizaje individualista las actividades son en gran grupo o bien individuales, el trabajo en grupo es esporádico y la ayuda no se fomenta en exceso. Los alumnos ni cooperan ni compiten entre ellos, el profesor decide qué enseñar y como enseñar, y los alumnos participan poco en la gestión y control de la clase. Respecto a la

estructura competitiva, las actividades son en gran grupo o individuales, no se tolera la ayuda mutua entre los compañeros y las clases acostumbran a ser magistrales. Referente a la estructura de la recompensa, los alumnos compiten entre ellos para ver quién aprende más y en la estructura de la autoridad, el profesor decide qué y cómo enseñar, y gestiona y organiza la clase. Por último, en cuanto a la estructura cooperativa, las actividades pueden ser en gran grupo o individuales pero principalmente los alumnos trabajan en grupos reducidos, la ayuda entre compañeros se fomenta y las clases son más dinámicas. En cuanto a la estructura de la recompensa, el alumno alcanza su objetivo solo si los demás también alcanzan sus propios objetivos, y en la autoridad los alumnos participan en las decisiones entorno a qué enseñar y cómo. Los alumnos se enseñan mutuamente y participan activamente en la gestión y control de la clase.

El trabajo cooperativo produce un nivel más alto de reconocimiento, promueve muchas más simpatías entre los alumnos, favorece el pensamiento crítico, promueve el éxito de los compañeros, tiene efectos positivos tanto en la autoestima, como en el desarrollo de habilidades sociales, entre otros aspectos. Sin embargo, las clases de educación física tienden hacia la estructura competitiva. Por un lado, por la formación inicial que reciben los maestros y profesores de esta área, ya que tradicionalmente los programas de formación de maestros y licenciados en Educación Física, se han basado en teorías conductivas y métodos de enseñanza directivos que parten de grupos homogéneos, y potencian conseguir eficacia, antes que un análisis reflexivo y crítico de las condiciones en que se desarrolla la práctica docente. La formación competitiva intenta acentuar las diferencias entre unos y otros sobre todo en el aspecto físico, todo lo contrario de lo que tendríamos que buscar como docentes con los alumnos. Y por otro lado, por la división de los estilos de enseñanza de la evaluación. La teoría de los estilos de enseñanza se centra en las diferencias en el aula, producidas por la toma de decisiones del profesor o la cesión al alumnado, pero no analiza la importancia de la evaluación que cerrará la estructura de aprendizaje y que le dará una orientación más competitiva, individualista o cooperativa.

La investigación se realizó en cuatro centros de la comarca de Osona: una escuela rural, dos escuelas privadas concertadas y una escuela pública. Los maestros eran todos especialistas en Educación Física y se analizaron quince sesiones de los cuatro maestros durante un mes y medio. Los objetivos de dicho estudio eran: diseñar y aplicar los instrumentos de investigación que permitan analizar la estructura de aprendizaje, así

como conocer las estructuras de aprendizaje utilizadas por los maestros (competitiva, individualista o cooperativa).

Para ello, se utilizaron los siguientes instrumentos:

1. Tabla de observación.

En la estructura de la actividad se observaba:

- La tarea. En función de si la tarea era con compañeros o sin compañeros, o bien con adversarios o sin adversarios, se puntuaba de una forma o otra. La tarea más cooperativa era con compañeros y sin adversarios, y la menos con adversarios y sin compañeros.
- La transmisión de contenidos. Si la transmisión se hacía de alumnos a alumnos se puntuaba más que si era de maestro a alumnos.
- La formación de grupos. Se puntuaba según el número de alumnos del grupo y los criterios de selección. Se puntuaba positivamente si el grupo era heterogéneo y si eran grupos estables.
- Por último se puntuaba positivamente si la ayuda entre compañeros se fomentaba por parte del maestro.

En la estructura de la recompensa:

- Esta estructura era difícil de observar y por tanto, se utilizó la entrevista semi-dirigida para constatarla. Se puntuaba muy positivamente si el maestro dejaba de forma evidente la evaluación a sus alumnos, y si hacía notas de grupo y valoraciones actitudinales que fomentaran la cooperación.

En la estructura de la autoridad:

- Se valoraba positivamente si el alumno podía decidir qué enseñar y cómo hacerlo.
- Si el alumno tomaba decisiones sobre la gestión y el control de la clase también se valoró positivamente.

2. Entrevista semi-dirigida a los maestros para comprobar el tipo de estructura que utilizaban y para confirmar elementos que no se apreciaban en la tabla de observación.

3. Análisis de las memorias de prácticas presentadas por los alumnos de tercero de magisterio de Educación Física de la Universidad de Vic, que estuvieron en las escuelas estudiadas.

Tras analizar los resultados obtenidos, se llega a la conclusión de que la estructura de aprendizaje utilizada por los maestros estudiados es principalmente una estructura competitiva. La causa puede ser la gran utilización de actividades con adversarios, como por ejemplo, los juegos predeportivos que están acompañados por la estructura de la recompensa y de la autoridad competitiva. El maestro casi nunca explica los objetivos de la actividad a sus alumnos y las actividades pasan a ser momentos de diversión sin ningún objetivo de aprendizaje concreto. Por lo tanto, los escolares desconocen sobre qué son evaluados y la actividad queda reducida al simplismo del equipo, o jugador ganador o perdedor. Los maestros reconocen la gran importancia de los contenidos actitudinales pero no hacen estrategias para trabajarlas en las sesiones.

Los maestros con menores porcentajes de estructura competitiva son los que tienen una programación más elaborada, los que tienen más recursos para controlar a la clase y los que en su discurso aparecen con más frecuencia estrategias metodológicas.

Para que en clase de educación física aparezca más una estructura de aprendizaje cooperativa es necesario encontrar fórmulas de evaluación más cooperativas, ceder más decisiones a los alumnos y realizar actividades que permitan trabajar los aspectos positivos de esta estructura.

- **Cervelló, E., Del Villar, F., Jiménez, R., Ramos, L., & Blázquez, F. (2003). Clima motivacional en el aula, criterios de éxito de los discentes y percepción de igualdad de trato en función del género en las clases de Educación Física. *Enseñanza: Anuario Universitario de Educación*, 21, 379-395.**

Se trata de un estudio que analiza desde una perspectiva social-cognitiva, cómo la percepción de distintos climas motivacionales en el aula se relacionan con los criterios

de éxito y con la percepción de trato de igualdad, en función del género, recibido en las clases de educación física.

Para dicho estudio se cogió una muestra de 100 sujetos de edades comprendidas entre los 10 y los 16 años. Del total de la muestra, 46 eran chicos y 54 chicas, todos ellos integrantes de clases de educación física en centros educativos de Extremadura. En cuanto a los instrumentos de medida, se utilizaron tres tipos de cuestionarios. Por un lado, se empleó un cuestionario para medir los criterios de éxito que los estudiantes presentaban en las clases de educación Física, el Cuestionario de Percepción de Éxito. Por otro lado, un cuestionario para medir la percepción de los estudiantes del clima motivacional en dichas clases (Perception of Motivational Climate in Sport Questionnaire-2). Y por último, un cuestionario para medir si los alumnos percibían que su profesor realizaba sesiones de educación física igualitarias o discriminatorias en función del género.

Tras analizar los resultados obtenidos, se llega a la conclusión de que tanto los criterios de éxito que adoptan los discentes en las clases de educación física, como la percepción de trato de igualdad en función del género, se relacionan de forma clara con la percepción de los climas motivacionales implicantes al ego y/o a la tarea. De hecho, cuando aumenta la percepción de un clima motivacional implicante al ego, paralelamente también la adopción de criterios de éxito orientados al ego de los alumnos. De igual manera, cuando aumenta la percepción de un clima motivacional implicante a la tarea, los alumnos tienden a adaptar sus criterios de éxito, aumentando la orientación a la tarea.

En cuanto a la relación existente entre la percepción de los climas motivacionales y la percepción de trato de igualdad o discriminación en las clases de educación física, los resultados muestran que existe una relación entre el clima motivacional implicante a la tarea y la percepción de trato de igualdad, de tal forma que cuando se produce un incremento en la percepción de un clima motivacional implicante a la tarea, también se produce un incremento en la percepción de trato de igualdad en la clase. Respecto a la discriminación, cuando se incrementa la percepción de un clima motivacional orientado al ego, los alumnos tienden a percibir una mayor discriminación en la realización de las clases, creando así situaciones que favorecen la creación de estereotipos.

Los profesores de educación física pueden desde su labor como docentes, reforzar la adquisición de estos estereotipos o, por el contrario, promover estilos de actuación basados en la igualdad entre los géneros. Es posible que este trato diferente a los chicos y chicas tenga consecuencias en la percepción de habilidad de las chicas, de forma que se sientan menos competentes debido a la información que obtienen del trato que les otorga el profesor.

- **Castro Girona, M. J., Pieron, M., & González Valeiro, M.A. (2006). Actitudes y motivación en educación física escolar. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, n° 10, 5-2.**

En este artículo se expone un trabajo de investigación en el cual se analizan diferencias de pensamiento, motivaciones, comportamiento e intereses de los niños en el área de Educación Física en general y en cada bloque de contenidos en particular, utilizando como marco teórico el paradigma de los procesos mediadores. Este paradigma se basa en el hecho de que la enseñanza del profesor no influye directamente ni en el comportamiento del alumno ni en su aprendizaje. Es decir, la acción del docente no produce cambios en el estudiante de forma directa, sino que lo hace a través de varios fenómenos. Entre los estímulos del profesor y la respuesta del alumno se sitúan los procesos mentales que procesan la información recibida. El paradigma utilizado permite tener en cuenta las características de los alumnos, clasificadas en tres grandes dominios: motor, cognitivo y afectivo.

Se trata de llevar a cabo programas de educación física escolar que motiven a niños y niñas por igual y que den respuesta a las necesidades e intereses de ambos grupos. Ya que, el objetivo final es conseguir una participación similar de niños y niñas en actividad física, así como el mantenimiento de esta práctica en edades adultas, que hasta el momento según diversos estudios elaborados en España (García Ferrando, 1986; 1991; 1993), no se ha conseguido. Para ello es importante conocer la actitud de uno y otro grupo, frente a cada bloque de contenidos y cómo perciben la competencia de ellos mismos. El interés de Castro, Pieron y González se centra en conocer cómo es la satisfacción que los estudiantes obtienen, así como el grado de intensidad que perciben en cada sesión y por último la actitud que tienen frente a la escuela y a la educación física.

Para la realización de esta investigación se seleccionó un centro público rural de la provincia de Lugo, y el curso elegido para llevar a cabo el estudio fue el primer curso del primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.). El grupo de primero de E.S.O. B, en el que se realizaron las observaciones, tenía un total de dieciocho alumnos, concretamente seis niñas y doce niños. Los instrumentos utilizados para la recogida de datos, fueron:

- La observación sistemática de las sesiones de educación física, planteada con el fin de obtener datos relativos al grado de implicación de los estudiantes.
- Cuestionarios referentes a los intereses y motivaciones del alumnado; y a la percepción que el alumnado tiene de las sesiones estudiadas en lo que se refiere a la satisfacción obtenida durante la sesión, la intensidad de las mismas, la percepción de competencia, la diversión y el placer obtenido, así como la implicación en las sesiones.

Se elaboraron tres sesiones por bloque de contenido, en total doce sesiones distribuidas de este modo:

- **Condición física.** Resistencia y flexibilidad. Velocidad. Fuerza.
- **Habilidades y destrezas básicas.** Coordinación segmentaria. Agilidad. Coordinación general.
- **Juegos y deportes.** Juegos populares. Deporte individual: bádminton. Deporte colectivo: baloncesto.
- **Expresión corporal.** Ritmo. El gesto. Baile.

Para poder observar a todos los alumnos, tuvieron que emplear cámaras de vídeo. En cada sesión fueron observados cinco alumnos y cinco alumnas, y solo durante cinco minutos de cada sesión. Los treinta minutos que componen la parte principal de la clase, se dividen en seis intervalos de cinco minutos, y de todos ellos decidieron observar el segundo intervalo, es decir, del minuto cinco al minuto diez de la fase principal. En las fichas de registro, previamente elaboradas, anotaron los periodos de tiempo en que se producen los distintos comportamientos categorizados, y el nivel de compromiso motor y atención del alumnado, durante los cinco minutos observados.

En esta investigación se utilizaron dos tipos de cuestionarios. Por un lado, un cuestionario sobre la percepción de la sesión. En él la atención era centrada en una serie

de aspectos: satisfacción experimentada en clase, intensidad de la sesión, sus sentimientos de competencia, intervenciones del profesor para corregir o llamar la atención al alumnado, progresos que hayan podido alcanzar, su implicación en la clase, su atención y concentración y el grado de decisión que han sentido.

Por otro lado, se utilizó un cuestionario sobre los estilos de vida. Las preguntas trataban los siguientes aspectos: actividades realizadas durante el tiempo libre e importancia dada a varios tipos de actividades de ocio; participación fuera del horario escolar en actividades físicas y deportivas; percepción de uno mismo y de la salud; actitud de los jóvenes hacia el colegio y la educación física; motivación para participar en actividades deportivas; socialización hacia la participación deportiva y en especial el papel de los padres y de los compañeros.

El estudio muestra diferencias estadísticamente significativas entre sexos, en cuanto a la percepción en las variables: satisfacción, competencia, implicación y atención. En el nivel más alto de percepción de estas variables, el porcentaje de niñas es significativamente mayor que el de los niños. Y estas diferencias, se ven reflejadas en los bloques de contenidos. En el nivel más alto de percepción de la variable competencia tanto en el bloque de Habilidades y destrezas básicas como en el de Juegos y deportes, así como en las variables satisfacción, competencia, atención e implicación en el bloque de la Expresión corporal, el porcentaje de niñas es significativamente mayor que el de los niños.

Por el contrario, todos los niños muestran una actitud positiva hacia la educación física, mientras que en las niñas este porcentaje es menor.

- **Jiménez Castuera, R., Cervelló Gimeno, E., García Calvo, T., Santos Rosa, F.J., & Iglesias Gallego, D. (2006). Estudio de las relaciones entre motivación, práctica deportiva extraescolar y hábitos alimenticios y de descanso en estudiantes de Educación Física. *International Journal of Clinic and Health Psychology*, 7 (2), 385-401.**

Los autores de este estudio realizan un análisis, desde la perspectiva social-cognitiva de las metas de logro y de los resultados de diferentes trabajos en el entorno de la educación física y el deporte, de las relaciones existentes entre climas motivacionales,

orientaciones de meta disposicionales y conductas pertenecientes a estilos de vida saludables como es la realización de práctica deportiva extraescolar, además de mantener una alimentación, respetar el horario de las comidas y adecuados hábitos de descanso. El estudio se realiza a 402 estudiantes de educación física de 14 a 18 años.

La preocupación de estos autores se centra en configurar un estilo de vida saludable en el estudiante, y consideran que existen diferentes niveles de influencia en dicha configuración: la influencia social, las oportunidades y constricciones ambientales, y las características individuales. De modo, que su análisis, estudio y comprensión debe investigar tanto aspectos relacionados con la salud como del ambiente (actitudes, normas sociales y valores) y otras características personales (motivación). La familia constituye un papel fundamental en la adquisición de unos adecuados hábitos alimenticios y de descanso, así como los profesores desde el ámbito escolar.

Los resultados muestran que la orientación disposicional a la tarea y la percepción del clima motivacional implicante a la tarea predicen positivamente la práctica deportiva extraescolar. Además, dicha práctica se relaciona de forma positiva y significativa con la alimentación equilibrada y el respeto al horario de las comidas, y sin llegar a la significatividad, los hábitos de descanso. Por lo tanto, la realización de práctica deportiva extraescolar, además de los beneficios derivados de la propia práctica deportiva (físicos, psíquicos y sociales), proporciona otros beneficios indirectos, como unos adecuados hábitos alimenticios, la otra pieza clave de poseer una buena salud.

Según Jiménez Castuera, R. et al. el papel del docente al impartir las clases de educación física es determinante, ya que según las claves que transmite, ya sea de forma consciente o inconsciente, los estudiantes van a percibir uno u otro clima motivacional según la interpretación que hagan de dicha información. De igual modo, también lo es la información que reciben de otros significativos (amigos, padres, resto del profesorado, etc.), por ello hay que intentar que estos climas se reiteren. Cuando un individuo está implicado en la tarea, y percibe dicho clima, el dominio de la tarea se asocia al aumento de los sentimientos de habilidad; los sujetos perciben que ejercer un gran esfuerzo les posibilita obtener gran aprendizaje, esto les ofrece la oportunidad de mejorar, se divierten y disfrutan con la actividad que practican en un clima implicante a la tarea.

El clima implicante a la tarea, va a determinar la persistencia y el compromiso con la actividad, de modo que cuando un sujeto está implicado a la tarea y percibe dicho clima,

independientemente de su percepción de habilidad, perdurará en su práctica. Por el contrario, el estado de implicación al ego se ha asociado a mayores dificultades de mantener el sentimiento de competencia en la actividad y a presentar patrones de conducta inadaptados, que conducen al abandono de la actividad y al deterioro de la ejecución cuando la percepción de capacidad es baja.

Tras el estudio realizado, los autores consideran que el profesor de educación física ha de crear en sus clases un clima implicante a la tarea y ha de conseguir que este contexto sea el más favorable posible para que el estilo de vida del sujeto se forje en la dirección adecuada, ya que promoverá su salubridad y en definitiva la salud del futuro adulto. Además ha de fomentar actitudes positivas hacia la asignatura, que junto con los hábitos de ejercicio físico y la valoración de los beneficios que reporta para la salud un estilo de vida activo, resultará determinante para trasladar después esos hábitos y conocimiento adquiridos a la vida adulta.

- **Moreno Murcia, J. (2008). Enseñanza de las actividades acuáticas en educación física: propuesta teórico- práctica según algunas teorías de la motivación. *Asociación española de técnicos de natación*, 30(4), 26.**

En el citado documento se presenta una propuesta teórico-práctica para incorporar las actividades acuáticas al currículum de la educación física, fundamentándose en algunas teorías de la motivación. Moreno considera que para que un programa de educación física se considere completo debe incluir el medio terrestre, acuático y aéreo, de modo que sería necesario incorporar las prácticas acuáticas en las primeras etapas de formación para conseguir los objetivos que se plantean en el currículum de esta disciplina.

Según el autor, algunos de los beneficios y razones que justifican dicha aplicación son los que permiten tener un mayor bagaje de experiencias perceptivo-motrices, sensorio-motrices y sociales, que proporcionan un campo de experiencias nuevas y enriquecedoras, siendo una fuente de motivación en sí mismas. Por otro lado, la seguridad en el agua será un elemento indispensable dentro de la educación del alumno, pudiendo este dominio del medio garantizar la seguridad en la práctica de todas las actividades realizadas en el medio acuático, favoreciendo así la inclusión tanto en la

enseñanza reglada como en la no reglada de actividades de actividades que utilizan este medio como soporte. Por último, estas actividades contribuyen en la educación en valores y en la construcción de una sociedad multicultural, donde la paz, la cooperación, la tolerancia, el respeto, la solidaridad y a la aceptación de diferencias.

Una vez sentadas las bases teóricas sobre la motivación, Moreno realiza una propuesta práctica para tercer ciclo de Educación Primaria. Presenta quince juegos en el medio acuático y entre ellos se pueden destacar: encesta la pelota, los gestos, transporte de compañeros, dirigir la orquesta, el pañuelo mojado, la búsqueda del tesoro, etc. Moreno pretende adecuar en todos los juegos presentados, escenarios de aprendizaje que favorezcan climas de enseñanza positivos, apoyándose en algunas teorías de la motivación, colaborando al mismo tiempo en la mejora de la competencia motriz acuática de los escolares de forma motivante y saludable. Para ello, se ha basado en la Teoría de las Metas de Logro, la Teoría de la Autodeterminación, haciendo especial hincapié en las Necesidades Básicas (competencia, autonomía y relación con los demás) y la Teoría de las Creencias de Habilidad.

- **Moreno, J. A., Gómez, A., & Cervelló, E. (2010). Un estudio del efecto de la cesión de autonomía en la motivación sobre las clases de educación física. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 24, 15-27.**

El objetivo del estudio es comprobar y explicar las consecuencias motivacionales de diferentes entornos de aprendizaje en las clases de educación física, a través de la modificación de la autonomía en el aprendizaje de tareas motoras.

Los participantes fueron estudiantes de 3º y 4º de ESO, de los cuales 23 eran varones y 45 mujeres, con edades comprendidas entre 14 y 16 años. Se utilizaron dos grupos, control y experimental. El grupo control estaba compuesto por 33 estudiantes distribuidos en dos clases y el grupo de intervención o experimental por 35 estudiantes, también distribuidos en dos clases. Todos pertenecían a un colegio privado concertado de un mediano municipio español, y el programa constaba de una unidad didáctica de seis sesiones con pre-test y post-test.

Los instrumentos empleados fueron los siguientes:

- **Cuestionario de la orientación al aprendizaje y el rendimiento en las clases de educación física.** Se utilizó con el fin de medir la percepción de los estudiantes del clima motivacional en las clases de educación física.
- **Escala de motivación deportiva (SMS).** Se empleó para medir la participación y el esfuerzo de los estudiantes en la clase de educación física.
- **Escala de motivación situacional en el deporte (SIMS).** Este cuestionario fue utilizado para evaluar la motivación situacional de los estudiantes.
- **Escala de medida de la autonomía (EMA).** Este cuestionario de medición de la autonomía, estaba compuesta por 8 ítems y fue creado específicamente para esta investigación.

El programa de intervención constó de una unidad didáctica de seis sesiones sobre un juego tradicional canario (la billarda). Dicha unidad didáctica se llevó a cabo en el tercer trimestre del curso 2005/2006. Una semana antes de la intervención, el profesor explicó la investigación a los estudiantes, dando a conocer el objetivo de la misma. Pasó todas las escalas (pretest) el mismo día a cada grupo excepto la SIMS, que fue realizada por los estudiantes al finalizar el primer día de la intervención.

Se dividieron las clases de forma aleatoria entre los que pertenecerían a los grupos de control y a los experimentales. En las clases del grupo de control, no existió posibilidad de elegir las actividades propuestas. Tenían que realizar la sesión tal y como había sido programada por el profesor. Por el contrario, las clases del grupo experimental realizaron las mismas actividades pero tuvieron la posibilidad de elegir de forma consensuada el orden, la duración e, incluso, la supresión de alguna de ellas, pero nunca incluir alguna que no estuviera. En cuanto al criterio de duración o supresión de alguna actividad, los participantes podían cambiar a otra actividad de forma autónoma una vez conseguidos los objetivos previstos.

En el sexto día de la intervención, al finalizar la sesión, se pasó la SIMS. Posteriormente, en la semana siguiente a la conclusión de la unidad didáctica, se procedió a administrar las escalas restantes.

Este estudio ha manipulado las condiciones de elección de tareas por parte del alumnado, con el objetivo de crear más autonomía en el ambiente de las clases de

educación física y estudiar, de esta forma, sus efectos sobre la motivación de los mismos. Tras analizar los resultados obtenidos, se encontraron diferencias significativas en las variables percepción de autonomía, índice de autodeterminación contextual, e índice de autodeterminación situacional. Los resultados indican que la posibilidad de elección incrementa la percepción de autonomía y paralelamente, se incrementan los niveles de motivación situacional y contextual. Estos resultados sugieren que para la mayoría de los estudiantes, la posibilidad de elegir qué actividad realizar, así como la duración de la misma influye en una mayor predisposición a estar motivado intrínsecamente respecto al contenido desarrollado durante las clases.

Otra cuestión fundamental relacionada con la motivación, es el ajuste del nivel de habilidad en la tarea. En este estudio los estudiantes podían elegir tareas con diferente nivel de dificultad y la duración en ellas estaba relacionada con la consecución de los objetivos. Esto significa que de forma autónoma podían cambiar de tarea cuando su nivel de habilidad superaba el nivel de dificultad de la misma.

Con respecto al clima motivacional, los resultados sugieren que hay una disminución en la percepción respecto al clima que implica a la tarea y respecto al clima que implica al ego. En este estudio, se ha incidido en una estrategia basada en la elección de diferentes tipos de tareas por parte de los participantes, no interviniendo intencionalmente sobre el resto de estrategias (agrupación, evaluación y reconocimiento), por lo que el efecto de estas estrategias puede haber incidido en la percepción que los participantes tienen del clima motivacional. Cabe recordar que la intervención se realiza en un entorno ecológico en el que se interviene y se controla la autonomía, pero esto no supone que el resto de estrategias que puede utilizar el profesor, y que no han sido controladas, también estén incidiendo en la percepción que los participantes tienen del clima motivacional.

- **Conde García, C., & Almagro Torres, B. J. (2013). Estrategias para desarrollar la inteligencia emocional y la motivación en el alumnado de educación física. *E-motion. Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, 1, 212-220.**

Este trabajo recoge una serie de estrategias prácticas, fundamentadas en la literatura científica, con el fin de ayudar a desarrollar la inteligencia emocional y la motivación más autodeterminada en el alumnado de educación física. Pretende ser una herramienta útil para difundir, en un medio accesible y adecuado, estrategias que permitan a los docentes de educación física mejorar la educación emocional y la motivación experimentada por los estudiantes en las clases de dicha área.

En este trabajo, los autores delucidan la importancia de trabajar con el profesorado para ayudarles a crear actividades y climas adecuados que permitan desarrollar tanto la inteligencia emocional como una motivación más autodeterminada. El apoyo a la autonomía por parte del docente, puede producir una serie de beneficios sobre los estudiantes, como pueden ser: mayor satisfacción percibida de las necesidades psicológicas durante las actividades de aprendizaje, una emotividad más positiva, mayor motivación intrínseca, aumento de la creatividad, mejora del bienestar psicológico y mejor rendimiento.

Los autores exponen una serie de estrategias que pueden ayudar a ofrecer apoyo a la autonomía y mejorar las competencias emocionales de alumnado:

- Usar la indagación. Proponen la indagación como técnica de enseñanza a utilizar durante las clases de educación física, ya que es una técnica donde se cede autonomía al alumno. Los alumnos serán los protagonistas de los aprendizajes, y por tanto, ellos serán los que resuelvan los problemas que el profesor les va planteando a modo de tareas o actividades. De esta forma, van descubriendo por sí mismos cuáles son las mejores soluciones, lo cual producirá una mayor retención y afianzamiento de los aprendizajes adquiridos.
- Utilizar feedback interrogativo. Es recomendable preguntar y escuchar a los alumnos, dejando que sean ellos los que realicen una autoevaluación para ir descubriendo cuáles son las mejores soluciones a los problemas y tareas. Centrándonos en que el proceso aprendizaje, se produzca a través de preguntas. El feedback interrogativo también se puede utilizar en algunas actividades de

vuelta a la calma para trabajar el reconocimiento en uno mismo de las emociones y en los demás. O para que ellos mismo reflexionen sobre: su “termómetro emocional”, cómo influyen sus emociones en las decisiones que toman, cómo controlar el comportamiento impulsivo, etc.

- Orientar en la resolución de conflictos. Aprovechar cualquier conflicto que surja en las clases, para que sean los propios alumnos los que los resuelvan. Los docentes deberían actuar de orientadores o guías, dejando que sean ellos los que tomen las decisiones. En este sentido, estas situaciones se podrían aprovechar para intentar que los alumnos identifiquen y reconozcan diferentes emociones, así como sus posibles consecuencias.
- Permitir elegir y ofrecer más libertad en las clases. Dar autonomía y libertad, permitir la toma de decisiones, tanto durante las clases, a la hora de realizar las tareas, como en la organización de las sesiones o en la elección de tareas. Así se va cediéndoles responsabilidades.
- Emplear tareas lúdicas. El uso de los juegos como tareas, facilitan las relaciones y la autonomía. Es recomendable utilizar juegos, diseñar tareas divertidas y variadas para trabajar diferentes contenidos que tradicionalmente tienen un carácter más aburrido, como pueden ser los gestos técnicos o la condición física.
- Fomentar el trabajo en grupo. Realizar tareas por grupo, donde sea necesaria la cooperación, puede ayudar a potenciar las relaciones entre el alumnado. Además, el aprendizaje cooperativo es muy importante para desarrollar la inteligencia emocional en los alumnos.
- Valorar la iniciativa del alumnado. Fomentar y premiar la iniciativa personal de los alumnos y su comportamiento autónomo durante las clases y las diferentes tareas. Aceptando y valorando sus decisiones, independientemente del resultado obtenido.
- Incentivar la empatía entre los compañeros. Es importante fomentar la empatía entre los estudiantes, ya que les permitirá mejorar en sus relaciones y habilidades sociales. Para ello, se pueden utilizar diferentes situaciones que se dan en las clases de Educación Física: responsables de recoger el material, responsables de dirigir el calentamiento, cambio de roles dentro de los juegos o actividades deportivas, competiciones lúdicas con árbitros dentro de las clases, y muchas más circunstancias..., que, en definitiva, pueden servirnos para trabajar diferentes contenidos y entre ellos también la educación emocional.

5. Resultados y discusión

En esta sección, en primer lugar, se dispone de los diferentes documentos analizados.

Nº	TÍTULO
1	Kirk, D. (1990). <i>Educación Física y currículo: Introducción Crítica</i> . Valencia: Universitat de Valencia.
2	Devis Devis, J., & Peiró Velert, C. (1993). La actividad física y la promoción de la salud en niños/as y jóvenes: la escuela y la educación física. <i>Revista de Psicología del Deporte</i> , 4, 71-86.
3	Devis Devis, J., & Peiró Velert, C. (1997). <i>Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados (2nd ed.)</i> . Barcelona: Inde.
4	Arumí, J., Comella, A., Bayer, C. y López-Muñoz, R. (2003). <i>Análisis de la estructura de aprendizaje en la enseñanza de la educación física en la educación obligatoria</i> . Universidad de Vic.
5	Cervelló, E., Del Villar, F., Jiménez, R., Ramos, L., & Blázquez, F. (2003). Clima motivacional en el aula, criterios de éxito de los discentes y percepción de igualdad de trato en función del género en las clases de Educación Física. <i>Enseñanza: Anuario Universitario de Educación</i> , 21, 379-395.
6	Castro Girona, M. J., Pieron, M., & González Valeiro, M.A. (2006). Actitudes y motivación en educación física escolar. <i>Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación</i> , nº 10, 5-2.
7	Jiménez Castuera, R., Cervelló Gimeno, E., García Calvo, T., Santos Rosa, F.J., & Iglesias Gallego, D. (2006). Estudio de las relaciones entre motivación, práctica deportiva extraescolar y hábitos alimenticios y de descanso en estudiantes de Educación Física. <i>International Journal of Clinic and Health Psychology</i> , 7 (2), 385-401.
8	Moreno Murcia, J. (2008). Enseñanza de las actividades acuáticas en educación física: propuesta teórico- práctica según algunas teorías de la motivación. <i>Asociación española de técnicos de natación</i> , 30(4), 26.
9	Moreno, J. A., Gómez, A., & Cervelló, E. (2010). Un estudio del efecto de la cesión de autonomía en la motivación sobre las clases de educación física. <i>Motricidad. European Journal of Human Movement</i> , 24, 15-27.
10	Conde García, C., & Almagro Torres, B. J. (2013). Estrategias para desarrollar la inteligencia emocional y la motivación en el alumnado de educación física. <i>E-motion. Revista de Educación, Motricidad e Investigación</i> , 1, 212-220.

De los diez artículos leídos y analizados sobre la motivación, se observa una gran cantidad de estudios e investigaciones sobre la motivación en el deportista y en el alumnado en las clases de educación física, principalmente a partir del año 2000. Es a partir de esta fecha, cuando se empiezan a poner más en práctica todas las teorías estudiadas y desarrolladas anteriormente en la literatura acerca de la motivación, con el fin de conocer cuál es el clima de trabajo más adecuado para un buen aprendizaje, cómo plantear las clases de educación física para conseguir el mayor rendimiento posible de todos los estudiantes, cómo debe actuar el docente y qué papel debe otorgarle al alumno, etc. Y en definitiva, el objetivo tiene que ser fomentar la práctica de actividades a larga plazo y el placer por el aprendizaje.

Dichos artículos e investigaciones se han centrado en aspectos tan importantes como proporcionar estrategias prácticas, con el fin de ayudar a desarrollar la inteligencia emocional y la motivación más autodeterminada en el alumnado de educación física; la necesidad de crear climas motivacionales que impliquen al alumno en las tareas propuestas; dar mayor autonomía a los alumnos durante el desarrollo de dichas clases, consiguiendo así que se sientan protagonistas de su proceso de aprendizaje; fomentar el trabajo cooperativo; etc. Todos estos temas están íntimamente relacionados con la motivación y han sido objeto de estudio principalmente desde principios del siglo XXI.

Los resultados de varios estudios, entre ellos el realizado por Jiménez et al. (2006) y el llevado a cabo por Moreno et al. (2010), ambos analizados a lo largo del trabajo, muestran que la orientación disposicional a la tarea y la percepción del clima motivacional implicante a la tarea predicen positivamente la práctica deportiva extraescolar. La realización de dicha práctica, además de los beneficios derivados de la propia práctica deportiva (físicos, psíquicos y sociales), proporciona otros beneficios indirectos, como unos adecuados hábitos alimenticios, la otra pieza clave de poseer una buena salud.

El papel del docente al impartir las clases de educación física es determinante, ya que según las claves que transmite, ya sea de forma consciente o inconsciente, los estudiantes van a percibir uno u otro clima motivacional según la interpretación que hagan de dicha información. El profesor de educación física ha de crear en sus clases un clima implicante a la tarea y ha de fomentar actitudes positivas hacia la asignatura, ya que junto con los hábitos de ejercicio físico y la valoración de los beneficios que reporta

para la salud un estilo de vida activo, resultará determinante para trasladar después esos hábitos y conocimiento adquiridos a la vida adulta.

Cuando un individuo está implicado en la tarea, y percibe dicho clima, el dominio de la tarea se asocia al aumento de los sentimientos de habilidad; los sujetos perciben que ejercer un gran esfuerzo les posibilita obtener gran aprendizaje, esto les ofrece la oportunidad de mejorar, y se divierten y disfrutan con la actividad que practican en un clima implicante a la tarea.

El clima implicante a la tarea, va a determinar la persistencia y el compromiso con la actividad, de modo que cuando un sujeto está implicado a la tarea y percibe dicho clima, independientemente de su percepción de habilidad, perdurará en su práctica. Por el contrario, el estado de implicación al ego se ha asociado a mayores dificultades de mantener el sentimiento de competencia en la actividad y a presentar patrones de conducta inadaptados, que conducen al abandono de la actividad y al deterioro de la ejecución cuando la percepción de capacidad es baja.

Otra cuestión fundamental relacionada con la motivación, según los resultados de algunos estudios, es la importancia de ceder a los alumnos autonomía y la posibilidad de elección sobre qué actividad realizar, así como la duración de la misma, ya que producen una serie de beneficios sobre los estudiantes, como pueden ser: mayor satisfacción percibida de las necesidades psicológicas durante las actividades de aprendizaje, una emotividad más positiva, mayor motivación intrínseca, aumento de la creatividad, mejora del bienestar psicológico y mejor rendimiento.

En cambio, entre los años 1980-2000, las preocupaciones y los temas de estudio fueron otros. En la sociedad española de principios de los años 80, hubo un resurgir de las relaciones entre la actividad física y la salud, debido a la creciente preocupación social que despertaron los temas relacionados con la salud de los niños y los jóvenes. Sin embargo, hasta finales de los años 80 y principios de los 90, no se intenta incluir la noción de salud en el currículum escolar y en la enseñanza de la educación física. Durante estos años, predominaron los documentos cuyo interés se centraba en la promoción de la actividad física y la salud; la didáctica de las actividades físicas y deportivas; el currículum y los fundamentos de la educación física; el ejercicio físico, con el objetivo de reducir los problemas de salud; los estilos de enseñanza en dicha área, entre otros.

La nueva noción de salud dejó desorientada tanto a los centros y programas de formación de profesores, ya que no poseían unos currículos adecuados para esta nueva situación profesional, como a los grupos que trabajan en los programas de “la reforma” en la asignatura de educación física, quienes solo proponían un marco teórico dirigido a la salud, pero sin orientaciones prácticas claras. La separación entre la teoría y la práctica era evidente puesto que no existía una continuidad coherente de una a otra. Para llevar a cabo este cambio en el currículum, fue necesario reajustar y seleccionar el contenido del currículum; proporcionar una coherente fundamentación teórico-práctica y atender seriamente las cuestiones afectivas y psico-sociales, totalmente olvidadas en la realidad de las clases de educación física, que únicamente se ocupan del rendimiento y objetivos conductuales.

Además de la preocupación por la salud, otro de los temas de interés en esta época fue la motivación. El estudio de la motivación alcanzó una gran importancia en nuestra sociedad y hasta finales de los años 80 aproximadamente, se desarrollaron una serie de teorías que se encargaban de su estudio. Entre ellas cabe destacar la Teoría de la Autodeterminación y la Teoría de las Metas del Logro. En concreto, desde la psicología de la actividad física y del deporte, se han llevado a cabo numerosas investigaciones sobre este tema y acerca de cómo mejorarla, durante las últimas décadas, aunque con mayor incidencia a partir del año 2000, como he comentado anteriormente. Los investigadores en este ámbito, han utilizado estas teorías, en concreto la teoría de las metas del logro, para analizar la motivación y la búsqueda del éxito en las clases de educación física y en el contexto deportivo.

6. Conclusiones

- En el contexto español, la motivación es un tema que ha tomado mayor presencia en el conocimiento científico a partir del año 2000. Es a partir de esta fecha, cuando hay un mayor predominio de investigaciones sobre este tema, con el fin de favorecer el aprendizaje y desarrollo de los niños, y sobre todo con el objetivo de que la práctica de la actividad física perdure a lo largo de toda la vida. Concretamente, un 71% de los documentos leídos y analizados son estudios realizados a estudiantes, con el fin de conocer cómo aprenden mejor y en definitiva con el objetivo de progresar en la educación de los niños.
- Entre los años 1980-2000, los artículos encontrados tienen un carácter muy teórico y muchos de ellos parten del análisis de paradigmas y diversas teorías. De los documentos analizados entorno a estos años, el 33,3% se centran en estos temas. Desarrollan y explican una serie de paradigmas, principalmente sobre las relaciones entre la actividad física, la condición física y la salud, que eran algunos de los temas de mayor interés durante estos años. El otro 66,6% de los documentos, profundizan sobre el currículum de educación física, realizan un estudio crítico sobre dicho currículum, e incluso hay autores que tratan de aportar nuevas perspectivas curriculares que pudieran influir de forma decisiva en el futuro desarrollo de la educación física.
- A partir del año 2000, se han realizado una gran cantidad de estudios e investigaciones para conocer cuál es el modo más adecuado para motivar a los estudiantes y deportistas, con el fin de que disfruten, mejoren, se sientan partícipes e importantes en el desarrollo de las clases o entrenamientos, y en definitiva con el objetivo de favorecer el aprendizaje y desarrollo de los niños.
- A pesar de la importancia que se le da hoy en día al tema de la motivación, la puesta en práctica de todos los estudios y teorías desarrolladas a lo largo de las últimas décadas, es escasa. A partir de diferentes documentos y autores se puede afirmar que la incidencia en la práctica de la acción docente es baja. Es decir, todos progresos que se están realizando en el ámbito deportivo y educativo, relacionados con el tema de la

motivación, apenas se están trasladando a la realidad de la práctica físico-deportiva y de las clases de educación física.

- El papel del profesor y del entrenador es fundamental, ya que son ellos los encargados de crear un determinado clima de trabajo; de planificar y dirigir las clases o entrenamientos; de otorgar un determinado papel al alumno o jugador, dejándoles mayor o menor libertad de decisión, de ejecución, de autonomía, etc. Y ello va a depender en gran medida de la formación inicial y permanente de dicho profesional. Resulta necesario que los estudios que principalmente se están llevando a cabo desde principios del siglo XXI, como se ha comentado anteriormente, se centren en el ámbito físico-deportivo y en el área de educación física para una eficacia docente.
- En la práctica se observa de manera muy habitual, conductas inapropiadas en profesionales del ámbito educativo y deportivo, especialmente en entrenadores. Muchos profesionales, básicamente, se limitan a imitar modelos, fundamentándose en sus experiencias. Este problema también puede deberse a la poca información relacionada con la motivación, que hayan recibido estas personas a lo largo de su formación como docentes o entrenadores.

7. Propuestas para la mejora

1º El objetivo para conseguir una mejora en la educación y formación de los profesionales, con respecto a los temas estudiados a lo largo del trabajo, como es la motivación, el clima de trabajo, el papel del profesor, etc. tiene que ser conseguir incorporar todos estos temas en la formación inicial y permanente del profesorado.

Hoy en día en nuestra sociedad, los estudiantes universitarios apenas reciben información sobre cómo funcionan los procesos motivacionales; las implicaciones de la motivación; cómo conseguir que todos los niños disfruten de las clases y se sientan importantes y partícipes de las mismas, consiguiendo al mismo tiempo el máximo rendimiento posible de todos los alumnos; qué papel se les debe otorgar en las clases, entre otros muchos aspectos.

2º Hay que concienciar de la importancia de una buena formación de los futuros profesionales, en este caso del ámbito educativo y físico-deportivo, ya que ello va a incidir en el aprendizaje y desarrollo de los niños. Sería necesario o apropiado revisar el plan de estudio y que las instituciones realizaran modificaciones en la programación, especialmente del grado de Educación Primaria e Infantil, e incorporaran mayor información acerca de todos estos temas. Pero no solo en estos dos grados, sino también en el grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte y en todos los grados medios y superiores relacionados con la educación de los niños, así como los cursos de formación de entrenadores.

Resulta fundamental la mejora de la formación inicial y permanente de los futuros docentes, ya que todo ello les va a permitir trabajar, enseñar y educar mejor a los alumnos.

El papel del profesor de educación física es fundamental, ya que los niños van a tener con él las primeras experiencias en el deporte. Si las primeras vivencias en este ámbito son positivas, hay muchas probabilidades de que la práctica deportiva se prolongue a lo largo de sus vidas. En cambio, si sus experiencias son negativas, influirá a que dicha práctica se abandone en cuanto deje de ser una asignatura obligatoria en el instituto.

Por lo tanto, la percepción e interpretación que hacen los niños y jóvenes de las experiencias físicas escolares, serán fundamentales para implicarse en actividades físicas más allá de su periodo de escolarización. De modo, que cuanto mayor conocimiento y preparación tengan los docentes sobre cómo planificar las clases, qué tipo de agrupamientos son más adecuados para conseguir un mejor trabajo y rendimiento de todos los niños, qué estrategias utilizar para motivar a los alumnos, qué responsabilidades hay que cederles a los alumnos, etc. mejor formación y educación recibirán los niños, y mejor rendimiento se obtendrá de todos los alumnos.

En el ámbito deportivo se siguen encontrando profesionales cuyos comportamientos son totalmente contrarios a las teorías e investigaciones realizadas. Ello puede observarse a menudo en equipos de diversos deportes, donde los entrenadores se centran exclusivamente en ganar y se olvidan de los aspectos que estamos tratando a lo largo del trabajo, provocando así que muchos niños abandonen la práctica del deporte en cuanto deja de ser una asignatura obligatoria.

El objetivo de estos profesionales tiene que ser que el niño vaya a clase de educación física o al entrenamiento, con ilusión y con ganas de disfrutar y de pasárselo bien. La búsqueda de la felicidad del niño tiene que ser lo más importante. De hecho, este estado emocional va a permitir obtener mejores resultados y un mejor rendimiento del niño.

En cambio, una situación de estrés y de presión constante para el niño, no beneficia en absoluto al jugador. La búsqueda constante de resultados provoca que la educación que están recibiendo los niños no sea la más adecuada. Por lo tanto, todos los estudios realizados sobre el tema de la motivación, así como el clima de trabajo más adecuado para los niños, entre otros temas estudiados, en estos casos no se están teniendo absolutamente en cuenta.

En muchas ocasiones, este problema puede ser debido a que dicho profesor o entrenador ha recibido una formación escasa o nula respecto a estos temas, o bien porque se limitan a imitar modelos o porque simplemente buscan resultados sin importarles cómo conseguirlo.

3º Como se ha comentado a lo largo del trabajo, a pesar de las teorías desarrolladas en las últimas décadas sobre la motivación y de la gran cantidad de estudios y progresos que se están realizando en el ámbito deportivo y educativo relacionado con este tema, apenas se están trasladando a la realidad de la práctica físico-deportiva. Resulta necesario elaborar estrategias, instrumentos, guías o casos prácticos que puedan asesorar a los docentes para la práctica. Uno de los principales objetivos que se ha de perseguir, es que el niño disfrute haciendo deporte y que de forma progresiva vaya mejorando sus competencias, inculcándoles así un tipo de vida saludable y la importancia de hacer ejercicio físico, con el fin de que dicha práctica deportiva perdure cuando sea adulto.

4º Además de los docentes, hay otra serie de factores que influyen en la motivación de los niños, como son los medios de comunicación y la familia. Hoy en día la sociedad está muy influenciada por los medios de comunicación. Los niños reciben a diario numerosas noticias de los méritos y triunfos conseguidos por grandes deportistas, ya sea a través de la radio, de la televisión, de internet, etc. Bajo esa influencia los jóvenes quieren alcanzar las metas de sus ídolos, siendo en la mayoría de los casos muy difíciles de conseguir. Al no alcanzarlos les puede llevar a una frustración y desmotivación en la práctica de su deporte.

Hay grandes deportistas que consiguen puestos muy meritorios en competiciones oficiales, como pueden ser europeos o mundiales, pero no reciben el reconocimiento que se merecen. Por lo tanto, los objetivos a conseguir serían que los periodistas dieran una mayor importancia a todos los deportistas y no solo a los campeones, y que aumentarían la divulgación de noticias sobre el deporte base, para que los jóvenes puedan verse reflejados en ellos. Es decir, habría que hacer mayor hincapié en los méritos y progresos de los jóvenes que destacan en las diferentes modalidades deportivas.

Por otro lado, en el entorno del niño, los padres son generalmente las personas más influyentes en la educación y formación de sus hijos, de modo que su forma de proceder repercute positivamente o negativamente en el niño. Muchas veces los padres persiguen buenos resultados y que sus hijos sean los mejores en el deporte que practican, pero muchas veces es difícil conseguirlo, lo que provoca que el niño se desmotive por no lograr los objetivos y metas marcadas por su entorno.

9. Referencias bibliográficas

- Ames, C., & Archer, R. (1988). Achievement goals in the classroom: Student's learning strategies a motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- Ames, C. (1992). Achievement goals, motivational climate and motivational processes. En Roberts, G. C.C (Ed.), *Motivation in sport and exercise*, 161-176. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Arumí, J., Comella, A., Bayer, C. y López-Muñoz, R. (2003). *Análisis de la estructura de aprendizaje en la enseñanza de la educación física en la educación obligatoria*. Universidad de Vic.
- Belando, N., Ferriz Morell, R., & Moreno Murcia, J. A. (2012). Propuesta de un modelo para la mejora personal y social a través de la promoción de la responsabilidad en la actividad físico-deportiva. *RICYDE. Revista Internacional De Ciencias Del Deporte*, 8(29), 202.
- Biddle, S. J. H., Soos, I., & Chatzisarantis, N. (1999a). Predicting physical activity intentions using a goal perspectives approach: A study of Hungarian youth. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 9, 353-357.
- Biddle, S. J. H., Soos, I., & Chatzisarantis, N. (1999b). Predicting physical activity intentions using goal perspectives and self-determination theory approaches. *European Psychologist*, 4, 83-89.
- Biddle, S. J. H., Wang, C. K. J., Chatzisarantis, N. L. D., & Spray, C. M. (2003). Motivation for physical activity in young people: entity and incremental beliefs about athletic ability. *Journal of Sports Sciences*, 21, 973-989.
- Broo, N., Ballart, P., Juan, B., Valls, A., & Latinjak, A. (2012). Motivación situacional y estado afectivo en clases dirigidas de actividad física. *Motricidad: European Journal of Human Movement*, 29, 147-158.
- Butcher, J. (1983). Socialization of adolescents girls into physical activity. *Adolescence*, 18, 753-766.

- Capdevila, Ll., Niñerola, J., & Pintanel, M. (2004). Motivación y actividad física: el autoinforme de motivos para la práctica de ejercicio físico. *Revista de Psicología del Deporte, 13*(1), 55-74.
- Castro Girona, M. J., Pieron, M., & González Valeiro, M.A. (2006). Actitudes y motivación en educación física escolar. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, 10*, 5-22.
- Cecchini, J.A., González, C., Carmona, A.M., y Contreras, O. (2004). Relaciones entre clima motivacional, la orientación de meta, la motivación intrínseca, la auto-confianza, la ansiedad y el estado de ánimo en jóvenes deportistas. *Psicothema, 16* (1), 104-109.
- Cervelló, E. M., & Santos-Rosa, F. (2000). Motivación en las clases de educación física: un estudio de la perspectiva de las metas de logro en el contexto educativo. *Revista de Psicología del Deporte, 9*, 51-70.
- Cervelló, E., Del Villar, F., Jiménez, R., Ramos, L., & Blázquez, F. (2003). Clima motivacional en el aula, criterios de éxito de los discentes y percepción de igualdad de trato en función del género en las clases de Educación Física. *Enseñanza: Anuario Universitario de Educación, 21*, 379-395.
- Conde García, C., & Almagro Torres, B. J. (2013). Estrategias para desarrollar la inteligencia emocional y la motivación en el alumnado de educación física. *E-motion. Revista de Educación, Motricidad e Investigación, 1*, 212-220.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1980). The empirical exploration of intrinsic motivational processes. En Berkowitz, L. (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, 13, 39-80. New York: Academic Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. En Dienstbier, R. (Ed.), *Nebraska symposium on motivation, 38. Perspectives on motivation*, 237-288. Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- 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*, 227-268.
- Devis Devis, J., & Peiró Velert, C. (1992). *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados (2nd ed.)*. Barcelona: Inde.

- Devis Devis, J., & Peiró Velert, C. (1993). La actividad física y la promoción de la salud en niños/as y jóvenes: la escuela y la educación física. *Revista de Psicología del Deporte*, 4, 71-86.
- Duda, J. L. (2001). Achievement goal research in sport: Pushing the boundaries and clarifying some misunderstandings. En Roberts, G. C. (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 129-182). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2003). Motivational patterns in physical education. *International Journal of Educational Research*, 39, 415-436.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Epstein, J. L. (1988). Effective schools or effective students? Dealing with diversity. En Haskins R. & McRae, B. (Eds.), *Policies for America's public schools* (pp. 165-192). Norwood, NJ: Ablex.
- Epstein, J. L. (1989). Family structures and student motivation: A developmental perspective. En Ames, C., & Ames, R. (Eds.), *Research on motivation in education*, 3, 259-295. New York: Academic Press.
- Escudero Sanz, D. (2009). Motivación hacia las clases de Educación Física. *Lecturas: Educación Física y Deportes, Revista Digital*, n° 32.
- Fourcade, R., (1977). *La motivación en la enseñanza*. Madrid: Narcea.
- García-Mas, A., & Gimeno, F. (2008). La teoría de orientación de metas y la enseñanza de la educación física: Consideraciones prácticas. *Revista Latinoamericana De Psicología*, 40(3), 511.
- Gilbert, I., (2005). *Motivar para aprender en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- González-Cutre, D., Sicilia Camacho, A., & Moreno Murcia, J. A. (2010). Un estudio causi-experimental de los efectos del clima motivador tarea en las clases de Educación Física. *Revista de Educación*, 356, 677-700.
- Greendorfer, S. L., & Ewing, M. E. (1981). Race and gender differences in children's socialization into sport. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 52, 301-310.

Halliburton, A. L., & Weiss, M. R. (2002). Sources of competence information and perceived motivational climate among adolescent female gymnasts varying in skill level. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 24, 396-419.

Hargreaves, D. H. (1982). Ten Proposals for the Future of Physical Education. *Bulletin of Physical Education*, 18 (3), 5-10.

Higginson, D. C. (1985). The influence of socializing agents in the female sport participation process. *Adolescence*, 20, 73-82.

Jiménez, R. (2004). *Motivación, trato de igualdad, comportamientos de disciplina y estilos de vida saludables en estudiantes de Educación Física en Secundaria*. Tesis Doctoral. Cáceres: Universidad de Extremadura.

Jiménez Castuera, R., Cervelló Gimeno, E., García Calvo, T., Santos Rosa, F.J., & Iglesias Gallego, D. (2006). Estudio de las relaciones entre motivación, práctica deportiva extraescolar y hábitos alimenticios y de descanso en estudiantes de Educación Física. *International Journal of Clinic and Health Psychology*, 7 (2), 385-401.

Julián, J.A., Abarca Sos, A., Aibar, A., Peiró Velert, C., & Generelo, E. (2010). La observación sistemática como instrumento de análisis del clima motivacional en Educación Física. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 25, 119-142.

Kirk, D. (1990). *Educación Física y currículo: Introducción Crítica*. Valencia: Universitat de Valencia.

López Estévez, R., & Sepúlveda Morales, I. (2009). *Incidencia de los modelos de enseñanza en iniciación deportiva en la motivación del alumnado dentro del área de educación física*. Revista digital de educación física, ISSN: 1989-8304, D.L.:J 864-2009.

Manzano Moreno, I. (1998). Una propuesta pedagógica para la clase de educación física. *Escuela abierta*, I.

Moreno Murcia, J. (2008). Enseñanza de las actividades acuáticas en educación física: propuesta teórico- práctica según algunas teorías de la motivación. *Asociación española de técnicos de natación*, 30(4), 26.

Moreno, J. A., & Cervelló Gimeno, E. (2010). *Motivación en la actividad física y el deporte*. Sevilla: Wanceulen.

Moreno, J. A., Gómez, A., & Cervelló, E. (2010). Un estudio del efecto de la cesión de autonomía en la motivación sobre las clases de educación física. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 24, 15-27.

Moreno, J. A., Llamas, L. S., & Ruiz, L. M. (2006). Perfiles motivacionales y su relación con la importancia concedida a la Educación Física. *Psicología Educativa*, 12(1), 49-63.

Moreno, J. A., y Martínez, A. (2006). Importancia de la Teoría de la Autodeterminación en la práctica físico-deportiva: Fundamentos e implicaciones prácticas. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 6(2), 39-54.

Moreno Murcia, J. A., Marzo, J. C., Martínez Galindo, C., & Marín, L. C. (2011). Validación de la escala de "satisfacción de las necesidades psicológicas básicas" y del cuestionario de la "regulación conductual en el deporte" al contexto español. *RICYDE. Revista Internacional De Ciencias Del Deporte*, 7(26), 355.

Nicholls, J. G. (1984a). Achievement motivation: conceptions of ability, subjective experience, task choice and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.

Nicholls, J. G. (1984b). Conceptions of ability and achievement motivation. En Ames, R., & Ames, C. (Eds), *Research on motivation in education: Student motivations*, 39-73. New York, Academic Press.

Ntoumanis, N. (2002). Motivational clusters in a sample of British physical education classes. *Psychology of Sport and Exercise*, 3, 177-194.

Peters, R. S. (1966). *Ethics an Education*. London: Allen and Unwin.

Roberts, G. C. (1995). *Motivación en el deporte y el ejercicio*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Roberts, G. C. (2001). Understanding the dynamics of motivation in physical activity: the influence of achievements goals on motivational process. En Roberts, G. C. (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 1-50). Champaign, IL: Human Kinetics.

Ruiz Juan, F., García Montes, M., & Díaz Suárez, A. (2007). Análisis de las motivaciones de práctica de actividad física y de abandono deportivo en la Ciudad de La Habana. *Anales de psicología*, 23 (1), 152-166.

Ryan, R. M., & Grolnick, W. S. (1986). Origins and pawns in the classroom: Self report and projective assessments of individual differences in children's perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 550-558.

Sánchez Migue, P. A., Sánchez Oliva, D., Leo Marcos, F. M., Amado Alonso, D., González Ponce, I., & López Chamorro, J. M. (2011). *La teoría de las metas de logro y su incidencia sobre la persistencia en la práctica deportiva en edad escolar*. II Congreso del Deporte en Edad Escolar. Valencia. ISBN: 978-84-939424-0-3.

Stenberg, T. H., & Hasbrook, C. A. (1987). Psychological characteristics and the criteria children's use for self-evaluation. *Journal of Sport Psychology*, 9, 208-221.

Strang, R., & Crow, L. D. (1966). *Motivación y diferencias individuales en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.

Spray, C. (2002). Motivational climate and perceived strategies to sustain pupil's discipline in physical education. *European Physical Education Review*, 8, 5-20.

Torre Ramos, E., Cardenas Velez, D., & García Montes, E. (2001). La motivación en la práctica físico-deportiva. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 7(39).

Wang, C. K. J., & Biddle, S. J. H. (2001). Youngs people's motivational profiles in physical activity: A cluster analysis. *Journal of Sport an Exercise Psychology*, 23, 1-22.

White, J. P. (1973). *Towards a Compulsory Curriculum*. London: Routledge and Kegan Paul.