



Trabajo Fin de Grado

La motivación en la Educación Física: análisis de los factores y metas de los niños en las acciones motrices de cooperación y cooperación-oposición.

Autora

Raquel Alda Navalón

Directora

Sandra Vázquez Toledo

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Campus de Huesca.

2015

ÍNDICE

1. Introducción	5
2. Justificación del tema.....	6
3. Formulación de la hipótesis	7
4. Objetivos.....	8
5. Fundamentación teórica.....	8
5.1. Teorías de la motivación	11
5.1.1 Teoría de la autodeterminación	12
5.1.2. Teoría de las metas de logro	14
5.2 Tipos de motivación.....	18
5.3 Factores implícitos en la motivación	22
5.4 Metas de la motivación	30
5.5 Tareas de cooperación y tarea de cooperación-oposición.....	37
6. Metodología	44
6.1. Aspectos metodológicos.....	44
6.2. Muestra.....	45
6.3 Instrumentos.....	46
6.4. Procedimiento	49
7. Resultados.....	49
8. Conclusiones	70
9. Limitaciones y prospectivas.....	73
10. Referencias bibliográficas.....	75
11. Anexos	78
Anexo I.....	78

Índice de tablas

Tabla 1. Tipos de regulaciones en la Teoría de la Autodeterminación. Fuente: Muyor, Águila, Sicilia y Orta (2009).....	21
Tabla 2. Factores implicados en la motivación. Fuente: Díaz y Hernández (1999).....	23
Tabla 3. Los factores contextuales, contextuales percibidos y de los estudiantes. Sacado de Baeten et al. (2010).....	27
Tabla 4. Metas que orientan a la actividad escolar. Fuente: Tapia (1992).....	31
Tabla 5. Alumnos orientados hacia el aprendizaje o hacia el rendimiento. Extraída de Álvarez et al. (1998).....	35-36
Tabla 6. Ejemplo de elementos de las distintas escalas de la primera parte del MEVA. Extraído de Alonso Tapia (2005).....	47
Tabla 7. Relación entre los niveles de la escala MEVA y el cuestionario de elaboración propia.....	48
Tabla 8. Porcentajes de los resultados obtenidos de cada clase diferenciados por géneros en cada ítem de la escala MEVA.....	68-69

La motivación en la Educación Física: análisis de los factores y metas de los niños en acciones motrices de cooperación y cooperación-oposición.

- Elaborado por Raquel Alda Navalón
- Dirigido por Sandra Vázquez Toledo
- Presentado para su defensa en la convocatoria de Diciembre del año 2015.

Resumen

Este Trabajo de Fin de Grado presenta un estudio descriptivo sobre los factores y las metas que influyen a los niños/as para llevar a cabo una acción o tarea en el ámbito de Educación Física frente a las acciones motrices de cooperación y cooperación-oposición.

Para comenzar, nos hemos centrado en el estudio de dos teorías motivacionales, la Teoría de la Autodeterminación y la Teoría de las Metas de Logro, para conocer en qué se basan y cuáles son sus diferencias. Después, hemos indagado en los factores generales que determinan la motivación y en las metas que persiguen los niños/as para llevar a cabo una tarea.

Como instrumento de análisis, se ha usado la escala MEVA (motivaciones, expectativas, valores-intereses en el aprendizaje) la cual se fundamenta en un estudio de Alonso Tapia para analizar los diferentes niveles de metas que hay en Educación Física. A partir de ella se ha creado un cuestionario de elaboración propia que se ha sido cumplimentado por los alumnos de 5º curso de primaria en el colegio Parque Goya, el cual nos ha servido para conocer cuáles han sido las motivaciones de cada grupo.

Entre los principales resultados cabe destacar que la actitud que tenga cada uno de los alumnos, condiciona al clima de la clase, creando un ambiente más enfocado a las tareas de cooperación o cooperación-oposición.

Palabras clave

Motivación, Educación Física, teoría de la autodeterminación, metas de logro, metas de aprendizaje, factores, tareas de cooperación y cooperación-oposición.

Abstract

This research presents a descriptive study about how different factors and goals influence children to complete an exercise or an activity in the field of Physical Education, facing cooperative games and cooperation-opposition games.

To begin with, the study focuses on two motivational theories; Self-Determination Theory and Theory of Achievement Goals for the purpose of knowing their bases and their differences. Afterwards, general factors were examined to determine motivation and goals that children pursue to perform an activity.

The scale MEVA (Motivation, Expectations, Values-interests on the Apprenticeship) was used as the tool of analysis. This tool is based on the study of Alonso Tapia to analyze the different goals levels that exist in Physical Education. From this statement, a personal questionnaire has been made to the students of 5th grade of the primary school “Parque Goya”. This questionnaire has become a key tool to know the motivations of each group of children.

Among the main results it is worth noting that children's attitude affects the classroom atmosphere. Therefore, different environments can be created focusing on cooperative or competitive games.

Key Words

Motivation, Physical Education, Self-Determination theory, achievement goals, learning goals, factors, cooperation-oposition games and cooperation games.

1. INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo se pretende analizar los distintos factores que determinan el comportamiento, y las diferentes metas que persiguen los niños/as en la Educación Física. Para ello, hemos utilizado unas encuestas diferenciadas por clases y por géneros para estudiar con mayor precisión cuáles son los factores y las metas que persigue cada uno de los niños/as. Para finalizar el proyecto hemos analizado los resultados de estas encuestas, obteniendo una serie de conclusiones acordes con los objetivos marcados.

Para comenzar con el trabajo, hemos partido del concepto de motivación, ya que es un elemento primordial y multidimensional en el ámbito físico-deportivo. Debido a esto, se han realizado numerosas investigaciones desde hace muchas décadas para estudiarla profundamente y saber cómo mejorarla. Dos de las teorías que, a nuestro modo de ver, mayor importancia han adquirido en este campo, son las que hemos utilizado en nuestro estudio, la Teoría de la Autodeterminación (Deci & Ryan, 1985) y la Teoría de las Metas de Logro (Nicholls, 1989), por ello, nos hemos basado en éstas como pilares de nuestro trabajo.

Una vez analizadas estas dos teorías, nos hemos centrado en los factores que determinarán el comportamiento de cada uno de los niños/as y cuáles son las diferentes metas que quieren lograr, para poder especificar cuál es su forma de actuar con sus compañeros/as en cada una de las tareas. Así pues, la teoría de la Autodeterminación nos servirá para relacionar la motivación que tiene cada niño/a según los factores que le influyen. La teoría de las metas de logro será relacionada con las metas que persigue cada niño/a y el clima que se desarrolla en clase según el comportamiento de cada alumno/a y la tarea que se ponga en práctica.

Tras relacionar estas teorías con los factores que influyen en los niño/as y las metas, las vincularemos con las tareas de cooperación y cooperación-oposición. Estas tareas tienen características similares a las acciones enfocadas al Ego y la Tarea de la Teoría

de las Metas de Logro, por tanto, sabremos en qué clima se encontrará cada niño/a en cada una de las situaciones de la tarea.

Para finalizar esta investigación, analizaremos y contrastaremos los resultados obtenidos de los cuestionarios con la escala MEVA, alcanzando las conclusiones y comparándolo con los objetivos marcados, obteniendo así, los resultados finales de este trabajo de investigación sobre las metas fijadas.

2. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA

La motivación es, desde hace mucho tiempo, un aspecto muy relevante en el ámbito de Educación Física y en el campo de la psicología. Como nos señalan los autores Deci y Ryan en su libro *La teoría de la Autodeterminación y la facilitación de la Motivación Intrínseca, el Desarrollo Social y el Bienestar* (2000), la motivación es concerniente a la energía, la dirección, la persistencia y la equifinalidad. Aspectos, todos ellos, de la activación y de la intención. La motivación ha sido un asunto central y perenne en el campo de la psicología, dado que se encuentra en el corazón de la regulación biológica, cognitiva y social. En este sentido nos ha parecido interesante y oportuno relacionar la motivación con la Educación Física, puesto que, todo lo que hace que el niño/a genere una acción es, precisamente, la motivación y los factores que la determinan.

Por ello, para la elección de este trabajo, nos hemos decantado por el tema de la motivación para saber cuáles son los factores que determinan al niño/a para llevar a cabo las acciones que realiza y qué metas persigue para conseguir sus objetivos. Así pues, una vez obtenidos los resultados, será posible contrastar las diferentes respuestas y saber hacia qué clima están enfocados los niños/as, dependiendo también de las características de cada uno de ellos.

Este trabajo nos aportará, además, fundamentos teóricos en una futura profesión como docente, y nos facilitará la adaptación a cada una de las situaciones que se nos

planteen, ya que sabremos cómo responder de la manera más adecuada dependiendo de los factores que nos encontremos y de las propias metas que persigan los alumnos/as.

3. FORMULACIÓN DE LA HIPÓTESIS

La hipótesis de nuestro trabajo se centra en considerar que los niños/as están motivados por una serie de factores personales y externos, en los cuales influirán el clima establecido en la clase y el clima en el que estén orientadas las tareas. Según estas características, los niños/as reaccionarán de una manera u otra y tendrán mayor o menor motivación para realizar una tarea propuesta. Obviamente, esto discurrirá según la propia personalidad del niño/a y según la importancia que le de cada alumno/a.

En cuanto a la diferencia de motivación de un niño/a en una tarea de cooperación o de cooperación-oposición, creemos que la mayoría de los niños/as que realizan alguna actividad extraescolar deportiva están más decantados por la tarea de cooperación-oposición y quieren, además de ser los mejores de su equipo, demostrarlo a los demás. Por el contrario, aquellos que no realizan ninguna actividad se encuentran más satisfechos practicando tareas de cooperación, puesto que no tienen que demostrar que son los mejores y no tienen que competir contra nadie, simplemente disfrutar jugando.

Esta hipótesis la podremos confirmar con los datos que vamos a ir recogiendo en este trabajo, con la experiencia vivida en las prácticas escolares de la universidad y con la experiencia que nos aportan las actividades desarrolladas en contacto con niños/as.

4. OBJETIVOS

Los objetivos que se pretenden conseguir en esta investigación son los siguientes:

- Conocer los diferentes tipos de motivación que llevan a los alumnos/as a realizar una determinada acción.
- Conocer los factores que influyen en los alumnos/as para que lleven a cabo una tarea con un objetivo determinado.
- Profundizar en las principales teorías de la motivación y su aplicación en el área de Educación Física, para tenerlas en cuenta en el ámbito escolar.
- Indagar en las metas que persiguen los alumnos/as a la hora de realizar una tarea y en los factores que influyen para realizarla.
- Diferenciar por géneros cuáles son las metas que tiene cada niño/a.
- Conocer las características de las acciones motrices de cooperación y de cooperación-oposición para saber qué tipos de metas están orientadas a cada una de ellas.
- Analizar y comparar los resultados obtenidos en los cuestionarios, con el fin de asociarlos con las metas que se persiguen en la escala MEVA.

5. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Para profundizar en el concepto de motivación en el ámbito educativo y concretamente, en el área de Educación Física, es preciso abordarlo desde diferentes niveles. En primer lugar, es necesario analizar el concepto del propio término. En segundo lugar, revisar las teorías que se han ido desarrollado durante varias décadas, las cuales hablan acerca de la motivación en cuanto al entorno escolar y la Educación Física. Por otro lado, es necesario considerar los diferentes tipos de motivación que influyen en el entorno escolar, además de exponer los factores que condicionan el comportamiento de los niños/as y las metas que persiguen cada uno de ellos.

Para finalizar esta fundamentación teórica, se explicarán detalladamente las diferentes tareas de cooperación y las tareas de cooperación-oposición situadas dentro del bloque 3 de la LOMCE (2013), llamado acciones motrices de cooperación y cooperación-oposición, y se destacarán las características más relevantes de cada una de ellas, resaltando los beneficios que se obtienen de cada una de las tareas.

Existen numerosos estudios que explican el significado de motivación y el carácter multidimensional que abarca este concepto.

En lo que se refiere al concepto de motivación, algunos autores entienden que es uno de los aspectos más influyentes en todos los niveles del desarrollo de la vida de las personas, así como, un espacio esencial para llevar a cabo cualquier objetivo que se propongan, ya que es el motor por el que se mueven los individuos.

Numerosos especialistas (Beltrán, 1998; Cabanach et al., 1996; García-Bacete y Doménech, 1997) aceptan definir la motivación como un conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta.

Añaden a este concepto, Pintririch y De Groot (1990) que en este proceso están implicados cuatro componentes que son: el valor que los alumnos le dan a las metas, la percepción de sus competencias, las atribuciones causales y las reacciones emocionales.

Así pues, en el concepto de motivación, Ryan y Deci (2000, p.3) entienden que:

La motivación es concerniente a la energía, la dirección, la persistencia y la equifinalidad - todos aspectos de la activación y de la intención. La motivación ha sido un asunto central y perenne en el campo de la psicología, dado que se encuentra en el corazón de la regulación biológica, cognitiva, y social. Quizás algo aún más importante, en el mundo real, la motivación es altamente valorada debido a sus consecuencias: la motivación produce. Este es por lo tanto un concepto prominente para aquellas personas en roles tales

como el de dirigente, maestro, líder religioso, coach, proveedor de cuidados de salud, y padres, que implican el movilizar a otros para actuar.

En la misma línea, Tapia (2005) afirma que la motivación es un elemento muy significativo, ya que de manera consciente o inconsciente nos sitúa para realizar una actividad que tiene como fin llegar a una meta, ya sea asignada por el docente o suscitada por el niño/a. Sin embargo, es uno de los principales factores que condicionan el aprendizaje del alumno. Esta motivación constituye una influencia para los niños/as, cuyo fin es conseguir el reto marcado, así pues, éstos dedicarán más tiempo y esfuerzo a la tarea, superando de esta manera, cualquier dificultad que pueda anteponerse a conseguir la meta fijada.

Según Fernández (2012, p. 333) en su tesis doctoral tutorizada por Tapia, recogió una de las diferentes definiciones de motivación expresadas por Manassero y Vázquez en 1998: “La motivación es un constructo, inaccesible a la observación directa, cuya importancia reside en su potencia explicativa y predictiva de las conductas humanas en diversos contextos”.

De esto modo, la motivación para aprender según Maerh y Meyer (1997), ha sido una variable con una gran importancia, reflejada en el hecho de que cualquier modelo de aprendizaje conlleva explícita o implícitamente una teoría de la motivación.

Por otro lado, Arias (2004, p.36) recoge la definición de motivación de García et al. (1998) que la define como “un constructo hipotético que explica el inicio, dirección, perseverancia de una conducta hacia una determinada meta académica centrada en el aprendizaje, el rendimiento, el yo, la valoración social o la evitación del trabajo.”

Por lo tanto, basándonos en los argumentos de los autores anteriores, podemos concluir afirmando, que la motivación y la motivación para el aprendizaje son unos recursos beneficiosos para llevar a cabo cualquier tipo de actividad u objetivo, tanto dentro como fuera del ámbito escolar.

En cuanto a la motivación de la Educación Física, está abordada principalmente por dos teorías socio-cognitivas. Una de ellas es la teoría de la autodeterminación y la otra, es la teoría de las metas de logro, las cuales se desarrollarán más adelante. Éstas sirven de marco para poder llevar a cabo esta investigación acerca del tópico de la motivación en Educación Física.

5.1. Teorías de la motivación

A lo largo de la historia, se han desarrollado múltiples teorías para explicar la motivación, incluso desde posiciones contrarias. Según afirma González Torres (1997: 18), extraído de Álvarez, Núñez, Hernández, González- Pienda, y Soler (1998), este autor explica que el concepto de motivación ha ido evolucionando desde una perspectiva más cuantitativa (teorías basadas en la reducción o ampliación del impulso) hacia otra más cualitativa, centrada en la interacción entre el estilo del alumno para aprender y los condicionantes de la propuesta educativa.

Como bien nos explica Valenzuela (2007) un elemento fundamental en la motivación es el hecho de que el grado de cercanía de las teorías motivacionales al mundo del aprendizaje y de la escuela es variable, es decir, varias definiciones de motivación no han surgido ligadas al mundo escolar, mientras que en otras, la escuela y su especificidad está en el origen mismo de la pregunta por la motivación y la elaboración de modelos teóricos.

Por ello, nos vamos a centrar en las dos teorías que mayor relación tienen en cuanto a la motivación en el área de la Educación Física. Podemos destacar La teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 1975; 2000) y la Teoría de las Metas de Logro (Nicholls, 1989).

5.1.1 Teoría de la autodeterminación

A lo largo del tiempo, la motivación ha adquirido una gran importancia, y representa un elemento fundamental para muchos investigadores, hecho por el que se han creado muchas teorías esenciales que explican la motivación.

La primera que vamos a desarrollar es la Teoría de la Autodeterminación. Sus autores de referencia con Ryan y Deci (1980), los cuales llevan varias décadas investigando y desarrollando artículos acerca de ésta. Según sus autores principales como son Deci y Ryan, (1975, 2000) extraído de Moreno, Jiménez, Gil, Aspano y Torrero, (2011, p.2) defienden que:

Los seres humanos son organismos acticos, con tendencias innatas hacia el crecimiento y desarrollo psicológico, que se esfuerzan por dominar desafíos e integrar sus desafíos e integrar sus experiencias en un sentido coherente, requiriendo esfuerzos continuados y apoyos del ambiente social para funcionar eficazmente.

Además, Ryan, & Deci (1997) añaden con aportaciones de Kuhl, una definición de la Teoría de la Autodeterminación de la cual afirman que es un enfoque hacia la motivación humana y la personalidad que usa métodos empíricos tradicionales mientras emplea una metateoría organísmica. Ello enfatiza la importancia de la evolución de los recursos humanos internos para el desarrollo de la personalidad y la autorregulación de la conducta.

Según Guzmán, Macagno e Imfeld (2013) la teoría de la autodeterminación aporta un modelo teórico capaz de explicar la influencia del entrenador sobre los deportistas. Propone que un entorno que satisface las necesidades individuales innatas de autonomía, competencia y afiliación llevará a una motivación alta y autodeterminada hacia la actividad física y el deporte, con consecuencias cognitivas, emocionales y conductuales positivas.

Esta teoría se centra en el estudio de la auto-motivación y de los factores que influyen en el comportamiento de las personas, ya sean factores exteriores o interiores. Además de eso, explica el motivo por el cual las personas realizan las acciones de forma voluntaria y los factores que le influyen a llevarlas a cabo. Esta teoría se basa en las necesidades psicológicas innatas que tiene el ser humano para aumentar su auto-motivación (competencia, autonomía y relacionarse con los demás). Cuando éstas no son llevadas a cabo se produce un efecto contrario provocando que se reduzca la motivación y el bienestar.

Deci & Ryan (1991) desarrollan cada una de las tres necesidades psicológicas básicas para el desarrollo de la auto-motivación. En cuanto la necesidad de competencia, hace alusión a controlar el resultado de sus acciones y poder experimentar la eficacia de sus actos, para así, poder comparar y mejorar la eficacia según el resultado obtenido. En lo que se refiere a la necesidad de autonomía, se basa en los esfuerzos de las personas por ser el agente que realiza la acción, por sentirse el creador de sus acciones y tener un criterio propio para determinar su comportamiento. Por último, la necesidad de relacionarse con los demás, engloba la actitud que tiene para relacionarse con la sociedad, el esfuerzo para integrarse con los demás y la preocupación por otras personas, teniendo éstas a su vez, una relación auténtica consigo mismo y con los demás, experimentando así la satisfacción con el mundo social.

Si una de estas tres necesidades psicológicas básicas no se cumpliera, tendría un efecto negativo en el comportamiento de la persona, lo que implicaría una frustración y un declive de la motivación intrínseca, aumentando de esa forma la desmotivación.

Además, la investigación sobre la teoría de la autodeterminación de Ryan and Deci (2000), añade que los factores ambientales influyen negativamente en la auto-motivación, el funcionamiento social y el bienestar, ya que crean frustración en las tres necesidades psicológicas básicas.

Balaguer, Duda y Castillo (2008) defienden también que los climas motivacionales que favorecen el desarrollo de las necesidades psicológicas facilitan que las personas se impliquen de forma más intrínseca y autodeterminada en sus tareas y que se favorezca su bienestar.

Tras estas aportaciones, Moreno et al. (2011) razonan que el origen de la motivación de la persona puede ser mayor o menor en la medida que esté involucrado en la realización de la actividad para conseguir las metas impuestas. Así pues, acorde esta teoría, explican que la desmotivación del niño/a vendría por una falta de intencionalidad del individuo por realizar la acción propuesta.

5.1.2. Teoría de las metas de logro

Se conocen numerosos autores que han desarrollado estudios acerca de la teoría de las metas de logro. Algunos de ellos como Pastor, González y Gil (2010) aportan diferentes explicaciones respecto a dicha teoría dada por Nicholls (1989), afirmando que ha sido utilizada para analizar el grado de motivación en el aprendizaje de los alumnos de Educación Primaria, así como los beneficios psicológicos y sociales que esto aporta.

Esta teoría se ha mostrado como uno de los modelos teóricos que más aportaciones ha efectuado a la comprensión de los patrones cognitivos, conductuales y emocionales relacionados con el logro de los estudiantes en las clases de Educación Física. (García, Santos-Rosa, Jiménez y Cervelló, 2005).

Según Cuevas, Pastor, González y Gil (2010, p.38) esta teoría de Nicholls (1989) se puede definir como:

Esta teoría se basa en la premisa de que el éxito y el fracaso son estados psicológicos subjetivos que se realizan según la efectividad del esfuerzo de ejecución del sujeto. Así, esta teoría subraya que el principal objetivo de los

sujetos en contextos de logro, como el deporte y la Educación Física, está en demostrar competencia y habilidad.

Además, Moreno, Sicilia, Martínez y Alonso (2008) amplían el concepto añadiendo una definición de Papaioannou (1998) basada en la creencia de que las metas de un individuo se disponen hacia el esfuerzo por demostrar competencia en contextos de logro. Y añaden que la perspectiva de las metas de logro (Nicholls, 1989; Ames, 1992) ha sido el modelo teórico que ha contribuido a una mayor comprensión de los patrones cognitivos, comportamentales y emocionales relacionados con el éxito del alumno/a en Educación Física.

Con esta teoría, se pretende investigar cómo la conducta del niño/a en entornos positivos, ayuda a crear un ambiente de logro y esto es lo que justifica que las creencias sobre el éxito guíen al niño/a en el comportamiento.

Moreno, Sicilia, Martínez y Alonso (2008) complementan los argumentos de dicha teoría, añadiendo que existen unos factores denominados situacionales, referentes a las características del entorno de logro en el que se encuentra el individuo, que junto a las características personales del mismo, van a influir en su implicación final, bien a la Tarea o al Ego.

Así pues, dicha teoría postula según García, Santos-Rosa, Jiménez y Cervelló (2005, p.22) que:

Existen dos formas diferentes de valorar la competencia o habilidad en entornos de logro: Una forma consistente en juzgar la habilidad en función de la comparación social con los demás, de forma que se siente éxito cuando se muestra más habilidad que los otros (lo que se conoce como *orientación al Ego*), y un juicio de habilidad basado en el nivel de dominio de la tarea que se está desempeñando, ignorando en este caso la comparación social como fuente de competencia (denominándose como *orientación a la Tarea*).

Estas teorías son completadas por Cuevas, Pastor, González y Gil (2010), con unas aportaciones de las metas de logro, diferenciando dos elementos que se pueden distinguir. Uno de ellos, es la orientación disposicional y el otro hace referencia al clima en clase. El primero, describe la preferencia individual por un tipo de meta. Esta orientación puede estar orientada hacia la Tarea, la cual estaría enfocada hacia el aprendizaje y el dominio de la tarea. La otra orientación está dirigida hacia el Ego, lo cual quiere decir que, el alumno/a está centrado en compararse y competir con los compañeros para superarles y ser mejor que ellos. Con lo que se refiere al clima motivacional, estos son los conjuntos de caracteres del entorno de la clase de Educación Física, que pueden ser implícitas o manifiestas, según sean los criterios de éxito o de fracaso impuestos. Teniendo en cuenta estas características, el clima de clase puede guiar al niño/a al Ego o a la Tarea.

García-Calvo et al., extraído de Moreno et al. (2008) complementan el estudio alegando que el clima motivacional es el que transmite el docente. Por el modo de estructurar e impartir las clases puede ser clima motivacional, que implica a la Tarea o clima motivacional, que implica al Ego. El primero se basa en juicios de habilidad justificados en el nivel de dominio de la tarea que se está desempeñando (esforzándose en mejorar), y el segundo, en función de la comparación social con los demás, entendiéndose el éxito cuando se muestra más habilidad que los demás.

Es importante añadir, que los factores situacionales hacen referencia al clima motivacional, cuyo término fue introducido por Ames (1984, 1992) y Ames y Archer (1988), para designar los diferentes ambientes que crean los adultos significativos (padres, profesores, entrenadores) en los entornos de logro.

Así pues, García, Santos-Rosa, Jiménez y Cervelló (2005) afirman que clima motivacional, supone todo el conjunto de señales sociales y contextuales a través de las cuales los agentes sociales relacionados, en este caso, los profesores de Educación Física, definen las claves de éxito y fracaso.

La motivación y la disciplina de los estudiantes son dos elementos imprescindibles para crear un clima adecuado en el aula, en el caso de las clases de Educación Física, es fundamental para potenciar el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje eficaces. Para ello, será imprescindible conseguir conductas pro-sociales en los niños/as y jóvenes, siendo éste uno de los objetivos que debe cumplir el entorno educativo (Muñoz, Carreras, y Braza, 2004, extraído de Moreno et al. 2011, p.2)

Por esta razón, varios autores, entre ellos Moreno et al. (2011) pretenden establecer relaciones entre estas variables psicosociales y buscar respuestas a la preocupación en torno al ámbito de la disciplina que va creciendo a lo largo de los últimos años.

De este modo, Moreno, Sicilia, Martínez y Alonso (2008) afirman que los elementos que componen el clima motivacional hacen referencia al 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. Para que haya un buen ambiente en clase, el clima motivacional depende de la manera que tenga el profesor/a de estructurar e impartir las clases y de las metas que les ponga a los niños/as en una tarea. Depende del propio profesor/a si una tarea está orientada al Ego o la Tarea.

Para concluir esta teoría, García, Santos-Rosa, Jiménez y Cervelló (2005) desarrollan la idea de que la perspectiva de las metas de logro asume que los entornos a los que se ve expuesto el estudiante, condicionan tanto la orientación de metas que presenta, como ciertas conductas que aparecen en las clases de Educación Física. Estos elementos situacionales que determinan las claves, a través de las cuales se define lo que se considera éxito o fracaso en la escuela, es lo que se conoce en la teoría de las metas de logro como clima motivacional (Ames, 1992, extraído de García, Santos-Rosa, Jiménez y Cervelló (2005, p.21).

Recogiendo las ideas de las teorías desarrolladas, hemos de decir, que ambas permiten explicar diversas situaciones psicológicas del alumnado. Éstas giran en torno a

la motivación intrínseca, motivación extrínseca, amotivación, clima aprendizaje y rendimiento, y orientación al Ego y a la Tarea, variables que se abordan en este trabajo. A través de ambos desarrollos teóricos se destaca las relaciones que existen entre la motivación, y los climas y orientaciones del alumno/a.

5.2 Tipos de motivación

Haciendo referencia a los diversos tipos de motivación, vamos a centrarnos en autores como Guzmán, Macagno e Imfeld (2013), que explican los diferentes tipos de motivación, utilizando como base la teoría de la autodeterminación. Clásicamente, se han distinguido dos tipos de motivación, la motivación intrínseca y la motivación extrínseca. En primer lugar, expondremos la motivación intrínseca que explica la siguiente idea:

Estas motivaciones pueden ser diferenciadas en función de su grado de internalización o autodeterminación. El mayor nivel de internalización se asocia con motivos intrínsecos (Motivación Intrínseca, MI), los cuales reflejan un compromiso en la actividad por el disfrute personal, porque es interesante y divertida. (Deci y Ryan, 1985a, b; 2000; Ryan y Deci, 2007, citado en. Guzmán, Macagno y Imfeld, 2013, p. 38)

Balaguer, Castillo y Duda (2008) añaden que, desde los inicios, el concepto central de esta teoría era la motivación intrínseca, es considerada como el prototipo de la motivación autónoma y de las actividades autodeterminadas. En este tipo de motivación, una persona realizará, por ejemplo, un deporte o un juego como consecuencia de los sentimientos de satisfacción, interés y diversión que le produzca.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, vamos a proceder al desarrollo de los diferentes tipos de motivación intrínseca que se recogen en la teoría de la autodeterminación. Uno de ellos es la motivación intrínseca del conocimiento, el cual

analiza el interés que tiene el niño/a por entender la actividad que va a realizar. Por otro lado, podemos destacar la motivación intrínseca de la estimulación, la cual se caracteriza por el interés de la actividad en las sensaciones vividas y experimentadas por el niño/a anteriormente. El último tipo se refiere a la motivación intrínseca de logro, que se basa en el interés por desarrollar las habilidades y destrezas relacionadas con la actividad, logrando la máxima eficacia del niño/a. (Vallerand, Pelletier, Blais, Brière, Senécal y Vallières, 1992)

En segundo lugar, podemos diferenciar el concepto de motivación extrínseca, el cual refleja para Deci y Ryan, 1985a, b; 2000, Ryan y Deci, (2007) un compromiso con la actividad por los resultados externos que se quieren conseguir e influyen en la realización de la actividad y en la obtención del resultado final. Además amplían el concepto, diciendo que “la internalización es el proceso mediante el cual las personas asimilan y valoran personalmente los motivos extrínsecos que se hacen importantes o valiosos para el propio desarrollo o realización de la persona”(Ibídem, p. 38)

Adentrándonos en la teoría de la autodeterminación, estos autores desarrollaron una teoría de integración del organismo, en la cual exponen que, los motivos extrínsecos se pueden diferenciar en función de su grado de internalización.

El primer nivel más interiorizado según Deci y Ryan (2000, 2007) es el de la motivación extrínseca integrada. Éste se asocia a la práctica de actividades acordes con la personalidad y los valores de cada individuo, formando parte de los motivos que le ayudan a satisfacer sus necesidades psicológicas.

El siguiente nivel de internalización se refiere a la motivación extrínseca identificada. Según (Ryan y Deci, 2007) se pone en práctica cuando se practica una actividad para cumplir los objetivos que se consideran esenciales para el desarrollo personal del sujeto.

A continuación, encontramos la motivación extrínseca introyectada, la cual se refiere al compromiso del niño/a con la actividad. Es una manera de aliviar la culpa que estaría asociada con la no participación.

Seguidamente, se encuentra la motivación extrínseca menos interiorizada. Es la que llamamos de regulación externa, en la que Deci y Ryan (2000) afirman que la participación en este nivel está impulsada por el deseo de recibir estímulos positivos como premios o recompensas.

Por último, estos mismos autores definen la desmotivación como la falta de autodeterminación, es decir, como la ausencia de intención o energía dirigida hacia la acción. A lo que le añaden Pelletier, Fortier, Vallerand, Tuson, Brière y Blais, 1995; Vallerand y Bissonette, (1992) que el grado de la desmotivación, va ligado a consecuencias negativas emocionales, cognitivas y conductuales. (Guzmán, Macagno y Imfeld, 2013)

La tabla 1 que se presenta a continuación, indica los diferentes grados de autodeterminación en los que según Ryan y Deci está basada la teoría de la autodeterminación. Analiza desde el nivel más internalizado, hasta el nivel más externo: el de la desmotivación.

GRADO DE AUTODETERMINACIÓN	Tipo de motivación		
	Intrínseca	Regulación intrínseca	Realización de la tarea como fin en sí misma.
	Extrínseca	Regulación identificada	Realización de la tarea por los beneficios que le reporta.
		Regulación introyectiva	Realización de la tarea para evitar sentimientos de culpabilidad.
		Regulación externa	Realización de la tarea para evitar un castigo o como obligación.
	Desmotivación		No hay ninguna intención de realizar la actividad.

Tabla 1. Tipos de regulaciones en la Teoría de la Autodeterminación.

Fuente: Muyor, Águila, Sicilia, y Orta (2009, p.70)

Además de los tipos de motivación planteados con anterioridad, encontramos la motivación transcendente, cuyo autor es Polaino (2011). El autor señala este concepto como la motivación que resulta más operativa, en comparación con la motivación extrínseca o intrínseca. Ésta, se adapta mejor a la libertad de la condición humana y puede entenderse como auto-motivación. El propio autor las define como “aquellas en la que el valor, el bien está más allá de lo que corresponde al ser humano. La persona trasciende su cuerpo y por su inteligencia trasciende el mundo”. (Ibídem, p.9). Otro término para entenderla mejor haría referencia a los valores o la vocación que posee cada persona y los motivos que impulsan a esa persona a llevar a cabo una actividad.

Así pues, este autor añade que cualquier actividad que se realice puede estar enfocada hacia la motivación transcendente. Sin embargo, existen actividades, entre las que destacan la educación y la salud, que por sus características se aproximan más a la

motivación transcendente. En este sentido, podemos hablar del aspecto vocacional de cada persona.

En cuanto al campo de la educación, Polaino (2011, p.15) explica que si el profesor/a no busca el bien de los alumnos/as, no les motivará lo suficiente para llegar a ser las mejores personas posibles. Y añade lo siguiente:

Un buen profesor es el que eleva la motivación de sus alumnos. ¿En qué contenidos? Fundamentalmente, en aquellos que le ayudan a ser personas, las más valiosas, las mejores personas posibles. Por supuesto que ha de motivarles para que aprendan la disciplina que enseña, pero si no consigue ayudarles a que sean quienes realmente son, no alcanzará su principal meta. Llegar a ser la mejor persona posible es el valor supremo de la educación. Esto es lo mejor que le puede ocurrir a un alumno. Y esto es impagable.

Así pues, acredita que este tipo de motivación puede complementar a la motivación extrínseca, ya que, una persona puede no ser el mejor profesor/a en cuanto a contenido didáctico, pero consigue llegar a transmitir valores necesarios para el niño/a y fomentar una motivación humanitaria que le trascienda. Por otro lado, también confirma este tipo de motivación complementa a la motivación intrínseca, afirmando que una persona no puede llegar a tener una motivación intrínseca completa si se descuida la motivación transcendente.

5.3 Factores implícitos en la motivación

Varios han sido los estudios que analizan los factores implícitos de la motivación. En ellos se puede comprobar que la motivación tiene diversas causas, y ninguna teoría las ha conseguido explicar por completo dado su complejidad y su carácter multifactorial. En este sentido, la motivación no es un proceso unitario, sino que abarca componentes muy diversos que ninguna de las teorías ha conseguido explicar e integrar totalmente.

De ahí, que uno de los retos más importantes de la teoría y de la investigación motivacional sea precisamente tratar de clarificar y definir cuáles son los constructos implicados en este proceso. Para nosotros han sido relevantes en este campo, los estudios llevados a cabo por García-Bacete y Doménech, 1997; Cabanach et al., 1996; y Pintrich, 1991.

Los factores generales implícitos en la motivación se pueden clasificar de la siguiente manera: alumno, profesor y contexto o instrucción. Según Díaz y Hernández (1999), sus factores son los siguientes:

Alumnos	Profesor	Contexto o instrucción
<ul style="list-style-type: none">• Tipo de metas que establecen.• Expectativas de logro.• Atribuciones de éxito y fracaso.• Habilidades de estudio, planeación, autorregulación.• Manejo de la ansiedad y el estrés.• Autoeficacia percibida.	<ul style="list-style-type: none">• Actuación pedagógica (orientación al aprendizaje significativo).• Manejo interpersonal.• Mensajes y retroalimentación a los alumnos.• Expectativas y representaciones (pensamiento, creencias).• Organización social de la clase (estructuras de aprendizaje).• Formas en que recompensa y sanciona; evaluación.• Comportamientos que modela.	<ul style="list-style-type: none">• Valores y prácticas de la comunidad educativa.• Clima de aula.• Proyecto educativo y currículo.• Influencias familiares, culturales, de los pares.

Tabla 2. Factores implicados en la motivación.

Fuente: Díaz y Hernández (1999)

En nuestra aproximación al mundo escolar, podemos decir, que si bien es sabido que existe un desarrollo en la motivación del alumno, es necesario además, dirigir la mirada hacia el desempeño de los cometidos, teniendo como foco la motivación de los alumnos hacia la tarea. (Valenzuela, 2007).

En este sentido, a este autor le interesa fundamentalmente entender cuáles son los factores y las relaciones pertinentes, con el propósito de explicar el hecho de que un alumno se implique en realizar las tareas que la escuela le propone como mediación del aprendizaje.

La motivación en la actividad física es una característica psicológica multidimensional, que se ve influenciada, tanto por los aspectos internos de la persona (preferencias, deseos, temores, entre otras), como por las vivencias externas de su entorno (aceptación social, amistades, habilidades, entre otras). Azofeifa (2006, p.1).

Según los autores García, Leo, Martín, Sánchez (2008) que analizan sobre las ciencias del deporte, afirman basándose en Brustad y Grendorfer (1992), que uno de los aspectos fundamentales para investigar los aspectos psicológicos en el deporte, son las influencias sociales por parte del entorno en los procesos psicológicos del niño/a.

Además, dichos autores complementan esta afirmación alegando, que uno de los marcos conceptuales que más aportaciones ha hecho a este aspecto, es la teoría de las metas de logro de Nicholls desarrolladas en 1992. La teoría de las metas de logro formuladas por Nicholls, han sido extraídas de un texto secundario de García, Leo, Martín, Sánchez (2008, p.46).

Una diferenciación de factores que influyen en la motivación, es aportada por la teoría de las metas de logro. Esta teoría distingue dos tipos de orientación motivacional en función del concepto de habilidad percibida.

Una de ellas, es la orientación hacia el Ego. Éste se basa en la comparación del niño/a con otros compañeros para medir su habilidad, dando mayor importancia al resultado del comportamiento del alumno/a en comparación a los demás, que al esfuerzo realizado y a la ejecución de la actividad.

Por el contrario, la otra orientación está enfocada hacia la Tarea, se caracteriza por valorar la actividad en función de uno mismo, y dando importancia al esfuerzo y a la ejecución por encima de los resultados. En este caso no existe comparación con el resto de compañeros/as. A partir de esta teoría Ames 1992, colaborador de Nicholls, concluye afirmando que en función de las características motivacionales que perciba el individuo en las personas que configuran su entorno cercano, se puede diferenciar entre un clima motivacional que implica hacia el Ego o hacia la Tarea en ese contexto.

Asimismo, siguiendo esta línea de los factores de la motivación García, Leo, Martín, Sánchez (2008) revisan el estudio de varios autores como Eccles y Harold que en 1991 afirmaron que durante los años que los niños/as están en el colegio y formándose, los padres son una importante fuente de información. Son precisamente ellos los que hacen que el niño/a tenga una amplia colección de contexto de logros sirviéndole como ejemplo y ayudándole a crear sus propios logros. Por ello, califican a los padres como un elemento relevador en la motivación del logro de los niños/as. Estos estudios son afirmados y corroborados por Robert (2001), el cual expone que, es primordial, asumir y reconocer que las orientaciones de las metas son experiencias de socialización en la infancia y que los padres tienen un rol esencial en la adquisición de las metas de los niños/as.

En los factores motivacionales del niño/a, no sólo interviene el clima en el que se desarrolla la actividad y la influencia de los padres, sino que a lo largo de los años se han ido descubriendo más elementos que influyen al niño/a en cuanto a su motivación. Así pues, los autores García, Leo, Martín, Sánchez (2008) citan a Weis y Williams (2004), los cuales afirman que, en el ámbito del compromiso deportivo todavía no se había dado suficiente importancia a los compañeros, como factor influyente en la motivación y en el logro de los deportes.

Sin duda, Weis y Williams (Ibídем), afirman que los compañeros son un referente para los niños/as, ya que con ellos se comparten muchas experiencias de socialización que les irán formando como personas.

Estas afirmaciones han sido apoyadas por Ntoumanis, Vazou y Duda (2007), que además consideran que los compañeros pueden predecir los logros motivacionales de una forma relativamente independiente al del entrenador o la influencia de los padres. Esta última afirmación ha sido extraída de un texto secundario de García, Leo, Martín, Sánchez (2008, p. 47).

Corroborando los factores anteriores, y añadiendo algún otro factor, nos encontramos con Serra, Zaragoza y Generelo (2013) los cuales diferencian que, la actividad física puede estar diferenciada en factores interpersonales (influencia de “los otros significativos” como son padres, madres, amigos, hermanos o profesores) y factores ambientales relacionados con los ambientes de la casa, o del colegio.

En este sentido, Hohepa, Scragg, Schofield, Kolt & Schaaf, (2007), afirman que los padres, amigos y profesores de Educación Física, son agentes potencialmente importantes en su capacidad de influencia en la realización de actividad física en la adolescencia. Este estudio ha sido extraido de un texto secundario de Serra, Zaragoza y Generelo. (2013, p.737):

Los denominados “otros significativos”, pueden ejercer su influencia desde dos perspectivas, directa o indirecta: Por perspectiva indirecta nos referimos a la influencia del modelo y sugiere que el joven aprende e imita los comportamientos o patrones de actividad física de los miembros de la familia, u otros agentes sociales. Y de forma directa, nos referimos a la influencia del apoyo social (información sobre la actividad física, la provisión de material y equitación, el apoyo emocional y la ayuda con el transporte); y la influencia social (referido a la persuasión, presión, aprobación, expectativas etc.).

Una vez nombrados los factores que pueden intervenir en la motivación del alumno, nos centramos en una clasificación más detallada, llevada a cabo por Baeten et al. (2010). Estos autores recuperaron y recogieron 93 artículos para poder agrupar todos

los enfoques del aprendizaje que habían analizado, diferenciándolos en tres grupos: factores contextuales, factores contextuales percibidos y factores de los estudiantes.

Factores contextuales	Factores contextuales percibidos	Factores de los estudiantes
<ul style="list-style-type: none"> • Características de los métodos de enseñanza: <ul style="list-style-type: none"> - Estudiante: actividad y responsabilidad - Estructura - Frente conocimiento fragmentado - Naturaleza de tareas - Grado de dificultad trabajo en equipo - El aprendizaje continuo y acumulativo - Reflexión • Evaluación • Realimentación (feedback) • Maestro (personalidad / enfoque / estilo / calidad) • Importe de andamiaje cognitivo • Asunto / contenido / disciplina • Características de clase / grupo • Escuela / características institucionales • Duración de la intervención • El tiempo dedicado a la enseñanza centrada en el estudiante. 	<ul style="list-style-type: none"> • Carga de trabajo • Enseñanza • Sustentación versus • Control • Claridad de objetivos • Estudio • independiente • Las actividades de aprendizaje (lo que perciben los estudiantes como el aprendizaje) • Utilidad del libro de texto • Relevancia de la práctica profesional • Evaluación 	<ul style="list-style-type: none"> • Aproximación inicial al aprendizaje • Años • Género • La capacidad intelectual y el nivel de habilidades cognitivas desarrollo • Personalidad • Estilo Social • El trabajo previo / académica / aprendizaje / experiencias educativas • Habilidades académicas y estrategias de afrontamiento • Autodirección en el aprendizaje • Hábitos de aprendizaje y preferencias • Las preferencias por los métodos de enseñanza • Emociones <ul style="list-style-type: none"> - motivación - Placer en el aprendizaje - Incertidumbre / autoestima / ansiedad / fracaso baja • Énfasis en actividades no académicas

Tabla 3. Los factores contextuales, contextuales percibidos y de los estudiantes.

Fuente: Baeten et al. (2010).

a) Factores contextuales

De todos los componentes recogidos en el campo de los factores contextuales, se demostraron empíricamente cinco de ellos (evaluación, retroalimentación, el maestro, la interactividad y la disciplina). Una vez seleccionados, recogieron los resultados obtenidos al principio y al final del curso, y los compararon con otros estudios similares ya realizados.

b) Factores contextuales percibidos

En cuanto a los factores contextuales percibidos, se han estudiado empíricamente todos los componentes de este campo y han dado resultados muy similares con los resultados obtenidos en estudios anteriores.

c) Factores de los estudiantes / personales

Los factores investigados empíricamente en el apartado de los factores de los estudiantes son: el enfoque inicial de variables para el aprendizaje, la edad, el género, la capacidad intelectual y el nivel de desarrollo cognitivo, personalidad, experiencias previas, los hábitos de aprendizaje, preferencias por los métodos de enseñanza, la motivación y la incertidumbre / baja autoestima / ansiedad / fracaso.

En este apartado se desarrolla la idea de que el ambiente de aprendizaje inicial centrado en el alumno o no, influye en el enfoque de aprendizaje del estudiante. Añaden además, que la edad y el género, son los elementos más importantes en el aprendizaje. Otra de las cosas que comparan varios estudios de Baeten et al. (2010) y lo afirman la mayoría de estudios es que no existe una relación entre el género y el enfoque de aprendizaje.

Además de la relación de factores señalados por Baeten et al. (2010) autores como Sarrazin, Vallerand, Guillet, Pelletier & Cury en 2002 y Standage, Duda & Ntoumanis

en 2006, se han centrado en estudiar los factores precursores de la motivación y han analizado fundamentalmente la influencia del clima motivacional y del contexto de apoyo a la autonomía sobre las necesidades psicológicas básicas.

Relacionado con la teoría de la autodeterminación, Moreno, Hernández, y González-Cutre (2009, p.214) afirman que hay más factores influyentes en la motivación y en las necesidades psicológicas básicas, como pueden ser las metas. Así pues, estos autores manifiestan que:

Parecen existir más factores que puedan determinar la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en el contexto de la actividad física y el deporte. En este sentido, las metas que las personas persiguen también determinan los resultados que obtienen. Por ello, es probable que la utilización de las metas sociales como variables determinantes en el estudio de la TA proporcione un mayor conocimiento acerca de los procesos motivacionales autodeterminados.

El clima motivacional que enfatiza la cooperación lleva a los estudiantes a ayudarse unos a otros para aprender y mejorar, y debería incidir en la necesidad de relación con los demás. Así mismo, un clima de orientación a la tarea, que se basara en criterios auto-referenciados, debería incrementar la competencia percibida y las formas de motivación auto-determinada (Cecchini, Fernández-Losa, González y Cecchini, A. (2013)

Estos autores, a partir de las teorías de Vallerand (1997, 2007), Deci y Ryan (2000) y Ntoumanis (2001), hacen alusión a los factores sociales que proporcionarán la satisfacción de las necesidades psicológicas, nombrando numerosos factores sociales en la actividad física como el aprendizaje cooperativo, la orientación a la mejora y el respeto a la iniciativa personal que pueden desempeñar un papel muy significativo en la determinación de la motivación. Completan además las sucesiones con tres aprendizajes: el aprendizaje colaborativo, la orientación a la mejora y el respeto hacia la

iniciativa personal en la toma de decisiones. Además, también añaden otro factor social que enfatiza la elección de los comportamientos y tareas, la oportunidad de planificar o de decir lo que se debería hacer para incrementar la autonomía e incidir en los niveles de la autodeterminación. Estas conclusiones formuladas por Vallerand Vallerand¹ (1997, 2007), Deci y Ryan (2000) y Ntoumanis (2001), han sido extraídas de un texto secundario de Cecchini, Fernández-Losa, González y Cecchini, A. (2013, p.99).

Basándonos en las aportaciones recogidas, podemos decir, que además de los factores generales enumerados al principio del apartado, deberíamos tener en cuenta todos los demás factores referidos a los factores contextuales, a los percibidos contextuales y a los factores de los estudiantes.

5.4 Metas de la motivación

Los autores Álvarez el al. (1998, p.92), recogen la definición de las metas explicando de ellas que “representan un «constructo» fundamental para predecir la conducta.” Éstas pueden agruparse en metas relacionadas con la valoración social, metas relacionadas con la propia tarea y metas relacionadas con el sujeto (González, Valle, Núñez, y González-Pienda, 1996).

Alonso Tapia (2005) habla acerca de las metas, y explica que cada actividad escolar siempre tiene más de un significado, ya que contribuyen a la consecución de diferentes metas. No todas ellas tienen la misma importancia para cada niño/a, por lo que variarán tanto en función de la orientación personal de cada uno de los alumnos, como en referencia a las diferentes situaciones académicas que afrontaran a lo largo de sus vidas. Y añade para terminar lo siguiente:

Por este motivo, teniendo en cuenta que las distintas metas a menudo tienen efectos opuestos sobre el esfuerzo con que los alumnos afrontan el aprendizaje, parece importante conocer cuáles son tales efectos para así saber sobre qué metas tratar de influir y cómo hacerlo. (Ibíd, p.4)

A partir de varios estudios como los de Atkinson 1966; Nicholls, 1984; Deci, 1975; Dweck y Elliot, 1983; Maher, 1984, etc. Alonso Tapia (1992), recogió diferentes aportaciones de estos autores e hizo una clasificación y una descripción de las metas agrupándolas en las siguientes cinco categorías:

METAS QUE ORIENTAN A LA ACTIVIDAD ESCOLAR	
→ METAS RELACIONADAS CON LA TAREA	
→ METAS RELACIONADAS CON LA POSIBILIDAD DE ELEGIR.	
→ METAS RELACIONADAS CON LA AUTOESTIMA	
→ METAS SOCIALES	
→ METAS EXTERNAS	

Tabla 4. Metas que orientan a la actividad escolar.

Fuente: Tapia (1992)

a) Metas relacionadas con las tareas

Esta categoría hace referencia a dos tipos de metas que nos acercan al concepto de motivación. Una de ellas, se experimenta durante el progreso en una tarea ya conocida, por lo que se produce una incrementación de la propia competencia. El segundo tipo de meta, se refiere a lo que se experimenta en el proceso de adquisición por naturaleza de algo nuevo o desconocido, ya que supone algo novedoso, que conduce a la experimentación del dominio sobre dicha tarea.

Alonso Tapia (2005) añade que el aprendizaje de los alumnos no se mide por la motivación, sino que la motivación depende del nivel de aprendizaje. De este modo, explica que la falta de aprendizaje se debe a que el modo de afrontar una tarea no es el

adecuado, lo cual hace que la experiencia sea insatisfactoria por la falta de progreso y la frustración que impide la motivación.

Además Tapia (2005, p.6) complementa esto con unas aportaciones de Dweck y Elliot, los cuales dicen que esto se ve producido porque:

Si el alumno, al afrontar una tarea, se fija sobre todo en la posibilidad de fracasar en lugar de aceptarla como un desafío y de preguntarse cómo puede hacerla, se centra en los resultados más que en el proceso que le permite alcanzarlos y considera los errores como fracasos y no como ocasiones de las que es posible aprender.

b) Metas relacionadas con la posibilidad de elegir

Aquí, el sujeto experimenta la tarea que desea realizar. No desempeña ninguna acción por el deseo de otro, sino para su propio interés o elección.

Según Tapia (2005, p.3) el autor deCharms (1976) puso de manifiesto:

Trabajar sin sentirse “obligado”, a ser posible en torno a proyectos de desarrollo personal que uno elige, o dicho de otro modo, sentir que se actúa de forma autónoma, controlando la propia conducta, es positivo y facilita la autorregulación, al contrario de lo que ocurre cuando uno se siente marioneta en manos de las personas que le obligan a estar en clase.

Un hecho evidente es que si un alumno se siente forzado u obligado a realizar cualquier tipo de acción, el esfuerzo desaparece y el interés disminuye, provocando un nivel de desmotivación creciente, haciendo al niño/a huir de esa situación obligada.

c) Metas relacionadas con el “yo”/ con la autoestima

En ocasiones, los niños/as tienen que alcanzar una actividad con cierta calidad preestablecida, que corresponde al nivel que han alcanzado los demás compañeros. En este caso, hace que los niños/as busquen dos metas. Una de ellas, es la meta de experimentar que el propio niño/a es mejor que otros, con esta meta se consigue una evaluación positiva de la competencia. Y la otra, es no ser peor que los demás, por lo que evita la vergüenza o humillación que acompaña al fracaso.

Respecto a la meta relacionada con la autoestima, Tapia (2005) habla acerca de que en la evaluación y en la actividad académica tienen una importancia fundamental los resultados, ya que, contribuyen a preservar o aumentar la autoestima, y arrojan un significado desfavorable en caso contrario.

d) Metas relacionadas con la valoración social

Estas metas están relacionadas no con las metas de logro o logros académicos, sino con la experiencia emocional que deriva a los propios logros o fracasos escolares. Están vinculadas con la aprobación y apoyo de los padres, profesores u otros adultos importantes para el alumno/a. Además también está vinculado con la aprobación de los propios compañeros/as y la evitación del rechazo de éstos/as.

Esta meta es muy importante a nivel motivacional para conseguir los objetivos académicos cuando es la única fuente de motivación.

Tapia (2005) añade que en las actividades influye el contexto social, como por ejemplo, las relaciones entre profesores y alumnos, ya que, pueden afectar al niño/a en el grado de aceptación social y afecto, que los niños/as experimentan de parte de los profesores. Todo alumno/a quiere ser aceptado tal y como es, por lo que, si un profesor/a rechaza a éste o trata de favorecer a los demás más que a él, el niño/a sentirá

rechazo por parte del profesor/a, y esta situación no favorecerá su motivación por aprender, sino al contrario. Por lo que se tendrá que intentar evitar esta situación.

e) Metas relacionadas con la consecución de recompensas externas

Tapia (2005) entiende esta meta como el grado en que se trabaja o estudia una actividad para conseguir fundamentalmente un fin externo a las mismas, como dinero, calificaciones altas, posición social, etc.

Este tipo de metas está relacionado con el esfuerzo selectivo que pone el sujeto para conseguir diferentes logros como por ejemplo: ganar dinero, conseguir premios, etc.

Una vez definidas las diferentes categorías de metas, cabe destacar otra clasificación dada por los autores citados a continuación, los cuales pretenden organizar las metas en una categorización más concreta.

Álvarez et al. (1998) explican que en el ámbito educativo y siguiendo a Dweck (1986), las metas se pueden concretar en metas de aprendizaje y metas de rendimiento. Las metas de aprendizaje suponen el desarrollo y mejora de la capacidad del sujeto; mientras que las de rendimiento reflejan el deseo que tiene una persona, más que de aprender, de demostrar a los demás su competencia, y obtener juicios positivos acerca de la misma. Los que se orientan hacia metas de aprendizaje tienden a implicarse en tareas que suponen un desafío, mientras que los que se orientan hacia metas de rendimiento evitan aquellas tareas que supongan un riesgo de fracaso. El tender a una u otra meta depende del concepto que el sujeto tenga de su capacidad, bien como algo estático o dinámico.

Tapia se basó en uno de los estudios de Dweck (1986) para reagrupar las metas en cinco categorías. De este modo, podemos comprobar, que las metas de aprendizaje y de

rendimiento de Dweck, están estrechamente relacionadas con las metas de la tarea y de valoración social de Tapia.

	Dweck (1986)	Alonso Tapia (1992)
Metas de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> - Están interesados en la adquisición de nuevas habilidades y en la mejora de sus conocimientos, aun a riesgo de cometer errores. - Su atención se centra en la realización de la tarea. - Los errores constituyen algo natural, de los que pueden extraerse consecuencias que permitan el aprendizaje. - La incertidumbre acerca de los resultados se percibe como un reto. - Prefieren tareas en las que pueden aprender. - Buscan información precisa sobre lo que conocen y desconocen para poder mejorar la propia habilidad. - En la evaluación de la propia actuación, utilizan estándares personales y flexibles, considerando su consecución a largo plazo. -Se apoyan en el esfuerzo que están dispuestos a realizar. -Consideran al profesor/a como fuente de información y ayuda. 	<p>Metas de la tarea</p> <p>En esta meta se pueden distinguir dos tipos diferentes de metas hacen referencia a la motivación extrínseca. Una de ellas es la que experimenta algo que se ha aprendido o va progresando, por lo que incrementa la propia competencia. Y la otra experimenta lo adquirido por la naturaleza de la tarea, porque es algo novedoso y experimenta el dominio sobre ella.</p>

Meta de rendimiento	<ul style="list-style-type: none"> -Suelen estar interesados en obtener valoraciones positivas de su capacidad e intentan evitar las negativas, hasta el punto de preferir una valoración positiva sobre una tarea fácil que una negativa sobre una tarea más desafiante y significativa. -Su atención se centra fundamentalmente en los resultados. -Los errores son considerados como fracasos que ponen en peligro la valía de su capacidad. -La incertidumbre acerca de los resultados se percibe como una amenaza. - Prefieren tareas en las que puedan sobresalir. - Buscan sobre todo el éxito. - En la evaluación de la propia actuación, son normativos, inmediatos y rígidos. - No se basan en el esfuerzo, sino en la percepción de su competencia actual. - Consideran al profesor/a como un juez sancionador 	Meta de valoración social	<p>Estas metas están relacionadas no con las metas de logro o logros académicos, sino con la experiencia emocional que deriva a los propios logros o fracasos escolares. Éstas están vinculadas con la aprobación y apoyo de los padres, profesores u otros adultos importantes para el alumno. Además también está vinculado con la aprobación de los propios compañeros y la evitación del rechazo de estos.</p> <p>Esta meta es muy importante a nivel motivacional para conseguir los objetivos académicos cuando es la única fuente de motivación.</p>
----------------------------	--	----------------------------------	---

Tabla 5. Alumnos orientados hacia el aprendizaje o hacia el rendimiento.

Fuente: Álvarez et al. (1998).

5.5 Tareas de cooperación y tarea de cooperación-oposición

Para que las metas se hagan posibles, debemos ser conscientes, como docentes, de la importancia de la elección adecuada de las tareas, teniendo en cuenta los factores que determinan el grado de motivación de cada alumno, favoreciendo así el aprendizaje individualizado.

Adentrándonos en el área de Educación Física, podemos comprobar que los niños/as se encuentran en gran medida influenciados por la motivación. Su movimiento y sus resultados están completamente medidos por ella. En función de la tipología de las tareas que se utilicen, la motivación de los niños/as adoptará un carácter intrínseco o extrínseco. Las metas personales de cada alumno, están influenciadas por los factores tanto personales, como externos, de cada uno de ellos. Debido a la diferencia de naturaleza entre las tareas de cooperación y de cooperación-oposición, podemos distinguir una serie de características presentes en cada una de ellas. De esta manera, se hace posible el fomento de un conocimiento más amplio de los factores que influyen a los niños/as, lo cual facilitará la elección adecuada de las tareas en base a las necesidades de cada uno de los alumno/as.

El primer aspecto a tener en cuenta, es la necesidad de profundizar en la tarea de cooperación-oposición. La tarea de cooperación-oposición ha provocado grandes discusiones, ya que suele generar confusión con la palabra “rivalidad”, por lo que muchos educadores rechazan su aplicación en las actividades escolares. Estos conceptos se diferencian, ya que, en la rivalidad, la lucha está unida a conseguir el objetivo sea cual sean los medios para conseguirlo y en la tarea de cooperación-oposición todos se rigen por las mismas normas aunque luchen para lograrlo.

Conocidos autores como González, Salto, Mora Vicente y Mora Fernández (2005)¹

¹ En este apartado, nos encontramos los términos: juegos cooperativos y juegos competitivos utilizados por González, Salto, Mora Vicente y Mora Fernández en el año 2005. Con la nueva normativa LOMCE (2013), estos juegos pasan a llamarse actualmente: acciones motrices de cooperación y cooperación-oposición. Estas acciones están formadas por tareas, lo que hacen alusión a los juegos.

han hecho un estudio acerca de los juegos competitivos en el cuál explican las características de los niños/as en aulas dónde predominan las actividades competitivas, y dicen sobre ello, que los alumnos tienden a tener una actitud más egoísta y suelen ser más individualistas. En estos casos, en vez de colaborar, incluso pueden llegar a despreciar a algún compañero que presente dificultades o desobedecer las normas, para de esta forma poder obtener la victoria.

Sin embargo, algunos autores descalifican el trabajo cooperativo y apuestan por poner actividades con contenidos competitivos. Ya que, consideran que el trabajo cooperativo no presenta el mismo interés, ni la misma motivación, que las actividades competitivas.

Desde el punto de vista filosófico, y dicho por Dearden (1972) extraído de González, Del Salto, Mora Vicente y Mora Fernández (2005) la competitividad requiere tres condiciones generales:

- Ambos persiguen el mismo objetivo u objeto.
- La consecución del objetivo por uno de ellos excluye al otro.
- Siendo conscientes de que uno de los dos quedará excluido, ambos persisten en el intento para conseguir el objetivo marcado.

Tras varias investigaciones, los autores González, Del Salto, Mora Vicente y Mora Fernández (2005) han recogido los aspectos positivos que reúnen la competición:

- Fomenta determinadas características de la persona. Dentro de la actividad física y el deporte, la competitividad permite desarrollar el intelecto, ya que desarrolla voluntariamente unas características peculiares en el juego.
- Desarrolla la comunicación. El esfuerzo físico va unido al esfuerzo mental, lo que le ayuda a poder realizar una actividad ya conocida o nueva.

- Es motivante y permite la evasión. La competitividad constituye una poderosa motivación para estimular esfuerzos y las ambiciones. Mientras dura una actividad los niños/as consiguen evadirse de la vida cotidiana.
- Reconocimiento social. La superioridad del vencedor, es reconocido socialmente lo más importante, en vez de dar importancia a lo reflejado en la actividad deportiva.
- Puede servir para obtener una orientación profesional. En el marco extraescolar, a los mejores deportistas se les descubre en situaciones comparativas y son dónde obtienen el reconocimiento. En estos casos, pueden pasar a formar parte de programas de alto rendimiento.
- Existe una motivación intrínseca en la competición. En el deporte aparecen unos valores intrínsecos, los cuales le hacen sentirse competente al niño/a.
 - Es una fuente de autoestima y confianza en sí mismo. El sentimiento de confianza es muy importante, ya que sin éste no se puede llegar a obtener un fin positivo.
 - Es una fuente de socialización, ya que este término significa la integración de la sociedad adoptando las mismas normas y valores.
 - Puede ser fuente de educación y respeto por el juego limpio. El grado de competición indica un respeto a las normas y reglas del juego.
 - Es aplicable tanto a deportistas como a no deportistas. El método competitivo puede ser aplicado para deportistas de alta competición o aspirantes.
 - Aporta entre otros, mayor rendimiento, exhibición, dominio, autonomía, relajación, necesidad de explorar, etc.

Según González, Salto, Mora Vicente, Mora Fernández (2005) el sistema educativo español expresa entre sus ideales, la formación para la cooperación, la paz y la solidaridad. Desde el punto de vista deportivo, la elección está entre los juegos de cooperación-oposición y juegos cooperativos. Numerosos autores entienden que a través de los juegos, es factible educar, por lo que se hace una amplia reflexión de este tema. Existe una serie de pautas, adecuadas en mayor o menor medida, sobre la

competición como elemento educativo, donde el énfasis va a estar en la progresión del carácter competitivo de diferentes situaciones de enseñanza, y en mantener un equilibrio óptimo de actividades, predominantemente cooperativas, y predominantemente competitivas. Estas situaciones pueden desembocar una práctica deportiva competitiva con una exigencia de rendimiento, llegando al punto donde el nivel de competición que se le exige al niño/a es tarea de sus padres/tutores o del entrenador.

El aspecto lúdico-competitivo es un valor adquirido desde la infancia en los juegos infantiles, por lo que no se puede dejar de lado que el fenómeno deportivo es parte de la personalidad adulta, ya que éste se lleva desarrollando desde la infancia.

En las actividades enfocadas a la competitividad, implica al menos la participación de dos personas, las cuales tienen que cumplir ciertas reglas que se imponen, por lo que se refleja la presencia de la cooperación en el ámbito competitivo en cuanto a que ambas partes asumen dichas reglas del juego.

Cuando un juego se convierte en lo más importante y transcendental para los que hacen una actividad física, esta actividad se convierte en una competición donde cada individuo incrementa al máximo su potencial y se vuelve competitivo.

Toda actividad competitiva conlleva una serie de consecuencias de ámbito competitivo. Pero, éstas pueden ir destinadas a aspectos positivos, negativos o neutros según la evaluación social e individual que se haga en la actividad. El papel del educador en estas situaciones es muy importante, ya que, él va a ser la persona que oriente y controle los efectos, intentando minimizar las negativas e incrementando las positivas.

En segundo lugar, vamos a abordar la conceptualización del juego cooperativo. Tal y como propone González; Salto; Mora Vicente; Mora Fernández (2005), en muchas ocasiones, el término de cooperación se utiliza como sinónimo de colaboración, por lo que, primero deberíamos diferenciar un término de otro.

Según Pallarés (1982) obtenido de González, Salto, Mora Vicente, Mora Fernández (2005, p.39) recoge el concepto de cooperación como:

La situación cooperativa es aquella en la que todos/as interactúan sobre elementos o materiales, combinando sus diferentes habilidades para, en lugar de competir, alcanzar una finalidad común. Es decir, que cada participante sólo puede alcanzar sus objetivos si todos los demás alcanzan los suyos, que son los mismos.

Sin embargo, la colaboración posee un mayor campo de actuación, ya que el logro de los objetivos propuestos conlleva que otros sujetos no obtengan dicho objetivo.

En la cooperación no aparece la necesidad de derrotar a nadie, ni de compararse con nadie. La autoestima no se forma por comparación con el nivel de desempeño o rendimiento de nuestros adversarios, sino por el de uno mismo. El autor Guitart (1985) recogido en González, Salto, Mora Vicente y Mora Fernández (2005), completa esta fundamentación diciendo que en la situación cooperativa se pasa de la motivación extrínseca, representada por premios y castigos, victorias y derrotas, a la motivación intrínseca, caracterizada por el logro personal. Asimismo explican que estos sujetos tenderán a cooperar entre sí para conseguir sus objetivos, ya que todos ganan si se logra el objetivo, y todos pierden si no se alcanza y, al mismo tiempo, se darán cuenta que el éxito de cada uno depende del éxito de sus compañeros, y no de sus propios errores.

Además de esta reseña, Prieto y Nistal (2009) añaden otra diferencia de contenidos que se confunde habitualmente en este campo de palabras, éstos son los juegos cooperativos y los juegos en grupo. En este término, es importante aclarar que todo trabajo cooperativo es grupal, pero no todo el trabajo que se hace por grupos es cooperativo. El trabajo cooperativo hace necesaria la colaboración entre los miembros del grupo para la consecución del objetivo. Es decir, es necesario que todos los participantes desempeñen una función colaborativa con el resto del grupo para que la actividad obtenga un resultado positivo. Por otro lado, el trabajo grupal se refiere

netamente al trabajo de un conjunto de individuos, es decir, no hace necesaria la colaboración. Cada uno de los participantes, en este caso, puede realizar una función distinta a la del resto de los compañeros/as, y el resultado seguirá siendo positivo.

Además González, Salto, Mora Vicente, Mora Fernández (2005), exponen las aportaciones de Rodríguez y De La Puente (2004) que desarrollan unas premisas básicas que deben de cumplir todas las actividades orientadas hacia la cooperatividad como:

- La existencia de una única meta en común para todos.
- La recompensa también tiene que ser común, sin tener que comparar el rendimiento de otros grupos.
- El resultado de la tarea no es la suma de esfuerzos, sino el conjunto de las acciones realizadas, aunque encaje de mayor o menor manera a la demanda del problema.
- Igualdad de estatus entre los miembros del grupo.
- Todos tienen la misma responsabilidad, por lo que todos son necesarios para alcanzar el objetivo y tienen que ayudarse constantemente y participar.

Johnson y Johnson (1990) citado en González, Salto, Mora Vicente, Mora Fernández, 2005) redactan una serie de características que se obtienen del niño/a en relación al aprendizaje cooperativo, las cuales son:

- Aprendizaje de actitudes, valores, habilidades e información que no está sólo centrada en el profesor/a.
- Da oportunidades para practicar la conducta social (ayudar, compartir, etc.). Lo que hace posible un mayor desarrollo de las relaciones positivas y la cooperación.
- Mejora la empatía, por lo que evita la progresión del egocentrismo.
- Desarrolla actitudes positivas hacia los compañeros/as, haciendo posible el dar y recibir elogios y críticas.

- Genera una mayor tolerancia, al comprobar que todos pueden dar su opinión o ayuda en la tarea común.

A la hora de la realización de juegos de cooperación, se evita que el niño/a tenga sensaciones de fracaso o humillación al no conseguir los objetivos fijados, y así se evita también el sentimiento de ser rechazado por el grupo. Esto hace que los niños/as tengan mayor cohesión de grupo. Además se obtienen mejores rendimientos académicos con mayor productividad.

Comellás (1992) extraído de González, Salto, Mora Vicente, Mora Fernández (2005) aporta que la cooperación fomenta la sociabilidad como expansión positiva a las personas que le rodean, estableciendo unas pautas cooperativas de aceptación a los demás, sin que las diferencias o las deficiencias de los demás impliquen una actitud de rechazo, marginación o agresividad. Puesto que los juegos cooperativos se diseñan para conseguir que sea necesaria la cooperación entre los jugadores.

Basándonos en la anterior definición, podemos afirmar que la competitividad a nivel escolar, debe estar orientada y organizada, de modo que se fomente el respeto de las reglas de desarrollo deportivo individual, así como, la integración del alumno/a en la sociedad.

Una vez vistos los juegos cooperativos y los juegos competitivos González, Salto, Mora Vicente, Mora Fernández (2005) proponen un método mezclando las características de los dos juegos para mejorar las actividades en el ámbito escolar, la cual, a nuestro modo de ver, resulta muy interesante, ya que permite convivir ambas tipologías en un mismo juego.

Tras llevar a cabo su estudio sobre las características que describen juegos cooperativos y juegos competitivos, recogen todos los aspectos positivos de cada uno de ellos, y proponen un modelo desarrollado en los juegos cooperativos donde plantean una serie de alternativas para las actividades competitivas, como por ejemplo:

- Jugar en estructuras competitivas de forma menos opresiva, como por ejemplo, dar menos importancia al resultado y eliminar el contacto físico de la naturaleza constructiva a través de los juegos no-contacto.
- Comprometer a los niños/as y niñas en actividades auto-controladas que no sean dirigidas ni puntuadas.
- Elegir conscientemente los juegos orientados al éxito sólo en algunas situaciones particulares.

6. METODOLOGÍA

6.1. Aspectos metodológicos

A continuación, en este apartado, vamos a exponer los aspectos metodológicos con los que hemos llevado a cabo este estudio.

Siguiendo la metodología de Hernández, Fernández y Baptista (2003) hemos realizado un estudio descriptivo de enfoque cuantitativo, pues se recogen datos o componentes sobre diferentes aspectos de los niños/as de la organización a estudiar y se realizará un análisis y medición de los mismos.

Además, los estudios descriptivos buscan medir, con la mayor precisión posible y de manera independiente, los conceptos o variables a los que se refiere y especificar las propiedades o características más importantes del fenómeno que vamos a analizar.

De este modo, el enfoque cuantitativo utiliza la recolección y el análisis de datos para contestar preguntas y comprobar las hipótesis hechas previamente. Se realiza a través de

una medición numérica y un uso de estadística para establecer con exactitud los patrones a medir. (Hernández, Fernández y Baptista, 2003)

Para la realización de esta parte práctica, hemos utilizado unas encuestas de elaboración propia que se correlacionan con los niveles de las metas de aprendizaje basadas en un cuestionario de Tapia, A (2005) llamado MEVA, el cual estudia la motivación, expectativas y valores-intereses relacionados con el aprendizaje.

6.2. Muestra

Esta investigación se ha desarrollado en un colegio público de Zaragoza llamado Parque Goya, situado en la urbanización que dicho nombre indica, en el barrio de Parque Goya. Se decidió hacer el trabajo de fin de grado en este centro escolar, porque fue el colegio donde se estuvieron realizando las prácticas IV de la carrera, por lo que ya se conocía a los niños/as y al haber estado dando clases a los alumnos durante unos meses, se intuía cómo iban a ser las respuestas de cada uno de ellos/as.

La muestra está formada por 33 alumnos/as, procedentes de dos clases diferentes de quinto de Educación Primaria. En la clase de 5ºA tenemos 22 alumnos/as, de los cuales 11 son de género masculino y 11 de género femenino. Y en la clase de 5ºC en total hay 19 alumnos/as, que consta de 10 de género femenino y 9 de género masculino. Las edades de todos los alumnos/as esta investigación están comprendidas entre los 10 y los 12 años.

Además, un dato que nos parecía muy curioso y que queríamos analizar, es que, en la clase de 5ºC, como hay un niño con síndrome Down, ya tienen establecida una estrategia de contacto y saben de qué manera tienen que tratar con él y cómo hacer para integrarlo. La participación de todos los compañeros ha permitido que sea uno más para realizar cualquiera actividad y que no tenga ningún problema de colaboración. Por otra lado, la clase de 5ºA, no tienen ningún niño/a con ninguna necesidad educativa especial y

cuando estaba realizando tareas con ellos, se comportaban de una manera totalmente distinta en las tareas, ya que no buscaban ayudar a los compañeros/as, sino que deseaban ser cada uno de ellos los mejores en todo.

6.3 Instrumentos

El instrumento que hemos utilizado es un cuestionario de elaboración propia fundamentado en la escala MEVA (motivaciones, expectativas, valores-intereses para el aprendizaje) creado por Alonso Tapia (2005). Este instrumento está diseñado para medir los diferentes niveles de metas que tiene cada niño/a. En esta escala se presentan datos sobre consistencia interna, validez convergente y discriminante, validez predictiva y validez cruzada. Los resultados muestran que hay al menos doce motivos específicos, once de los cuales se relacionan entre sí configurando las tres orientaciones motivacionales clásicas: aprendizaje, resultado y evitación. Ponen de manifiesto la importancia que tienen para la motivación por aprender metas específicas no estudiadas previamente “el deseo de ayudar” y “el deseo de no dejarse atemorizar por el desánimo debido al profesor/a”.

Las preguntas realizadas a los niños/as están fundamentadas en once escalas para evaluar el grado de importancia de la consecución las metas. Las once escalas en las que se mide el MEVA son las siguientes:

Niveles de la escala MEVA	Ejemplos
Motivación por aprender e incrementar la propia competencia	Cuando un profesor/a pide voluntarios para hacer un problema o una tarea, suelo ofrecerme yo, porque si te equivocas, te corrige y así aprendes más.
Deseo del éxito y su reconocimiento	Si puedo, lo primero que miro al terminar un trabajo es si esta mejor que el que han hecho otras personas.

Búsqueda de evitación de juicios negativos de competencia (miedo al fracaso)	Cuando me pregunta el profesor/a a veces me pongo tan nervioso/a que me bloqueo y se me olvida lo que he estudiado.
Motivación externa	Si mis padres o mi profesor/a me ofrecen algo por sacar una determinada nota, me esfuerzo mucho más por aprender.
Deseo de ayudar o de ser útil	Es un hecho que mi interés por aprender aumenta cuando pienso que lo que estoy estudiando puede servirme para ayudar a otras personas».
Disposición habitual al esfuerzo	Normalmente preparo los exámenes con tiempo y estudiando mucho».
Búsqueda de evitación y rechazo del trabajo escolar por no ver su utilidad	(Con formulación negativa) «Estudio con regularidad, no sólo cuando tengo que examinarme, porque me resulta agradable comprobar que lo que trato de aprender son cosas útiles de un modo u otro.
Respuesta positiva a la presión externa (ansiedad facilitadora del rendimiento)	Si tengo poco tiempo para hacer una tarea que debo entregar al profesor/a me concentro mejor y rindo más.
Deseo de ser aceptado por los amigos y compañeros de clase	En clase, si tengo que estudiar o trabajar con algún compañero/a, pongo más interés y lo hago más a gusto y mejor que si he de trabajar solo /a.
Deseo de ser aceptado y respetado incondicionalmente por el profesor/a	Cuando veo que los profesores me escuchan con atención y me tratan con respeto, es cuando realmente pongo interés y me esfuerzo por comprender y aprender lo que enseñan».
Deseo de influir en los otros (motivación de poder)	A menudo doy mi opinión aunque nadie me la pida, porque me gusta que se me tenga en cuenta.

Tabla 6. Ejemplo de elementos de las distintas escalas de la primera parte del MEVA.

Fuente: Alonso Tapia (2005)

En cuanto a los niveles de esta escala, hemos seleccionado los que más nos interesaban para el trabajo y los hemos enfocado de diferentes maneras. En el anexo I se puede ver el cuestionario entero con todas las preguntas realizadas a los niños/as.

He aquí, la relación de esta escala MEVA con las preguntas seleccionadas para el cuestionario, el cual llevaron a cabo los niños/as. Este cuestionario está elaborado con la palabra juego en lugar de tarea, para facilitar a los niños la comprensión de cada una de las cuestiones que les planteamos.

NIVELES DE LA ESCALA MEVA	PREGUNTAS DEL CUESTIONARIO
Deseo del éxito y su reconocimiento	Me gusta ser mejor y que me lo reconozcan.
Deseo del éxito	Me siento exitoso cuando soy el único que sabe realizar el juego.
Búsqueda de evitación y rechazo del trabajo escolar por no ver su utilidad	Evito juegos donde no me veo capaz de realizarlos.
Motivación por aprender e incrementar la propia competencia	Me gusta aprender nuevos juegos para realizarlos con mis compañeros.
Deseo de ser aceptado por los amigos y compañeros de clase	Es importante aprender un juego y tener la aprobación de mis compañeros.
Deseo de influir en los otros (motivación de poder)	Me gusta colaborar con mis compañeros para lograr el objetivo.
Deseo de ayudar o de ser útil	Me intereso y ayudo a un compañero si no es capaz de realizar el juego.

Tabla 7. Relación entre los niveles de la escala MEVA y el cuestionario de elaboración propia.

Fuente: Elaboración propia

La respuesta de estas preguntas es una escala descriptiva que va de menor a mayor en base a unos adverbios de cantidad. Esta sería la equivalencia: nunca (1), casi nunca (2), a veces (3), casi siempre (4) y siempre (5).

Una vez relacionadas las preguntas con la escala MEVA, las encuestas están pasadas a Google Drive, y después las transportamos a una hoja de cálculos de Excel, ya que, con los valores obtenidos se sacarán los gráficos con los resultados de las encuestas diferenciándolos por clases y por géneros, dentro de la misma pregunta.

6.4. Procedimiento

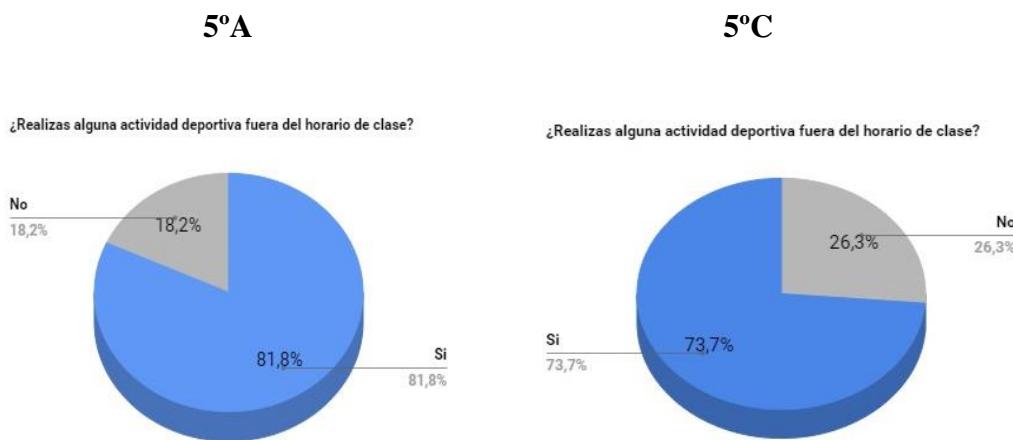
Las encuestas se las entregamos a los niños/as en la hora de Educación Física, en la cual, ellos habían realizado tareas de cooperación y tareas de cooperación-oposición, para que las llenaran habiendo tenido una vivencia de las metas que se le preguntaban al niño/a en dicho cuestionario.

Una vez cumplimentadas las encuestas, las pasamos al programa de Google Drive para recoger todos los datos obtenidos y ahí los transportamos a una hoja de cálculo de Excel, donde obtuvimos las gráficas de los resultados de las encuestas. En las cuestiones diferenciamos por géneros, dentro de cada clase, para conocer con mayor exactitud los resultados.

7. RESULTADOS

A continuación, describiremos los resultados obtenidos mediante los gráficos correspondientes a cada pregunta, indicando los porcentajes hallados en cada ítem, es decir, la frecuencia.

Primero, y de forma más general, analizaremos los gráficos correspondientes a la pregunta de si realizaban alguna actividad extraescolar deportiva fuera del horario de clase. Estos fueron los resultados obtenidos de cada una de las clases:



Como podemos observar el gráfico de la izquierda, hace referencia todos los alumnos/as de 5ºA tanto de género masculino, como femenino, que realizan alguna actividad extraescolar fuera del horario de clase. El 81,8% sí que practican algún deporte, mientras que el 18,2% no hacen ninguna actividad fuera del horario escolar. Como vemos en el gráfico, hay una tasa muy alta de alumnos que realizan algún deporte y una cantidad muy pequeña los que sólo hacen deporte en el colegio.

Lo mismo pasa en el gráfico de la derecha, que pertenece a la clase de 5ºC. En general el 73,7% hace alguna actividad deportiva fuera del colegio y por el contrario, un 26,3% no realizan ninguna actividad deportiva fuera del horario escolar.

Por lo que sacamos como conclusión acerca de estas gráficas, que la clase de 5ºC hace menos deporte fuera del horario escolar que la clase de 5ºA.

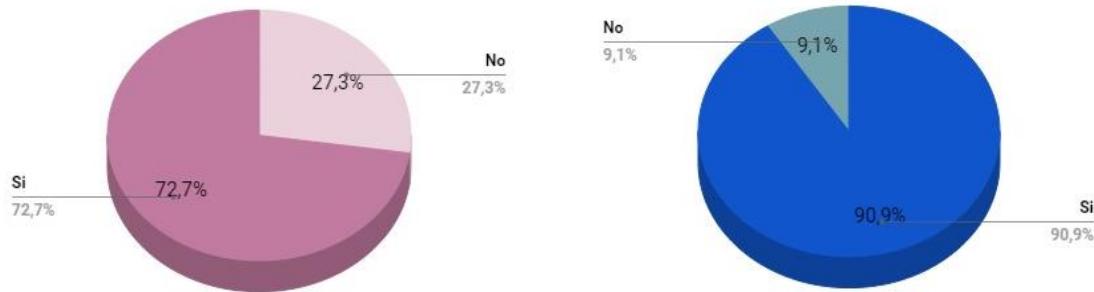
Para tener datos más concretos, nos centraremos en los deportes que realizan los niños/as de cada clase. En la clase de 5ºA, podemos observar que la mayoría de los chicos practican fútbol, y algunos de ellos, balonmano y baloncesto. Y las chicas

practican gimnasia rítmica y patinaje. Por lo que, la mayoría de la clase realiza deportes de cooperación – oposición y algunas acciones motrices individuales.

En general, los deportes realizados por los niños de la clase de 5ºC, son patinaje y atletismo, y en el menor de los casos, karate, fútbol y baloncesto. Por lo que comprobamos que los niños/as practican, en su mayoría, acciones motrices individuales y el resto, hacen tareas de cooperación- oposición. El tipo de deporte realizado nos servirá como referencia para saber el clima en el que podría estar orientada cada una de las clases.

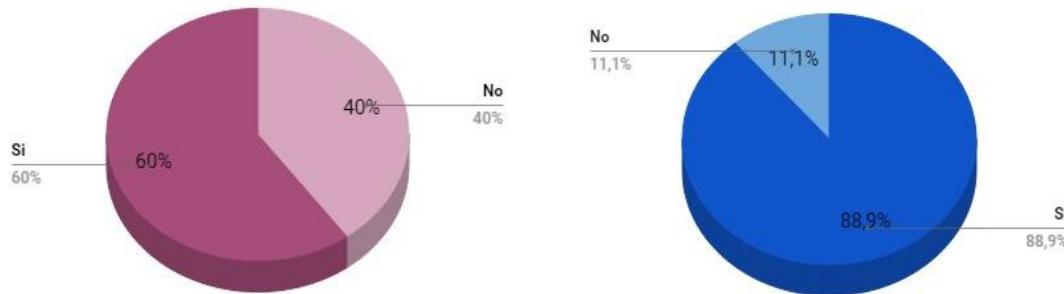
Ahora, para adentrarnos un poco más, y saber los datos con mayor exactitud, analizaremos qué género dentro de cada clase es el que realiza más actividades extraescolares y cuál es el que menos.

Gráficos de las chicas y chicos de 5ºA



En la clase de 5ºA, podemos observar que el 72,2% de las chicas realizan una actividad extraescolar mientras que los chicos tienen un porcentaje mayor del 90,9%. Como resultado de los que practican deporte, vemos que el 27,3% restante de chicas no practican deporte y que el 9,1 % de chicos tampoco hacen ninguna extraescolar.

Gráficos de chicas y chicos de 5ºC



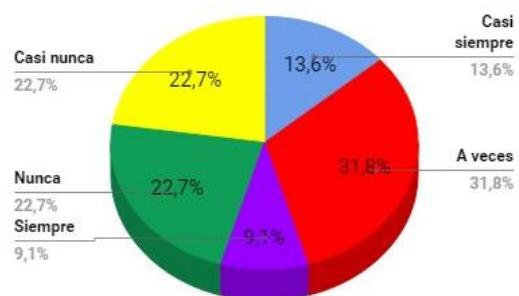
En cuanto a la clase de 5ºC, como vemos en la gráfica, el 60% de las chicas practica alguna extraescolar fuera del horario de clase y el 88,9% de los chicos. Por el contrario un 40% de chicas y un 11,1% de chicos no hacen ningún deporte extraescolar.

En comparación con la clase analizada en primer lugar, en esta clase, las chicas practican menos deporte que las alumnas de 5ºA y los chicos, aunque en un porcentaje muy pequeño, también realizan menos actividad fuera del horario escolar.

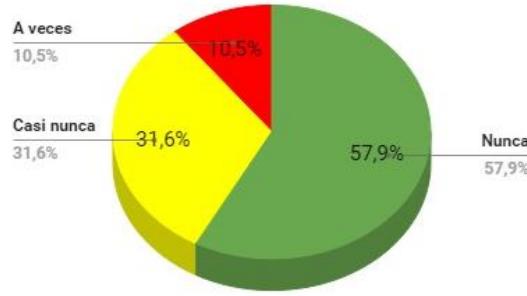
Este factor lo tendremos en cuenta a la hora saber cuáles son las personas que están más enfocadas al éxito y su reconocimiento, o a colaborar con los compañeros y aprender actividades nuevas. Estas características están relacionadas con la escala de MEVA de Alonso Tapia, y nos ayudará a saber si los niños/as están más orientados a las tareas de cooperación-oposición o las tareas de cooperación.

A continuación, comenzaremos a analizar las preguntas que están correlacionadas con la escala que vamos a utilizar para saber qué meta tiene cada clase y cada género.

- En primer lugar, el ítem analizar es: “Me siento exitoso cuando soy el único que sabe realizar un juego”. Éste está relacionado con la escala MEVA el nivel de deseo al éxito y los resultados obtenidos a través de las encuestas han sido los siguientes:



5ºA



5ºC

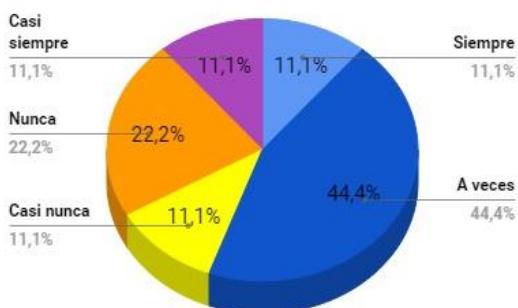
Como podemos observar hay una gran diferencia en el resultado de las respuestas. En la clase de 5ºA las respuestas de los niños/as oscilan entre todas las posibilidades, en cambio en la clase de 5ºC, las respuestas se limitan a tres. Hay una diferencia notable, ya que, en la opción de “nunca”, la clase de 5ºC, tiene más del doble de respuestas que la clase de 5ºA, por lo que la mayoría piensa que nunca se sienten exitosos/as cuando son los únicos/as que saben realizar una actividad. Por el contrario, y otro punto a destacar es que en 5ºA, hay un 9,1 % que hay niños/as que siempre quieren sentirse exitosos/as. En la respuesta de “casi nunca”, en la primera gráfica, vemos que hay un 22,7% y en la segunda, un 31,6%, por lo que, el porcentaje no es tan diferente, ni tan opuesto como en los anteriores. En la otra gráfica de 5ºC, con una tasa del 10,5% y en 5ºA con un resultado de 31,8% a veces quieren sentirse exitosos/as, pero otras no.

Diferenciando cada clase y cada género, obtenemos los siguientes resultados:

En la clase de 5ºA todas las respuestas obtenidas han sido un 10% “casi nunca” y un 90% “nunca”. En el caso del género masculino observamos un 22,2 % “a veces”, un 55,6% “casi nunca” y un 22,2% “nunca”. Por lo que podemos observar, en relación a esta clase, que los resultados oscilan entre parecerse muy parecidos, ya que no hay ningún “siempre” ni “casi siempre”. En esta clase tanto en el género masculino como en el femenino, los porcentajes más altos sin duda los tenemos en “nunca”.

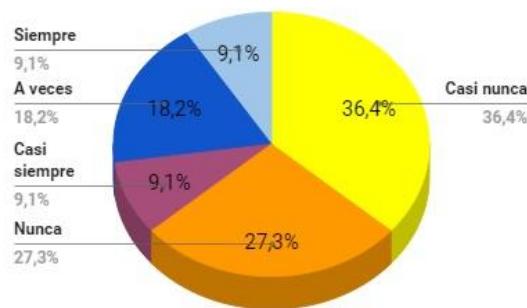
Clase 5ºA

Me siento exitoso cuando soy el único que sabe realizar el juego.



Chicos

Me siento exitoso cuando soy el único que sabe realizar el juego

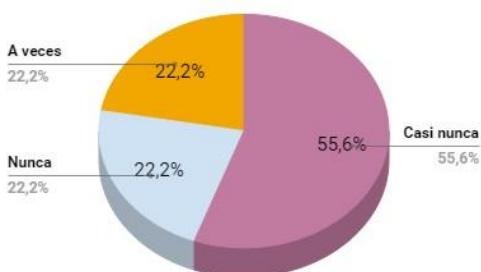


Chicas

En la clase de 5ºA, tenemos respuestas muy diferentes y encontramos un porcentaje repartido entre todas las opciones. En las chicas un 9,1% han contestado “siempre”, un 9,1% “casi siempre”, un 18,2% “a veces”, un “casi nunca” el 36,4% y por último, un 27,3% “siempre”. En cuanto a los resultados de los chicos, obtenemos un 11,1% “siempre”, 11,1% “casi siempre”, 44,4% “a veces”, 11,1% “casi nunca” y un 22,2% “nunca”. Observamos entonces, que las metas de cada niño/a en esta clase son diferentes y opuestas. Hay niños/as que quieren sentirse exitosos siempre y por el contrario, hay niños/as que nunca quieren sentirse así. En el género de chicas el porcentaje más alto está en “casi nunca” y en chico “a veces”.

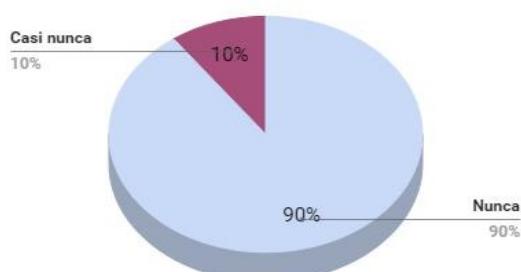
Clase 5ºC

Me siento exitoso cuando soy el único que sabe realizar el juego



Chicos

Me siento exitoso cuando soy el único que sabe realizar el juego



Chicas

Comparando una clase con otra, podemos ver que en la clase de 5ºC todos los alumnos y alumnas se encuentran en el mismo rango de respuestas de “casi nunca” y “nunca” y “a veces”. Los chicos han respondido un 22,2% “a veces”, un 55,6% “casi nunca” y un 55,6% “nunca”. Y las chicas un 10% “casi nunca” y un 90% “nunca”. En la clase de 5ºA tenemos respuestas muy variadas en todas las opciones, tanto de chicos como de chicas. Por lo que se puede decir que los de la clase de 5ºA tienen mayor deseo al éxito que los de la clase de 5ºC.

- La siguiente pregunta a analizar es: “Me gusta ser el mejor y que me lo reconozcan” y hemos obtenido los siguientes resultados de cada clase:



En estas gráficas podemos observar que tanto los niños/as de la clase de 5ºA como los de 5ºC, la respuesta que mayor porcentaje abarca es la de “nunca”, aunque la clase de 5ºC tiene una tasa del 73,7% y la de 5ºA del 40,9%. Existe una diferencia grande, ya que en una clase menos de la mitad responde “nunca” y en la otra clase, ha respondido a esta opción más de la mitad. Siguiendo el gráfico, la respuesta “casi nunca” también tiene un porcentaje alto en 5ºA de un 36,4%, en cambio, hay un 5,3% en la clase de 5ºC. Otro dato a destacar es, que en la clase de 5ºA, hay un 22,7% de alumnos que siempre quieren que les reconozcan su éxito, mientras que en la clase de 5ºC no hay nadie que haya elegido esa respuesta. El que más similitud tiene al significado de “siempre” en la clase de 5ºC es el de “a veces”, con un 15,8%. Por lo que podemos comprobar que la mayoría de los niños/as han respondido “nunca” o “casi nunca” y un porcentaje menor

ha respondido “siempre” o “a veces” a la pregunta de si quieren que sus compañeros les reconozcan su éxito.

Ahora analizaremos por clases y por géneros los resultados obtenidos que están incluidas las gráficas.

Los alumnos de 5ºA han respondido el 45,5 % “siempre”, el 18,2% “casi nunca” y un 36,4% “nunca”, por lo que vemos que la mayoría de chicos de esta clase siempre quieren que le reconozcan el éxito y los otros niños casi nunca o nunca. Por otro lado, las chicas con un 45,5% “nunca” y con un 54,5% “casi nunca”, no quieren que le reconozcan el éxito.

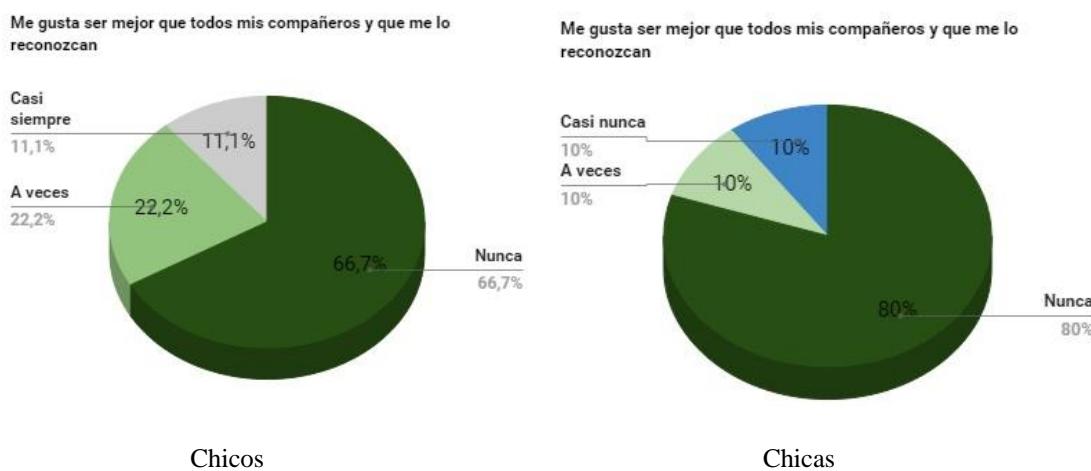
He aquí las gráficas que muestran dichos resultados diferenciado el género masculino y el género femenino:



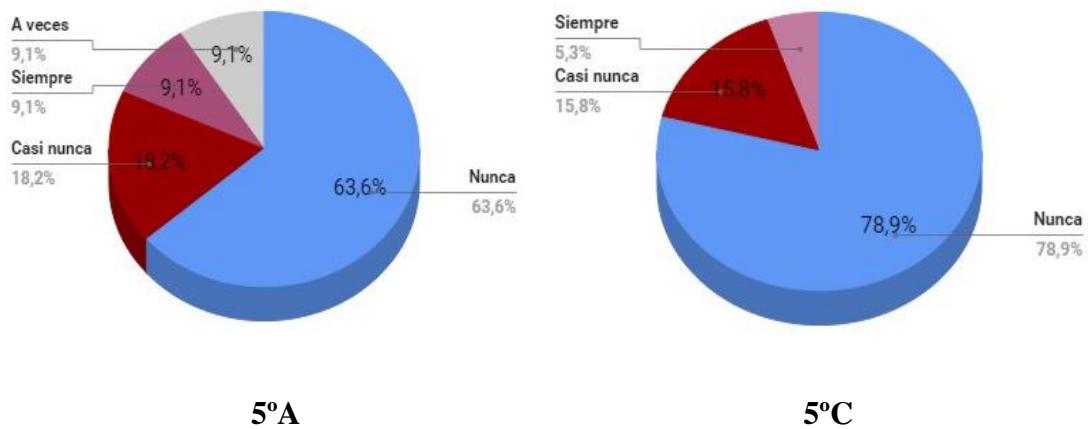
En la clase de 5°C, la mayoría de los chicos, con un 66,7%, nunca quieren que le reconozcan el éxito sus compañeros, un 22,2% a veces, y un 11,1% casi siempre. Las

chicas tienen un porcentaje del 80% en “nunca”, un 10% en “casi nunca” y un 10% en “a veces”. Por lo que, en esta clase, en comparación con la otra, se puede observar que están más orientados a que no buscan que los compañeros/as les reconozcan su éxito y en cambio, en la clase de 5ºA, la mayoría de los chicos sí que quieren que se les reconozca.

5ºC



- Ahora analizaremos el ítem del cuestionario que dice “Evito los juegos donde no me veo capaz de realizarlos”



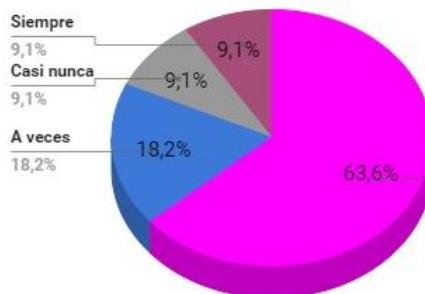
Como podemos ver en los dos gráficos, la respuesta que mayor porcentaje hemos obtenido ha sido en la de “nunca”, con un 63,6% en la clase de 5ºA y un 78,9% en la

clase de 5°C. La siguiente respuesta que obtiene mayor porcentaje es la de “casi nunca”, con un 18,2% en el primer gráfico y un 15,8% en el segundo. Un porcentaje pequeño en cada clase, indica que siempre evitan juegos nuevos, el porcentaje es de un 9,1% en la clase de 5ºA y un 5,3% en la clase de 5°C. Por lo que podemos comprobar que la mayoría de niños/as en general nunca los evitan, excepto un porcentaje pequeño que siempre evitan estos juegos nuevos por miedo al fracaso.

Ahora analizaremos por géneros los resultados que hemos obtenido de cada clase. En 5ºA los chicos la mayoría de los chicos han respondido “nunca” con un 63,6%, “casi nunca” con un 9,1%, “a veces” con un 18,2% y “siempre” con un 9,1%. En cuanto a las chicas de esta clase han respondido: un 63,6% “nunca”, un 27,3% “casi nunca” y un 9,1% “siempre”. Lo que vemos con estos datos es que, tanto las niñas como los niños de esta clase, nunca o casi nunca evitan los juegos y no les importa hacerlo mal, y un porcentaje muy pequeño, siempre evitan juegos nuevos para no fracasar.

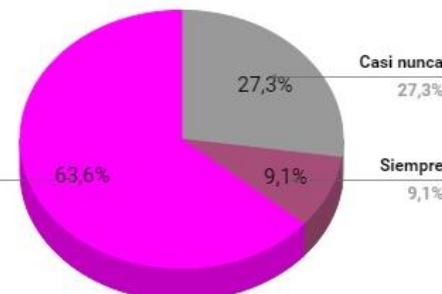
5ºA

Evito juegos donde no me veo capaz de realizarlos



Chicos

Evito juegos donde no me veo capaz de realizarlos



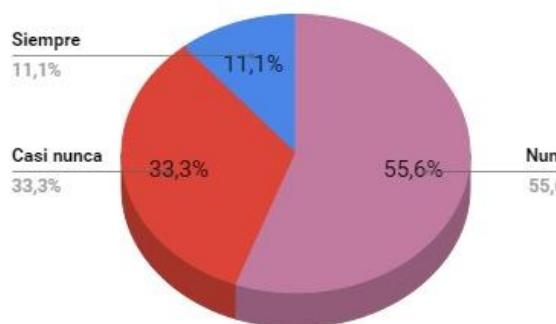
Chicas

En la clase de 5°C, los datos que tenemos de los chicos son: que con un 55,6% “nunca” evitan el juego, con un porcentaje menor de 33,3% “casi nunca” y con un 11,1% “siempre” lo evitan. En el caso de las chicas, el 100% “nunca” lo evitan. Lo

que dice de las chicas, que no tiene miedo a fracasar, y no por ello, dejan de realizar juegos. En comparación de los chicos, por lo general nunca o casi nunca lo evitan, pero una pequeña parte de ellos sí que lo evitan.

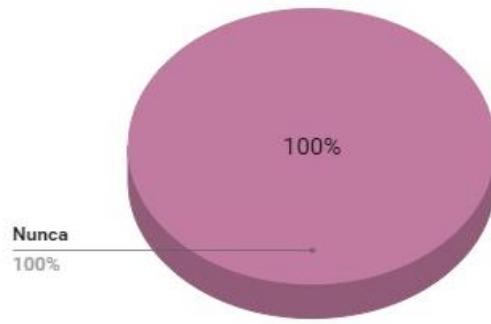
5ºC

Evito juegos donde no me veo capaz de realizarlos



Chicos

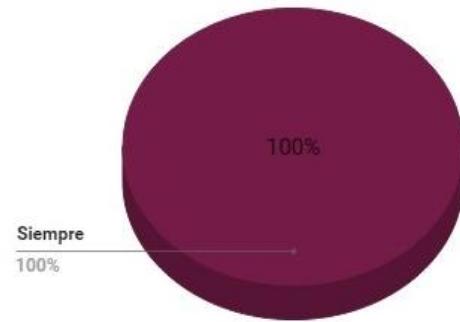
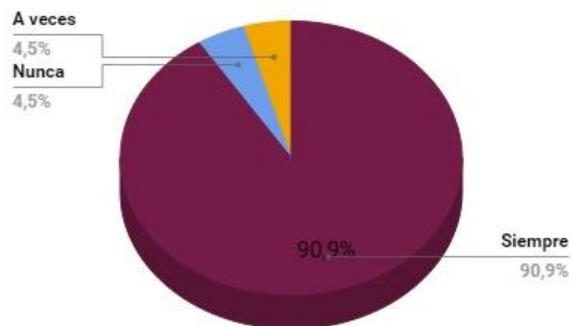
Evito juegos donde no me veo capaz de realizarlos



Chicas

En comparación de una clase y otra, los resultados de los chicos son muy parecidos en ambas clases y el resultado de las chicas es diferente ya que en la clase de 5ºC ninguna chica evita los juegos nuevos y en 5ºA, un porcentaje muy pequeño del 9,1% sí que lo evita.

- El siguiente ítem del cuestionario es “Me gusta aprender nuevos juegos para realizarlos con mis compañeros”



5ºA

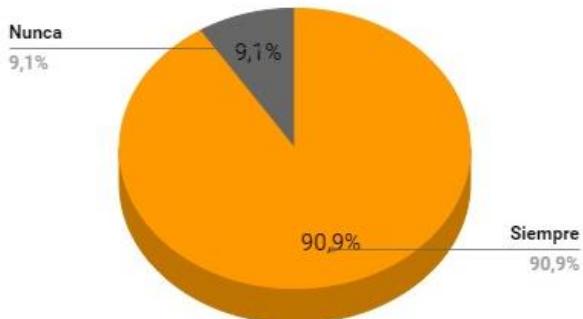
5ºC

En estos dos gráficos, como podemos ver, predomina la respuesta de “siempre” ante las dos clases a excepción de la clase de 5ºA que hay un 4,5% “a veces” y otro 4,5% que han respondido “nunca”. Es un porcentaje muy pequeño el que no quiere aprender juegos nuevos y otro el que en alguna ocasión tampoco, por lo general, todos ellos/as si que quieren conocer nuevas actividades. Y como observamos, en la clase de 5ºC el 100% de las respuestas son en “siempre”.

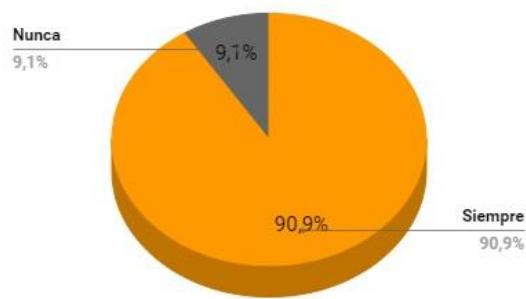
En la clase de 5ºA, tanto chicos como chicas un 90,1% indican que tienen motivación por aprender, mientras que un porcentaje pequeño de 9,1% no quieren aprender juegos nuevos. En la clase de 5ºC, todos los alumnos y alumnas han respondido que siempre quieren aprender juegos nuevos por lo que la comparación es evidente. En la clase de 5ºC siempre quieren aprender y están motivados para ello y en 5ºA, el 90,1% también quieren conocer y aprender juegos nuevos, exceptuando un porcentaje pequeño del 9,1% que no quiere.

5ºA

Me gusta aprender nuevos juegos para realizarlos con mis compañeros



Me gusta aprender nuevos juegos para realizarlos con mis compañeros

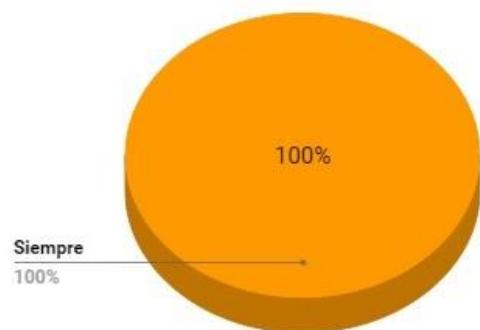


Chicos

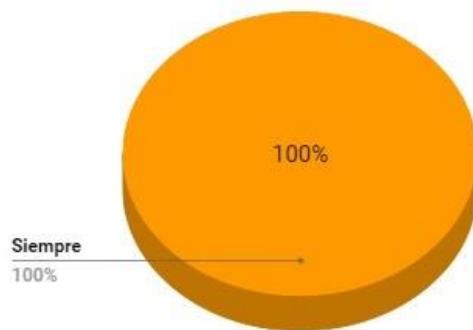
Chicas

5ºC

Me gusta aprender nuevos juegos para realizarlos con mis compañeros



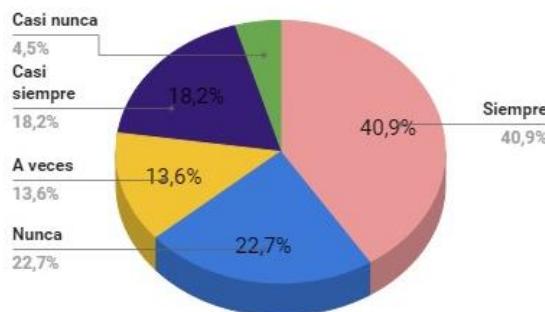
Me gusta aprender nuevos juegos para realizarlos con mis compañeros



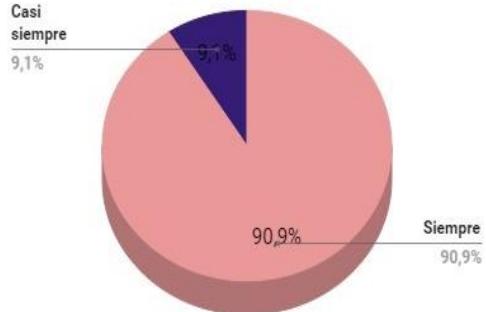
Chicos

Chicas

- La siguiente cuestión a analizar será “Es importante para mí aprender un nuevo juego y tener la aprobación de los demás compañeros”.



5ºA



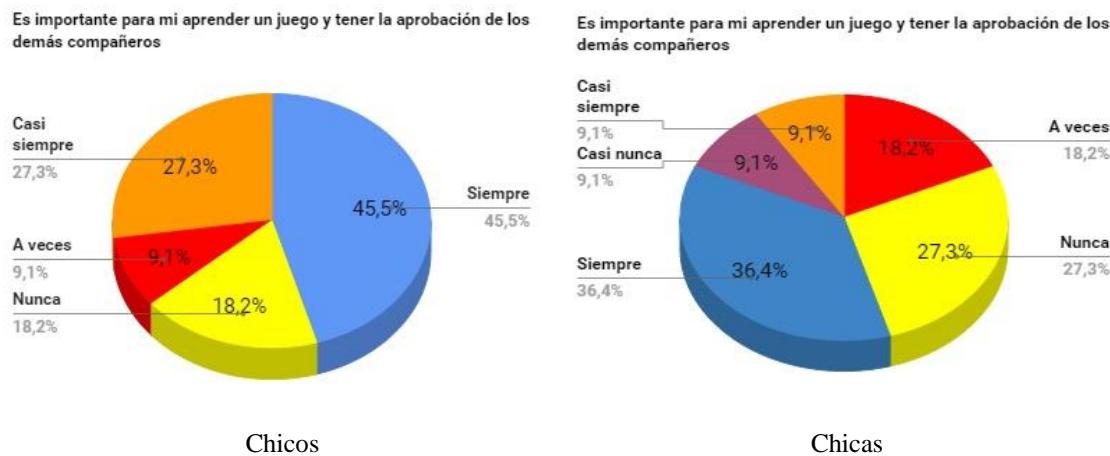
5ºC

En esta pregunta contemplamos un abanico muy amplio de respuestas, ya que en la clase de 5ºA, el 40,9% han respondido “siempre”, un 18,2% “casi siempre”, un 13,6% “a veces”, un 4,5% “casi nunca” y 22,7% “nunca”. En cambio la clase de 5ºC solamente han contestado dos opciones, el 90,9% han contestado “siempre” y el 9,1% “casi siempre”. En la clase de 5ºA, hay respuestas muy contradictorias, ya que, los porcentajes más altos de esta clase son en “siempre” y en “nunca”, así pues, para una parte de los alumnos sí que quieren tener la aprobación de sus compañeros, y otra parte nunca la quieren obtener. El resto de la clase, casi siempre o casi nunca querrían tener la aprobación de sus compañeros y otras veces no. En comparación con 5ºC la mayoría de los alumnos quieren tener la aceptación de sus compañeros/as siempre o casi siempre y no se contraponen varias respuestas, sino que solo se centran en dos muy similares.

En cuanto a las clases en particular, los chicos de la clase de 5ºA, la tasa más alta es la respuesta de “siempre” con un 45,5%, seguido de un 27,3% “casi siempre”, después un 9,1 % “a veces” y por último un 18,2% “nunca”. En los resultados de las

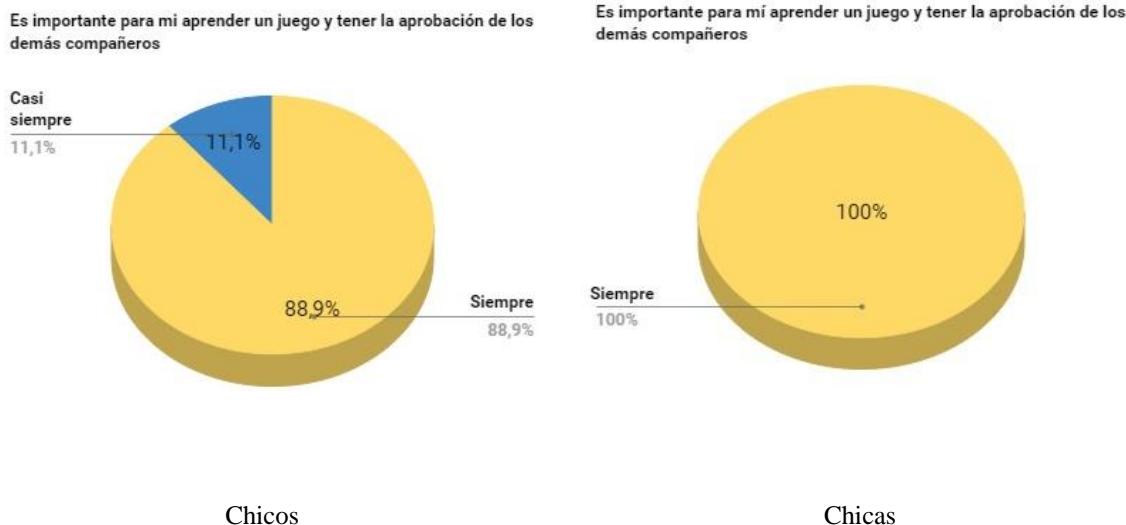
chicas, el mayor porcentaje ha sido el de “siempre” con un 36,4%, un 9,1% “casi siempre”, un 18,2% “a veces”, un 9,1% “casi siempre” y un 27,3% “nunca”. Las tasas más altas las encontramos en las respuestas que se contraponen como “siempre” y “nunca”, por lo que hay respuestas variadas dentro del mismo género. En los chicos “siempre” y “casi siempre” son las respuestas que predominan y quieren tener la aprobación de sus compañeros, mientras que las chicas no le dan tanta importancia a obtener la aceptación de sus compañeros o no.

5ºA



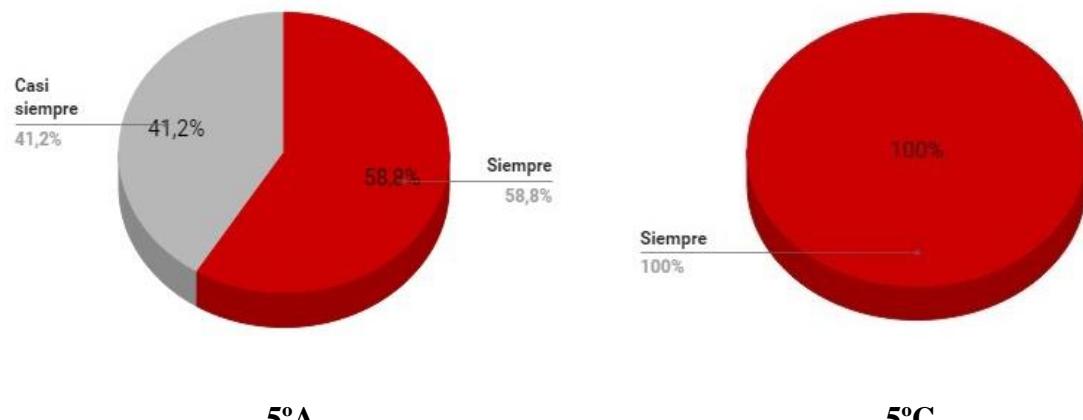
En el caso de 5ºC las chicas siempre quieren ser aceptadas por sus compañeros/as y los chicos con un 88,9% “siempre” y con un 11,1% “casi siempre”, también quieren tener la aprobación de los compañeros/as.

5ºC



Si comparamos una clase con otra, las chicas de 5ºA tienen respuestas opuestas, mientras que las chicas de 5ºC siempre quieren ser aceptadas. En los chicos las respuestas son más similares, ya que tanto los chicos de una clase como de la otra, la tasa de mayor porcentaje es la de “casi siempre” y “siempre”, exceptuando en 5ºC un grupo del 18,2% que no necesitan tener la aprobación de sus compañeros, por lo demás la mayoría sí que quieren la aceptación del resto.

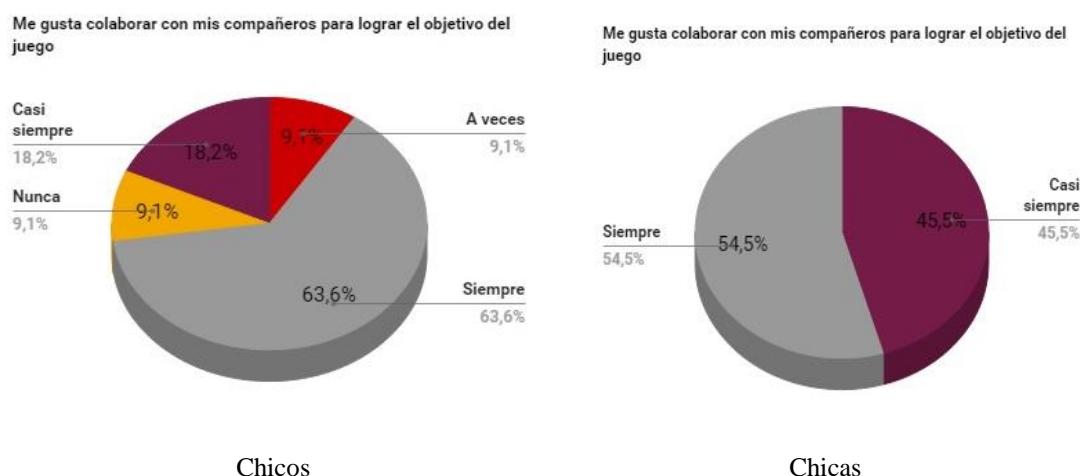
- A continuación, analizaremos la pregunta del cuestionario: “Me gusta colaborar con mis compañeros para lograr el objetivo del juego”.



En el primer gráfico las respuestas de los niños/as han estado en “siempre” con un 58,8% y “casi siempre” con un 41,2% por lo que podemos decir, que casi siempre los niños/as de 5ºA colaboran con sus compañeros/as. Muy parecido son los datos obtenidos de la clase de 5ºC, ya que todos los niños/as de esta clase siempre quieren influir y colaborar con los demás para lograr el objetivo del juego. Por lo que las dos clases tienen resultados, muy parecidos en cuanto a este ítem.

En particular, los chicas de la clase de 5ºA, el 54,5% han respondido “siempre” y el 45,5% “casi siempre”. Y los chicos, el 63,6% ha respondido “siempre” y el 36,4% “casi siempre”, por lo que todos los niños y niñas en la mayoría de las ocasiones les gusta ayudar a conseguir el objetivo colaborando con los compañeros/as. En cambio, el 9,1% nunca ayudaría a un compañero para lograr el objetivo y el 9,1% “a veces”.

5ºA

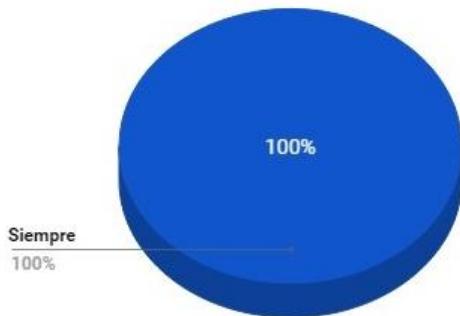


En la clase de 5ºC las respuestas de los chicos y de las chicas han sido iguales, el 100% han contestado “siempre”. En comparación de una clase con otra, todos los niños/as quieren y les gusta colaborar con sus compañeros/as en los juegos para

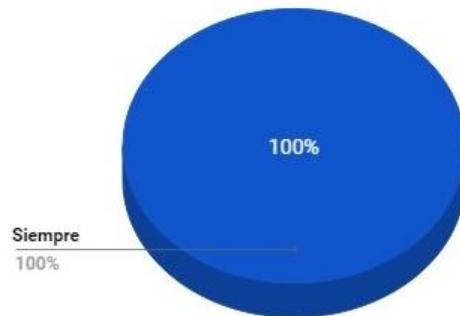
conseguir el objetivo, excepto algunos niños/as en ciertas ocasiones prefieren no hacerlo.

5ºC

Me gusta colaborar con mis compañeros para lograr el objetivo



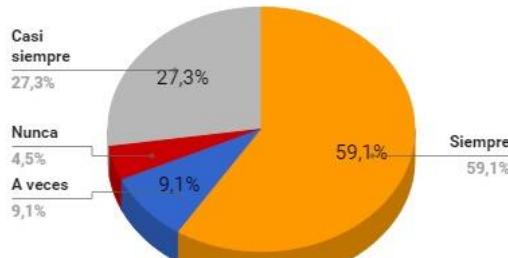
Me gusta colaborar con mis compañeros para lograr el objetivo



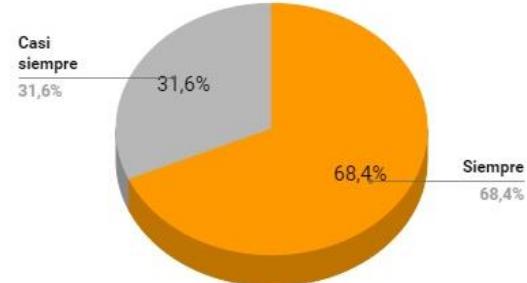
Chicos

Chicas

- Ahora comentaremos el ítem de “Me intereso y ayudo a un compañero si no es capaz de realizar el juego”



5ºA



5ºC

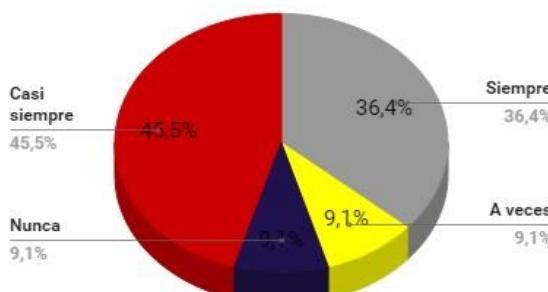
En el primer gráfico observamos que hay diversas respuestas, los cuales sus resultados han sido un 59,1% “siempre”, un 27,3% “casi siempre”, un 9,1% “a veces”, y un 4,5% “nunca”. Un dato a destacar es, que en esta clase la mayoría de los niños/as sí que ayudarían a un compañero/a en un juego, por el contrario un porcentaje pequeño, no ayudaría a un compañero/a suyo si necesitara ayuda y alguno le ayudaría a veces solamente.

En cambio, en la clase de 5ºC el 68,4% “siempre” ayudaría a un compañero/a y un 31,6 % “casi siempre” y no habría ningún caso como en la clase de 5ºA, que le negara la ayuda a un compañero/a si la necesitara.

En particular, los chicos de 5ºA, el 45,5% siempre ayudarían a un compañero/a, lo cual representa, aproximadamente, la mitad de chicos de la clase. La otra mitad, han respondido un 36,4% “casi siempre”, un 9,1% “a veces” y un 9,1% “nunca”, por lo que vemos, que un porcentaje de chicos es el que le negaría la ayuda a un compañero/a. En cambio las chicas, el 81,8% siempre ayudarían a sus compañeros/as, el 9,1% “casi siempre” y el 9,1% “a veces”.

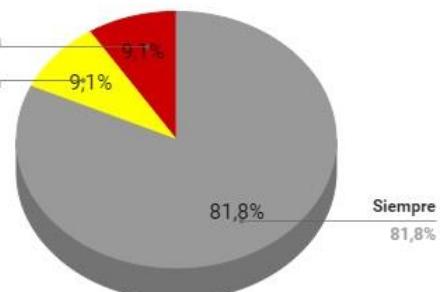
5ºA

Me intereso y ayudo a un compañero si no es capaz de realizar el juego



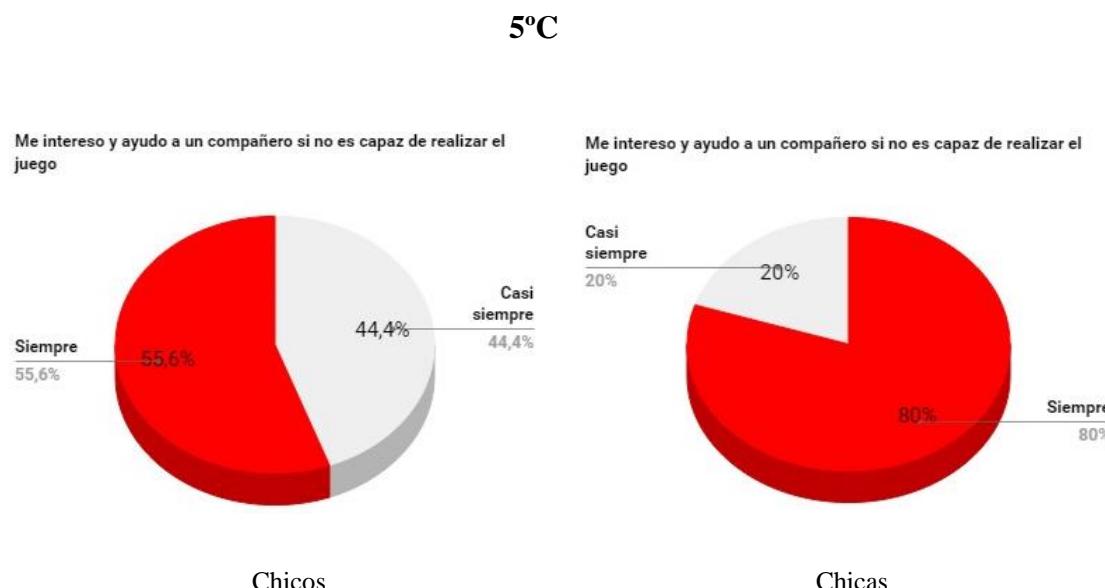
Chicos

Me intereso y ayudo a un compañero si no es capaz de realizar el juego



Chicas

En la clase de 5ºC, el 55,6% de chicos siempre ayudarían a sus compañeros/as y el 44,4 % “casi siempre”. Y las chicas han contestado el 80% “siempre” y el 20% “casi siempre”. Así pues, comparando una clase con otra, nos damos cuenta que la clase de 5ºC nunca le negarían la ayuda a un compañero/a, y por el contrario, en la clase de 5ºA, un porcentaje del 9,1% de chicos sí que se negaría a ayudar a un compañero/a.



Para ver los resultados, que hemos obtenido con mayor claridad, esta tabla resume todos los resultados conseguidos diferenciando en cada pregunta a la clase que corresponde y el género.

	5 A		5ºC	
	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas
Deseo al éxito	S: 11,1% CS: 11,1% AV: 44,4% CN: 11,1% N: 22,2%	S: 9,1% CS: 9,1% AV: 18,2% CN: 36,4% N: 27,3%	CN: 10% N: 90%	AV: 22,2% CN: 55,6% N: 22,2%

Deseo al éxito y su reconocimiento	S: 45,5% CN: 18,2 % N: 36,4%	CN: 54, 5% N: 36,4 %	CS: 11,1 % AV: 22,2 % N: 66,7 %	AV: 10% CN :10% N: 80%
Búsqueda de evitación de juicios negativos de competencia	S: 9,1% AV:18,2 % CN: 9,1% N: 63,6%	S: 9,1 % CN: 27,3 % N: 63,6%	S: 11,1 CN: 33,3 % N: 55,6%	N: 100 %
Motivación por aprender e incrementar su propia competencia	S:90,9% N:9,1%	S:90,9% N:9,1%	S: 100%	S: 100%
Deseo de ser aceptado por los amigos y compañeros de clase	S:45,5% CS:27,3% AV: 9,1% N:18,2%	S:36,4% CS: 9,1% AV: 18,2% CN: 9,1% N: 27,3%	CS: 11,1% S: 88,9 %	S: 100%
Deseo de influir en los otros	S: 63,6 % CS: 18,2% AV: 9,1% N: 9,1%	S: 54,5% CS:45,5%	S:100%	S: 100%
Deseo de ayudar o de ser útil.	S: 36,4% CS: 45,5% AV: 9,1% N: 9,1%	S: 81,8 % CS: 9,1% AV: 9,1%	S: 55,6% CS: 44,4 %	S: 80% CS: 20%

Tabla 8. Porcentajes de los resultados obtenidos de cada clase diferenciados por géneros en cada ítem de la escala MEVA.

S: Siempre
CS: Casi siempre
AV: A veces
CN: Casi nunca
N: Nunca

8. CONCLUSIONES

Como se puede apreciar a lo largo de este trabajo, la motivación es un concepto muy amplio y de carácter multidimensional, por lo que podemos considerarla como el motor que impulsa al niño/a para realizar cualquier acción, ya sea en el área de la Educación Física o en cualquier otro entorno. Esta motivación, viene condicionada por muchos factores internos y externos del individuo, por lo tanto, esto es lo que condiciona en el niño/a un nivel mayor o menor de motivación, o la desmotivación total, como explican Deci y Ryan con la Teoría de la Autodeterminación (1985).

Dentro de la Educación Física, el clima en el que se realizan las tareas es un factor muy relevante para definir el comportamiento de los niños/as, ya que permite que una actividad pueda estar orientada al clima del Ego o al clima de la Tarea (Teoría de la Metas de Logro de Nicholls, 1989). En este sentido, las metas que persigue cada niño/a, estarán también orientadas entorno a un clima o a otro, dependiendo del tipo de motivación que tenga, de los factores que le influyan y del entorno que tenga en clase.

Así pues, cada alumno, dependiendo del grado de motivación que tenga en las clases de Educación Física, de los factores que le determinen en mayor medida y del clima que haya en clase, desarrollará las metas adecuadas para él.

Como hemos podido observar en los resultados del cuestionario, comparando los dos grupos, existen respuestas completamente opuestas por un único motivo: el clima en clase que se crea en cada una de ellas. El clima orientado al Ego, es el que se crea cuando un niño/a solo quiere ser el mejor de la clase. Para ello se compara con sus compañeros/as y no ayuda al resto de la clase porque solo le importan sus resultados y que sean mejores que el resto. En cambio, el clima orientado a la Tarea, se crea cuando los niños/as colaboran y se ayudan unos/as con otros/as para conseguir las metas sin importarles el resultado y sin compararse con el resto de los compañeros/as.

Además, otro factor que influye en numerosas ocasiones al analizar las encuestas, es la práctica de un deporte fuera del horario escolar o no. Los niños/as que realizan una actividad extraescolar, tienden a decantarse por las metas orientadas al Ego, sobre todo, los que practican deportes de cooperación- oposición o deporte de competición.

Contrastando los resultados alcanzados, cabe destacar que la clase de 5ºA, ha obtenido mayor número de respuestas en los ítems enfocados al reconocimiento del logro por parte de los demás, en aquellos dirigidos a desear el éxito y además, en la evitación de tareas nuevas. Como podemos comprobar, esta serie de respuestas nos podrían llevar a pensar que en este grupo está potenciado el clima del Ego.

En el caso del grupo 5º C, hemos visto que los ítems más respondidos han sido aquellos que hacen referencia a ayudar a un compañero/a, a ser aceptado por los demás y querer aprender una tarea nueva. De estas respuestas se podrá desprender, que en este grupo es potenciado un clima en orientación a la Tarea, debido en parte, por la situación excepcional del alumno con Síndrome de Down.

En esta clase se ha adoptado un comportamiento de cooperación, puesto que todos los niños/as colaboran para ayudar a dicho alumno y esto ha hecho que se sienta integrado totalmente. Así pues, la manera de reconocer la ayuda que le ofrecen sus compañeros/as y profesores, es dándoles un abrazo de agradecimiento. Además, este niño es muy vergonzoso hablando en público, pero al estar integrado entre sus compañeros/as, éstos le apoyan y animan para que haga las cosas y para que hable en público. El niño se siente capaz y lo hace.

Este es un acto importante para valorar, tanto por parte de los alumnos/as, como por parte de este niño, ya que, todos hacen un gran esfuerzo y colaboran para su integración. De esta manera, se consigue que todos estén en un ambiente de clase agradable, desarrollando valores como la solidaridad, cooperación, etc.

Como dato a destacar, este grupo ha adquirido una estrategia de contacto y todos/as colaboran con él, ayudándole sin excluirlo en ningún momento, ya sea con tareas de cooperación-oposición o con tareas de cooperación. En las clases de Educación Física, los niños están pendientes de él para ver si realiza adecuadamente la tarea o si necesita ayuda en alguna situación. Cuando éste hace algo bien, se le refuerza con estímulos positivos para que se sienta capaz de realizar cada una de las actividades. Así pues, podríamos señalar que las metas de esta clase, en general, están orientadas al clima de la tarea, ya que sus principales objetivos son aprender, ser aceptados por los demás, y colaborar con otros compañeros/as si lo necesitan.

Tanto los niños como las niñas de 5ºC están, en la mayoría de los casos, enfocados a una tarea de cooperación-oposición, es decir, en los que no tienen en cuenta el resultado final, ni se comparan con unos u otros para ser mejor que el resto, sino que colaboran para lograr juntos un objetivo. Por el contrario, en la clase de 5ºA, este porcentaje es más bajo, ya que la preocupación de la mayoría de estos alumnos/as es el simple deseo de sentirse mejor que el resto, y ser reconocidos, sin mostrar interés por realizar nuevas actividades, evitando así el fracaso o el sentimiento de inferioridad y rechazo.

Sin embargo, en la clase de 5ºA, sobre todo en el género masculino, podemos observar que un alto porcentaje ha respondido que solamente le interesa ganar a los tareas y que el resto de los compañeros/as se lo reconozcan, tampoco ayudarían a una persona si ésta lo necesitara, y además, intentarían evitar las tareas nuevas por miedo a fracasar en ellos, es decir, sólo buscan ser los mejores y hacerlo bien en todo lo que ya conocen. Por ello, podríamos decir, que este grupo tendría un clima orientado al Ego por parte de un alto porcentaje de la clase, lo que condicionaría al resto a querer destacar también, y no querer fracasar para estar a la altura de los que crean este clima. Este clima en la clase de 5ºA, hace que los alumnos/as que no destaquen tanto, tengan menor motivación e incluso se lleguen a sentir inferiores por no ser reconocido su mérito por parte del profesor/a o por parte de los otros niños/as. Esto sería considerado como un factor externo, lo que haría que la motivación extrínseca fuera menor y se perdiera el interés por la tarea, por tanto, en esta clase se acabaría formando un clima

Ego. Estos son las circunstancias que se tendrían que evitar en las clases de Educación Física, para evitar la desmotivación. He aquí donde entra la figura del profesor/a para que esto no ocurra y oriente la clase a otro clima que favorezca la participación y colaboración de todos los alumnos/as.

Si realizáramos una parte práctica en la que propusiéramos una tarea de cooperación-oposición y una tarea de cooperación en cada una de las clases, la clase de 5ºA jugaría a competir para ser el mejor en las dos tareas, por tanto, no habría cooperación entre los alumnos/as, solamente les importaría el resultado obtenido y ser los que más destacan. En cambio, el curso de 5ºC jugaría en las dos tareas para divertirse con el resto de sus compañeros/as, ayudándose unos a otros sin importar cual fuera el resultado.

Como conclusión de este trabajo de investigación, podemos decir, que al comparar dos clases de 5º de Educación Primaria, hemos podemos observar que el clima que se da en una clase de Educación Física, depende del grado y tipo de motivación y de las metas que tiene cada niño/a. Estos factores orientarán la actitud de los niños/a en una tarea, hacia un clima Ego o Tarea. Con ello podemos constatar la hipótesis que formulamos al principio de esta investigación en la que planteábamos que la motivación del niño depende, además de una serie de factores externos y personales, del clima establecido en clase y del clima en el que estén orientadas las tareas.

9. LIMITACIONES Y PROSPECTIVAS

Los resultados de este estudio no se pueden generalizar, puesto que las conclusiones a las que hemos llegado están basadas en una pequeña muestra de alumnos/as. Alumnos de 5º de primaria a los que se ha estado impartiendo docencia de Educación Física durante el año 2014-2015. En un futuro sería muy interesante poder ampliar el estudio y

profundizar con una mayor muestra de alumnos/as, para que nos permita investigar metas que abarquen más contenidos.

Por otro lado, queremos destacar la complejidad del tema de la motivación, ya que hay muchos y diversos aspectos a abarcar en este concepto, lo cual nos dificulta la selección en cada una de las partes y contenidos de este trabajo.

A pesar de todo, nos ha sido muy fácil acceder a la muestra de los resultados, porque el colegio donde realizamos el formulario, fue el colegio donde estuvimos realizando las prácticas escolares y ya conocíamos tanto a los niños como al colegio, y fueron todo facilidades por su parte. Desde aquí nos gustaría agradecer su buena disposición en cada momento.

10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvarez, L.; Nuñez, J.; Hernández, J. González- Pienda, J.; Soler, E. (1998) Componentes de la motivación: evaluación e intervención académica. *Revista La Escuela Abierta*. 71, 91-120.
- Arias. J (2004). Perspectivas recientes en el estudio de la motivación: La teoría de la orientación de la meta. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa* 2, 35-62.
- Azoifeita, E (2006). Motivos de participación y satisfacción en la actividad física, el ejercicio físico y el deporte. *Revista MHSalud*.3, 1, 1-16
- Baeten, M., Kyndt, E., Struyven, K. y Dochy, F. (2010). Using student-centred learning environments to stimulate deep approaches to learning: Factors encouraging or discouraging their effectiveness. *Educational Research Review*, 5, 243–260
- Balaguer, I.; Castillo, I. y Duda. J. (2008). Apoyo a la autonomía, satisfacción de las necesidades, motivación y bienestar en deportistas de competición: un análisis de la teoría de la autodeterminación. *Revista de Psicología del Deporte*.17, 123-139.
- García, T.C; Leo M.M.; Martín, E.C y Sánchez, A.M. (2008). El compromiso deportivo y su relación con factores disposicionales y situacionales contextuales de la motivación. *Revista Internacional De Ciencias Del Deporte*. IV, 12, 45-48.
- González, R.C; Arias, A.A; Núñez, J.P. y González- Pineda, J. (1996). Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar. *Psicothema*.8, 1,45-61.
- Cecchini, J.E; Fernández-Losa, J.; González, C.G y Cecchini C.A. (2013). Aplicaciones del modelo de autodeterminación en la educación física de primaria. *Revista Latinoamericana*. 45, 1, 97-109.
- Cuevas, R.; Pastor, J.C.; González, S. y Gil, P.(2010). Educación física intercultural motivación y prejuicio racial: una aproximación desde la teoría de las metas de logro. *Cuaderno de Psicología del Deporte*.10, 17-42.
- Díaz B., F. y Hernández R., G. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Ed. McGraw Hill, México.
- García, T.C; Santos-Rosa F.R; Jiménez, R.C. y Cervelló, E.G (2005). El clima motivacional en las clases de Educación Física: una aproximación práctica desde la Teoría de Metas de Logro. *Revista Apunts. Educación y Deportes*, 81, 21-28

González, J.; Del Salto, Mº del M.; Mora Vicente, J. y Mora Fernández, M. (2006). Las actividades cooperativas y competitivas fuera y dentro del aula. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Coporale*.3,11, 39-61

Guzmán J; Macagno L. y Imfeld F. (2013). La motivación de los entrenadores deportivos: un estudio desde la teoría de la autodeterminación. *Cuaderno de Psicología del Deporte*.13,1, 37-50.

Hernández, R.S; Férnandez, C.C y Baptista, P.L (2003). *Libro de la Metodología de la investigación*. Ed. McGraw-Hill Interamericana. México

Fernández C.J (2012). Metodología docente, motivación y rendimiento. Tesis doctoral: *Estudio comparativo del valor motivador de las pautas de actuación del profesorado para alumnos españoles y británicos, y análisis del efecto conjunto en la motivación y el rendimiento de una metodología que combina la regularización del trabajo y la retroalimentación sistemática a través de los compañeros*. Dirigida por Tapia, A. Departamento psicología evolutiva y de la educación. Facultad de psicología Universidad Autónoma de Madrid.

Polaino A.L (2001). La motivación del alumno: Factor clave en la tutoría personal. *Revista la Escuela Abierta*. 14, 9 -32.

Monroy, F. y Hernández Pina, F. (2014). Factores que influyen en los enfoques de aprendizaje universitario. Una revisión sistemática. *Educación XXI*, 17 (2), 105-124. doi: 10.5944/educxx1.17.2.11481

Moreno, B.; Jiménez, R.; Gil, A.; Aspano, M. I.; Torrero, F. (2011). Análisis de la percepción del clima motivacional, necesidades psicológicas básicas, motivación autodeterminada y conductas de disciplina de estudiantes adolescentes en las clases de Educación Física. *Motricidad. European Journal of Human Movement*. 26, 1-24

Moreno, J. A.; Sicilia, A.C; Martínez, C.; Alonso, N. (2008). Coeducación y climas de aprendizaje en Educación Física. Aportaciones desde la teoría de Metas de Logro. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*.4, 11, 42-64.

Moreno, J.A; González- Cutre D.C. y Sicilia, A.C (2007). Metas sociales en las clases de Educación Física. *Análisis y modificación de conducta*. 33, 149, 351-368

Moreno, J.M; Hernández, A.P. y, González- Cutre D.C. (2009). Completando la teoría de la autodeterminación con las metas sociales: Un estudio sobre la diversión en Educación Física. *Revista Mexicana de Psicología*. 26,2, 213-222.

Muyor, J. M.; Águila, C.; Sicilia, A. y Orta, A. (2009). Análisis de la motivación autodeterminada en usuarios de centros deportivos. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*. 9 (33). 67-80

Prieto, J.S y Nistal, P.H. (2009). Influencia del aprendizaje cooperativo en Educación Física. *Revista Iberoamericana de Educación*. 49/4. 1-8

Ryan, R. M. & Deci, E. L., (1991). self: Integration in personality. En Dienstbier, R. (Ed.), *Nebraska symposium on motivation, 38. Perspectives on motivation*, 237-288. Lincoln, NE: University of Nebraska Press.

Ryan, R. M., Kuhl, J., & Deci, E. L. (1997). Nature and autonomy: Organizational view of social and neurobiological aspects of selfregulation in behavior and development. *Development and Psychopathology*.

Ryan R.M. and. Deci E.L. (2000). La teoría de la autodeterminación y la facilitación de la motivación intrínseca, el desarrollo social, y el bienestar. *American Psychological Association*.55, 1,68-78.

Serra, J.R.P; Zaragoza, J.C y Generelo E.L (2014). Influencias de “otros significativos” para la práctica de actividad física en adolescentes. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte* 14 ,(56), 735-753.

Tapia, A. (1992). *Motivar en la adolescencia: teoría, evaluación e intervención*. Ed. Universidad Autónoma de Madrid.

Tapia A. (2005) Motivación para el aprendizaje: la perspectiva de los alumnos. *Foro Educacional*. 7, 13-54.

Valenzuela, J.C. (2007). Más allá de la tarea; pistas para una redefinición del concepto de Motivación Escolar. *Educação e Pesquisa*. São Paulo. 33,3, 409-426. Universidad Católica de Chile.

Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallières, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*. 52, 1003-1017.

11. ANEXOS

ANEXO I

Cuestionario realizado por elaboración propia basado en la escala MEVA de Tapia (2005).

CUESTIONARIO ACERCA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

Este cuestionario que tenéis delante, es para la realización de un estudio de un trabajo de fin de grado. Éste, es totalmente anónimo, por lo que no tenéis que poner el nombre, simplemente tenéis que llenar los datos siguientes y debéis escribir el nombre de vuestro colegio, vuestra edad, si sois chicos o chicas, y lo más importante, si realizáis alguna actividad deportiva fuera de la clase de Educación Física, por ejemplo patinaje o danza en extraescolares, fútbol o baloncesto en un club, natación, etc.

Posteriormente, procederemos a la lectura de las 12 preguntas, y si no entiendes alguna de ellas, no dudes en preguntar.

Por último, deberás marcar con una X la respuesta con la que te sientas identificado, y que se ajuste más a la realidad.

Para que los resultados que obtengamos sean válidos y reflejen la realidad, es fundamental la **SINCERIDAD** de tus respuestas, sin la cual, este estudio carecerá de valor.

Gracias por la colaboración.

- Colegio:
- Edad:
- Género: MASCULINO FEMENINO
- ¿Realizas alguna actividad deportiva fuera del horario de clase?:
SI NO

Si la pregunta anterior es afirmativa nombra la actividad deportiva que realizas:

	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	A VECES	CASI NUNCA	NUNCA
Me siento bien cuando soy el único que realizo bien el juego					
Estoy satisfecho cuando supero a los demás					
Me siento exitoso cuando soy el único que sabe realizar un juego					
Me pongo contento cuando yo lo hago bien y los demás no saben hacerlo					
Me comparo con mis compañeros para ser mejor que ellos					
Me gusta ser mejor que todos mis compañeros y que me lo reconozcan					
Evito juegos donde no me veo capaz de realizarlos					
Solamente juego a las actividades que se me dan bien					
Me alegra cuando un compañero de mi equipo realiza bien el juego					
Me gusta aprender nuevos juegos para realizarlos con mis compañeros					
Es importante para mi aprender un juego y tener la aprobación de los demás compañeros					
Me gusta colaborar con mis compañeros para lograr el objetivo del juego					
Me intereso y ayudo a un compañero si no es capaz de realizar el juego					

MUCHAS GRACIAS POR VUESTRA COLABORACIÓN.