

Volumen 6 - Número 2 - Abril/Junio 2019

REVISTA INCLUSIONES

REVISTA DE HUMANIDADES
Y CIENCIAS SOCIALES

ISSN: 5738-4308

Homenaje a

Francesca Randazzo

MIEMBRO DE HONOR COMITÉ INTERNACIONAL

REVISTA INCLUSIONES

Portada: Felipe Maximiliano Estay Guerrero

221 B
WEB SCIENCES

CUERPO DIRECTIVO

Directores

Dr. Juan Guillermo Mansilla Sepúlveda

Universidad Católica de Temuco, Chile

Dr. Francisco Ganga Contreras

Universidad de Los Lagos, Chile

Subdirectores

Mg © Carolina Cabezas Cáceres

Universidad de Los Andes, Chile

Dr. Andrea Mutolo

Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México

Editor

Drdo. Juan Guillermo Estay Sepúlveda

Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

Editor Científico

Dr. Luiz Alberto David Araujo

Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo, Brasil

Cuerpo Asistente

Traductora: Inglés

Lic. Pauline Corthorn Escudero

Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

Traductora: Portugués

Lic. Elaine Cristina Pereira Menegón

Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

Portada

Sr. Felipe Maximiliano Estay Guerrero

Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

COMITÉ EDITORIAL

Dra. Carolina Aroca Toloza

Universidad de Chile, Chile

Dr. Jaime Bassa Mercado

Universidad de Valparaíso, Chile

Dra. Heloísa Bellotto

Universidad de San Pablo, Brasil

Dra. Nidia Burgos

Universidad Nacional del Sur, Argentina

Mg. María Eugenia Campos

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Francisco José Francisco Carrera

Universidad de Valladolid, España

Mg. Keri González

Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México

Dr. Pablo Guadarrama González

Universidad Central de Las Villas, Cuba

Mg. Amelia Herrera Lavanchy

Universidad de La Serena, Chile

Dr. Aleksandar Ivanov Katrandzhiev

Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria

Mg. Cecilia Jofré Muñoz

Universidad San Sebastián, Chile

Mg. Mario Lagomarsino Montoya

Universidad de Valparaíso, Chile

Dr. Claudio Llanos Reyes

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Dr. Werner Mackenbach

*Universidad de Potsdam, Alemania
Universidad de Costa Rica, Costa Rica*

Mg. Rocío del Pilar Martínez Marín

Universidad de Santander, Colombia

Ph. D. Natalia Milanesio

Universidad de Houston, Estados Unidos

Dra. Patricia Virginia Moggia Münchmeyer

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Ph. D. Maritza Montero

Universidad Central de Venezuela, Venezuela

Dra. Eleonora Pencheva

Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria

Dra. Rosa María Regueiro Ferreira

Universidad de La Coruña, España

Mg. David Ruete Zúñiga

Universidad Nacional Andrés Bello, Chile

Dr. Andrés Saavedra Barahona

Universidad San Clemente de Ojrid de Sofía, Bulgaria

Dr. Efraín Sánchez Cabra

Academia Colombiana de Historia, Colombia

Dra. Mirka Seitz

Universidad del Salvador, Argentina

COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Comité Científico Internacional de Honor

Dr. Adolfo A. Abadía

Universidad ICESI, Colombia

Dr. Carlos Antonio Aguirre Rojas

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Martino Contu

Universidad de Sassari, Italia

Dr. Luiz Alberto David Araujo

Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo, Brasil

Dra. Patricia Brogna

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Horacio Capel Sáez

Universidad de Barcelona, España

Dr. Javier Carreón Guillén

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Lancelot Cowie

Universidad West Indies, Trinidad y Tobago

Dra. Isabel Cruz Ovalle de Amenabar

Universidad de Los Andes, Chile

Dr. Rodolfo Cruz Vadillo

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México

Dr. Adolfo Omar Cueto

Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

Dr. Miguel Ángel de Marco

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dra. Emma de Ramón Acevedo

Universidad de Chile, Chile

Dr. Gerardo Echeita Sarrionandia

Universidad Autónoma de Madrid, España

Dra. Patricia Galeana

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dra. Manuela Garau

Centro Studi Sea, Italia

Dr. Carlo Ginzburg Ginzburg

*Scuola Normale Superiore de Pisa, Italia
Universidad de California Los Ángeles,
Estados Unidos*

José Manuel González Freire

Universidad de Colima, México

Dra. Antonia Heredia Herrera
Universidad Internacional de Andalucía, España

Dr. Eduardo Gomes Onofre
Universidade Estadual da Paraíba, Brasil

Dra. Blanca Estela Zardel Jacobo
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Miguel León-Portilla
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Miguel Ángel Mateo Saura
Instituto de Estudios Albacetenses "don Juan Manuel", España

Dr. Carlos Tulio da Silva Medeiros
Diálogos em MERCOSUR, Brasil

Dr. Álvaro Márquez-Fernández
Universidad del Zulia, Venezuela

Dr. Oscar Ortega Arango
Universidad Autónoma de Yucatán, México

Dr. Antonio-Carlos Pereira Menaut
Universidad Santiago de Compostela, España

Dr. José Sergio Puig Espinosa
Dilemas Contemporáneos, México

Dra. Francesca Randazzo
Universidad Nacional Autónoma de Honduras, Honduras

Dra. Yolando Ricardo
Universidad de La Habana, Cuba

Dr. Manuel Alves da Rocha
Universidade Católica de Angola Angola

Mg. Arnaldo Rodríguez Espinoza
Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica

Dr. Miguel Rojas Mix
Coordinador la Cumbre de Rectores Universidades Estatales América Latina y el Caribe

Dr. Luis Alberto Romero
CONICET / Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dra. Maura de la Caridad Salabarría Roig
Dilemas Contemporáneos, México

Dr. Adalberto Santana Hernández
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Juan Antonio Seda
Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dr. Saulo Cesar Paulino e Silva
Universidad de Sao Paulo, Brasil

Dr. Miguel Ángel Verdugo Alonso
Universidad de Salamanca, España

Dr. Josep Vives Rego
Universidad de Barcelona, España

Dr. Eugenio Raúl Zaffaroni
Universidad de Buenos Aires, Argentina

Comité Científico Internacional

Mg. Paola Aceituno
Universidad Tecnológica Metropolitana, Chile

Ph. D. María José Aguilar Idañez
Universidad Castilla-La Mancha, España

Mg. Elian Araujo
Universidad de Mackenzie, Brasil

Mg. Romyana Atanasova Popova
Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria

Dra. Ana Bénard da Costa
*Instituto Universitario de Lisboa, Portugal
Centro de Estudios Africanos, Portugal*

Dra. Alina Bestard Revilla
Universidad de Ciencias de la Cultura Física y el Deporte, Cuba

Dra. Noemí Brenta

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dra. Rosario Castro López

Universidad de Córdoba, España

Ph. D. Juan R. Coca

Universidad de Valladolid, España

Dr. Antonio Colomer Vialdel

Universidad Politécnica de Valencia, España

Dr. Christian Daniel Cwik

Universidad de Colonia, Alemania

Dr. Eric de Léséulec

INS HEA, Francia

Dr. Andrés Di Masso Tarditti

Universidad de Barcelona, España

Ph. D. Mauricio Dimant

Universidad Hebrea de Jerusalén, Israel

Dr. Jorge Enrique Elías Caro

Universidad de Magdalena, Colombia

Dra. Claudia Lorena Fonseca

Universidad Federal de Pelotas, Brasil

Dra. Ada Gallegos Ruiz Conejo

Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú

Dr. Francisco Luis Giraldo Gutiérrez

*Instituto Tecnológico Metropolitano,
Colombia*

Dra. Carmen González y González de Mesa

Universidad de Oviedo, España

Ph. D. Valentin Kitanov

Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria

Mg. Luis Oporto Ordóñez

Universidad Mayor San Andrés, Bolivia

Dr. Patricio Quiroga

Universidad de Valparaíso, Chile

Dr. Gino Ríos Patio

Universidad de San Martín de Porres, Per

Dr. Carlos Manuel Rodríguez Arrechavaleta

*Universidad Iberoamericana Ciudad de
México, México*

Dra. Vivian Romeu

*Universidad Iberoamericana Ciudad de
México, México*

Dra. María Laura Salinas

Universidad Nacional del Nordeste, Argentina

Dr. Stefano Santasilia

Universidad della Calabria, Italia

Mg. Silvia Laura Vargas López

*Universidad Autónoma del Estado de
Morelos, México*

Dra. Jaqueline Vassallo

Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Dr. Evandro Viera Ouriques

Universidad Federal de Río de Janeiro, Brasil

Dra. María Luisa Zagalaz Sánchez

Universidad de Jaén, España

Dra. Maja Zawierzeniec

Universidad Wszechnica Polska, Polonia

Editorial Cuadernos de Sofía

Santiago – Chile

Representante Legal

Juan Guillermo Estay Sepúlveda Editorial

REVISTA
INCLUSIONES
REVISTA DE HUMANIDADES
Y CIENCIAS SOCIALES

CUADERNOS DE SOFÍA
EDITORIAL

Indización, Repositorios y Bases de Datos Académicas

Revista Inclusiones, se encuentra indizada en:



Information Matrix for the Analysis of Journals

MIAR 2014
Live

latindex 15 años
CATÁLOGO



DOAJ DIRECTORY OF
OPEN ACCESS
JOURNALS



biblat
Bibliografía Latinoamericana
en revistas de investigación científica y social

CLASE
Citas Latinoamericanas en
Ciencias Sociales y Humanidades

CiteFactor
Academic Scientific Journals

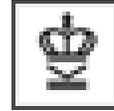
Actualidad
Iberoamericana





uOttawa

Bibliothèque
Library



REX



WESTERN
THEOLOGICAL SEMINARY

BIBLIOTECA ELECTRÓNICA
DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA



Ministerio de
Ciencia, Tecnología
e Innovación Productiva



Vancouver Public Library



Universidad
de Concepción

BIBLIOTECA UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN

EST. 1785
UNB
LIBRARIES



UNIVERSITY OF
SASKATCHEWAN

MLZ
Heinz Maier-Leibnitz Zentrum

Hellenic Academic Libraries Link

HEAL LINK

Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών

**LA ESTRATEGIA TARGET COMO MEJORA DE LA MOTIVACIÓN INTRÍNSECA,
LA DISPOSICIÓN HACIA EL APRENDIZAJE Y LA VALORACIÓN DEL CONTEXTO**

**TARGET STRATEGY AS IMPROVEMENT OF THE INTRINSIC MOTIVATION,
THE DISPOSITION TOWARDS LEARNING AND THE VALUATION OF THE CONTEXT**

Mt. (c) Adriano Fernández Vallines

Universidad de Oviedo, España
adri14vallines@gmail.com

Lic. Javier Naves Suárez

Universidad de Oviedo, España
javi.naves@gmail.com

Dra. María Belén San Pedro Veleo

Universidad de Oviedo, España
pedromaria@uniovi.es

Dra. Carmen González González de Mesa

Universidad de Oviedo, España
gmcarmen@uniovi.es

Fecha de Recepción: 10 de enero de 2019 – **Fecha Revisión:** 01 de febrero de 2019

Fecha de Aceptación: 04 de febrero de 2019 – **Fecha de Publicación:** 07 de marzo de 2019

Resumen

Este trabajo describe un estudio experimental sobre la posible eficacia del programa TARGET en el deporte escolar. El programa se ha aplicado en un equipo de fútbol de 8 jugadores de categoría Benjamín. Antes de la aplicación del programa, y una vez finalizado, se les ha proporcionado un cuestionario con las escalas IMI, IEPA y AYES para comprobar si el programa puede ser puesto en práctica, con garantías de éxito, en estas edades, reforzando los resultados obtenidos por otros autores en otros contextos y otras etapas evolutivas. Los resultados han mostrado que, después de llevar a cabo la estrategia, se observa una mejoría en todos los factores estudiados, por lo que estas escalas pueden ser consideradas herramientas válidas para medir las variables disposicionales, contextuales y motivacionales, concluyendo que el programa TARGET es una herramienta de importante valor educativo aplicable en los entrenamientos deportivos de los escolares.

Palabras Claves

TARGET – IEPA – AYES – IMI – Deporte Escolar

Abstract

This paper describes an experimental study on the possible effectiveness of the TARGET program in school sports. The program has been applied in a soccer team of 8 players of Benjamin category.

La estrategia TARGET como mejora de la motivación intrínseca, la disposición hacia el aprendizaje y la valoración... pág. 108

Before the application of the program, and once completed, the participants have been provided with a questionnaire with the IMI, IEPA and AYES scales to check if the program can be put into practice, with guarantees of success, in these ages, reinforcing the results obtained by other authors in other contexts and other evolutionary stages. The results have shown that, after carrying out the strategy, an improvement is observed in all the factors studied, so these scales can be considered valid tools to measure the dispositional, contextual and motivational variables, concluding that the TARGET program is a tool of important educational value applicable in sports training for schoolchildren.

Keywords

TARGET – IEPA – AYES – IMI – School Sport

Para Citar este Artículo:

Fernández Vallines, Adriano; Naves Suárez, Javier; San Pedro Veledo, María Belén y Gonzalez González de Mesa, Carmen. La estrategia TARGET como mejora de la motivación intrínseca, la disposición hacia el aprendizaje y la valoración del contexto. Revista Inclusiones Vol: 6 num 2 (2019): 107-132.

Introducción

Este trabajo pretende demostrar, mediante una base empírica, que un cambio de metodología, aplicando el programa TARGET en el entrenamiento deportivo en edades tempranas, favorece la evolución de la motivación intrínseca de los jugadores y, de esta manera, poder reafirmar lo alcanzado en otros estudios que han utilizado este mismo programa.

El pilar fundamental de esta metodología es la figura del entrenador o docente trabajando alrededor de la motivación del jugador o alumno. El objetivo de este estudio es comprobar si en un entrenamiento con escolares de primaria, basado en la estrategia TARGET¹, se pueden conseguir mejoras como se ha constatado en otros estudios y potenciar la motivación intrínseca del discente.

Para poder poner en práctica este cambio de metodología se ha variado la forma de trabajar habitual durante un número de sesiones concretas utilizando una metodología diferente como método distintivo de trabajo y así poder constatar desde la experiencia realizada si esta nueva estrategia tiene eficacia.

EI TARGET

La metodología que se ha puesto en práctica es la del TARGET de Epstein², que utiliza una serie de estrategias basadas en seis áreas que Treasure³ desarrolla en el ámbito de la educación física y que este estudio llevó a cabo en las sesiones de entrenamiento de fútbol.

El trabajo lo conforma una parte teórica, donde se desarrolla el TARGET como estudio basado en estrategias básicas, muy bien definidas, sobre cómo trabajar las seis áreas que se contemplan en el acrónimo: TARGET (tarea, autoridad, reconocimiento, grupos, evaluación, tiempo) y la relación del docente con el alumno.

Epstein desarrolló un programa cuya principal finalidad es potenciar la motivación intrínseca de los alumnos mediante metodologías y estrategias planteadas por el docente. Potenciando la motivación intrínseca se tratará de conseguir mejores niveles de participación, crear más interés, mejorar de habilidades, y sobre todo buscar la diversión para el discente.

Epstein, recoge seis áreas que posteriormente Treasure⁴ adapta a la educación física, y en este caso se puede extrapolar al entrenamiento deportivo.

¹ J. L. Epstein, "Family structures and student motivation: A developmental perspective", en *Research on motivation in education: Vol.3*, eds. C. Ames y R. Ames (San Diego, CA: Academic Press, 1989), 259-295.

² J. L. Epstein, "Effective schools or effective students? Dealing with diversity", en *Child and family policy*, Vol. 6. *Policies for America's public schools: Teachers, equity, and indicators*, eds. R. Haskins y B. MacRae (Westport, CT, US: Ablex Publishing, 1988), 89-126.

³ D. C. Treasure, "A social-cognitive approach to understanding children's achievement behavior, cognitions, and affect in competitive sport" (Tesis doctoral inédita, Universidad de Illinois, 1993).

⁴ D. C. Treasure, "A social-cognitive approach..."

El docente o entrenador es fundamental a la hora de crear un clima motivacional de equipo⁵ mediante actividades abiertas y metas colectivas que potencien la participación del alumno.

Prestando atención a la labor del entrenador, que es la que ocupa este proyecto, la teoría de liderazgo de Bass⁶ indica que los entrenadores influyen con un mayor poder motivacional que el que puedan ejercer los docentes, consiguiendo así en los alumnos un mayor esfuerzo y autoeficacia en el desarrollo de la tarea encomendada, así como en la utilización de los aspectos cognitivos del deportista⁷.

Las seis palabras que conforman el acrónimo TARGET adaptados por Cecchini, González, Carmona, Arruza, Escartí y Balagué⁸ son las siguientes:

Tarea: Crear ejercicios o actividades con diferentes tareas o funciones para no dejar la posibilidad de comparaciones y que tengan libertad para ejecutarlas.

Autoridad: Papel de liderazgo y autoridad para el jugador en la toma de decisiones fundamental para la práctica deportiva⁹.

Recompensa: Para fomentar la motivación intrínseca que es un pilar fundamental de la metodología tratada se reconocerá y premiará de forma individualizada a cada alumno o jugador siendo conscientes de sus capacidades y habilidades¹⁰.

Agrupación: Grupos reducidos que faciliten la cooperación y la motivación entre sí¹¹.

Evaluación: De manera privada, valorando siempre el esfuerzo y la mejora personal, la participación en los ejercicios planteados y el progreso a lo largo de las sesiones¹².

Tiempo: El alumnado participa en el ritmo de enseñanza-aprendizaje y el tiempo dedicado a la ejecución de las tareas generando un clima motivacional de maestría¹³.

⁵ I. Balaguer; I. Castillo y J. L. Duda, "Propiedades psicométricas de la Escala de Motivación Deportiva en deportistas españoles", *Revista Mexicana de Psicología*, num 24 (2007): 197-207; G. C. Roberts; D. C. Treasure y D. E. Conroy, "Understanding the dynamics of motivation in sport and physical activity: An achievement goal interpretation", en *Handbook of sport psychology*, eds, G. Tenenbaum y R. C. Eklund (Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc, 2007), 3-30; J. L. Duda y I. Balaguer, "Coach-created motivational climate", en *Social Psychology in Sport*, eds, S. Jowett y D. Lavelle (Champaign, IL: Human Kinetics, 2007), 117-130.

⁶ B. M. Bass, *Leadership and performance beyond expectation* (New York: Free Press, 1985).

⁷ O. Álvarez; I. Castillo y C. Falcó, "Estilos de liderazgo en la selección española de taekwondo", *Revista de Psicología del Deporte*, num 19 (2010): 219-230; A. Zacharatos; J. Barling y E. K. Kelloway, "Development and effects of transformational leadership in adolescents", *The Leadership Quarterly*, num 11 (2000): 211-226.

⁸ J. A. Cecchini et al., "The Influence of the Teacher of Physical Education on Intrinsic Motivation, Self-Confidence, Anxiety, and Pre- and Post-Competition Mood States", *European Journal of Sport Science*, num 1 (2001): 4-22.

⁹ C. Ames, "Classrooms, goals, structures, and student motivation", *Journal of Educational Psychology*, num 84 (1992): 261-271.

¹⁰ D. Treasure y G. Roberts, "Applications of achievement goal theory to physical education: implications for enhancing motivation", *Quest*, num 47 (1995): 475-489.

¹¹ C. Velázquez; A. Fraile y V. M. López, "Aprendizaje cooperativo en Educación Física", *Movimiento*, Vol: 20 num 1 (2014): 239-259.

¹² R. Butler, "Task-Involving and Ego-Involving Properties of Evaluation: Effects of Different Feedback Conditions on Motivational Perceptions, Interest, and Performance", *Journal of Education Psychology*, num 79 (1987): 474-482; J. G. Nicholls, *The competitive ethos and democratic education* (Cambridge, MASS: Harvard University Press, 1989).

¹³ J. A. Cecchini et al., "The Influence of..."

AREAS TARGET	CLIMA MAESTRÍA	CLIMA EGO
TAREA	Metas autoreferenciadas, multidimensionales, variadas y diferenciadas.	Objetivos comparativos, unidimensionales e indiferenciadas.
AUTORIDAD	Se da a los participantes roles de liderazgo y participan en la toma de decisiones.	Le profesor toma todas las decisiones.
RECONOCIMIENTO	Reconocimiento provado de superación, esfuerzo y logros.	Reconocimiento público de la capacidad normativa y actuaciones comparativas.
GRUPOS	Grupos reducidos, cooperativos y de habilidad mixta.	Grupos por habilidad.
EVALUACIÓN	Auto-referenciada. Consultas privadas con el profesor en base a la mejora y esfuerzo.	Normativa y pública.
TIEMPO	Flexibilidad en el tiempo de realización de tareas y en el tiempo máximo de aprendizaje.	Inflexibilidad en el tiempo de realización de las tareas.

Figura 1
Tareas de TARGET que influyen el clima motivacional
Epstein 1989, Ames, 1992

Las experiencias obtenidas con el TARGET son positivas, como muestra el estudio de Morgan¹⁴ que obtiene como resultados un aumento de esfuerzo y progreso, mayor capacidad de instauración de metas de maestría, mayor retroalimentación a nivel individual y mayor flexibilidad en el tiempo de ejecución de tareas.

En el estudio sobre la medición a largo plazo de los efectos del programa TARGET aplicado en un grupo de atletas de secundaria¹⁵ se apreciaron cambios positivos en varios factores sociales y contextuales, en las necesidades psicológicas básicas, en la motivación auto-determinada y en diferentes consecuencias afectivo-conductuales. Utilizando estrategias derivadas de este programa se puede predecir positivamente la construcción de un clima de implicación a la tarea.

¹⁴ K. Morgan y K. Kingston, "Promoting a mastery motivational climate in a higher education sports class", *Journal of Hospitality Leisure Sport and Tourism*, Vol: num 1 (2010): 73-84.

¹⁵ J. A. Cecchini et al., "Epstein's TARGET framework and motivational climate in sport: effects of a field-based, long-term intervention program", *International Journal of Sports Science & Coaching*, Vol: 9 num 6 (2014): 1325-1340.

Intervención

El TARGET ha sido estudiado y trabajado para conseguir una estrategia completa de intervención teniendo como base el clima motivacional. También ha servido para la creación de instrumentos para medir la motivación durante las clases de Educación Física y en la práctica deportiva como muestran diferentes autores como Todorovich y Curtner¹⁶, y Cervelló, Moreno, Del Villar y Reina¹⁷.

La intervención más reciente y en la que se basa este trabajo de aplicación, es la tesis de Roberto Llamedo¹⁸ que recoge un estudio realizado en la etapa secundaria de 323 estudiantes comprendidos entre los 12-17 años. En esta experiencia se creaban dos grupos de trabajo, uno el experimental donde se iban a poner en práctica las estrategias TARGET, y el otro el de control que mantendría la metodología que llevaban haciendo habitualmente.

El TARGET no solo está enfocado a generar motivación en circunstancias concretas sino que pueda perdurar de forma continuada¹⁹. Manipulando las áreas que componen el TARGET se consigue el clima propicio para poder adaptarlo a otras actividades académicas²⁰.

Moya y Morán²¹ plantearon una serie de cambios en el programa TARGET generando tareas más llamativas para el aprendizaje, como pueden ser el aumento de la responsabilidad recaída en los alumnos, el implemento de una evaluación variada y continua y por último, la estimulación para generar mayor colaboración en los grupos de trabajo. Al finalizar este estudio se comprobó que los estudiantes universitarios habían aumentado la motivación, pero el incremento del logro no fue significativo. Cecchini et al²² apreciaron un aumento de intención de ser físicamente activos y un aumento de tiempo de práctica de actividad física en el tiempo libre de un grupo de adolescentes utilizando en

¹⁶ J. R. Todorovich y M. D. Curtner-Smith, "Influence of the motivational climate in physical education on sixth grade pupils' goal orientations", *European Physical Education Review*, num 8 (2002): 119-138.

¹⁷ E. Cervelló et al., "Desarrollo y validación de un instrumento de medida de las estrategias motivacionales empleadas en las clases de Educación Física", *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, Vol: 2 num 2 (2007): 53-72.

¹⁸ R. Llamedo, "Las repercusiones del clima motivacional generado por el profesor de Educación Física en los mediadores psicológicos, la motivación autodeterminada y las actitudes de los alumnos en el aula" (Tesis Doctoral, Universidad de Oviedo, 2016).

¹⁹ N. Digelidis et al., "A one-year intervention in 7th grade physical education classes aiming to change motivational climate and attitudes towards exercise", *Psychology of Sport and Exercise*, num 4 (2003): 195-210; N. C. Valentini y M. Rudisill, "Motivational climate, motor-skill development, and perceived competence: Two studies of developmentally delayed kindergarten children", *Journal of Teaching in Physical Education*, num 23 (2004): 216-234.

²⁰ V. Barkoukis; H. Tsorbatzoudis y G. Grouis, "Manipulation of motivational climate in physical education: effects of a seven-month intervention", *European Physical Education Review*, num 4 (2008): 367-387; J. A. Cecchini et al., "Epstein's TARGET framework..."; R. Cuevas; O. Contreras y T. García-Calvo, "Effects of an experimental program to improve the motivation in physical education in Spanish students", *Procedia Social and Behavioral Sciences*, num 47 (2012): 734-738; K. Morgan y K. Kingston, "Development of a self-observation mastery intervention programme for teacher education", *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13 (2008): 109-129.

²¹ M. Moya y C. Morán, "Diseño de un programa de motivación de logro desde el ámbito de la Educación Superior", *Revista INFAD de Psicología*, Vol: 1 num 3 (2014): 61-70.

²² J. A. Cecchini et al., "Epstein's TARGET framework..."

ellos la estrategia TARGET a lo largo de 12 semanas de duración. En el grupo control, donde no se puso en práctica esta estrategia, no se apreció ningún tipo de mejoría.

La estrategia TARGET también se puso en práctica en casos de síntomas depresivos, y en el caso analizado por Gourlan, Trouilloud y Sarrazin²³ se obtuvieron resultados con porcentajes de efectividad que llegaban a superar el 70%, concluyendo que puede ser una herramienta para tener en cuenta para este tipo de casos.

El TARGET tiene efecto directamente en el acto de la actividad a realizar pero en la continuidad de la práctica se pueden llegar a conseguir efectos indirectos. Eso es lo que nos dice Cecchini et al en el programa de intervención que llevo a cabo en el entorno deportivo de atletas estudiantes con las enseñanzas de su entrenador. Generó en ellos un mayor aprendizaje cooperativo con un clima motivacional orientado a la tarea. Esto dio lugar a un aumento de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas relacionadas con la autonomía, relaciones personales, etc. Incrementando así los niveles de decisión y elección.

Cecchini, Fernández Río, Méndez-Giménez, Cecchini y Martins²⁴, realizaron un estudio donde evaluaban los factores contextuales en el deporte, los medidores psicológicos, los tipos de motivación y las consecuencias comportamentales, que nos deja como resultado una influencia de los factores contextuales positiva y significativamente en la satisfacción de las necesidades psicológicas, la motivación auto determinada, la persistencia y el esfuerzo de los deportistas. Estos autores bajo el programa TARGET consiguieron resultados en adolescentes, basándose en el aumento de las intenciones de los jóvenes con la realización de actividad física con el tiempo de la misma en el ámbito extraescolar²⁵.

Bowler²⁶ (2009) utilizó el programa TARGET para cuantificar su impacto de sobre la percepción del clima y sus niveles de actividad académica. Los resultados obtenidos dieron un efecto positivo de un 9% más de implicación Moderada a Vigorosa de actividad física por sesión.

En otra intervención utilizando el programa TARGET en las intenciones de los adolescentes de ser físicamente activos en su tiempo de ocio se concluyó que el lapso de 3 meses se aumentan las intenciones de los adolescentes de ser físicamente activos y de su tiempo de práctica de ocio de la actividad física²⁷.

²³ M. Gourlan; D. Trouilloud y P. Sarrazin, "Motivational Characteristics of obese Adolescents toward physical activity: Contribution of selfdetermination theory", *European Review of Applied Psychology*, num 63 (2013): 209-218.

²⁴ J. A. Cecchini et al., "Epstein's TARGET framework..."

²⁵ J. A. Cecchini; J. Fernández-Río y A. Méndez-Giménez, "Effects of Epstein's TARGET on adolescents' intentions to be physically active and leisure-time physical activity", *Health Educational Research*, Vol: 29 num 3 (2014): 485-490.

²⁶ M. Bowler, "The influence of the TARGET motivational climate structures on pupil physical activity levels during year 9 athletics lessons", conferencia presentada en el British Educational Research Association Annual Conference, Manchester, Inglaterra. (2009). Recuperado de <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/184297.pdf>

²⁷ J. A. Cecchini et al., "Epstein's TARGET framework..."

Almolda, Sevil, Clemente, Abarca, Aibar y García²⁸, desarrollaron una unidad didáctica de orientación deportiva en un grupo de 113 alumnos midiendo la percepción del clima motivacional, las necesidades psicológicas básicas, la motivación situacional autodeterminada y las consecuencias afectivas (satisfacción-diversión y aburrimiento). Los resultados nos demuestran la eficacia de las áreas TARGET produciendo mayor satisfacción de las necesidades educativas básicas y aumentando la diversión en las clases de educación física. Estos resultados reafirman lo estudios realizados por diversos autores²⁹.

Motivación

Siendo el concepto fundamental en el que se basa el TARGET de Epstein³⁰ y en concreto la motivación intrínseca para fundamentar la mejoría tanto a nivel formativo del docente o entrenador como las consecuencias que reporta en el alumno o jugador, parece relevante explicar en qué consiste y la importancia que tiene a nivel psicológico y educativo.

Desde el punto de vista etimológico, la palabra Motivación está compuesta por el latín Motivus (movimiento) y el sufijo -ción (acción y efecto). Según la Real Academia de la Lengua Española, *“La motivación es un conjunto de factores internos o externos que determinan en parte las acciones de una persona”*.

Muchos son los autores que han tratado de definir la motivación. Se citan, a modo de ejemplo, algunas de las diferentes definiciones que han proporcionado distintos autores para tratar de llegar a una aclaración del constructo. Woolfolk³¹ entiende la motivación como un estado interno que incita, dirige y mantiene la conducta.

A partir de la definición de motivo, Carrasco establece el siguiente concepto de motivación:

“Un motivo es algo que constituye un valor para alguien. La motivación, pues, está constituida por el conjunto de valores que hacen que un sujeto “se ponga en marcha” para su consecución. La motivación hace que salgamos de la indiferencia para intentar conseguir el objetivo previsto. Entre motivo y valor no hay diferencia: motiva lo que vale para cada sujeto”³².

González indica que:

²⁸ F. J. Almolda et al., “Aplicación de Estrategias Docentes para la Mejora de la Motivación Situacional del Alumnado en Educación Física”, *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, Vol: 12 num 2 (2014): 391-418.

²⁹ J. A. Moreno y A. Martínez, “Importancia de la Teoría de la Autodeterminación en la práctica físico-deportiva: Fundamentos e implicaciones prácticas”, *Cuadernos de Psicología del Deporte*, num 6 (2006): 39-54; R. M. Ryan y E. Deci, “Active human nature: Self-determination theory and the promotion and maintenance of sport, exercise, and health”, en *Intrinsic motivation and selfdetermination in exercise and sport*, eds. M. S. Hagger, y N. L. Chatzisarantis (Champaign, IL: Human Kinetics, 2007), 1-19; I. Taylor; N. Ntoumanis y B. Smith, “The social context as a determinant of teacher motivational strategies in physical education”, *Psychology of Sport and Exercise*, num 10 (2009): 235-243; T. L. Wallhead y N. Ntoumanis, “Effects of a sport education intervention on students’ motivational responses in physical education”, *Journal of Teaching in Physical Education*, num 23 (2004): 4-18.

³⁰ J. L. Epstein, “Family structures and... y J. L. Epstein, “Effective schools or...”

³¹ A. E. Woolfolk, *Psicología Educativa* (Ohio: Pearson Education, 1996).

³² J. B. Carrasco, *Una didáctica para hoy* (Madrid: Rialp, 2004). 215.

“La motivación es el conjunto concatenado de procesos psíquicos (que implican la actividad nerviosa superior y reflejan la realidad objetiva a través de las condiciones internas de la personalidad) que al contener el papel activo y relativamente autónomo y creador de la personalidad, y en su constante transformación y determinación recíprocas con la actividad externa, sus objetos y estímulos, van dirigidos a satisfacer las necesidades del ser humano y, como consecuencia, regulan la dirección (el objetometa) y la intensidad o activación del comportamiento, y se manifiestan como actividad motivada”³³.

Bajo otra perspectiva, Ardila³⁴ señala que “*la motivación es concebida como una variable intermedia (del comportamiento), es decir que no se observa la motivación en sí, sino que se observa el comportamiento motivado y de él se infiere la existencia de la motivación*”.

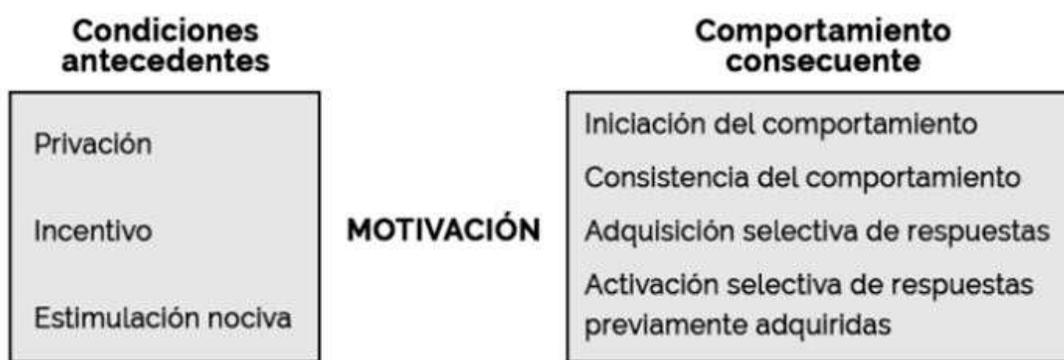


Figura 2
La motivación como variable intermedia del comportamiento
Fuente: Ardila, 1970

Teniendo en cuenta las condiciones antecedentes y el comportamiento consecuente se tienen entonces los siguientes elementos³⁵:

“Motivación intrínseca: Motivación asociada con las actividades que son reforzadoras en sí mismas. Lo que nos motiva a hacer algo cuando no tenemos que hacerlo”.

“Motivación extrínseca: Motivación creada por factores externos como las recompensas y los castigos. Cuando hacemos algo para obtener una calificación, evitar un castigo, complacer al maestro o por alguna otra razón que tiene poco que ver con la tarea”.

Qué es motivar

La relación existente entre el concepto de motivación con el papel como docente o entrenador es lo que intentan explicar estos autores:

³³ D. J. González, Psicología de la motivación (La Habana: Ciencias Médicas, 2008), 5..

³⁴ R. Ardila, Psicología del aprendizaje (México: Siglo XXI, 1970).

³⁵ A. E. Woolfolk, Psicología Educativa... 411-412.

De acuerdo con Urcola:

“Motivar es provocar en otros una energía que les mueva hacia un destino determinado y cuya fuerza o raíz está fuera (motivación extrínseca), o dentro de ellos (motivación intrínseca o trascendente -la motivación trascendente es aquella que en su realización produce beneficios en otras personas-) [...] Motivar es dar o tener un motivo para la acción [...] Motivar es buscar que una persona haga lo que debe hacer porque ella misma quiera, no porque tenga una recompensa o un castigo (motivación ideal) [...] Para motivar es fundamental conocer las necesidades y apetencias de los sujetos a quienes queremos motivar, saber qué es lo que les mueve”³⁶.

Para crear un clima motivador Díaz y León³⁷ propone la consideración de diversos factores que pueden observarse en la Figura 3.



Figura 3
Principales factores de motivación. Fuente: Díaz y León, 2013

Orientación a la tarea y la orientación al ego

No se puede dejar sin señalar dos tipos de orientación motivacional, o clima motivacional, en la manera de enfocar un entrenamiento, a saber, la orientación a la tarea y la orientación al ego.

³⁶ J. L. Urcola, La motivación empieza en uno mismo (Madrid: ESIC, 2005), 54-59.

³⁷ E. Díaz y M. León, “Recursos humanos y dirección de equipos en restauración” (Madrid: Ediciones Paraninfo, 2013).

La orientación a la tarea se basa en la creencia de que el éxito en este caso deportivo se alcanza mediante el esfuerzo, y para llegar a ese fin se necesita formarse como personas. Son estos pequeños objetivos de formación los que darán a la postre una mayor satisfacción que desembocará en motivación intrínseca en relación con la práctica deportiva.

La orientación al ego, por el contrario, se relaciona con métodos o valores poco deportivos como son la superación al compañero, ganar de cualquier modo, y aumentar el estatus por creer que se tiene más habilidad que el otro, lo que genera un nivel bajo de motivación intrínseca.

La orientación motivacional que debería primar en los entrenamientos deportivos, y con más motivo en las prácticas deportivas con escolares, es la de orientación a la tarea, y desde este punto de vista se ha planteado este proyecto.

Metodología

Participantes

El grupo lo conforman 8 jugadores varones de 8 y 9 años, pertenecientes a un club deportivo del Principado de Asturias (España) y que tienen con distintas capacidades, tanto técnicas como psicológicas, diferentes bases y conocimientos, por tanto hay que tener siempre claro que la mejoría (si la hubiera) de los mismos puede variar de unos jugadores a otro.

El grupo de jugadores pertenece a tres colegios de la misma ciudad y del mismo barrio. Para centrar el contexto socio cultural y económico se puede decir que es uno de los barrios más grandes a nivel de población y es por ello que alberga un número elevado de colegios públicos. Históricamente ha tenido un carácter obrero por las grandes industrias siderúrgicas y las relacionadas con los astilleros. Hoy la ciudad ya no tiene tanta base industrial y económicamente se dirige más al sector servicios.

Los participantes en el estudio llevan entrenando con la misma persona durante la temporada pasada y el comienzo de esta. Esto ha permitido conocer en profundidad tanto sus actitudes como aptitudes. Ningún niño tiene dificultades de aprendizaje ni ningún tipo de trastorno cognitivo o motor. Es por ello que no se ha tenido que tomar ninguna medida ni distinción a la hora de plantear las sesiones y el programa TARGET en cuestión.

Procedimiento

Se han solicitado las autorizaciones pertinentes para realizar este estudio. En primer lugar, se ha contactado con el club de fútbol seleccionado para realizar el trabajo expresándoles el deseo de llevar a cabo este estudio. A continuación, tras la obtención del permiso de la directiva, se ha contactado con los padres de los jugadores participantes mediante una circular explicando, tanto el estudio que se pretende llevar a la práctica, como la necesidad de pedirles la autorización para poder llevarlo a cabo, recalcando que los datos obtenidos serán totalmente anónimos.

A la hora de cubrir los cuestionarios, una persona formada a tal efecto realizó una rápida lectura de ellos por si hubiera alguna duda en la comprensión de los ítems que pudieran llevar a confusión. Aun así, se les proporcionó el suficiente tiempo para contestar

sin ningún tipo de prisa y estando presente el investigador por si surgiera algún tipo de duda. Los cuestionarios se han adaptado para que pudieran resolverlos sin ninguna dificultad y haciéndoles la advertencia de que no era ningún tipo de examen para calificar, pero que debían de tomárselo en serio por la importancia del tema.

En cuanto a la temporalización de estudio, se proporcionaron los test Pre en la última semana de octubre 2017 e inmediatamente después de la intervención se cubrieron los test Post, en el mes de noviembre de 2017.

Cabe destacar que durante el año y medio que llevaban entrenando no se había llevado una estrategia concreta de entrenamiento, guiándose este más por instinto y en base a las propias experiencias del entrenador, que había competido desde una edad muy temprana. El modelo de entrenamiento que han seguido los jugadores durante este tiempo se asemeja al del mando directo, centrado en el rendimiento. Resumiendo, los factores que determinaban la metodología empleada por el entrenador son:

- El conocimiento adquirido mediante la propia experiencia como jugador o deportista.
- El conocimiento en lo referente a estrategias o modelos de educación.
- La facilidad y la poca experiencia que requiere llevar un grupo mediante este modelo tradicional.

Es por ese motivo por el que este estudio, aparte de proporcionar datos sobre una intervención de las estrategias TARGET, aporta al docente un conocimiento teórico-práctico que resulta muy relevante para la formación como entrenador o educador.

La intervención con las estrategias TARGET de Epstein duró 9 semanas a razón de dos sesiones por cada una de ellas. En total se realizaron 18 sesiones de una hora y cuarto poniendo en práctica los procedimientos y estrategias de orientación a la tarea y un clima motivacional en el plano de la educación física³⁸, en este caso de la práctica deportiva extraescolar.

Usando como base los apartados de Epstein³⁹ (1988) en el TARGET se pueden diferenciar los siguientes rasgos:

Tarea: Pretende crear en los alumnos un deseo de auto superación con retos personales. Ellos mismos tienen que definir sus objetivos para conseguir despertar su interés. Tener objetivos propios y personalizados hace que sea posible por el alumno o jugador alcanzarlos y esto crea en él un sentimiento de satisfacción que ayuda a alcanzar la tarea propuesta. Es muy importante no comparar los resultados entre ellos ya que no parten del mismo punto. La referencia a los errores es parte del aprendizaje y está implícita en la tarea.

Autoridad: Muy importante la participación a la hora de desarrollar las clases marcando ellos mismos el ritmo para una mayor autonomía y toma de decisiones. Todos

³⁸ J. A. Cecchini et al., "Exercise and Epstein's TARGET for treatment of depressive symptoms: A randomized study", *International Journal of Clinical and Health Psychology*, num 15 (2015): 191-199; J. L. Duda y I. Balaguer, "Coach-created motivational..."; D. C. Treasure, "A social-cognitive approach..." y D. Treasure y G. Roberts, "Applications of achievement..."

³⁹ J. L. Epstein, "Effective schools or..."

tienen un papel importante en la clase que requiere responsabilidades para el qué hacer y cómo y cuándo intervenir.

Reconocimiento: Todos tienen las mismas oportunidades de ser recompensados. No importa el nivel desde el cual se empiece si se denota en ellos un esfuerzo y unos objetivos completados según sus habilidades. Esto implica que nadie queda exento de poder tener un reconocimiento ya que solo compite contra sí mismo mediante esfuerzo, no por un objetivo común que igual no es factible para él.

Grupos: las agrupaciones flexibles y heterogéneas crean lazos y relaciones nuevas entre los alumnos o jugadores siempre que estén enfocados con objetivos grupales donde todos tengan un rol importante y tengan que cooperar para llegar a ellos.

Evaluación: Individualizada basada en el esfuerzo, las mejoras y las evoluciones hacia los objetivos o metas marcadas tanto individuales como de grupo. Papel fundamental de la autoevaluación.

Tiempo: Deben disponer de suficiente tiempo para completar todos los objetivos marcados e ir avanzando todo el grupo al mismo ritmo realizando o completando cada uno los objetivos individuales marcados. La temporalización es un apartado que se debate, llegando a un acuerdo para conocer cuánto tiempo se debería dedicar a las diferentes actividades según su grado de dificultad.

Instrumentos

A continuación se procede a explicar las escalas que se han utilizado para poder llevar a cabo este trabajo de investigación.

Se utilizaron las escalas IEPA (Interés, Esfuerzo y Progresión en el Aprendizaje) y AYES⁴⁰, que mide las variables disposicionales IEPA y contextuales AYES (Ayuda al Estudiante), en las asignaturas de Educación Física, Lengua y Literatura y Matemáticas, con estudiantes desde los 12 hasta los 20 años, y adaptándolo en este caso a la práctica deportiva y más concretamente a los entrenamientos de un equipo de fútbol, cuya actividad decide estos niños realizarla de forma extraescolar.

Cecchini, et al., pretende crear una herramienta para medir contextos específicos, para que se pueda utilizar en varias asignaturas y llevarla en este caso a la educación deportiva extraescolar. Estos cuestionarios van dirigidos en principio a la educación secundaria pero para este trabajo han sido adaptados para la etapa primaria.

El primer cuestionario, al que denominaron IEPA, tiene como objetivo evaluar tres variables disposiciones del aprendizaje de los estudiantes e incluye las siguientes dimensiones:

- Interés en el aprendizaje, es decir, "el aprendizaje es interesante y entretenido"
- Esfuerzo para aprender, es decir, "trato de aprender".
- Progresión de aprendizaje, es decir, "veo que estoy mejorando".

El segundo cuestionario utilizado, denominado AYES, tiene como objetivo medir tres variables contextuales relacionadas con la percepción que los estudiantes tienen sobre el proceso de enseñanza, e incluye las siguientes dimensiones:

⁴⁰ J. A. Cecchini et al., "Epstein's TARGET framework..."

La estrategia TARGET como mejora de la motivación intrínseca, la disposición hacia el aprendizaje y la valoración... pág. 120

- Aumento del interés en el aprendizaje, es decir, tareas y temas que despiertan el interés de los estudiantes
- Asistencia en aprendizaje, es decir, "el profesorado sabe cómo ayudarnos y lo hace".
- Promoción de la ética del esfuerzo, es decir, "participación de los estudiantes y valoración del esfuerzo".

Los estudiantes deben responder en una escala Likert de 5 puntos, de 1 (muy en desacuerdo) a 5 (muy de acuerdo).

La intervención realizada por Cecchini, et al., para poner en práctica estos cuestionarios se llevó a cabo con alumnado de los cuatro cursos de Educación Secundaria de Asturias (España) pertenecientes a ocho institutos públicos de la región, y los datos se extrajeron de tres materias, Matemáticas, Literatura, y Educación Física. En este caso y como los alumnos participantes eran de cuarto curso de Educación Primaria, solo se les preguntó por sus impresiones en la práctica deportiva extraescolar.

Para medir la motivación intrínseca de los jugadores se utilizó una versión española del Intrinsic Motivation Inventory (IMI)⁴¹, adaptado por Escartí y Gutiérrez⁴². Este cuestionario consta de 18 ítems agrupados en cuatro factores: Interés-diversión, Percepción de competencia, Esfuerzo-importancia, Tensión-presión. Ejemplos: «Me gusta mucho la EF», «Pienso que soy bueno haciendo EF», «Pongo mucho esfuerzo en EF», «Me siento nervioso cuando hago EF». Los alumnos dieron sus respuestas en una escala Likert con valores desde (1) totalmente en desacuerdo, hasta (5) totalmente de acuerdo. Mayor puntuación en los ítems indica lo que su nombre sugiere, mayor interés, mayor competencia, mayor esfuerzo y mayor tensión. McAuley, Duncan y Tammen⁴³ constataron que este cuestionario es válido para temas relacionados con la práctica deportiva o actividad física.

Resultados

Primeramente se han calculado los 10 factores que resultan de la media de los ítems que configuran cada uno de los factores de las tres escalas, concretamente tres para la escala IEPA (Interés, Progresión y Esfuerzo en el Aprendizaje), tres para la escala AYES (el Entrenador Demuestra Interés, Ayuda a aprender y Valora el Esfuerzo) y cuatro para la escala IMI (Interés y Diversión, Percepción de Competencia, Esfuerzo e Importancia, Tensión y Presión). Los resultados son la comparación de los valores alcanzados en los cuestionarios que se rellenado previamente a la intervención (Pre), con los datos de los mismos cuestionarios una vez finalizada (Post). Con ello se pretende percibir si mediante el transcurso de las sesiones con las estrategias TARGET ha habido una evolución o involución de los ítems que se recogen en los mismos.

⁴¹ E. McAuley; T. Duncan y V. V. Tammen, "Psychometric properties of the Intrinsic Motivation Inventory in a competitive sport setting: A confirmatory factor analysis", *Research Quarterly for Exercise and Sport*, num 60 (1989): 48-58.

⁴² A. Escartí y M. Gutiérrez, "Influence of the motivational climate in physical education on the intention to practice physical activity or sport", *European Journal of Sport Science*, num 1 (2001): 1-12.

⁴³ E. McAuley; T. Duncan y V. V. Tammen, "Psychometric properties of..."

Resultados de la escala IEPA

El primer cuestionario, al que denominaron IEPA, tiene como objetivo evaluar tres variables disposiciones del aprendizaje de los estudiantes e incluye las siguientes dimensiones. Todas las sub-escalas mostraron consistencia interna.

- Interés en el aprendizaje, es decir, "el aprendizaje es interesante y entretenido".
- Esfuerzo para aprender, es decir, "trato de aprender".
- Progresión de aprendizaje, es decir, "veo que estoy mejorando".

Como se puede apreciar en la Figura 4, en los tres ítems que se consiguen de los cuestionarios planteados se ve una mejoría significativa tanto en interés por la tarea, progresión como esfuerzo.

Comentar que de los resultados previos a la experiencia con la estrategia TARGET el interés es el valor más alto seguido de la progresión y por último el esfuerzo.

- El interés en el aprendizaje aumento 0,28 puntos sobre 5 siendo el valor que menos aumentó de los 3 y el más bajo en el cómputo global al finalizar la etapa experimental.
- La progresión de aprendizaje aumento 0,57 puntos sobre 5, siendo el valor más alto de los 3 consultados a posteriori.

El esfuerzo para aprender es el valor que más aumentó, 0,66 puntos sobre 5, pasando del último puesto al segundo con la subida más reseñable. Ver figura 5.

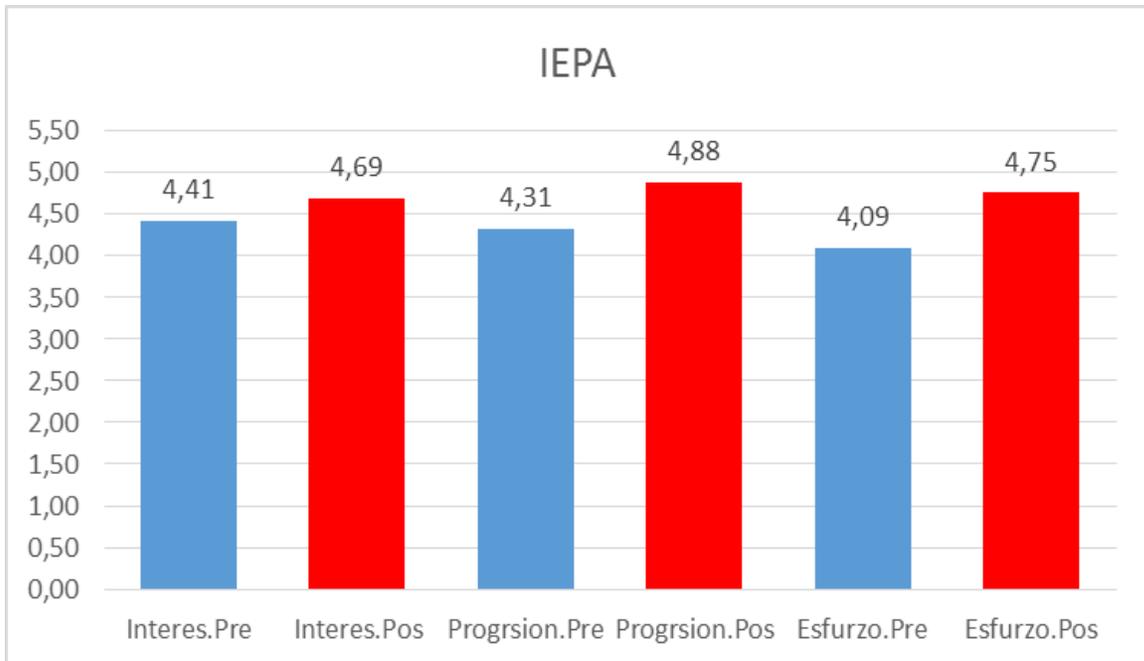


Figura 4
Resultados cuestionarios IEPA pre y pos aplicación del programa

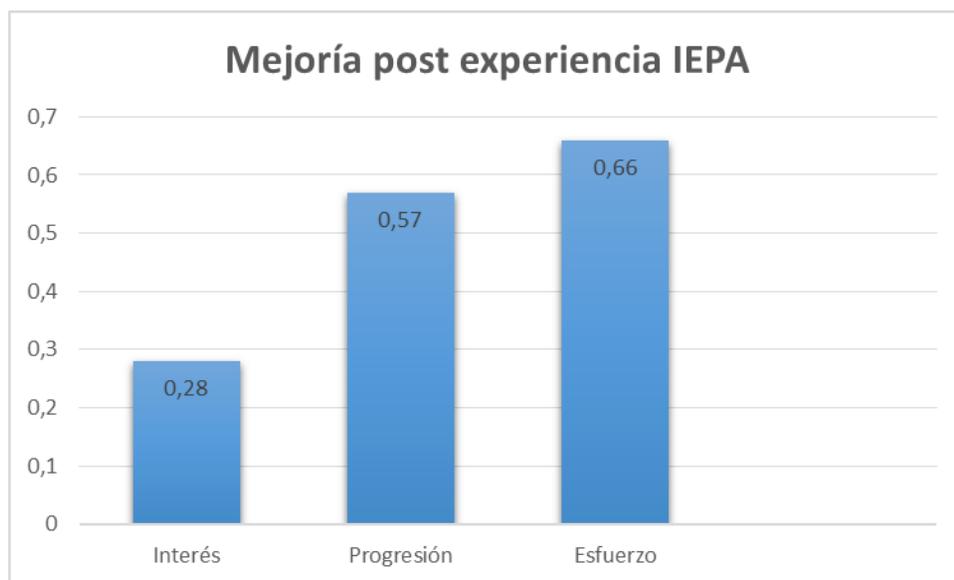


Figura 5
Diferencia en la mejoría entre los resultados de la escala IEPA

Resultados de la escala AYES

El cuestionario AYES como hemos comentado anteriormente, tiene como objetivo medir tres variables contextuales relacionadas con la percepción que los estudiantes tienen sobre el proceso de enseñanza, e incluye las siguientes dimensiones:

- Aumento del interés en el aprendizaje, es decir, tareas y temas que despiertan el interés de los estudiantes.
- Asistencia en aprendizaje, es decir, "el profesorado sabe cómo ayudarnos y lo hace".
- Promoción de la ética del esfuerzo, es decir, "participación de los estudiantes y valoración del esfuerzo".

De los tres valores que se calcularon en el Pre, el interés despertado es el más bajo con un 3,72 que el Post, seguido de la valoración del esfuerzo con un 4,09 y por último el ítem más alto es la asistencia en el aprendizaje con un 4,19.

- El interés despertado aumentó 0,87 sobre 5, siendo el ítem que más creció de los 3 pero aun manteniéndose en el más bajo.
- La asistencia en el aprendizaje aumentó 0,69 sobre 5, manteniéndose en las dos encuestas como el valor más alto y siendo asimismo el que más creció.
- La valoración del esfuerzo aumento 0,63 siendo el valor que menos creció de los 3, pero manteniendo su segunda posición.

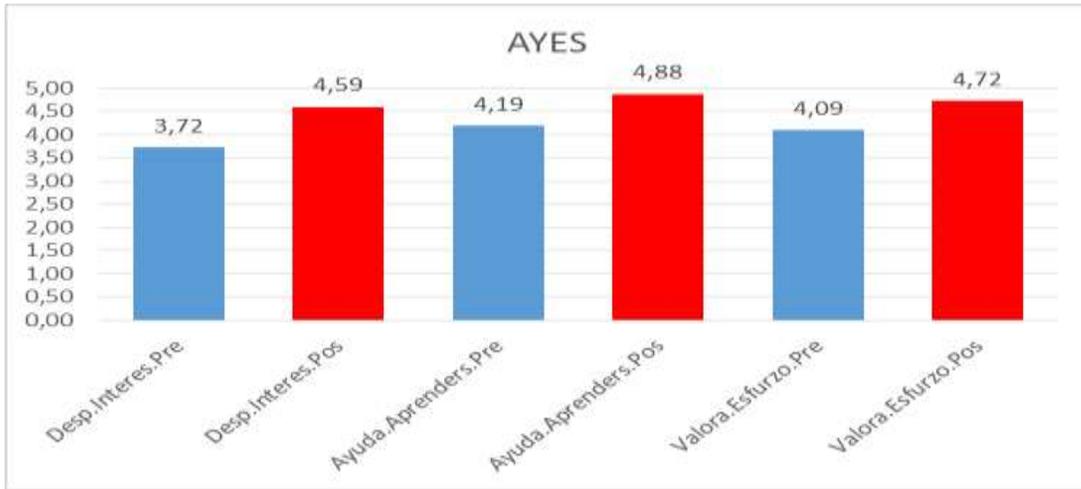


Figura 6
Resultados cuestionarios AYES pre y pos aplicación del programa

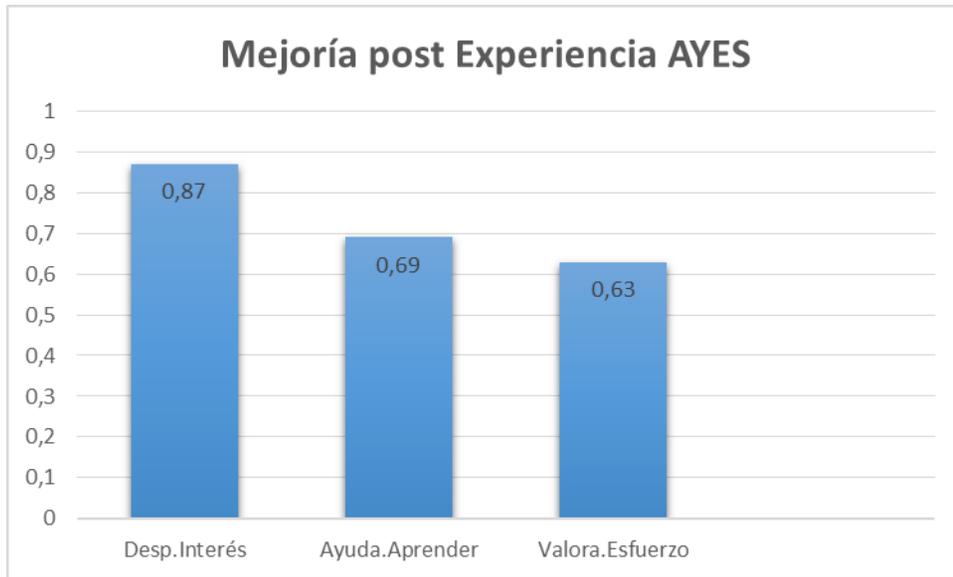


Figura 7
Diferencia en la mejoría entre los resultados de la escala AYES

Resultados de la escala IMI

Este cuestionario es un instrumento para medir la motivación intrínseca que como comentamos en anteriores apartados es según Woolfolk⁴⁴ la motivación asociada con las actividades que son reforzadoras en sí mismas. Lo que nos motiva a hacer algo cuando no tenemos que hacerlo. Una mayor puntuación en los ítems indica un mayor interés, mayor competencia, mayor esfuerzo y mayor tensión. Este cuestionario es una versión española del IMI⁴⁵, adaptado por Escartí y Gutiérrez⁴⁶.

⁴⁴ A. E. Woolfolk, Psicología Educativa...

⁴⁵ E. McAuley; T. Duncan y V. V. Tammen, "Psychometric properties of..."

⁴⁶ A. Escartí y M. Gutiérrez, "Influence of the motivational..."

Como se puede apreciar en la Figura 8, en los valores del IMI todos han aumentado, excepto Tensión-Presión que disminuyó considerablemente. El valor más alto a priori era la Diversión e interés, seguido de la importancia al esfuerzo, la percepción de competencia y por último la tensión o presión.

- La diversión o interés aumento 0,4 puntos sobre 5, siendo el valor de los positivos el que más creció.
- La Percepción de Competencia aumento 0,32 puntos, siendo el valor de los positivos que menos aumento.
- La Importancia del Esfuerzo creció 0,34, siendo el segundo ítem con carácter positivo que mostró más aumentó
- La Tensión o Presión, aparte de ser el ítem más bajo puntuado de los 4, con un 2,41, fue el descenso más reseñable con una bajada de 0,78 puntos sobre 5 alcanzando el valor de 1,63. Es decir, ha alcanzado una diferencia negativa de 0,78. Ver Figura 9.

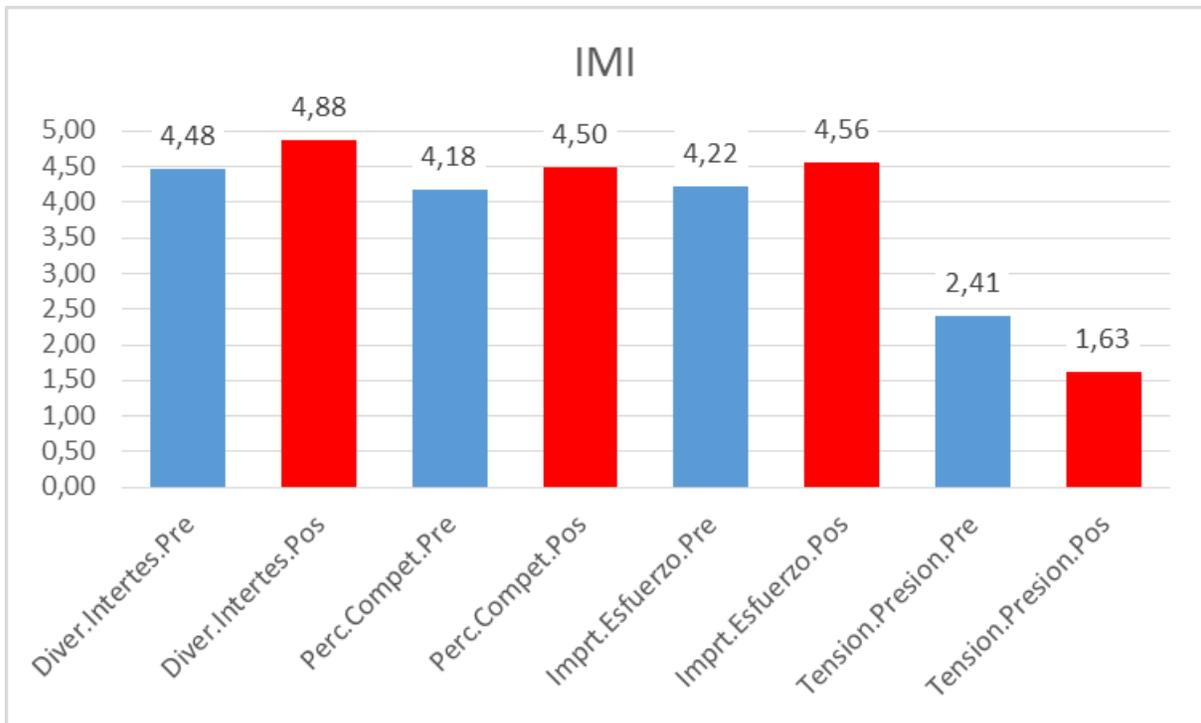


Figura 8
Resultados cuestionarios IMI pre y pos aplicación del programa

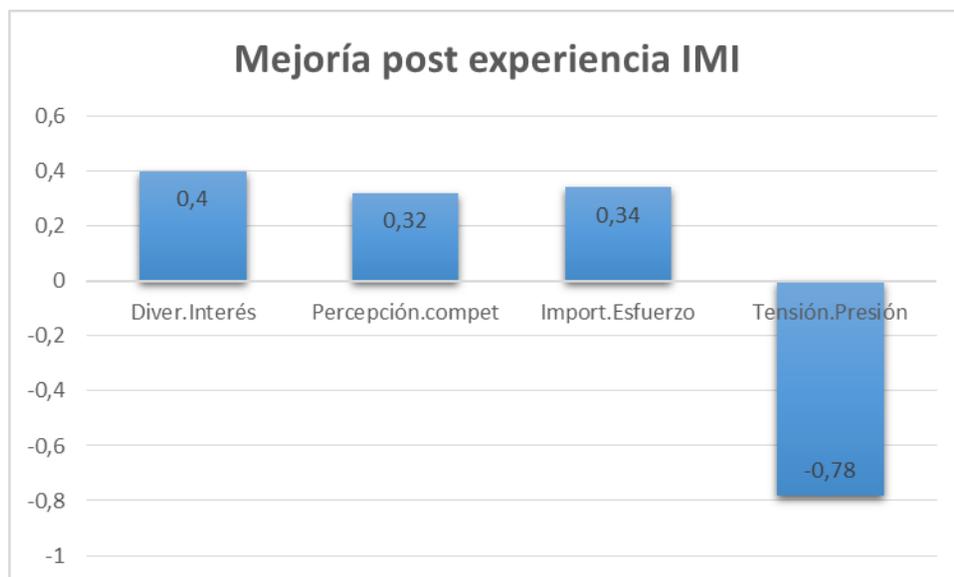


Figura 9

Diferencia en la mejoría entre los resultados de la escala IMI

Discusión y conclusiones

La finalidad de este trabajo era poder llevar con buenos resultados y aceptación el programa TARGET a un grupo de jugadores/alumnos de etapa primaria.

Este método de entrenamiento se basa más en las necesidades psicológicas básicas de los jugadores, más que en sus capacidades o aptitudes. Un ejemplo de un estudio reciente podría ser el de Carrasco, Chiroso, Tamayo, Cajas y Reigal⁴⁷, basado en juegos reducidos que también se puede llevar a la práctica del deporte escolar.

Esta forma de trabajar requiere un grado de conocimiento pedagógico, que no todos los que se dedican de forma desinteresada a entrenar niños tiene, e incluso no quiere aprenderlo, y por esto recurre a modelos más arcaicos, por ejemplo el mando directo. Debido a la ausencia de preparación pedagógica, es más cómodo trabajar con modelos que ya prácticamente están descartados del panorama educativo, que, aunque son fáciles de aplicar en un grupo deportivo de niños de edades tempranas, crean desilusión por la práctica deportiva y fomentan el miedo al entrenador o educador.

Muchas veces son estos métodos rápidos y de mando directo los que generan resultados más rápidos a corto plazo, pero son también los que crean conductas y actitudes negativas que el jugador/alumno mantendrá durante toda su vida en la práctica deportiva ya que se le ha enseñado que son correctas cuando no lo son⁴⁸. Esto también crea repulsa a la práctica deportiva y ya se observan casos de niños de edades tempranas que abandonan el deporte que practicaban. Un niño tenga las capacidades

⁴⁷ H. Carrasco et al., "Efectos de un programa extraescolar basado en juegos reducidos sobre la motivación y las necesidades psicológicas básicas en las clases de Educación Física", Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte, Vol: 10 num 1 (2015): 23-31.

⁴⁸ A. M. Carmona, "Influencias del profesor de Educación Física sobre la motivación intrínseca, la ansiedad y el estado de ánimo pre y postcompetitivo", (Tesis Doctoral. Universidad de Oviedo, 2000).

que tenga siempre tiene que tener la posibilidad de hacer ejercicio y pasar tiempo libre de forma divertida practicando el deporte que más le guste, sin la necesidad de ganar y solo con el objetivo de superarse a sí mismo.

Estas metas posibles o reales basadas en la orientación a la tarea y la motivación intrínseca son las que producen una mayor satisfacción en los jugadores y un mayor esfuerzo por mejorar en la práctica deportiva⁴⁹. Esto concluye generando en nuestros alumnos una determinación que pueden extrapolar a todos los ámbitos de su vida, inculcando valores mediante la práctica deportiva⁵⁰.

Hay que destacar que la forma de exponer o transmitir la actividad física por el docente o entrenador tiene consecuencias en las actitudes de sus alumnos, generando en ellos conductas de búsqueda de tareas fáciles, bajos niveles de esfuerzo, rendirse ante cualquier adversidad, etc., algo que la estrategia TARGET mediante el clima de maestría no fomenta, por eso es fundamental el rol del entrenador o profesor. Su papel simplemente debe de ser de guía, ayudante en la enseñanza en cualquier tipo de aprendizaje para crear en ellos una autonomía y toma de decisiones⁵¹. Los alumnos o jugadores que perciben un clima de clase orientado a la mejora personal, el trabajo en equipo y a la autonomía personal suelen demostrar niveles más elevados de autodeterminación⁵² que son fundamentales a la hora de practicar un deporte de equipo a la hora de colaborar y cooperar lo más rápido posible.

Para finalizar, hay que señalar que debería ser obligatoria una formación mínima para las personas que entrenan/educan a las nuevas generaciones, mediante el conocimiento de programas como el TARGET de Epstein que fomenten en los jugadores o alumnos ganas de seguir practicando la actividad deportiva por el mero hecho de divertirse y superarse, con entrenadores competentes que sepan cual es el objetivo a estas edades, impartiendo valores y conductas positivas. La etapa infantil y de preadolescencia, es el período en que mayor número de adolescentes y niños practican actividad física, por lo que es necesario crear y fomentar en ellos un hábito que pueda persistir a lo largo de sus vidas, ya que hay estudios que constatan la caída de la motivación cada vez a edades más tempranas⁵³. El deporte para un niño tiene que ser tiempo de diversión y ocio, si hacemos entre todos que se transforme en obligación, acabará no siendo deporte.

Finalizado el estudio experimental con éxito y con unos resultados en la misma dirección se puede concluir este trabajo con una serie de conclusiones.

Si bien es cierto que este estudio está fundamentado en la experiencia de Llamedo⁵⁴ que llevó la estrategia TARGET de Epstein al ámbito de la Educación Física y más concretamente a la Educación Secundaria, en este caso se ha aplicado en la etapa

⁴⁹ I. Castillo et al., "Clima motivacional, metas de logro de aproximación y evitación y bienestar en futbolistas cadetes", *Revista de Psicología del Deporte*, Vol: 20 num 2 (2011): 149-164.

⁵⁰ Cecchini et al., *Programa Delfos Educación en valores a través de actividades físico-deportivas* (La Felguera: CPR Nalón-Caudal y Asociación Amigos del Deporte, 2008).

⁵¹ J. A. Cecchini et al., "Epstein's TARGET framework..."

⁵² Cecchini et al., "Aplicaciones del modelo de autodeterminación en la Educación Física de primaria", *Revista Latinoamericana de Psicología*, Vol: 45 num 1 (2013): 97-109.

⁵³ Cecchini et al., "La caída de la motivación autodeterminada en jóvenes escolares", *Revista Euroamericana de Ciencias del Deporte*, Vol: 1 num 1 (2012): 25-31.

⁵⁴ R. Llamedo, "Las repercusiones del clima motivacional..."

primaria mediante la práctica extraescolar de una actividad física guiada por un entrenador o profesor.

Como conclusión, reafirmada por los datos generados por los cuestionarios, se observa una mejoría en todos los ámbitos, después de llevar a cabo la estrategia. El clima de maestría promovido por el entrenador generó en los alumnos/jugadores mayor implicación en la tarea produciendo un aumento considerable del interés y el esfuerzo sobre ella⁵⁵. La motivación juega un papel fundamental elevando la motivación intrínseca de nuestros jugadores que da como consecuencia una mayor diversión a la hora de hacer los ejercicios o actividades y una mayor satisfacción a la hora de completarlos. Creando en ellos un sentimiento de competencia para poder realizar los objetivos que se les piden y como consecuencia de poder alcanzarlos su grado de satisfacción sube y su presión y tensión disminuye⁵⁶.

Estos resultados van en línea con lo presentado por Peñafiel-Villareal et al.⁵⁷, o Chizaica y Guamán-Chávez⁵⁸ que como conclusión de su trabajo proponen crear ambientes de confianza y diversión en el aula como estrategia educativa, en los cuales los errores serán utilizados como un medio de aprendizaje, suprimiendo los ambientes que intimiden a los niños y facilitando entornos de confianza, pues a través de estas estrategias se fortalecerán las relaciones intergrupales. Como dicen dichos autores, todo docente debe aplicar estrategias motivadoras que despierten el interés por la materia.

Para finalizar podemos decir que este trabajo refuerza el programa TARGET para uso en actividades relacionados con la Educación Física o práctica deportiva pudiendo llegar a edades más tempranas como ha sido el caso, en niños de 8 y 9 años, dando como resultados datos positivos sobre su puesta en práctica como se ha demostrado en esta intervención.

Se confirma que estas escalas pueden ser consideradas herramientas válidas para medir los aspectos disposiciones, contextuales y motivacionales. Estos resultados son importantes para concienciar a la población de la necesidad e importancia que tiene la preparación de los entrenadores, y sobre todo los que se dedican al deporte escolar, para educar a través del deporte, de ahondar en la difusión de conocimientos básicos sobre motivación intrínseca y orientación a la tarea y así poder asegurar la correcta puesta en práctica de los mismos en el ámbito del deporte escolar. Como línea de continuación del estudio, se necesitarían más investigaciones que pudieran llevarse a cabo durante un espacio de tiempo mayor y con más recursos, lo cual daría datos más reveladores y con más exactitud sobre estas metodologías y todo lo que pueden aportar. Es importante que desde los clubs de cualquier disciplina deportiva se fomente la formación de entrenadores conociendo la gran responsabilidad que tienen a la vez que se les valora por la acción muchas veces desinteresada que es, formar en valores mediante el deporte a las nuevas generaciones.

⁵⁵ Cecchini et al., "Metas sociales y de logro, persistencia esfuerzo e intenciones de práctica deportiva en el alumnado de Educación Física", *Psicothema*, num 20 (2008): 260-265.

⁵⁶ J. A. Cecchini et al., "Epstein's TARGET framework..."

⁵⁷ R. E. Peñafiel-Villarreal et al., "Estrategias metodológicas para el desarrollo de las destrezas de Expresión Corporal en la educación inicial", *Revista Inclusiones* Vol: 5 num Esp. (2018): 13-27.

⁵⁸ S. T. Chicaiza Machay y R. E. Guamán-Chávez, "Aplicación de estrategias cognitivas de aprendizaje para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes de la Unidad Educativa Dr. Alfredo Baquerizo Moreno, durante el año lectivo 2016-2017", *Revista Inclusiones* Vol: 5 Num Esp. (2018): 76-98.

Referencias bibliográficas

Almolda, F. J., Sevil, Y.; Clemente, J. A.; Abarca, A.; Aibar, A. y García, L. “Aplicación de Estrategias Docentes para la Mejora de la Motivación Situacional del Alumnado en Educación Física”. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* Vol: 12 num 2 (2014): 391-418.

Álvarez, O.; Castillo, I., y Falcó, C. “Estilos de liderazgo en la selección española de taekwondo”. *Revista de Psicología del Deporte* num 19 (2010): 219-230.

Ames, C. Classrooms, goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology* num 84 (1992): 261-271.

Ardila, R. *Psicología del aprendizaje*. México: Siglo Veintiuno Editores. 1970.

Kahan, A. *Entre el fuego y el hielo*. México: Ediciones Ruz. 2001.

Balaguer, I.; Castillo, I. y Duda, J. L. “Propiedades psicométricas de la Escala de Motivación Deportiva en deportistas españoles”. *Revista Mexicana de Psicología* num 24 (2007): 197-207.

Barkoukis, V.; Tsorbatzoudis, H. y Grouis, G. “Manipulation of motivational climate in physical education: effects of a seven-month intervention”. *European Physical Education Review*, num 4 (2008): 367-387.

Bass, B. M. *Leadership and performance beyond expectation*. New York: Free Press. 1985.

Bowler, M. “The influence of the TARGET motivational climate structures on pupil physical activity levels during year 9 athletics lessons”. Conferencia presentada en el British Educational Research Association Annual Conference, Manchester, Inglaterra. (2009). Recuperado de <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/184297.pdf>

Butler, R. “Task-insolving and ego-insolving properties of evaluation: The effects of different feedback conditions on motivational perceptions, interest, and performance”. *Journal of Educational Psychology* num 79 (1987): 474-482.

Carmona, A. M. “Influencias del profesor de Educación Física sobre la motivación intrínseca, la ansiedad y el estado de ánimo pre y postcompetitivo”. Tesis Doctoral, Universidad de Oviedo. 2000.

Carrasco, J.B. *Una didáctica para hoy*. Madrid: Rialp. 2004.

Carrasco, H.; Chiroso, L.; Tamayo, I.; Cajas, B. y Reigal, R. “Efectos de un programa extraescolar basado en juegos reducidos sobre la motivación y las necesidades psicológicas básicas en las clases de Educación Física”. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, Vol: 10 num 1 (2015): 23-31.

Castillo, I.; Duda, J.; Sol, M.; Mercé, J. y Balaguer, I. “Clima motivacional, metas de logro de aproximación y evitación y bienestar en futbolistas cadetes”. *Revista de psicología del deporte*. Vol: 20 num 1 (2011): 149-164.

Castillo, I.; Tomás, I.; Balaguer, I. Fonseca, A. M.; Dias, C. y Duda, J. L. "The Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire: Testing for measurement invariance and latent mean differences in Spanish and Portuguese adolescents". *International Journal of Testing* num 10 (2010): 21-32.

Cecchini, J. A.; Fernández-Losa, J. L.; González, C.; Fernández-Río, J. y Méndez Giménez, A. "La caída de la motivación autodeterminada en jóvenes escolares". *Revista Euroamericana de Ciencias del Deporte*. Vol: 1 num 1 (2012): 25-31.

Cecchini, J. A.; González, C. y Montero, J. "Participación en el deporte y fair play". *Psicothema* num 19 (2007): 57-64.

Cecchini J. A.; González, C.; Carmona, A.; Arruza, J.; Escartí, M. y Balagué, G. "The Influence of the Teacher of Physical Education on Intrinsic Motivation, Self-Confidence, Anxiety, and Pre- and Post-Competition Mood States". *European Journal of Sport Science* num 1 (2001): 4 -22.

Cecchini J. A.; Fernández-Río, J. y Méndez-Giménez, A. "Effects of Epstein's TARGET on adolescents' intentions to be physically active and leisure-time physical activity". *Health Educational Research* Vol: 29 num 3 (2014): 485–490.

Cecchini, J. A.; Alonso, C.; Arruza, J.A.; Barreal, J. M.; Begega, M. y Fernández, R. *Educación en valores a través de actividades físico-deportivas*. La Felguera: CPR Nalón-Caudal y Asociación Amigos del Deporte. 2008.

Cecchini, J. A.; Gonzalez, C.; Méndez, A.; Fernández, J.; Contreras, O. y Romero, S. "Metas sociales y de logro, persistencia esfuerzo e intenciones de práctica deportiva en el alumnado de Educación Física". *Psicothema* num 20 (2008): 260-265.

Cecchini, J.; Méndez, A.; Cecchini, C.; Moulton, M. y Rodríguez, C. "Exercise and Epstein's TARGET for treatment of depressive symptoms: A randomized study". *International Journal of Clinical and Health Psychology* num 15 (2015): 191–199.

Cecchini, J. A.; Fernández-Losa, J. L.; González, C. y Cecchini, C. "Aplicaciones del modelo de autodeterminación en la Educación Física de primaria". *Revista Latinoamericana de Psicología* Vol: 45 num 1 (2013): 97-109.

Cecchini, J. A.; Fernandez-Rio, J.; Mendez Gimenez, A.; Cecchini, C. y Martins, L. "Epstein's TARGET framework and motivational climate in sport: effects of a field-based, long-term intervention program". *International Journal of Sports Science & Coaching* Vol: 9 num 6 (2014): 1325-1340.

Cervelló, E.; Moreno, J.; Del Villar, F. y Reina, R. "Desarrollo y validación de un instrumento de medida de las estrategias motivacionales empleadas en las clases de Educación Física". *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte* Vol 2 num 2 (2007): 53-72.

Chicaiza Machay, S. T. y Guamán-Chávez, R. E. "Aplicación de estrategias cognitivas de aprendizaje para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes de la Unidad Educativa Dr. Alfredo Baquerizo Moreno, durante el año lectivo 2016-2017". *Revista Inclusiones*. Vol: 5 num Esp (2018): 76-98.

Cuevas, R.; Contreras, O. y García-Calvo, T. "Effects of an experimental program to improve the motivation in physical education in Spanish students". *Procedia Social and Behavioral Sciences* num 47 (2012): 734-738.

E. Díaz, y León, M. *Recursos humanos y dirección de equipos en restauración*. Madrid: Ediciones Paraninfo. 2013.

Digelidis, N.; Papaioannou, A.; Laparidis, K. y Christodoulidis, T. "A one-year intervention in 7th grade physical education classes aiming to change motivational climate and attitudes towards exercise". *Psychology of Sport and Exercise* num 4 (2003): 195–210.

Duda, J. L., y Balaguer, I. "Coach-created motivational climate". En *Social Psychology in Sport*, editado por S. Jowett, y D. Lavalle. Champaign, IL: Human Kinetics. 2007. 117-130.

Duda, J. L. y Nicholls, J. G. "Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport". *Journal of Education Psychology* num 84 (1992): 290-299.

Epstein, J. "Effective schools or effective students? Dealing with diversity". En *Child and family policy*, Vol. 6. *Policies for America's public schools: Teachers, equity, and indicators*, editado por R. Haskins y B. MacRae. Westport, CT, US: Ablex Publishing. 1988. 89-126.

Epstein, J. L. "Family structures and student motivation: A developmental perspective". En *Research on motivation in education: Vol.3*, editado por C. Ames y R. Ames. San Diego, CA: Academic Press. 1989. 259-295.

Escartí, A. y Gutiérrez, M. "Influence of the motivational climate in physical education on the intention to practice physical activity or sport". *European Journal of Sport Science* num num 1 (2001): 1–12.

González, D. J. *Psicología de la motivación*. La Habana: Ciencias Médicas. 2008.

Gourlan, M.; Trouilloud, D. y Sarrazin, P. "Motivational Characteristics of obese Adolescents toward physical activity: Contribution of selfdetermination theory". *European Review of Applied Psychology* num 63 (2013): 209-218.

Hidi, S. y Renninger, K. A. "The four-phase model of interest development". *Educational Psychologist* num 41 (2006): 111–127.

Llamedo, R. "Las repercusiones del clima motivacional generado por el profesor de Educación Física en los mediadores psicológicos, la motivación autodeterminada y las actitudes de los alumnos en el aula", Tesis Doctoral, Universidad de Oviedo. 2016.

McAuley, E.; Duncan, T. y Tammen, V. V. "Psychometric properties of the Intrinsic Motivation Inventory in a competitive sport setting: A confirmatory factor analysis". *Research Quarterly for Exercise and Sport* num 60 (1989): 48-58.

Moreno, J. A.; Hernández, A. y González-Cutre, D. "Complementando la teoría de la autodeterminación con las metas sociales: un estudio sobre la diversión en Educación Física". *Revista Mexicana de Psicología*, Vol: 26 num 2 (2009): 213-222.

Moreno, J. A. y Martínez, A. "Importancia de la Teoría de la Autodeterminación en la práctica físico-deportiva: Fundamentos e implicaciones prácticas". Cuadernos de psicología del deporte num 6 (2006): 39-54.

Morgan, K. y Kingston, K. "Promoting a mastery motivational climate in a higher education sports class". Journal of Hospitality Leisure Sport and Tourism Vol: 9 num 1 (2010): 73-84.

Morgan, K. y Kingston, K. "Development of a self-observation mastery intervention programme for teacher education". Physical Education and Sport Pedagogy num 13 (2008): 109-129.

Moya, M. y Morán, C. "Diseño de un programa de motivación de logro desde el ámbito de la Educación Superior". Revista INFAD de Psicología, Vol: 1 num 3 (2014): 61-70.

Nicholls, J. G. The competitive ethos and democratic education. Cambridge, MASS: Harvard University Press. 1989.

Peñafiel-Villarreal, R. E.; Pamela, M.; Guamán-Chávez, R. y Sarmiento, J. C. "Estrategias metodológicas para el desarrollo de las destrezas de Expresión Corporal en la educación inicial", Revista Inclusiones Vol: 5 num Esp. (2018): 13-27.

Roberts, G. C.; Treasure, D. C. y Conroy, D. E. "Understanding the dynamics of motivation in sport and physical activity: An achievement goal interpretation". En Handbook of sport psychology, editado por G. Tenenbaum y R. C. Eklund. Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc. 2007. 3-30.

Ryan, R. M. y Deci, E. L. "Active human nature: Self-determination theory and the promotion and maintenance of sport, exercise, and health". En Intrinsic motivation and selfdetermination in exercise and sport, editado por M. S. Hagger, y N. L. Chatzisarantis. Champaign, IL: Human Kinetics. 2007. 1-19.

Taylor, I.; Ntoumanis, N. y Smith, B. "The social context as a determinant of teacher motivational strategies in physical education". Psychology of Sport and Exercise num 10 (2009): 235- 243.

Todorovich, J. R. y Curtner-Smith, M. D. "Influence of the motivational climate in physical education on sixth grade pupils' goal orientations". European Physical Education Review num 8 (2002): 119-138.

Treasure, D. y Roberts, G. "Applications of achievement goal theory to physical education: implications for enhancing motivation". Quest num 47 (1995): 475-489.

Treasure, D. C. "A social-cognitive approach to understanding children's achievement behavior, cognitions, and affect in competitive sport". Tesis doctoral, Universidad de Illinois. 1993.

Urcola, J. L. La motivación empieza en uno mismo. Madrid: ESIC. 2005.

Valentini, N. C. y Rudisill, M. "Motivational climate, motor-skill development, and perceived competence: Two studies of developmentally delayed kindergarten children". Journal of Teaching in Physical Education num 23 (2004): 216–34.

La estrategia TARGET como mejora de la motivación intrínseca, la disposición hacia el aprendizaje y la valoración... pág. 132

Velázquez, C.; Fraile, A. y López, V. M. "Aprendizaje cooperativo en Educación Física", *Movimiento*, Vol: 20 num 1 (2014): 239-259.

Wallhead, T. L. y Ntoumanis, N. "Effects of a sport education intervention on students' motivational responses in physical education". *Journal of Teaching in Physical Education* num 23 (2004): 4-18.

Woolfolk, A. E. *Psicología educativa*. Ohio: Person education. 1996.

Zacharatos, A.; Barling, J. y Kelloway, E. K. "Development and effects of transformational leadership in adolescents". *The Leadership Quarterly*, num 11 (2000): 211-226.

CUADERNOS DE SOFÍA EDITORIAL

Las opiniones, análisis y conclusiones del autor son de su responsabilidad y no necesariamente reflejan el pensamiento de la **Revista Inclusiones**.

La reproducción parcial y/o total de este artículo debe hacerse con permiso de **Revista Inclusiones**.