

EL DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD Y LA CONDUCTA

Podemos definir la personalidad como el conjunto de cualidades psicofísicas y el modo de reaccionar ante el ambiente que cada persona adopta, diferenciándola de todas las demás. Engloba toda la estructura psicológica del individuo y se manifiesta en su forma de pensar, de expresarse y de relacionarse, en sus acciones, actitudes y en su forma de ver la vida.

Cuando decimos que un individuo tiene mucha personalidad, nos referimos a que sus rasgos psicológicos son particulares, precisos y sólidos, destacando por unos valores humanos que le hacen sobresalir de los demás. Por el contrario, nos referimos a alguien con poca personalidad cuando observamos a un sujeto anónimo, impersonal, que se deja llevar por los demás, sin criterio propio, que se muestra inseguro y no destaca en nada.

¿Es lo mismo personalidad, carácter y temperamento?

Solemos utilizar los términos personalidad, carácter y temperamento como una misma cosa, sin embargo hay diferencias que conviene aclarar. El *temperamento* supone la forma característica que la persona tiene de reaccionar al ambiente y, entre otros, está influenciado por el sistema somático, el endocrino y el nervioso autónomo. La *personalidad* engloba lo que el individuo es, su forma de ser y el *carácter* supone lo que el individuo manifiesta de su personalidad ante los demás.

¿Cómo se forma la personalidad?

Desde el mismo momento de la concepción, el niño cuenta con una carga genética que hereda de los progenitores y determina como serán las características psico-orgánicas, también transmite algunas peculiaridades que forman la estructura de la futura personalidad. Estos factores genéticos o heredados hacen que cada niño reaccione de forma distinta en su contacto con el ambiente que le rodea, es decir, dispone de su propio temperamento.

La personalidad futura será el resultado del temperamento y las acciones educativas que reciba de los adultos (padre, madre, hermanos, abuelos, educadores, etc.) y de las relaciones que establezca. El niño irá creando una conducta en función de las reacciones que los adultos tengan ante sus comportamientos y de las diferentes experiencias que vaya acumulando.

Progresivamente, recibirá un aprendizaje del comportamiento pre establecido por la cultura del grupo social en que vive. El desarrollo de su conducta será diferente al del resto de los niños de su mismo grupo social porque las diferencias biológicas le harán reaccionar de modo distinto ante el aprendizaje social y sus características individuales (salud, enfermedades, número de hermanos, lugar que ocupa entre ellos, separaciones temporales de la familia, escolarización temprana o tardía, etc.) interactuarán con su temperamento.

El niño desarrolla el aprendizaje de la conducta *repitiendo los comportamientos que reciben la atención o la aprobación* de los adultos, y *descartando aquellos en los que fracasa la atención y la aprobación*. Aquí radica la importancia que adquiere la actuación por parte de los adultos *reforzando* los comportamientos positivos y mostrando *desaprobación, en muchos casos indiferencia*, ante los negativos. Si el niño recibe *mayor número de aprobaciones*, desarrollará realizaciones con seguridad y confianza aunque presenten cierto grado de dificultad porque su autoestima se verá reforzada. Sin embargo, si su comportamiento produce *desaprobaciones continuadas*, el niño será incapaz de consolidar una mínima autovaloración y autoconfianza.

Otros comportamientos que el niño adopta son aprendidos por *imitación*, observando a los demás y las consecuencias de sus comportamientos. Si se desea que el niño desarrolle una conducta adecuada, es necesario *proporcionar modelos de comportamiento positivo* a su alrededor.

La responsabilidad de padres y educadores es aceptar a cada niño tal como es, ofreciendo una atmósfera social y una forma de relación favorables para el completo desarrollo de su personalidad.

El comportamiento de un niño revela tendencias que son expresión de sus necesidades y aspiraciones. Al principio una tendencia no es buena o mala en sí, constituye una energía que hay que canalizar y orientar hacia fines positivos. A través de una actitud educativa adecuada se favorece este movimiento liberador y constructor.

La acción educativa en la formación de la personalidad debe dirigirse a ayudar al niño a funcionar mejor, a sacar mejor partido de sí mismo, a saber descubrir sus propios fines y valores cada vez más elevados.

Todo niño normal está abierto de forma natural a todo, le interesa cualquier cosa y está dispuesto a investigar cuanto se le presenta, a menos que las cosas excedan por completo a sus capacidades de percepción y de comprensión o que se aparten de sus intereses dominantes de ese momento.

Cuando el niño se enfrenta a una experiencia nueva y se ve contrariado o la experiencia es traumatizante, el dominio se vuelve difícil o imposible de alcanzar, la evolución normal de la personalidad se encuentra gravemente comprometida. Conviene pues, que la fase de contacto con experiencias nuevas tenga siempre un carácter positivo para no correr el riesgo de promover personalidades cerradas, timoratas, con temor a todo lo que es nuevo y extraño. Este tipo de personalidad puede cerrarse en prejuicios y fobias, fallando la confianza en sí mismo necesaria para alcanzar nuevas empresas.

Procurando un contacto feliz con un universo físico, psíquico y social más rico, se favorece la eclosión de personalidades abiertas, emprendedoras, atrevidas, que se sientan en plena armonía con el mundo que les rodea.

Nota: Texto elaborado por el Equipo Pedagógico de la Asociación Mundial de Educadores Infantiles (AMEI-WAECE) con la asesoría de **Marisol Justo de la Rosa** -autora del Libro "**Temas que preocupan a los Padres sobre la Educación de los niños**" publicado por la **Editorial de la Infancia (Ei)**- y el fondo de documentación la Biblioweb de AMEI-WAECE.
Colabora **Hermex Ibérica**

La personalidad

- **¿Qué es la personalidad?**
 - Definición de personalidad
 - Temperamento, carácter y personalidad
- **Teorías de la personalidad**
 - Teorías psicodinámicas
 - Teorías conductistas de la personalidad
 - Teoría sociocognitiva de la personalidad
 - Teorías de los rasgos
 - Teorías humanistas de la personalidad
- **Evaluación de la personalidad**
 - La entrevista
 - La observación
 - Las pruebas objetivas
 - Las pruebas proyectivas

¿Qué es la personalidad?

Muchos de los aspectos psicológicos que hemos visto hasta ahora caracterizan a los seres humanos e incluso a los animales; el concepto de personalidad se refiere exclusivamente a los seres humanos.

La estructura genética, la educación que recibe y la realidad social en que se desarrolla un individuo condicionan sus pensamientos, sus sentimientos y sus conductas típicas. No obstante, existe una porción de libertad que le permite modificar su propia vida.

Etimológicamente, personalidad, lo mismo que persona, procede del término griego PROSOPON, palabra que servía para designar la máscara con la que se cubrían el rostro los actores durante las representaciones teatrales. Personalidad vendría a significar por tanto, la imagen que se ofrece a los demás. Desde este punto de vista, la personalidad es algo superficial, externo, nuestra apariencia exterior.

Actualmente, **el término personalidad hace referencia al conjunto integrado y organizado de características de un individuo que caracterizan su peculiar ajuste al medio.** Es el sello psicológico exclusivo de cada uno que persiste a lo largo del tiempo y que distingue a un individuo de otro.



Definición de personalidad

Como casi todos los conceptos en Psicología, la definición de personalidad es diferente según las distintas corrientes. Una definición que contempla lo esencial de todas ellas sería:

Un patrón único de pensamientos, sentimientos y conductas, determinadas por la herencia y por el ambiente, relativamente estables y duraderos que diferencian a cada persona de las demás y que permiten prever su conducta en determinadas situaciones.

De esta definición hemos de destacar tres aspectos:

- **Singularidad. Aspectos que distinguen a una persona de las demás.** La personalidad explica por qué no todos obramos igual en situaciones parecidas. Ejemplo: si uno queda atrapado en un ascensor con otras tres personas, ninguna reaccionará de la misma forma.
- **Estabilidad.** Tenemos un estilo o **forma peculiar de comportarnos a través del tiempo.** La estabilidad de la personalidad supone admitir cambios y fluctuaciones en el proceso vital de un individuo, a la vez que consideramos esas fluctuaciones e inestabilidades como formas superficiales y no profundas del cambio de personalidad.
- **Consistencia.** Así como la estabilidad hace referencia a los cambios en el tiempo, la consistencia analiza las **tendencias de comportamiento en diferentes situaciones.** Por ejemplo, una mujer puede encontrarse en situaciones diferentes: como médico atendiendo a niños, como esposa al interactuar con su pareja y como madre al criar a sus hijos; en todas ellas se muestra cálida, solícita. La estabilidad siempre implica consistencia, y la consistencia, estabilidad: una persona consistente habitualmente, a lo largo de su vida tenderá a ser estable.

Es evidente que las personalidades no son nunca estables ni absolutamente consistentes, pero esperamos que la personalidad de la gente sea relativamente constante de un día a otro y de una situación a otra. Cuanto más estable y consistente es una persona, más fácil resulta poder imaginar qué hará en el futuro, ante una situación nueva, es decir, más fácil resultará predecir su comportamiento.

Cuando la conducta de una persona no es estable ni consistente, sospechamos que hay alguna disfunción.



Temperamento, carácter y personalidad

Cuando describimos a otras personas, además de referirnos a su personalidad, aludimos también a su temperamento a o su carácter, decimos que tiene un temperamento fuerte, o tiene muy buen carácter. Personalidad, temperamento y carácter son conceptos que guardan bastante relación entre sí, pero que son distintos.

- El **temperamento** es la disposición innata que nos induce a reaccionar de forma particular a los estímulos ambientales. Está determinado genéticamente y, por tanto, es difícil de modificar.
- El **carácter** se forma mediante los hábitos de comportamiento adquiridos mediante aprendizaje a lo largo de la vida, y es modificable. Se refiere a las propiedades psicológicas de un individuo pero añade un matiz: expresa un juicio de valor sobre el modo de ser. Así, calificamos a las personas por su buen o mal carácter.
- La **personalidad** engloba a los dos aspectos, se sustenta en la herencia genética (temperamento), pero está también influenciada por el ambiente (carácter), por lo que puede desarrollarse y a pesar de ser bastante estable, cambia a lo largo de la vida.





Verdadero o falso

Señala si cada una de las siguientes expresiones es verdadera o falsa.

Verdadero **Falso**

La personalidad hace referencia a las características que son comunes a todos los individuos.
La personalidad está determinada por la herencia y por el ambiente.
Los animales tienen personalidad.
El temperamento es modificable porque se refiere a los hábitos de comportamiento adquiridos mediante aprendizaje.
La personalidad se entiende como base de predicción de la conducta de un individuo.



Relaciona

Relaciona cada uno de los elementos de la primera columna con su correspondiente de la segunda.

Mismo estilo de comportamiento a lo largo del tiempo.		Carácter
Difícilmente modificable.		Estabilidad
Mismo estilo conductual en situaciones distintas.		Singularidad
Hábitos de comportamiento aprendidos.		Temperamento
características específicas de una persona.		Consistencia

Teorías de la personalidad

Las teorías psicológicas sobre la personalidad tratan de explicar cuál es su génesis, cómo se desarrolla y, finalmente, qué mecanismos pueden utilizarse en la modificación de algunos de sus rasgos. Realizaremos una breve exposición de algunas de las teorías más importantes.

- **Teorías psicodinámicas** (Sigmund Freud). Conceden gran importancia al inconsciente y se centran en el funcionamiento de la personalidad, en especial, de los conflictos internos.
- **Teorías conductistas**. La personalidad se expresa por la conducta y la conducta depende del ambiente.
- **Teorías del aprendizaje cognitivo-social** (Bandura). Las personas organizan internamente sus expectativas y valores para guiar su conducta.
- **Teorías de los rasgos**. Tratan de identificar qué rasgos forman la personalidad y cómo se relacionan con el comportamiento real.
- **Teorías humanistas** (Carl Rogers). Ponen énfasis en la experiencia subjetiva privada y en el crecimiento personal.



Personalidad y teorías

Teorías psicodinámicas

Según estas teorías, **la conducta es el resultado fuerzas psicológicas que operan dentro del individuo. A menudo, son procesos de los cuales no somos conscientes.**

Para explicar la personalidad, Freud, fundador del psicoanálisis, se centra en la influencia de las experiencias infantiles tempranas, en los motivos y conflictos inconscientes y en los métodos con que la gente enfrenta sus impulsos sexuales y agresivos.



De acuerdo con Freud (1920), **nuestros pensamientos, reacciones y decisiones están determinados por dos tipos pulsiones inconscientes**

- **Eros o pulsiones de vida:** abarcan no sólo las **pulsiones sexuales** propiamente dichas, sino también las **pulsiones de autoconservación**. Son impulsos de amor y sexuales que inducen a los humanos a buscar la compañía, el reconocimiento y la comprensión de los demás (es decir, la expresión en sus más diversas formas de sexualidad, sensualidad, creación, producción artística, solidaridad, ternura...).
- **Thanatos o pulsiones de muerte:** designa tendencias destructoras que se muestran bajo la conducta agresiva que enfrenta a los humanos contra sí mismos (autodestrucción) y contra los demás (agresión externa).

Estas pulsiones se rigen por dos principios:

- **El principio de placer** es una energía psíquica inconsciente que trata de satisfacer los impulsos instintivos de supervivencia, reproducción y agresión y persiguiendo siempre su satisfacción inmediata. Toda actividad psíquica persigue reducir tensiones y evitar cualquier sufrimiento, para lograrlo el organismo descarga la libido o impulso sexual en un objeto que le provoque satisfacción. De esta manera, el organismo se descarga de la sobreexcitación y retorna al equilibrio.
- **El principio de realidad.** Por medio del razonamiento inteligente, el Yo, que trata de adaptarse al ambiente, regula los deseos en función de la cultura y renuncia al placer inmediato a favor de un placer futuro. No debe entenderse como opuesto al placer, sino como un ajuste de éste a las condiciones externas. Si quiere satisfacer sus deseos, el sujeto debe postergarlos hasta el momento en que las circunstancias de la realidad se lo permitan. Gracias a este principio, el individuo se socializa, aprendiendo a controlar su egoísmo primitivo y descubriendo los fundamentos del orden social, la moralidad, etcétera.

Teoría psicoanalítica

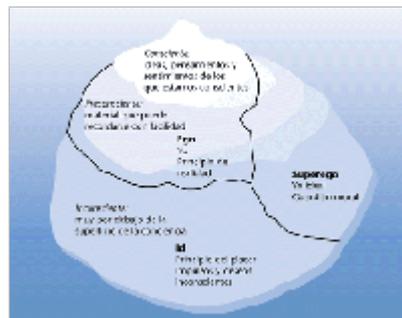
Estructura de la personalidad: **Modelo Topográfico**

En su primer modelo sobre la estructura de la personalidad (modelo topográfico), Freud distingue tres áreas diferentes en la mente humana:

Consciente: Aquella región psíquica en la que las percepciones que provienen del mundo exterior, del propio cuerpo y de la mente, se hacen presentes (consciente), es decir, pueden comunicarse por medio del lenguaje y la conducta. Se rige por el principio de realidad.

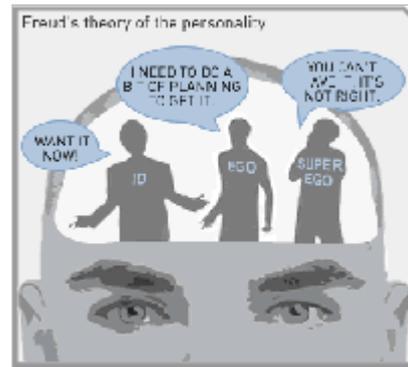
Preconsciente: Aquellos sucesos, procesos y contenidos mentales que son capaces de alcanzar o llegar a la conciencia a través de la memoria, si se realiza un esfuerzo para concentrar la atención.

Inconsciente: Se rige por el principio del placer. Es la suma total de todos los impulsos, deseos y sucesos que quedan fuera de la consciencia y que son incapaces de llegar a ella a causa de una contra-fuerza que es la censura o represión. Lo inconsciente pugna por emerger a la conciencia, pero la censura evita su actualización. Según Freud, estos contenidos son amenazantes para la integridad psíquica del sujeto, puesto que provocan en él angustia o sentimientos de culpa. Sin embargo, cuando la conciencia disminuye su vigilancia, (sueños, fantasías, libre asociación de recuerdos,), el inconsciente aflora, aunque distorsionado, bajo la forma de imágenes oníricas, actos fallidos o imaginaciones fantasiosas.



Estructura de la personalidad. Modelo estructural.

Años más tarde, introdujo importantes modificaciones proponiendo un nuevo modelo (modelo estructural). Según este, la personalidad consta de tres estructuras.



- **Ello, (id)**, la única estructura presente al momento de nacer. Se trata de una energía psíquica inconsciente que influye en la dinámica de la personalidad tratando de satisfacer los impulsos instintivos de supervivencia, reproducción y agresión persiguiendo siempre su satisfacción inmediata.

Freud destacó tres características del ello:

- Sus demandas incondicionales de satisfacción, ya que se rige por el principio de placer.
 - Si irracionalidad, ya que, al ser puramente instintivo, no se guía por el principio de la realidad.
 - Su amoralidad, ya que exige satisfacción sin atender a censuras morales o sociales.
- **El yo, (ego)**, nexos del ello con el mundo real, controla las actividades conscientes del pensamiento y del razonamiento y funciona conforme al principio de realidad. Trata de posponer el cumplimiento de los deseos del ello hasta que pueda hacerlo segura y eficazmente en el mundo real. El yo se desarrolla después del nacimiento, cuando el niño se da cuenta de que no todo lo que quiere lo obtiene automáticamente y por tanto tendrá que buscar la manera de conseguirlo.

El yo está formado por aspectos conscientes, como los procesos intelectuales o las propias percepciones, pero también tiene un mecanismo inconsciente: **los mecanismos de defensa**, cuyas tareas más importantes son:

- La autoconservación del organismo.
 - El control de las pulsiones internas generadas por la pugna entre el ello y el superyó.
 - La adaptación a la realidad.
- **El superyó (superego)** aparece en la primera infancia y es el guardián moral o la conciencia y ayuda al individuo a funcionar en la sociedad. Compara además las acciones con el ego ideal de la perfección. Representa los valores que los padres y educadores van comunicando al niño/a como ideales. El superyó procura que el niño interiorice los conceptos de bueno/malo para que pueda, de este modo, controlar su propia conducta, de acuerdo a su propio criterio. En definitiva que sea capaz de juzgar sobre una acción si ésta es buena o mala.

Su misión fundamental es presionar al yo, señalándole la forma de comportarse en cada momento, pero también generándole sentimientos de culpa cuando incumple sus exigencias.

Está en continua lucha con el ello: Su papel consiste en bloquear la actividad instintiva permanentemente.



El superyó consigue demasiado éxito produce como resultado una personalidad rígida e inhibida; si fracasa surgirá en nosotros una personalidad antisocial.

Freud consideraba que los rasgos determinantes de la personalidad quedaban fijados prácticamente en los seis primeros años de vida. Posteriormente, el sujeto se limitaba a reelaborar esos rasgos, procurando adaptarlos a su situación personal y social. Sin embargo, el sujeto siempre regresa inconscientemente a la infancia ante situaciones de tensión psíquica, mediante el uso de algunos mecanismos de defensa como la represión, la fijación y la regresión.

Etapas del desarrollo psicosexual

El desarrollo de la personalidad pasa por varias fases, cada una de ellas caracterizada por unos conflictos específicos. A medida que el niño madura, su libido va centrándose en partes sensibles de su cuerpo: las etapas psicosexuales son estadios del desarrollo con un centro sexual típico que dejan su marca en la personalidad del adulto.

Cada etapa enfrenta desafíos o procesos especiales y la forma de resolverlos determina la personalidad. Si un niño pasa por estas fases de forma equilibrada, el desarrollo de su personalidad será normal, pero si en una de estas fases se le priva del placer o si se le permite obtener un placer excesivo de la parte del cuerpo que domina esa etapa, parte de la energía sexual quedará permanentemente vinculada a esa parte del cuerpo. 

Etapa oral. Abarca el primer año y medio de vida. La fuente principal de estimulación erótica es la boca (al morder, al succionar, al masticar,). En la teoría de Freud el manejo de las experiencias de alimentación del niño determina en gran parte el desarrollo posterior. Atribuyó considerable importancia a la manera en que se desteta del seno materno o del biberón. Los bebés con demasiada gratificación oral tienden a ser adultos demasiado optimistas y dependientes y más hostiles y pesimistas en caso contrario.

Etapa anal. Entre el año y medio y tres de vida el niño obtiene placer erótico de los movimientos de los intestinos, ya sea expulsando o reteniendo las heces. El evento crucial a esta edad es el entrenamiento en el control de esfínteres, que representa el primer esfuerzo sistemático de la sociedad por regular los impulsos biológicos del niño. Cuando el adiestramiento es severo y punitivo pueden llegar a convertirse en adultos destructivos, obstinados, tacaños y demasiado ordenados.

Etapa fálica. Hacia los 4 años los genitales (el pene y el clítoris) constituyen el centro de la energía erótica del niño, principalmente a través de la autoestimulación. Es entonces cuando surge el complejo de Edipo: el niño siente una preferencia por la madre con matices eróticos. Al mismo tiempo siente hostilidad contra el padre, a quien considera rival del afecto por su madre. Las niñas, por su parte, se sienten atraídas hacia el padre.

Según Freud, la forma en que los padres de familia y sus hijos enfrenten los conflictos sexuales y agresivos heredados en el complejo de Edipo tiene gran importancia. El niño debe resolver el dilema eliminando los deseos sexuales por el progenitor del sexo contrario y la hostilidad que le produce el de su mismo sexo llegando a identificarse adecuadamente con él. Es en esta etapa cuando aparece el superyó.

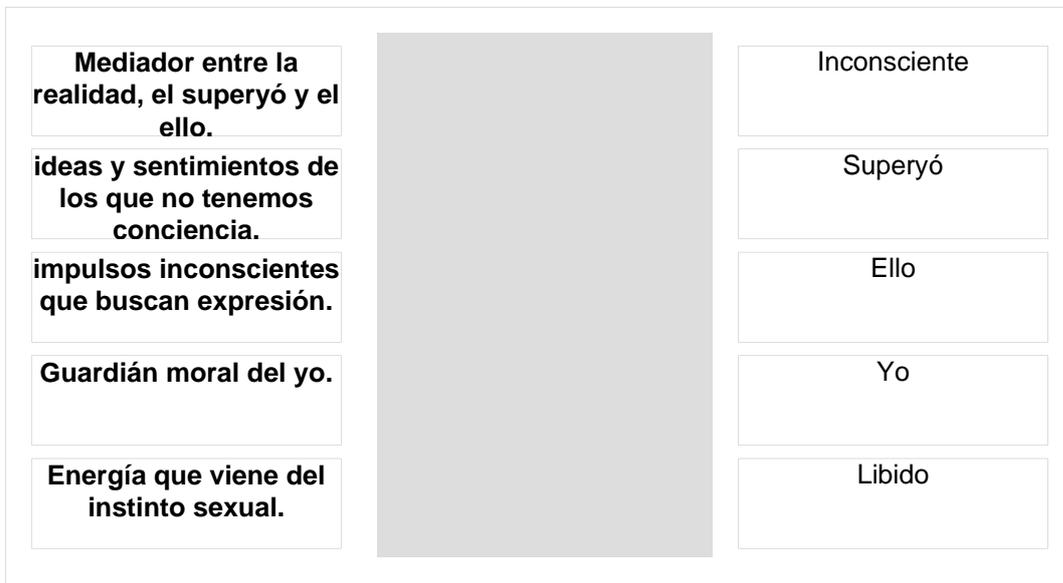
Etapa de latencia. De los 6 años a la pubertad, la sexualidad del niño está adormecida. Los hechos importantes en la etapa de latencia se centran en expandir los contactos sociales más allá de la familia inmediata dando pie a los primeros sentimientos de amistad.

Etapa genital. A partir de la pubertad, el cuerpo del chico y de la chica están marcados por los caracteres sexuales, tanto primarios como secundarios, y se comienza a ver a los sujetos del sexo opuesto como algo atractivo y como fuente de placer sexual. Entonces la libido se encauza normalmente hacia pares del otro sexo y no a uno mismo como en la etapa fálica. 



Relaciona

Relaciona cada concepto freudiano con la definición apropiada.



 **Elige la correcta**

Una de las siguientes opciones no es considerada por Freud como determinante de la personalidad.

- Experiencias infantiles tempranas.
- Expectativas y valores.
- Forma de controlar los impulsos sexuales y agresivos.
- Motivos y conflictos inconscientes.

 **Verdadero o falso**

Señala si cada una de las siguientes expresiones es verdadera o falsa.

- | | Verdadero | Falso |
|---|-----------|-------|
| El principio de realidad se refiere a los valores morales. | | |
| El principio de placer es la tendencia humana a conseguir placer y a evitar el dolor. | | |
| Los mecanismos de defensa son aspectos conscientes del yo. | | |
| Según Freud, los rasgos determinantes de la personalidad se van desarrollando a lo largo de toda la vida. | | |

 **Relaciona**

relaciona cada elemento de la primera columna con su correspondiente de la segunda.



Teorías conductistas de la personalidad

Según este modelo, la personalidad se expresa por la conducta y la conducta depende del ambiente. La conducta se entiende en sentido restrictivo de conducta observable y está sujeta en su adquisición y modificación a las leyes del aprendizaje. Es un error buscar las explicaciones de la conducta en el interior del organismo (estados internos, rasgos), las variables relevantes para estudiar la conducta están en su medio ambiente.

Para los autores conductistas la personalidad es producto de la historia, exclusiva, de reforzamiento de cada individuo, está formada por un conjunto de hábitos que se muestran más o menos estables y permanentes y que provocan respuestas similares ante una agrupación de estímulos determinados.



Por tanto, según esta teoría la personalidad se puede cambiar. Los cambios se logran cambiando el ambiente, valiéndose del refuerzo. Las variables de la personalidad (los hábitos) son etiquetas que se ponen a la persona en función de la conducta que expresa.

Aunque la personalidad humana puede ser muy modificable según los conductistas, no deja de ser pasiva ya que viene determinada por el ambiente. La persona sigue siendo modelada principalmente por fuerzas que escapan a su control.

Esta perspectiva se verá modificada, como veremos en el apartado siguiente, cuando el enfoque del aprendizaje cognitivo social sustituyó a la teoría conductista tradicional, dando mayor importancia al papel activo del individuo en la selección y modificación de su entorno permitiendo, por tanto, a la persona convertirse en una fuerza causal de su propia vida.



Elige la correcta

¿Por qué el conductismo es un modelo determinista?

Porque el individuo es la fuerza causal de su propia personalidad.

Porque el desarrollo de la personalidad está condicionado por la educación que recibimos.

Porque la personalidad está determinada por el inconsciente.

Porque es la herencia la que determina la personalidad.



Verdadero o falso

Señala si cada una de las siguientes expresiones, referidas al modelo conductista, es verdadera o falsa.

Verdadero

Falso

Las creencias, pensamientos y expectativas, determinan la conducta.

La personalidad está formada por hábitos y se adquiere según las leyes del aprendizaje.

La personalidad puede cambiar si se modifica el ambiente.

La persona juega un papel importante en la configuración de la personalidad.

Teoría sociocognitiva de la personalidad

Para los teóricos cognitivos, las diferencias de personalidad surgen de las diversas formas en que los individuos representan mentalmente la información. Los procesos cognitivos internos influyen en la conducta, tanto como la observación de las conductas ajenas y del entorno en el que se desarrolla la conducta.

Bandura, uno de los teóricos más destacados de la actualidad en esta área, ha desarrollado la teoría socio-cognitiva. Según ésta, los determinantes externos de la conducta (como las recompensas y los castigos) y los determinantes internos (como las creencias, pensamientos y expectativas) forman parte de un sistema de influencias que interactúan afectando a la conducta.

Así, **las teorías del aprendizaje cognitivo-social sostienen que las personas organizan internamente sus expectativas y valores para guiar su conducta.** Este conjunto de estándares personales es único para cada uno de nosotros y surge de la historia de nuestra vida.

Según Bandura, las personas se valen de símbolos y previsiones para decidir cómo actuar. Cuando se enfrentan a un nuevo problema, imaginan posibles resultados y consideran la probabilidad de cada uno. A continuación, fijan y desarrollan estrategias para lograrlos. **Esta noción difiere bastante de la de condicionamiento mediante recompensa y castigo aunque, obviamente, las experiencias pasadas del individuo con recompensas y castigos influyen en sus decisiones sobre conductas futuras.** 

¿Cómo se desarrollan estas fuentes de control internas y personales? . Las personas aprenden a comportarse observando la conducta ajena o leyendo u oyendo algo sobre ella. No es necesario llevar realmente a cabo las conductas observadas; basta con observar si dichas conductas han sido recompensadas o castigadas, y almacenar dicha información en la memoria. Cuando surgen nuevas situaciones, se puede actuar en función de las expectativas acumuladas sobre la base de la observación de modelos.

Nuestra conducta es el producto de la interacción de:

- **Factores cognitivos.** Cómo pensamos acerca de una situación y cómo vemos nuestra conducta en esa situación. Pensamiento, percepción selectiva, motivación, afectos, estrategias, autoconcepto, autoeficacia.
- **Factores conductuales.** Sistemas de respuesta gobernados por principios de aprendizaje. Comprenden los aprendizajes y las experiencias previas (que incluyen el reforzamiento, castigo y modelamiento)
- **Factores ambientales.** El ambiente exterior inmediato.

Según Bandura, **las personas se organizan ellas mismas, son proactivas, reflexivas y autorreguladoras, no simples organismos reactivos moldeados y dominados por los sucesos externos.** También destaca la importante función de la planificación hacia adelante, puntualizando que **nos fijamos metas, prevemos las consecuencias probables de las acciones futuras, seleccionamos y creamos cursos de acción que produzcan los resultados deseados y eviten los negativos.**



Elige la correcta

Para Bandura, los determinantes de la personalidad son:

- Las expectativas y valores.
- Los hábitos adquiridos por medio del aprendizaje.
- La observación de conductas ajenas.
- Todas las anteriores.



Verdadero o falso

Señala si cada una de las siguientes expresiones, referidas al modelo sociocognitivo es verdadera o falsa.

	Verdadero	Falso
Las creencias, pensamientos y expectativas, son determinantes de la personalidad.		
Las experiencias pasadas de recompensas y castigos no influyen en el desarrollo de la personalidad.		
La conducta es consecuencia de la interacción entre factores cognitivos, conductuales y ambientales.		
Los procesos cognitivos son determinantes en el desarrollo de la personalidad.		

Teorías de los rasgos

Según estas teorías, las personas difieren de acuerdo al grado en que poseen ciertos rasgos de personalidad que pueden ser inferidos de su comportamiento y que utilizamos para describirlas, como la dependencia, ansiedad, agresividad y sociabilidad.



Los rasgos son características definitorias del individuo que son relativamente estables y generales, es decir, **un rasgo es una disposición a comportarse de manera estable en diversas circunstancias**. Hay personas mentirosas, habladoras, valientes, etcétera.

El grado en que un rasgo está presente en cada persona se sitúa en un continuo que va desde la afirmación plena en un extremo hasta su término opuesto en el otro.

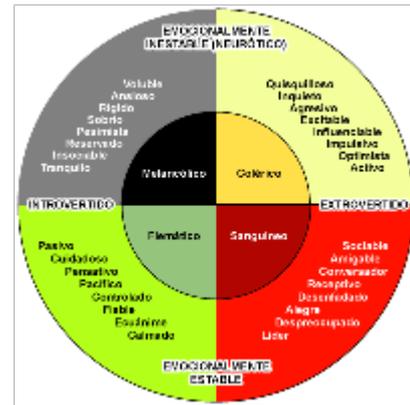
Durante el siglo pasado se realizaron varios intentos de reducir los rasgos individuales de la personalidad a un número limitado de categorías o tipos. Gordon Allport señaló que podrían utilizarse miles de palabras para describirlos. Raymond Cattell identificó 16 rasgos básicos aplicando el método estadístico del análisis factorial.

Modelo de Eysenck



Una de las tipologías que más han influido ha sido la de Eysenck que, aunque era conductista y consideraba los hábitos aprendidos como algo fundamental, opinaba que las diferencias de personalidad eran hereditarias. Su modelo reduce la personalidad a tres dimensiones heredables y con base fisiológica, pretende determinar las causas biológicas que están en el origen de estas dimensiones y confirmarlas experimentalmente.

Estas tres dimensiones son:



- **Estabilidad emocional- inestabilidad o neuroticismo.** Se refiere a cómo controla el individuo sus emociones, la estabilidad emocional que expresa en el transcurso del tiempo. Los sujetos que pertenecen al extremo del continuo Estabilidad Emocional, presentan estabilidad emocional, se excitan con dificultad, son calmados y despreocupados. En el extremo opuesto, los rasgos predominantes son: baja tolerancia al estrés, sugestionabilidad, falta de persistencia, lentitud en pensamiento y acción, poca sociabilidad y tendencia a reprimir hechos desagradables.
- **Introversión-extroversión.** Refleja el grado en que una persona es sociable y participativa en su relación con los demás.
- **Psicoticismo.** Este factor fue añadido posteriormente. Las características más importantes de los sujetos con puntuaciones altas en psicoticismo, es que son personas solitarias, inseguras, problemáticas y en continua búsqueda de sensaciones. Las puntuaciones altas en psicoticismo suelen correlacionar positivamente con medidas de rasgos como inmadurez, irresponsabilidad, oposición a la autoridad e independencia, tienden a ser sujetos poco cooperativos, y con dificultades para mantener la atención. El sujeto con puntuaciones altas en este factor puede llegar a tener desórdenes del pensamiento, emocionales o de conducta, e incluso, alucinaciones o delirios.

Las dos dimensiones o ejes, extroversión-introversión y estabilidad-inestabilidad emocional, definen **cuatro cuadrantes** que están integrados de la siguiente manera:

- **Extrovertido estable** (sanguíneo: comunicativo, responsable, sociable, vivaz, despreocupado, líder)
- **Extrovertido inestable** (colérico: sensible, inquieto, excitable, voluble, impulsivo, irresponsable)
- **Introversión estable** (flemático: calmado, ecuánime, confiable, controlado, pacífico, pensativo, cuidadoso, pasivo)
- **Introversión inestable** (melancólico: quieto, reservado, pesimista, sobrio, rígido, ansioso, temperamental).

Los cinco grandes rasgos de la personalidad (Goldberg, McRae)

En los últimos años, muchas investigaciones consideran que los tres factores de Eysenck son insuficientes y se han centrado en la importancia de cinco rasgos esenciales. Los cinco grandes rasgos son extroversión, afabilidad, escrupulosidad, estabilidad emocional y cultura o cultura o apertura. Estos rasgos parecen ser universales entre las culturas, y algunas investigaciones indican que, en parte, pueden ser de origen fisiológico.

- **Extraversión:** va de lo sociable, divertido y afectivo en un extremo a lo retraído, silencioso y cauteloso en el otro.
- **Afabilidad:** va de la bondad, confianza y cooperación en un extremo a lo irritable, suspicaz, testarudo en el otro.
- **Responsabilidad:** va de la buena organización, autodisciplina y responsabilidad en un extremo a lo desorganizado, negligente y falto de escrúpulos en el otro.
- **Estabilidad emocional:** va de la serenidad y tranquilidad en un extremo al nerviosismo y ansiedad, excitación e hipocondría en el otro.
- **Apertura a la experiencia:** va de lo imaginativo, sensible e intelectual en un extremo a lo prosaico, insensible y simple en el otro.



Elige la correcta

Según las teorías de los rasgos:

Un rasgo implica una disposición a comportarse de modo semejante en diversas circunstancias.

Para un par de rasgos opuestos (por ejemplo, hablador - silencioso), cada persona se sitúa en uno de los dos extremos: o posee totalmente un rasgo o el opuesto.

Las personas neuróticas suelen ser estables emocionalmente.

Las personas introvertidas son más sociables que las extrovertidas.



Verdadero o falso

Señala si cada una de las siguientes expresiones, referidas a las teorías de los rasgos, es verdadera o falsa.

Verdadero

Falso

Según Eysenck, la personalidad tiene base fisiológica.

Las teorías de los rasgos describen la personalidad y detallan las diferencias.

La baja tolerancia al estrés es un síntoma de estabilidad emocional.

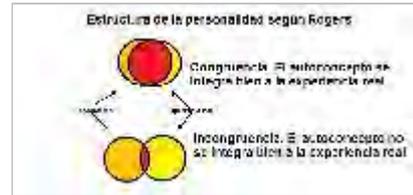
La inteligencia es un rasgo.

Teorías humanistas de la personalidad



El humanismo es un enfoque teórico que pone de relieve las cualidades singulares del ser humano, especialmente:

- Su libertad y su capacidad de crecimiento personal: yo soy el único responsable de mis propias acciones y sus consecuencias.
- El valor que se otorga a la dignidad de la persona: la gente es básicamente buena.
- El objetivo de la psicología es comprender a las personas, no predecirlas ni controlarlas.



Así, los psicólogos humanistas, a diferencia de los conductistas y psicodinámicos, adoptan una visión optimista de la naturaleza humana:

- Las personas pueden superar su herencia animal primitiva y controlar sus impulsos biológicos.
- Son seres racionales y conscientes que no están dominados por necesidades y conflictos irracionales e inconscientes.

Para Rogers, el ser humano desarrolla su personalidad al servicio de metas positivas: todo organismo nace con ciertas capacidades, aptitudes o potencialidades innatas, que tiende a desarrollar a lo largo de la vida convirtiéndose en lo mejor que puede llegar a ser.

Además de tratar de cumplir el potencial biológico innato, los seres humanos tratamos de hacer realidad nuestro autoconcepto, nuestro sentido consciente de quiénes somos y qué deseamos hacer con nuestra vida, a lo que Rogers dio el nombre de tendencia a la autorrealización. La personalidad se constituye como resultado del propio proceso de autorrealización: si un sujeto la alcanza, su personalidad será madura y equilibrada; en caso contrario, nos hallaremos ante personalidades insatisfechas y, por tanto, desequilibradas.

Los conflictos surgen por la presión social ejercida sobre el individuo. Éste, según Rogers, posee un yo auténtico que se debe desarrollar en libertad, siguiendo sus genuinos intereses y expectativas si quiere autorrealizarse. Pero en muchas ocasiones, los intereses de ese yo personal no coinciden con los de las personas que le rodean, las cuales le fuerzan a seguir caminos diferentes a los de sus deseos. De esa manera, las instancias socializadoras (familia, colegio, amigos,..) presionan para que el individuo se adapte a los intereses sociales dominantes. Si el sujeto renuncia a su autenticidad por complacer a los demás, aparecen la insatisfacción y el descontento con uno mismo. Si, por el contrario, el sujeto desarrolla plenamente su vocación, estará en el camino correcto para poder sentirse plenamente satisfecho y realizado. Así, Rogers considera que la diferencia entre la persona sana y la persona desadaptada se debe a la congruencia o incongruencia entre el yo y la experiencia.



Elige la correcta

Según Rogers, ¿qué sucede cuando un individuo recibe al crecer consideración positiva incondicional (aceptación)?

Dirigirá su vida hacia lo que otros desean y valoran.

Se sentirá valioso.

Es poco probable que funcione de manera plena.

Tenderá a la vanidad y al narcisismo.



Elige la correcta

¿Cuál de las siguientes teorías de la personalidad es menos determinista?

Humanística

Psicoanalítica

Conductista

Teoría de Skinner

Evaluación de la personalidad

Tanto los teóricos de la personalidad como los psicólogos clínicos encargados de ayudar a resolver los trastornos personales han necesitado procedimientos para conocer y valorar las características de la personalidad, sea para la elaboración de la teoría, sea para prestar ayuda terapéutica.

Se trata de describir y medir la conducta típica de una persona, sus características individuales, la forma en que suele comportarse en la mayoría de las situaciones.

Las diferentes teorías psicológicas han utilizado diferentes procedimientos para conocer la personalidad, entre ellos:

- La entrevista personal.
- La observación directa de la conducta.
- Las pruebas objetivas.
- Las pruebas proyectivas.



La entrevista

Es la técnica de evaluación de la personalidad mayoritariamente empleada por quienes atienden a personas con problemas psicológicos.

Una entrevista es una conversación con un propósito: obtener información de la persona entrevistada. A través de la entrevista las personas ofrecen información con respecto a distintos aspectos de su personalidad: pensamientos, sentimientos o conflictos. El entrevistador va guiando el diálogo de modo que le permita conocer los rasgos más significativos de la personalidad y el comportamiento del entrevistado. **Los tipos de entrevistas:**



Según la técnica utilizada.

- **Entrevista libre:** Se desarrolla sin un cuestionario previamente establecido, aunque dentro de unos determinados objetivos. El entrevistador debe permitir a la persona entrevistada expresarse libremente.
- **Entrevista estructurada:** Se trata de una serie de preguntas fijas, tipo cuestionario que no permite desviaciones. Este tipo de entrevistas ayudan en la objetividad, pero pierden frescura, a veces son excesivamente rígidas. Suelen utilizarse en proyectos de investigación y no en la práctica clínica habitual.
- **Entrevista semiestructurada:** Consiste en una serie de preguntas centrales que se hacen en un orden determinado. El entrevistador tiene la opción de hacer otras preguntas, de indagar sobre algún aspecto concreto en caso, por ejemplo, de que el sujeto aporte una información, en algún momento de la entrevista, que puede ser relevante. Es decir, según las respuestas del sujeto, se va preguntando sobre determinados aspectos que no quedan claros o sobre los que se necesita más información.

Según el momento del proceso

- **Entrevista inicial:** El objetivo es tomar contacto, conocer al entrevistado y a la vez que éste conozca al entrevistador, fundamentalmente es una entrevista informativa, puede ser conveniente utilizar algún cuestionario, siempre y cuando no rompa el clima de confianza y aceptación, muy importante en estos primeros momentos.
- **Entrevista de seguimiento:** A lo largo del tratamiento del paciente se realizan diferentes entrevistas, que van ahondando en diversos aspectos de la personalidad y la conducta del individuo.
- **Entrevista de devolución:** Es la entrevista final, tras realizar un estudio con un sujeto, se planifica una entrevista para devolver al entrevistado las orientaciones pertinentes, siempre debe ser una entrevista estructurada, para no olvidar ningún aspecto que nos interese hacer presente en ese momento.

La observación

Esta técnica sirve para recoger información y registrar de forma sistemática y estructurada la existencia, frecuencia o duración de determinadas conductas.

Los teóricos conductuales y sociales del aprendizaje prefieren la técnica de la observación directa del individuo a lo largo del tiempo para determinar la influencia que el ambiente tiene en su comportamiento. Este método de evaluación de la personalidad no se basa en informes personales y da una buena idea de la variedad de conductas del sujeto, pero es costoso, lento y se presta a interpretaciones erróneas.

Las pruebas objetivas

Para no depender de las habilidades de un entrevistador o de las habilidades interpretativas de un observador en la evaluación de la personalidad, los psicólogos diseñaron las pruebas objetivas o inventarios de personalidad.

Suelen presentar la estructura de un cuestionario, y consisten en una serie de preguntas destinadas a medir el grado en que un individuo posee un rasgo de personalidad, una gama de sentimientos o una forma de conducta.



Se aplican y califican de acuerdo con un procedimiento estándar. Por lo general, se elaboran de forma que la persona simplemente elija un sí o no como respuesta o seleccione una respuesta entre varias opciones.

Son las técnicas más utilizadas por los teóricos del enfoque de rasgos ya que no son costosas y son fáciles de calificar, pero se basan en el informe personal de los sujetos sobre su conducta.

Tratan de perfilar los patrones de conducta de una persona, no de revelar la dinámica de su personalidad oculta.

Se llaman pruebas objetivas porque son calificadas por igual por cualquier examinador experimentado y la interpretación viene dada a partir de la cuantificación de las respuestas. Tres de los cuestionarios de personalidad más conocidos son:

- MMPI (Inventario Multifásico de la Personalidad de Minnesota).
- 16 PF (Cuestionario de 16 factores de la personalidad de Cattell).
- BFQ (Big Five Questionnaire).

Descripcion MMPI 2

Las pruebas proyectivas



Los teóricos psicodinámicos creen que la gente, a menudo, no tiene conciencia de los determinantes de su conducta, tienen muy poca confianza en las pruebas objetivas de personalidad



que se basan en autoinformes. En lugar de ello, prefieren usar pruebas proyectivas de personalidad, que constan de estímulos ambiguos capaces de producir un número

ilimitado de respuestas.

Son las pruebas más utilizadas para evaluar el inconsciente, es decir para conocer los instintos y sentimientos ocultos para el sujeto y que pueden ser causa de conflictos. Se basan en la idea de que las personas proyectan continuamente sus percepciones, emociones y pensamientos en el medio exterior sin ser conscientes de ello.

Para su aplicación, se muestra al sujeto un estímulo ambiguo, un material esencialmente sin significado o alguna imagen vaga y se le pide que explique lo que significa el material para ella, que describa o relate una historia relacionada con dicho estímulo. Al no tener el estímulo un significado evidente, el sentido que le da el sujeto, reflejará los intereses y conflictos ocultos del mismo, es decir al tratarse de material poco estructurado, los sujetos proyectarán sobre el estímulo sus pensamientos y emociones.



pruebas proyectivas más conocidas son el Rorschach, el Test de Apercepción Temática (T.A.T. de Murray)

- Hermann Rorschach, psiquiatra suizo, fue la primera persona en hacer un intento sistemático de utilizar manchas para revelar las sensaciones e ideas inconscientes. Se trata de 10 láminas con manchas de tinta, cinco de las cuales están en blanco y negro y cinco contienen color. Al sujeto se le pide que diga qué es exactamente lo que ve en cada una de las láminas (figura a la derecha). Posteriormente el evaluador le pide a los sujetos que revisen las manchas y que diga que fue lo que le llevó a sus impresiones ¿Qué región de la mancha? ¿Qué color? ¿Qué sombras?.
- El TAT de Murray, está constituido por 20 láminas que presentan a una o más figuras humanas en situaciones ambiguas. A la persona se le muestran las tarjetas una por una y se le pide que escriba una historia completa acerca de cada imagen describiendo la situación actual e indicando qué es lo que sucedió previamente y lo que va a ocurrir después. Mediante el análisis de los relatos es posible conocer cuáles son las motivaciones, sentimientos y conflictos (como necesidad de afecto, fracaso reiterado, dominación de los padres, etc.) de la persona que realiza la prueba.

Test del árbol, de la figura humana, de la casa
Descripción y láminas del TAT



Elige la correcta

¿Cuál de las siguientes pruebas no es proyectiva?

Dibujar una casa, un árbol y una persona.

Explicar lo que representa una lámina o dibujo.

Calificarse uno mismo ordenando tarjetas que contienen afirmaciones sobre la personalidad.

Completar frases incompletas.



Verdadero o falso

Señala si cada una de las siguientes expresiones es verdadera o falsa.

Verdadero

Falso

Los teóricos conductistas y sociales utilizan pruebas proyectivas.

La entrevista libre es una técnica utilizada por terapeutas humanistas.

Las pruebas objetivas son utilizadas por los teóricos de los rasgos.

La entrevista es una técnica poco utilizada en terapia

Dominguez La Rosa, P. y Espeso Gaité, E. (2002). El conocimiento metacognitivo y su influencia en el aprendizaje motor. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, vol. 2 (4) pp. 59-68 <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista4/artmeta.htm>

EL CONOCIMIENTO METACOGNITIVO Y SU INFLUENCIA EN EL APRENDIZAJE MOTOR

THE METACOGNITIVE KNOWLEDGE AND ITS INFLUENCE IN THE MOTOR LEARNING PROCESS

Domínguez La Rosa, P. y Espeso Gaité, E.

Licenciadas en Educación Física

RESUMEN

A lo largo del trabajo vamos a centrarnos dentro de los niveles de organización motor, en el conocimiento metacognitivo y como influye en el proceso del aprendizaje motor y deportivo y como se puede utilizar este tipo de conocimiento para ayudar a los niños que presentan dificultades a la hora de solucionar problemas motrices.

ABSTRACT

Along this document we are going to concentrate within motor organization levels, the metacognitive knowledge and its influence in the sports and motor learning process. We analyse how to take advantage of this kind of knowledge in order to help children which show motor difficulties.

PALABRAS CLAVE: conocimiento declarativo, experimental afectivo y metacognitivo. Metamemoria. Conocimiento de las acciones. Procesos de conocimiento.

INTRODUCCION

Resulta muy interesante descubrir que los seres humanos poseemos la capacidad de poder acceder a nuestros propios procesos de conocimiento y como consecuencia podemos introducir un cierto control sobre ellos. A lo largo de mi experiencia como profesora de educación física me he encontrado con una amplia gama de alumnos y alumnas que presentan graves problemas para poder resolver muchas de las tareas que se presentan en la escuela, en este trabajo nos centraremos en los problemas que presentan las tareas motrices. Ruiz Pérez en su libro *Deporte y Aprendizaje*(pag 134) nos lo cita en términos de incapacidad aprendida:

“la incapacidad (impotencia o indefensión) aprendida se refiere a la percepción negativa que los alumnos tienen de sus propias acciones y consecuencias, considerándose incapaces de controlar sus errores o resultados negativos”

Los adolescentes que no consiguen avanzar en su aprendizaje, parecen no ser capaces de pararse a pensar y conectar con su mundo interior y sus propios **procesos de conocimiento**, es como si hubieran paralizado su capacidad de aprender, percibir y mejorar, de aquí surge la importancia del **conocimiento de las acciones** que hace referencia a los diversos tipos de conocimiento que los alumnos van almacenado en su memoria y que están muy relacionados con su competencia para moverse de forma hábil y eficaz (Newell y Barclay 1982). De este modo las distintas acciones que se realizan para lograr dominar una tarea motriz, van a necesitar no solo de la practica, o de procesos meramente mecánicos y neurológicos, sino que según los diferentes autores y el resultado de sus investigaciones sobre como se adquieren las habilidades, veremos que intervienen distintos tipos de conocimiento que se interrelacionan e interactúan, como son el conocimiento declarativo, procedimental, afectivo y metacognitivo.

La idea fundamental que queremos transmitir a lo largo de este trabajo es:

1. Por un lado vamos a considerar al alumno como un sujeto activo de sus aprendizajes motrices, lo que supone la participación y activación de los procesos cognitivos en los procesos de aprendizaje motor y deportivo.
2. Por otra parte apuntaremos que existe una relación entre la torpeza motriz y el conocimiento metacognitivo, estos niños con dificultades, presentan un nivel bajo de dicho conocimiento, por ello el profesor de educación física, debe empezar a orientar a los alumnos para que adquirieran este tipo de conocimiento en el ámbito deportivo, no obstante el papel de la practica en la adquisición de una habilidad es fundamental. Sagrario de Valle en su tesis sobre “La autorregulación de una tarea motriz: el equilibrio invertido” apunta lo siguiente: muchas teorías defienden que el conocimiento metacognitivo aparece pronto y se desarrolla notablemente en la adolescencia (Deweck y Elliot, 1983; Sunk y Rice, 1987; Brown , 1987; Flavell 1987; Garner y Alexandre, 1989;) por ello consideramos que este tipo de conocimiento no escapa las edades con las que trabajamos, la preadolescencia y adolescencia.

Para desarrollar estas cuestiones vamos a dividir el trabajo en los siguientes apartados.

Dedicaremos el primer apartado para ver que son y como influyen **los procesos cognitivos en la adquisición de las actividades motrices y deportivas**. y analizaremos el papel de **conocimiento de las acciones** .

Pasaremos a continuación a realizar a una **fundamentación teórica de la metaconición** y veremos el estado actual de este conocimiento según los diferentes autores.

Ya en el tercer apartado veremos un planteamiento hipotético, de un caso práctico, en el que entrarán en juego las cuestiones anteriormente citadas.

Nos encontramos ante un tema de gran actualidad e importancia, difícil de abordar por la complejidad de la terminología, pero de gran utilidad para el profesional de la educación física, ya que a través del estudio de las cuestiones tratadas en el presente trabajo, hemos encontrado un campo bastante desconocido para nosotros hasta ahora y con grandes posibilidades para la investigación.

1. LA IMPLICACIÓN DE LOS PROCESOS COGNITIVOS EN EL APRENDIZAJE MOTOR Y EL DEPORTE, EL CONOCIMIENTO DE LAS ACCIONES

Durante muchas décadas los investigadores han obviado la importancia que tiene los procesos cognitivos en el desarrollo de la competencia motriz. Actualmente la mayoría de los autores hablan del enfoque cognitivo a la hora de explicar que fenómenos se producen cuando se aprende algo, es decir, se entiende que el niño desarrolla una serie de procesos mentales que van a ser determinantes en el aprendizaje deportivo. Como apunta Ruiz Pérez en su libro "Deporte y Aprendizaje" Visor (1994), si aprender algo supone conocer sobre algo, esta claro que el aprendizaje motor es una adquisición de conocimientos. Newel y Barclay (1982) y Wall (1986) han utilizado el término conocimiento de las acciones para destacar el componente cognitivo del aprendizaje de las habilidades motrices.

Esta perspectiva considera el aprendizaje motor como una progresiva adquisición de conocimiento sobre las acciones, de manera que se conciben las habilidades motrices como el resultado de procesar diferentes tipos de conocimiento que se almacenan en la memoria y que son imprescindibles en el proceso de aprendizaje (de la Vega). De este modo, las distintas acciones que se realizan para logra un objetivo, supone manejar diferentes tipos de conocimiento que les den significado.

Con el objetivo de centrar nuestro trabajo a continuación haremos una breve referencia de los diferentes conocimientos que existen según las perspectivas cognitivas, para pasar mas adelante a centrarnos en el conocimiento metacognitivo y como influye en el aprendizaje de las habilidades motrices.

1.1 Tipos de conocimiento

Estos tipos de conocimiento hacen referencia a una serie de conocimientos que los niños van almacenando en su memoria y que van

interrelacionándose unos con otros cuando una persona se pone en disposición de aprender una tarea.

1. - Conocimiento declarativo: (Explícito) hace referencia a lo que saben los sujetos sobre sus propias acciones, es lo que dice el alumno. Respondería a la pregunta ¿qué?, es un conocimiento que le va a ir permitiendo conocer el mundo exterior y su propio cuerpo, es un conocimiento que le ayudará a tomar decisiones.

2. - Conocimiento procedimental: este es el tipo de conocimiento que se utiliza cuando vamos a realizar una acción. Respondería a la pregunta ¿cómo?. Este conocimiento junto con el anterior le va a permitir a niño ir elaborando una serie de respuestas motrices, para resolución de las tareas motrices que se le vayan presentando a lo largo de su experiencia, tanto en la vida cotidiana como en sus clases de educación física.

3. - Conocimiento afectivo: hace referencia a una amplia gama de sensaciones que experimenta el niño de agrado, desagrado y sus reacciones ante las tareas motrices que realiza. Si la experiencia del niño es positiva, este probablemente será cada vez más competente y sus progresos le ayudarán notablemente a desarrollar una amplia gama de actividades motrices, pero si la experiencia sobre sus propias acciones es negativa, irán limitando su capacidad de movimiento a lo largo de su vida y estarán abocados al fracaso a no ser que intervengamos lo más rápidamente posible para que esto no se produzca. Es como si el niño aprendiera a ser incompetente, así lo apunta Ruiz Pérez en el siguiente artículo (Aportaciones de los estudios sobre desarrollo motor a la educación física: Conferencia preparada para el IV Congreso de Educación Física. Pontevedra 15-16 nov. 1989):

“Aquellos que viven constantemente en un fracaso motor y que denominamos torpes o poco hábiles, pueden haber aprendido a serlo. Su conducta se caracteriza por no estar motivados, no persistir, no enfrentarse a situaciones que pueden ponerles en ridículo por no poseer los recursos necesarios para salir airoso, una apatía general ante todo lo que perciben como difícil o con riesgo y en definitiva un rechazo a todo lo que significa moverse en Educación Física y Deporte.”

A través de estos conocimientos el alumno irá conformando lo que será su competencia motriz, estamos hablando del conocimiento de las acciones que los sujetos van adquiriendo a lo largo de su experiencia. Esta competencia se manifiesta en la posibilidad de poseer toda una serie de habilidades motrices que han sido denominadas metacognitivas (Brown 1977). Pasamos en el siguiente apartado del trabajo a explicar el metaconocimiento y sus implicaciones en el aprendizaje.

2. LA METACOGNICIÓN

Flavell en el año 70 nos da una primera aproximación al término metaconocimiento:

“metacognición se refiere al conocimiento de uno mismo respecto de los procesos cognitivos y sus productos o a cualquier cosa relevante con ellos, por ejemplo. Las propiedades de la información o los datos relevantes para el aprendizaje. Metacognición de refiere, entre otras, al control activo y a la consecuente regulación y orquestación de estos procesos en relación con los objetos de conocimiento a los que se refieren, normalmente al servicio de alguna meta concreta u objetivo”(Flavell, 1976,pag 232)

De esto podemos deducir como apuntaba en la introducción del trabajo, que el hecho de poder acceder a los propios procesos cognitivos permite a quien los conoce, un mejor control de la actividad.

Cuando hablamos de metacognición nos estamos refiriendo a una serie de procesos cognitivos básicos, que pueden ser la base de la diferencia entre niños expertos y novatos cuando acometen la resolución de determinadas tareas motrices. El conocimiento metacognitivo se refiere al conocimiento que el niño tiene sobre su propio conocimiento. Si nosotros instamos al alumno a que vuelva sobre su propia actividad mental tras la realización de una tarea, supone ejercer ya un cierto control sobre ella.

En el año 70 Jacks Adams elaboro su explicación del aprendizaje motor y apunto que para que el aprendizaje motor se produzca, el sujeto debe generar un mecanismo detector de errores que favorezca los procesos de comparación entre los gestos realizados y el valor requerido para realizar dichos gestos (Ruiz, 1994). Podemos apuntar que esta visión del aprendizaje motor entronca de forma muy directa con lo que seria el metaconocimiento y de ahí la necesidad de investigar sobre estos mecanismos que el sujeto posee para poder mejorar su capacidad de desarrollo motriz.

Así mismo el conocimiento metacognitivo alude por un lado a:

1. el conocimiento de los propios procesos mentales (se refiere al conocimiento declarativo) o a los de los otros.
2. y por otra parte a la regulación del conocimiento (hace alusión al aspecto procedimental) y además al carácter intencional del pensamiento. (UNED, 1997). Cuando hablamos de autoregulación desde una perspectiva cognitiva, el procesamiento de la información introduce un modelo donde existe un sistema central que es capaz de controlar el conocimiento mediante actividades como la planificación, el control y la evaluación, pudiendo así el sistema autorregularse (De Valle pag 107).

A este respecto Brown (Brown, 1983) apunta que al referirnos a la metacognición, aludiendo a estos dos aspectos: 1.saber sobre el conocimiento y 2. Regulación del conocimiento, ha sido una fuente de problemas, ya que atienden a diferentes problemas pero como apunta Del Valle en su tesis

anteriormente citada “el conocimiento y la regulación del conocimiento aunque son diferentes, es evidente que son interdependientes y ambos responden a una estructura que conforma la actividad metacognitiva.

La cuestión que se plantea es saber qué puede un niño llegar a saber sobre sus propias acciones y que procesos cognitivos están implicados en sus adquisiciones motrices (conocimiento declarativo) ejemplo: de cuantas maneras diferentes puedo pasar una valla de atletismo, o como puedo avanzar con un balón de baloncesto sin cometer una falta, estaríamos hablando de **metaconocimiento**, ya que se trata de analizar de forma consciente la manera de resolver un problema motriz y esto supone estar haciendo u a actividad metacognitiva, puesto que pongo en marcha una serie de procesos que conozco y que me pueden llevar o no al solución optima de una tarea; los niños que no son capaces de hacer esto presentan problemas a la hora de resolver las tareas motrices en las clase de educación física por ello es importante trabajar el metaconocimiento de las tareas a trabajar, mas que trabajar el metaconocimiento seria fomentarlo o empezar a desarrollarlo en nuestros alumnos. Y por otra parte, hasta que punto este conocimiento influye en su actuación estratégica y en su actuación motriz (conocimiento procedimental), es decir que procedimiento utilizo para pasar la valla, el proceso de actuación en si, esto seria una **actividad cognitiva**.

Muchas veces estos conceptos se solapan y a la hora de resolver una tarea motriz se ponen en marcha funciones cognitivas o metacognitivas, pensamos que lo importante es que se pongan en marcha ambas para ayudar a los alumnos que no tienen suficientes recursos para avanzar en las clases y para mejorar, con los avanzados, en aumentar su repertorio motriz.

Una cuestión muy importante que apunte anteriormente es la importancia de la buena o mala experiencia que el niño haya desarrollado a lo largo de su contacto con el aprendizaje motriz (conocimiento afectivo), en función de ellas su conocimiento metacognitivo estará mas o menos desarrollado.

2.1 El papel de la memoria y las estrategias

Un aspecto que no podemos pasar por alto es la memoria y las estrategias que el niño posee y que le van a permitir no repetir errores, revisar y actualizar sus propias estrategias y que forman parte de su metaconocimiento, ya que se trata de volver sobre sus propios procesos cognitivos; así lo apunta Del Valle (pag 99):

“en la bibliografía reciente sobre la metacognición, se ha considerado como ejemplo prototípico la memoria y por otro, el propio conocimiento y control de los procesos cognitivos. Esta línea de investigación nos interesa ya que favorece que el sujeto sea sensible a la acción concreta y que sepa actuar hábilmente. Dicha actuación estratégica supone, primero conocer que procedimiento son los más adecuados para la situación dada, segundo, la

comprensión de la secuencia de actos que componen la tarea y tercero, la posibilidad de volver sobre sus experiencias vividas.”

Desde nuestro punto de vista el uso de estrategias adecuadas, puede ayudar de manera considerable al alumno que presenta dificultades a mejorar sus actuaciones motrices, es importante que las intervenciones en clase del profesor se orienten a desarrollar estas estrategias con el objetivo de que desarrollen la capacidad de ir conectando con su propio mundo interior y así ir mejorando en su actuación. Para ello hemos desarrollado la prueba, que explico en el siguiente apartado, en la que buscamos conocer que estrategias utilizan los avanzados y como pueden ayudar a los alumnos con dificultades. A lo largo de las lecturas que he ido haciendo para desarrollar el trabajo, he visto que los autores que han estudiado el uso de estrategias han observado que las estrategias aprendidas pueden ser generalizadas a situaciones similares, es decir, que si ayudamos al niño a desarrollar estrategias relacionadas con determinadas habilidades: saltar, girar, sortear un obstáculo. a través de la realización de circuitos(tareas cerradas) el niño puede ser capaz de aplicar estas estrategias a situaciones más complejas que se le vayan solicitando. Por ello en el siguiente apartado propongo empezar por una habilidad cerrada como es el circuito de agilidad, prueba clásica de acceso al INEF.

3. HIPÓTESIS DE ESTUDIO O TRABAJO EXPERIMENTAL

El estudio que queremos proponer es un supuesto que esta pensado para ser llevado a cabo con niños cuyas edades oscilan entre los 14,15 y 16 años.

Partiremos de la premisa de que los sujetos reflexivos tienden a emplear de forma más eficiente las estrategias y el conocimiento metacognitivo, mientras que los niños más impulsivos son menos eficientes y eficaces en el ámbito del aprendizaje motor. Se trataría por tanto de estudiar como usan las estrategias y el conocimiento metacognitivo los mas avanzados y que ocurriría si las aplicamos a los niños que no progresan adecuadamente, para ello habría que establecer una tarea motriz que suponga un reto para los alumnos, mi experiencia me ha demostrado que el circuito de agilidad, (prueba clásica de acceso a INEF) suscita gran interés en los alumnos. Hemos elegido esta prueba porque al ser una tarea cerrada es más fácil que el niño explicita.

Se trataría de revisar cual es el conocimiento que el sujeto tiene de sus propios procesos mentales cuando resuelve un problema concreto y como razona ante una situación motriz concreta, en este caso el circuito de agilidad. (estaríamos hablando de metamemoria)

Pasos a seguir con los alumnos más avanzados:

1º. - Elaborar un cuestionario donde los avanzados expliquen como realizan la tarea y que hacen para aprender. Haremos preguntas del tipo:

- ¿Cómo lo han hecho? recorriendo todas las partes de su cuerpo; es decir: como se han colocado para pasar las vallas lo más rápido posible, como han puesto los brazos, la cabeza, tronco, piernas, pies, si han contado los pasos etc.

A partir de aquí el investigador haría una categorización de las respuestas, y en base a lo que ellos explicitasen, sacaríamos una serie de subestrategias que posteriormente aplicaríamos a los menos avanzados. Esta prueba nos ayudará a saber que sucede en el alumno cuando aprende y trata de controlar los grados de libertad de su cuerpo en función de un objetivo concreto.

Pasos a seguir con los alumnos menos avanzados:

1º. -Grupo A: hacer la practica del circuito sin aplicar las estrategias que previamente hemos elaborado de los anteriores, es decir los mas avanzados. Lo único que haremos con este grupo será tomar los tiempos antes y después de que practiquen y preguntarles al final porque creen ellos que han fallado.

Este grupo contará con la ventaja de que va a practicar mas tiempo real que el siguiente grupo, ya que no nos vamos a detener en darles muchas explicaciones, ni les solicitaremos que nos vaya hablando de cómo ha sido su ejecución, ni en que partes están fallando.

2º. - Grupo B: en un primer momento les tomaremos tiempos de referencia y a medida que van practicando les daremos a conocer cuales son las estrategias que emplean los más avanzados para mejorar, y veremos que impacto tiene. Así mismo les iremos solicitando que reflexionen sobre que podrían hacer para mejorar su ejecución y así relacionamos el saber hacer con el conocimiento de la tarea.

Al final del proceso de enseñanza anotaremos los tiempos de los dos grupos para comprobar cual ha mejorado más.

Para finalizar preguntaremos a los dos grupos preguntas del siguiente tipo:

1. - Si son capaces de decir aunque no lo hagan bien, PORQUE no lo hacen bien,
2. - Como se debería hacer para que les saliera bien,
3. - Qué partes de su cuerpo, están más implicadas en esta tarea etc.

Si responden a estas preguntas querrá decir que su conocimiento metacognitivo ha aumentado. Así mismo si saben como lo han hecho y que tiene que hacer para mejorarlo, podemos decir que sabe sobre su conocimiento: METACONOCIMIENTO. Lógicamente compararemos las

respuestas de ambos grupos y los tiempos ya que para que se dé metaconocimiento tenemos que valorar los resultados y la ejecución de la tarea.

¿POR QUÉ ES POSIBLE APLICAR ESTA PRUEBA?

Este tipo de conocimiento permite a las personas diferenciar sus propios procesos mentales de los ajenos, pero teniendo en cuenta que existen características comunes para ambos.

La metacognición se refiere a la información que los sujetos pueden tener sobre sus propios procesos cognitivos o los de otros. A dicha información Brown y sus colaboradores le atribuyen cuatro características:

1. - Es constatable, en cuanto que es accesible al sujeto y éste, a su vez puede darlo a conocer a los otros.

2. - Es falible, ya que tanto el niño como el adulto pueden deformar o reinterpretar los contenidos del conocimiento.

3. - Su desarrollo es relativamente tardío.

4. - Es relativamente estable (UNED 1997, pag. 212).

Por ello pensamos que este tipo de prueba es válida para que el profesor sepa por donde orientar sus intervenciones en clase de una manera operativa con el fin último de conseguir mejoras en el aprendizaje de los niños que presentan dificultades.

Así mismo pensamos como apunta Ruiz (pag. 94) que:

1- el alumno aprenderá significativamente cuando sea capaz de buscar las informaciones necesarias para cada situación, utilice de forma adecuada sus esquemas y reglas de acción y aprenda a dirigir su propio aprendizaje.

4. CONCLUSIONES

- Si un niño sabe perfectamente como hace la tarea motriz (aunque sea con fallos) y sabe como se tiene que hacer en realidad, podemos decir que tiene metaconocimiento. Es decir no importa que realice mal la tarea, lo interesante es que la sepa explicar en función de lo que ha hecho y si sabe o no como se hace correctamente.

- Normalmente un niño que ejecuta mal la tarea no tiene metaconocimiento porque no ponen en marcha el conocimiento y las estrategias.

- Si desarrollamos el conocimiento metacognitivo en los niños que presentan problemas, irán adquiriendo conciencia de sus posibilidades motrices y de sus

posibilidades de mejora, es como si fueran poco a poco aprendiendo a ser competentes.

- Conocer como que procesos cognitivos ocurren en la mente de los alumnos cuando se enfrentan al aprendizaje de una tarea, es de gran utilidad para el profesor de educación física.

BIBLIOGRAFIA

-RUIZ PEREZ, L.M (1994). Deporte y Aprendizaje, procesos de adquisición y desarrollo de habilidades. Aprendizaje Visor.

-RUIZ PEREZ, L.M(1993). El papel de la practica en el desarrollo de la competencia motriz infantil: la hipótesis de variabilidad. Tesis doctoral.

-RUIZ PEREZ, L.M. Aportaciones de los estudios sobre desarrollo motor a la educación física: (Conferencia preparada para el IV Congreso de Educación Física. Pontevedra 15-16 nov. 1989).

-DEL VALLE, S. "La autorregulación de una tarea motriz: el equilibrio invertido". Tesis doctoral.

-DE LA VEGA MARCOS, R. Tesina de investigación "la reflexión de las acciones motrices en el fútbol".

-GARCÍA MADRUGA, J.A. PARDO DE LEÓN. Psicología Evolutiva. UNED 1997

[Rev.int.med.cienc.act.fís.deporte](#) – vol. 2 - número 4 - marzo 2002 - ISSN: 1577-0354

Analizando la motivación en el deporte: un estudio a través de la teoría de la autodeterminación

Juan Antonio MORENO MURCIA

Universidad de Murcia

Eduardo CERVELLÓ GIMENO

Universidad Miguel Hernández de Elche

David GONZÁLEZ-CUTRE COLL

Unidad de Investigación en Educación Física y Deportes

Resumen

En este trabajo se trataron de establecer relaciones entre los elementos que definen la Teoría de las Metas de Logro de Nicholls y la Teoría de la Autodeterminación de Deci y Ryan, así como analizar las diferencias existentes en función de una serie de variables demográficas. Para ello se empleó una muestra de 413 deportistas de diversos deportes con edades comprendidas entre los 12 y 16 años, que respondieron el POSQ, PMCSQ-2 y SMS. Los resultados revelan que los deportistas con un alto SDI muestran una mayor orientación a la tarea y perciben en mayor medida un clima tarea que los deportistas con un bajo SDI, que tienen una mayor orientación al ego y una mayor percepción de un clima ego. Además, los chicos muestran una mayor orientación al ego y perciben un clima motivacional más implicante al ego que las chicas, que perciben un clima motivacional más implicante a la tarea y tienen un mayor SDI. También se ha encontrado que los deportistas más jóvenes perciben un mayor clima tarea, y que un mayor tiempo de práctica se relaciona con un mayor SDI. Los deportistas de deportes colectivos tienen una mayor orientación al ego y una mayor percepción de un clima ego, mientras que en los deportes individuales es mayor la orientación a la tarea y el SDI.

Palabras clave: clima motivacional, deporte, autodeterminación, motivación, orientación de metas.

Abstract

This paper is an attempt to establish relationships among elements that define the Achievement Goal Theory (Nicholls) and the Self-determination Theory (Deci & Ryan), as well as to analyze existing differences, depending on several demographic variables. A sample of 413 athletes of different sports, ranging in age from 12 to 16, who responded the POSQ, PMCSQ-2 and SMS, was used for it. The results reveal that athletes with

Dirección del primer autor: Facultad de Educación. Universidad de Murcia. Campus Universitario de Espinardo 30100 Espinardo, Murcia. *Correo electrónico:* morenomu@um.es

Recibido: enero 2006. *Aceptado:* julio 2006.

high SDI show higher task orientation and perceive higher task-involving climate than athletes with low SDI, who have higher ego orientation and higher ego-involving climate perception. Also, boys show higher ego orientation and perceive higher ego-involving motivational climate than girls, who perceive higher task-involving motivational climate and have higher SDI. It has also been found that youngest athletes perceive higher task-involving climate, and that higher practice time is related with higher SDI. Team sport athletes have higher ego orientation and higher ego-involving climate perception, while task orientation and SDI is higher in individual sports.

Key words: Motivational climate, Sport, Self-determination, Motivation, Goal orientation.

La motivación es un elemento clave para lograr el compromiso y la adherencia al deporte, ya que es el más importante e inmediato determinante del comportamiento humano (Iso-Ahola y St.Clair, 2000), pues lo despierta, le da energía, lo dirige y lo regula (Murray, 1964; Roberts, 2001), siendo por tanto un mecanismo psicológico que gobierna la dirección, intensidad y persistencia de la conducta (Kanfer, 1994; Sage, 1977). En este estudio, se pretende analizar la motivación desde la perspectiva de la Teoría de las Metas de Logro (Nicholls, 1989) y la Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 1980, 1985, 1991).

La *Teoría de las Metas de Logro* establece que la meta principal de un individuo en contextos de logro es demostrar habilidad, existiendo dos concepciones de la misma que se crean por influencia social; la orientación a la tarea o a la maestría, en la que el éxito viene definido como el dominio de la tarea y el progreso personal, y la orientación al ego o al resultado, en la que el éxito se define como superación a los rivales y demostración de mayor capacidad (Nicholls, 1984). Estas orientaciones de meta disposicionales interactuarán con las claves contextuales (clima motivacional), para determinar la implicación del deportista en un momento dado a la tarea o al ego (Santos-Rosa, 2003). El clima motivacional fue definido por Ames (1992) como un conjunto de señales implícitas, y/o

explícitas, percibidas en el entorno, a través de las cuales se definen las claves de éxito y fracaso. Este clima es creado por los padres, entrenadores, compañeros, amigos, y medios de comunicación, y puede ser de dos tipos, un clima motivacional implicante a la tarea o clima de maestría, y un clima motivacional implicante al ego o clima competitivo, diferenciándose en función del criterio de éxito establecido. En este sentido, si para la gente que rodea al deportista lo más importante es la victoria y la demostración de capacidad y rendimiento, estarán transmitiendo un clima orientado al ego, mientras que si consideran que lo fundamental es el esfuerzo, la mejora personal y el desarrollo de habilidades, transmitirán un clima orientado a la tarea.

La *Teoría de la Autodeterminación* establece que la motivación es un continuo, caracterizada por diferentes niveles de autodeterminación, de tal forma que de más a menos autodeterminada encontramos la motivación intrínseca, la motivación extrínseca y la amotivación. La motivación intrínseca supone el compromiso de un sujeto con una actividad por el placer y el disfrute que le produce y por tanto, la actividad es un fin en sí misma (Deci, 1975; Deci y Ryan, 1985). Dentro de la motivación extrínseca podemos encontrar la regulación integrada, la regulación identificada, la introyección y la regulación externa (ordenadas de mayor a menor autodeterminación).

La *regulación externa* se caracteriza por una actuación en búsqueda de un incentivo externo, y por tanto el sujeto se compromete en una actividad poco interesante sólo por conseguir una recompensa o evitar un castigo (Deci y Ryan, 2000).

A continuación tendríamos la *introyección*, que implica establecer deberes o reglas para la acción, que están asociadas con expectativas de autoaprobación y evitar sentimientos de culpabilidad y ansiedad, así como lograr mejoras del ego tales como el orgullo (Ryan y Deci, 2000).

Si la integración continúa, uno puede identificarse con la importancia que tiene la actividad para uno mismo, estaríamos hablando de la *regulación identificada* que representa una mayor autodeterminación, y por tanto habrá menos presión, conflicto, sentimiento de culpabilidad y ansiedad. Con esta regulación los comportamientos resultan autónomos, pero la decisión de participar en la actividad viene dada por una serie de beneficios externos y no por el placer y la satisfacción inherente a la propia actividad (Ntoumanis, 2001).

La forma más autodeterminada de regulación interiorizada se refiere a la *regulación integrada*, en la que varias identificaciones son asimiladas y organizadas significativa y jerárquicamente, lo que significa que han sido evaluadas y colocadas congruentemente con otros valores y necesidades (Ryan y Deci, 2000).

La amotivación se caracteriza porque el sujeto no tiene intención de realizar algo y por tanto es probable que la actividad sea desorganizada y acompañada de sentimientos de frustración, miedo o depresión (Deci y Ryan, 1991; Ryan y Deci, 2000).

Diversos estudios realizados en clases de Educación Física y en el ámbito deportivo reflejan que la transmisión de un clima mo-

tivacional implicante a la tarea se relaciona positivamente con la motivación intrínseca de los sujetos (Biddle y cols., 1995; Cury y cols., 1996; Goudas, 1998; Goudas y Biddle, 1994; Goudas, Biddle, Fox y Underwood, 1995; Papaioannou, 1994, 1995; Seifriz, Duda y Chi, 1992; Theeboom, De Knop y Weiss, 1995). En este sentido, Parish y Treasure (2003) con alumnos de Educación Física hallaron que el clima motivacional implicante a la tarea se relacionaba positiva y significativamente con las formas de motivación situacional autodeterminadas (motivación intrínseca e identificación), mientras que el clima implicante al ego se correlacionaba de forma positiva y significativa con las formas no autodeterminadas (regulación externa y amotivación).

Así, Ntoumanis y Biddle (1999) en un trabajo de revisión del clima motivacional en la actividad física, argumentaron que un clima motivacional implicante a la tarea podía satisfacer las necesidades de competencia, autonomía y relación con los demás, y desarrollar la autodeterminación, mientras que el clima motivacional implicante al ego podía disminuir dichas necesidades, desarrollando así la motivación extrínseca y la amotivación.

Por su parte, Standage, Duda y Ntoumanis (2003) con 328 alumnos en clases de Educación Física, analizaron la motivación utilizando como base la Teoría de Metas y la Teoría de la Autodeterminación en alumnos de Educación Física. Los resultados del modelo de ecuaciones estructurales mostraban que un clima a favor de la autonomía, y en menor magnitud un clima de maestría, influían positivamente en las necesidades psicológicas básicas (autonomía, competencia y relación con los demás) para desarrollar la motivación autodeterminada.

En un trabajo más reciente, Amorose, Anderson-Butcher, Flesch y Klinefelter (2005), con deportistas adolescentes, a través

de un modelo de ecuaciones estructurales encontraron que las dimensiones del clima tarea “esfuerzo/mejora” e “importancia del rol” incidían directamente en la motivación autodeterminada.

Las diferencias en las orientaciones de meta disposicionales también han sido vinculadas con las diferencias de niveles en la autodeterminación (Duda y Ntoumanis, 2003). Así, Ames y Archer (1988) y Seifriz y cols. (1992) encontraron que la motivación intrínseca estaba negativamente relacionada o no relacionada con la orientación al ego. White y Duda (1994) mostraron que la orientación al ego se relacionaba positivamente con motivos de participación asociados a la competición y el reconocimiento (más extrínsecos), mientras que la orientación a la tarea se asoció a motivos relacionados con el desarrollo de habilidades y el fitness (más intrínsecos). En esa misma línea, Duda, Chi, Newton, Walling y Catley (1995) reflejaron que la orientación a la tarea facilitaba la motivación intrínseca, mientras que la orientación al ego era más probable que la disminuyera. Del mismo modo, los resultados obtenidos por Li y cols. (1998) revelaban que los sujetos que puntuaban alto en orientación a la tarea tendían a exhibir altos niveles de motivación intrínseca, mientras que los que puntuaban alto en orientación al ego revelaban bajos niveles de motivación intrínseca.

Igualmente, Ferrer-Caja y Weiss (2000) en clases de Educación Física hallaron que la orientación a la tarea predecía positivamente la motivación intrínseca mientras que la orientación al ego lo hacía de forma negativa.

Zahariadis y Biddle (2000) en una investigación realizada con adolescentes, a través de un análisis de correlación mostraron una relación positiva y significativa entre la orientación a la tarea y la motivación intrínseca (espíritu

de equipo, desarrollo de habilidades), mientras que la orientación al ego estaba asociada con la motivación extrínseca (estatus/reconocimiento). También encontraron que la orientación a la tarea se relacionaba negativamente con el motivo de estatus/reconocimiento.

Por su parte, Standage y Treasure (2002), en su trabajo con escolares británicos de Educación Física, desarrollaron una investigación que pretendía corroborar el importante papel que juega la orientación a la tarea en la autodeterminación. Los resultados terminaron de confirmar dicha hipótesis, mostrando que en los grupos con mayor orientación a la tarea era donde más relación se encontraba. En otra investigación realizada por Liukkonen, Jaakola, Biddle y Leskinen (2003) con adolescentes, se mostraba también esta relación, de tal forma que la orientación a la tarea predecía altos niveles de motivación autodeterminada y baja amotivación.

Contrariamente a estos resultados, Kim y Gill (1997) con una muestra de deportistas coreanos adolescentes hallaron que tanto la orientación a la tarea como la orientación al ego se relacionaban positivamente con la motivación intrínseca.

Wang, Chatzisarantis, Spray y Biddle (2002) con una muestra de escolares británicos, buscaron las posibles relaciones que se establecían entre la orientación de metas y la autodeterminación. Así, establecieron tres perfiles motivacionales: el “poco motivado” con puntuaciones bajas en orientación al ego, orientación a la tarea y competencia percibida, el “muy motivado” con puntuaciones altas en las tres variables, y el “medianamente motivado” con la orientación a la tarea moderada, la orientación al ego baja, y la competencia percibida medianamente baja. El grupo “muy motivado” reveló puntuaciones significativamente más altas en los tipos de motivación autodeterminada, y más bajas

en la motivación no autodeterminada que el “poco motivado”. Además, este último grupo mostraba menor motivación autodeterminada y mayor cantidad de amotivación que el grupo “medianamente motivado”.

Así pues, este estudio analiza la motivación de deportistas adolescentes partiendo de la *Teoría de las Metas de Logro* y la *Teoría de la Autodeterminación*, tratando de establecer relaciones entre los diferentes elementos que en ellas se definen y analizando las diferencias existentes en función de algunas variables sociodemográficas como la edad, el género, el tiempo de práctica y el tipo de deporte. En este sentido, y partiendo de la revisión de los diferentes trabajos de investigación esperamos encontrar:

- Una relación positiva y significativa entre la motivación autodeterminada y las dimensiones tarea de los climas motivacionales y orientaciones de meta disposicionales, y entre la motivación no autodeterminada y las dimensiones ego.
- Una mayor orientación al ego y percepción de un clima implicante al ego en los chicos, y una mayor orientación a la tarea, percepción de un clima implicante a la tarea y motivación intrínseca en las chicas.
- Una mayor orientación al ego y una mayor percepción de un clima ego en los deportistas de mayor edad, y una mayor percepción de un clima implicante a la tarea en los deportistas más jóvenes.

Método

Muestra

La muestra está compuesta por 413 deportistas (322 chicos y 91 chicas), de edades comprendidas entre los 12 y 16 años

($M = 13.74$, $SD = 1.34$), tanto de deportes individuales como colectivos, pertenecientes a 28 escuelas deportivas que participan en alguna competición, en la Región de Murcia (España). Cabe destacar que tanto las escuelas deportivas a las que se acudió, como los entrenadores y los deportistas participaron voluntariamente en el desarrollo de la investigación.

Procedimiento

Nos pusimos en contacto con el máximo responsable de las escuelas deportivas elegidas y los entrenadores, para informarles de nuestros objetivos y pedirles su colaboración. La administración de los cuestionarios tuvo lugar estando presente el investigador principal, para hacer una breve explicación del objetivo de estudio, informar de cómo cumplimentar los instrumentos y solventar todas las dudas que pudieran surgir durante el proceso, insistiendo en el anonimato de las respuestas y en que se contestara con sinceridad y leyendo todos los ítems. El tiempo requerido para rellenar las escalas fue de aproximadamente 15 minutos, variando ligeramente según la edad del deportista.

Instrumentos

Cuestionario de Percepción de Éxito (POSQ)

Utilizamos la versión en español (Cervelló, Escartí y Balagué, 1999) del Cuestionario de Percepción de Éxito (Roberts y Balagué, 1991; Roberts, Treasure y Balagué, 1998) para medir las orientaciones de meta de los jóvenes deportistas. El inventario en cuestión consta de 12 ítems, 6 de los cuales responden a una orientación del deportista hacia la “tarea” (por ejemplo, “siento que tengo éxito cuando trabajo duro”) y los otros

6, informan de una orientación del deportista hacia el “ego” (por ejemplo, “siento que tengo éxito cuando soy el mejor”). Las respuestas a dicho cuestionario eran cerradas y respondían a una escala tipo Likert que iba de 0, valor que correspondía a totalmente en desacuerdo, a 10 que indicaba que el deportista estaba totalmente de acuerdo con lo que se le planteaba. Dicho cuestionario muestra valores *alpha* de 0.84 para la subescala tarea y de 0.91 para la subescala ego.

Cuestionario del Clima Motivacional Percibido en el Deporte-2 (PMCSQ-2)

Se utilizó la versión en español (Balaguer, Mayo, Atienza y Duda, 1997) del Cuestionario de Percepción del Clima Motivacional en el Deporte-2 (Newton y Duda, 1993; Newton, Duda y Yin, 2000), que consta de dos dimensiones de segundo orden, percepción de un clima motivacional implicante al ego y percepción de un clima motivacional implicante a la tarea, que a su vez se subdividen en tres factores de primer orden cada una: castigo por errores, reconocimiento desigual y rivalidad entre los miembros del equipo (clima ego) y, por otro lado, aprendizaje cooperativo, esfuerzo/mejora e importancia del rol (clima tarea). Este cuestionario está compuesta de 29 ítems, 14 de los cuales miden la percepción del clima motivacional implicante al ego (por ejemplo, “el entrenador dedica más atención a los mejores”), mientras que los otros 15 evalúan la percepción del clima motivacional implicante a la tarea (por ejemplo, “los compañeros se sienten reconocidos cuando mejoran”), estando encabezado por la frase “Durante los entrenamientos en mi equipo o grupo de entrenamiento...”, y utilizando una escala tipo Likert que va de 0 (totalmente en desacuerdo) a 10 (totalmente de acuerdo). Este cuestionario muestra valores

alpha de 0.85 para el clima tarea y 0.91 para el clima ego.

Escala de Motivación Deportiva (SMS)

Se empleó la versión traducida al castellano por Carratalá (2003) de la SMS de Brière, Vallerand, Blais y Pelletier (1995) y Pelletier y cols. (1995). Esta escala mide la amotivación, la regulación externa, la introyección, la identificación, y la motivación intrínseca hacia el conocimiento, la estimulación y la ejecución, estando compuesta de 4 ítems para cada uno de los factores, de tal forma que cuenta con un total de 28 ítems, encabezados por el enunciado “participo y me esfuerzo en la práctica de mi deporte...”, que se responden con una escala tipo Likert que va de 0 (totalmente en desacuerdo) a 10 (totalmente de acuerdo). La escala muestra valores *alpha* de 0.74 para la motivación intrínseca hacia el conocimiento, 0.75 para la motivación intrínseca hacia la estimulación, 0.74 para la motivación intrínseca hacia la ejecución, 0.70 para la identificación, 0.64 para la introyección, 0.67 para la regulación externa y 0.74 para la amotivación.

Varios factores mostraron una fiabilidad o valor *alpha* inferior al recomendado 0.70 (Nunnally, 1978). Dado el pequeño número de ítems que componen los factores, la consistencia interna observada puede ser marginalmente aceptada (Hair, Anderson, Tatham y Black, 1998; Nunnally y Bernstein, 1994).

Variables demográficas

Al principio del instrumento establecimos una serie de variables demográficas: nombre del deporte, edad y género del deportista, días de práctica a la semana (dos o tres días a la semana, más de tres días a la semana) y minutos de práctica (menos de 120 minutos, 120 o más minutos).

Resultados

Estadísticos descriptivos y análisis de correlación

En este punto se muestran las medias, desviaciones típicas y correlaciones entre las orientaciones de meta disposicionales, las percepciones del clima motivacional y los diferentes tipos de motivación que establece la Teoría de la Autodeterminación.

En la tabla 1, se puede apreciar una puntuación moderadamente alta en la orientación a la tarea ($M = 8.67$) y moderada en la orientación al ego ($M = 6.72$), en la percepción de un clima tarea ($M = 7.78$), siendo baja en la percepción de un clima ego ($M = 4.32$). También, los deportistas muestran niveles moderadamente altos en motivación intrínseca ($M = 7.93$), tanto hacia el conocimiento ($M = 7.95$), como hacia la estimulación ($M = 7.78$) y a la ejecución ($M = 8.05$), motivación extrínseca ($M = 7.05$), tanto en el factor identificación ($M = 7.32$), como introyección ($M = 7.57$), siendo moderadas las puntuaciones

en regulación externa ($M = 6.27$). Además los sujetos, en general, muestran un bajo nivel de amotivación ($M = 3.43$).

Del mismo modo, se puede observar como la orientación al ego se relaciona positiva y significativamente con la orientación a la tarea, el clima ego, la motivación intrínseca hacia la estimulación y la ejecución, las tres formas de motivación extrínseca (identificación, introyección y regulación externa) y la amotivación.

Por otra parte, la orientación a la tarea se relaciona de forma positiva y significativa con el clima tarea, los tres tipos de motivación intrínseca, la motivación extrínseca (concretamente con la identificación y la introyección), y de forma negativa y significativa con el clima implicante al ego y la amotivación.

El clima orientado al ego se relaciona positiva y significativamente con la motivación extrínseca en sus tres manifestaciones y con la amotivación, mientras que el clima orientado a la tarea se relaciona positivamente con los diferentes tipos de motivación intrínseca y extrínseca.

Tabla 1. Media, desviación estándar, coeficiente alpha y correlaciones de todas las variables.

	M	SD	Alpha	1	2	3	4	5	5.1	5.2	5.3	6	6.1	6.2	6.3	7
1. Orientación ego	6,72	2,72	.91	-	,32**	,34**	,00	,13**	,08	,10*	,16**	,27**	,13**	,20**	,31**	,17**
2. Orientación tarea	8,67	1,48	.84	-	-	-,11*	,35**	,39**	,30**	,34**	,42**	,22**	,24**	,29**	,04	-,16**
3. Clima ego	4,32	2,32	.91	-	-	-	-,05	-,01	-,03	,02	-,03	,27**	,15**	,14**	,35**	,43**
4. Clima tarea	7,78	1,34	.85	-	-	-	-	,53**	,48**	,51**	,42**	,41**	,45**	,34**	,23**	-,01
5. Motivación intrínseca	7,93	1,54	.89	-	-	-	-	-	,88**	,91**	,87**	,64**	,62**	,54**	,41**	-,06
5.1. Conocimiento	7,95	1,73	.74	-	-	-	-	-	-	,72**	,64**	,58**	,57**	,45**	,40**	-,03
5.2. Estimulación	7,78	1,76	.75	-	-	-	-	-	-	-	,70**	,60**	,59**	,54**	,37**	-,05
5.3. Ejecución	8,05	1,68	.74	-	-	-	-	-	-	-	-	,52**	,50**	,46**	,33**	-,09*
6. Motivación extrínseca	7,05	1,63	.82	-	-	-	-	-	-	-	-	-	,84**	,77**	,83**	,24**
6.1. Identificación	7,32	1,92	.70	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	,53**	,54**	,14**
6.2. Introyección	7,57	1,80	.64	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	,43**	,08
6.3. Regulación externa	6,27	2,25	.67	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	,34**
7. Amotivación	3,43	2,71	.74	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

* $p < .05$; ** $p < .001$

Análisis de varianza

En este apartado se realizan diferentes análisis de varianza que se pueden apreciar en la tabla 2. En primer lugar, tratamos de analizar las diferencias en la percepción de climas y en las orientaciones de meta de los deportistas en función del índice de autodeterminación (SDI). Este índice se calcula con la siguiente fórmula: $((2 \times (\text{MI hacia el conocimiento} + \text{MI hacia la ejecución} + \text{MI hacia la estimulación})/3) + \text{Regulación Identificada}) - (((\text{Regulación Externa} + \text{Introyección})/2) + (2 \times \text{Amotivación}))$ (Vallerand, 1997).

Este tipo de índice se ha mostrado como un indicador válido de la autodeterminación en diferentes trabajos (Chantal y Bernache-Assollant, 2003; Chantal, Robin, Vernat y Bernache-Assollant, 2005; Kowal y Fortier, 2000; Losier y Vallerand, 1994).

En este estudio el índice osciló entre -11.95 y +25.33 ($M = 9.39$, $SD = 6.86$). La media de 9.39 fue usada para clasificar a los sujetos en dos perfiles motivacionales, de modo que aquellos que presentaban un índice superior a 9.39 se consideró que tenían un alto SDI y aquellos que revelaban un índice inferior a 9.39 se consideró que tenían un bajo SDI.

Los resultados obtenidos, muestran diferencias significativas para la orientación al ego ($F = 5.41$, $p < .05$), la orientación a la tarea ($F = 49.01$, $p < .05$), el clima ego ($F = 68.67$, $p < .05$) y el clima tarea ($F = 22.62$, $p < .05$). En este sentido, los deportistas con un alto SDI muestran una mayor orientación a la tarea ($M = 9.12$) y perciben en mayor medida un clima implicante a la tarea ($M = 8.07$) que los deportistas con un bajo SDI ($M = 8.16$, $M = 7.45$). Mientras que éstos, revelan una mayor orientación al ego ($M = 7.05$) y una mayor percepción de un clima ego ($M =$

5.25) que los deportistas con alto SDI ($M = 6.43$, $M = 3.49$).

A continuación se analizaron las diferencias en las orientaciones de meta, los climas percibidos y el SDI, en función del género del deportista, la edad, el tiempo de práctica, días de práctica y la práctica de deportes individuales o colectivos. El MANOVA calculado, mostró diferencias significativas en función de estas variables (Lambda de Wilks = 13.63).

No se encontraron efectos de interacción de segundo orden entre las variables independientes, de forma que no se apreciaron diferencias en la interacción entre el género y la edad (Lambda de Wilks = .97, $F = 1.13$, $p > .05$), entre el género y los minutos de práctica (Lambda de Wilks = .93, $F = 5.54$, $p > .05$), entre el género y el tipo de deporte (Lambda de Wilks = .98, $F = 1.65$, $p > .05$), entre la edad y los minutos de práctica (Lambda de Wilks = .99, $F = .39$, $p > .05$), entre la edad y los días de práctica (Lambda de Wilks = .98, $F = .92$, $p > .05$), entre la edad y el tipo de deporte (Lambda de Wilks = .97, $F = 2.14$, $p > .05$), entre los minutos de práctica y días de práctica (Lambda de Wilks = .98, $F = 1.20$, $p > .05$), entre los minutos de práctica y el tipo de deporte (Lambda de Wilks = .98, $F = 1.34$, $p > .05$) y entre los días de práctica y el tipo de deporte (Lambda de Wilks = .99, $F = .39$, $p > .05$).

Sin embargo si se detectaron diferencias respecto a los efectos principales, de forma que, respecto al género de los sujetos, se encontraron diferencias significativas en la orientación al ego ($F = 16.76$, $p < .05$), la percepción del clima ego ($F = 14.90$, $p < .05$) y la percepción del clima tarea ($F = 10.87$, $p < .05$) y el SDI ($F = 12.87$, $p < .05$). Así, los chicos muestran una mayor orientación al ego ($M = 7.01$) y perciben un clima motivacional más implicante al ego ($M = 4.55$) que las chicas

Tabla 2. MANOVA según perfiles de SDI, género, edad, minutos de práctica, días de práctica y tipo de deporte.

Perfil de SDI	Bajo SDI (N=193)		Alto SDI (N=220)		F	p
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
<i>Orientación ego</i>	7.05	2.56	6.43	2.83	5.41	.020
<i>Orientación tarea</i>	8.16	1.70	9.12	1.05	49.01	.000
<i>Clima ego</i>	5.25	2.24	3.49	2.07	68.67	.000
<i>Clima tarea</i>	7.45	1.40	8.07	1.22	22.62	.000
Género	Chicos (N=322)		Chicas (N=91)		F	p
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
<i>Orientación ego</i>	7.01	2.54	5.71	3.08	16.76	.000
<i>Orientación tarea</i>	8.64	1.42	8.78	1.67	.62	.431
<i>Clima ego</i>	4.55	2.26	3.50	2.34	14.90	.000
<i>Clima tarea</i>	7.67	1.38	8.19	1.14	10.87	.001
<i>SDI</i>	8.75	6.65	11.64	7.13	12.87	.000
Edad	12-13 años (N=191)		14-16 años (N=222)		F	p
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
<i>Orientación ego</i>	6.60	2.73	6.82	2.71	.64	.422
<i>Orientación tarea</i>	8.73	1.51	8.62	1.45	.53	.467
<i>Clima ego</i>	4.34	2.47	4.30	2.19	.02	.888
<i>Clima tarea</i>	7.95	1.30	7.64	1.37	5.54	.019
<i>SDI</i>	9.75	6.92	9.07	6.81	1.00	.316
Minutos de práctica	-120 minutos (N=205)		120 o + minutos (N=208)		F	p
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
<i>Orientación ego</i>	6.81	2.68	6.63	2.77	.48	.486
<i>Orientación tarea</i>	8.63	1.36	8.71	1.59	.26	.604
<i>Clima ego</i>	4.17	2.32	4.47	2.32	1.69	.193
<i>Clima tarea</i>	7.65	1.37	7.91	1.31	4.10	.043
<i>SDI</i>	8.49	6.93	10.27	6.68	7.08	.008
Días de práctica	2-3 días sem. (N=298)		+3 días semana (N=115)		F	p
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
<i>Orientación ego</i>	6.92	2.58	6.19	3.00	6.00	.015
<i>Orientación tarea</i>	8.59	1.46	8.87	1.51	2.87	.091
<i>Clima ego</i>	4.29	2.28	4.41	2.42	.21	.640
<i>Clima tarea</i>	7.72	1.36	7.93	1.30	1.98	.160
<i>SDI</i>	8.64	6.78	11.33	6.70	13.11	.000
Tipo de deporte	Individual (N=206)		Colectivo (N=207)		F	p
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
<i>Orientación ego</i>	6.35	2.91	7.08	2.48	7.49	.006
<i>Orientación tarea</i>	8.84	1.42	8.49	1.52	5.83	.016
<i>Clima ego</i>	3.79	2.31	4.85	2.22	22.78	.000
<i>Clima tarea</i>	7.76	1.41	7.81	1.28	.14	.705
<i>SDI</i>	10.81	6.81	7.98	6.62	18.29	.000

(M = 5.71, M = 3.50). Por el contrario, las chicas perciben un clima motivacional más implicante a la tarea (M = 8.19) y tienen un mayor SDI (M = 11.64) que los chicos (M = 7.67, M = 8.75).

Respecto a la edad de los deportistas, sólo encontramos diferencias significativas en la percepción de un clima implicante a la tarea (F = 5.54, p<.05), de tal forma que los deportistas más jóvenes (12-13 años)

perciben en mayor medida un clima tarea ($M = 7.95$) que los mayores (14-16 años) ($M = 7.64$).

En cuanto al tiempo de práctica, los resultados muestran diferencias significativas en el clima tarea ($F = 4.10, p < .05$) y el SDI ($F = 7.08, p < .05$), revelando los deportistas que realizan sesiones de entrenamiento de 120 minutos o más, una mayor percepción de un clima tarea ($M = 7.91$) y un mayor SDI ($M = 10.27$) que los que practican menos de 120 minutos ($M = 7.65, M = 8.49$).

En lo que se refiere a los días de práctica, las diferencias significativas se encuentran en la orientación al ego ($F = 6.00, p < .05$) y el SDI ($F = 13.11, p < .05$). Así, los deportistas que entrenan más de 3 días a la semana muestran un mayor SDI ($M = 11.33$) que los que entrenan 2 ó 3 días ($M = 8.64$), mientras que estos últimos revelan una mayor orientación al ego ($M = 6.92$) que los que entrenan más de 3 días semanales ($M = 6.19$).

Respecto a la práctica de deportes individuales y colectivos, los resultados obtenidos muestran diferencias significativas en la orientación al ego ($F = 7.49, p < .05$), la orientación a la tarea ($F = 5.83, p < .05$), el clima ego ($F = 22.78, p < .05$) y el SDI ($F = 18.29, p < .05$). En este sentido, los deportistas de deportes colectivos revelan una mayor orientación al ego ($M = 7.08$) y una mayor percepción de un clima ego ($M = 48.55$) que los de deportes individuales ($M = 6.35, M = 3.79$), mientras que estos últimos muestran una mayor orientación a la tarea ($M = 8.84$) y un mayor SDI ($M = 10.81$) que los deportistas de deportes colectivos ($M = 8.49$ y $M = 7.98$).

Discusión

El primer objetivo de esta investigación ha sido analizar las relaciones existentes

entre los diferentes constructos que definen la Teoría de Metas y la Teoría de la Autodeterminación. Así, los resultados indican que la orientación al ego se relaciona positiva y significativamente con la motivación intrínseca hacia la estimulación y la ejecución, los tres tipos de motivación extrínseca y la amotivación, mientras que la orientación a la tarea se relaciona de forma positiva y significativa con los tres tipos de motivación intrínseca, la motivación extrínseca (identificación e introyección), y de forma negativa y significativa con la amotivación.

Asimismo, el clima motivacional implicante al ego se relaciona positiva y significativamente con los tres tipos de motivación extrínseca y con la amotivación, mientras que el clima motivacional implicante a la tarea se relaciona positivamente con los diferentes tipos de motivación intrínseca y extrínseca.

Además, los deportistas con un alto SDI muestran una mayor orientación a la tarea y perciben en mayor medida un clima implicante a la tarea que los deportistas con un bajo SDI, que tienen una mayor orientación al ego y una mayor percepción de un clima ego.

Por tanto, de esto se puede desprender una clara relación de la motivación autodeterminada con las dimensiones tarea, mientras que la motivación no autodeterminada se relacionaría fundamentalmente con las dimensiones ego. Estos resultados han sido hallados también en investigaciones previas, que encontraron una relación positiva y significativa entre el clima motivacional implicante a la tarea y formas de motivación autodeterminadas (Amorose y cols., 2005; Biddle y cols., 1995; Cury y cols., 1996; Goudas, 1998; Goudas y Biddle, 1994; Goudas y cols., 1995; Ntoumanis y Biddle, 1999; Papaioannou, 1994, 1995; Seifriz y cols., 1992; Standage y cols., 2003; Parish y Treasure, 2003; Theeboom y cols., 1995).

y entre la transmisión de un clima motivacional implicante al ego y la motivación no autodeterminada (Ntoumanis y Biddle, 1999; Parish y Treasure, 2003). Diferentes estudios muestran también una relación positiva y significativa entre la orientación a la tarea y formas de motivación autodeterminadas (Duda y cols., 1995; Ferrer-Caja y Weiss, 2000; Li y cols., 1998; Liukkonen y cols., 2003; Standage y Treasure, 2002), coincidiendo así con nuestros resultados.

Cabe destacar también la relación negativa encontrada entre la orientación a la tarea y la amotivación, al igual que Liukkonen y cols. (2003), lo que nos indica la importancia de desarrollar la orientación a la tarea en el deportista para disminuir su nivel de amotivación.

El segundo objetivo planteado ha sido analizar las diferencias en las orientaciones de meta, la percepción de climas y la motivación deportiva según de una serie de variables demográficas. Así, encontramos que los chicos están más orientados al ego y perciben un clima más implicante al ego, mientras que las chicas perciben un clima más implicante a la tarea, tal como indican numerosas investigaciones previas que encontraron una mayor orientación al ego en los chicos y/o una mayor orientación a la tarea en las chicas (Buchan y Roberts, 1991; Duda, 1988, 1989; Gano-Overway y Duda, 2001; Hanrahan y Biddle, 2002; Kavussanu y Roberts, 2001; Ryska, 2002; Xiang, McBride y Guan, 2004), y una mayor percepción de climas ego por parte de los chicos y de climas tarea por parte de las chicas (Carr y Weigand, 2001; Duda, 1988; Kavussanu y Roberts, 1996; Ntoumanis y Biddle, 1999; Santos-Rosa, 2003; White y Duda, 1994; White, Kavussanu y Guest, 1998).

Además las chicas revelan un mayor SDI que los chicos, resultado que va en la línea de

estudios previos como el de Pelletier y cols. (1995) que utilizando la SMS, hallaron que las chicas puntuaban más alto en motivación intrínseca y más bajo en motivación extrínseca que los chicos. Del mismo modo, Fortier, Vallerand, Brière y Provencher (1995), con la misma escala encontraron que las deportistas estaban más intrínsecamente motivadas a la ejecución y mostraban mayor identificación, y menos regulación externa y amotivación que los deportistas. También, Chantal, Guay, Dobrevá-Martínova y Vallerand (1996) en un estudio con atletas búlgaros mostraron que las mujeres estaban más intrínsecamente motivadas que los hombres, y Miller (2000) que el género masculino puntuaba más alto en regulación externa que el femenino.

En lo que se refiere a la edad, hallamos que los deportistas más jóvenes tenían una mayor percepción de un clima implicante a la tarea que los de mayor edad. Sólo hemos encontrado una investigación que coincida con este dato, la realizada por Xiang y Lee (2002) en clases de Educación Física, que mostró una mayor percepción de un clima implicante a la tarea en los alumnos más pequeños y una mayor percepción de un clima ego en los alumnos mayores. Si bien, cabe señalar que existen otros estudios en el ámbito deportivo que encuentran una mayor percepción de un clima ego en deportistas más mayores, así Halliburton y Weiss (2002) encontraron que las gimnastas de 13 y 14 años puntuaban más alto en las dimensiones del clima ego que las de 12 años, y Santos Rosa (2003) halló que los tenistas de categoría cadete (15 y 16 años) percibían en mayor medida un clima implicante al ego que los de categoría infantil (13 y 14 años) y alevín (12 años).

Respecto al número de entrenamientos semanales y la duración de los mismos, nuestros resultados indican que los deportistas que entrenan más de tres días a la semana

muestran un mayor SDI que los que entrenan dos o tres días, mientras que estos últimos revelan una mayor orientación al ego. Además, los deportistas que realizan sesiones de entrenamiento de 120 minutos o más, muestran una mayor percepción de un clima tarea y un mayor SDI que los que practican menos de 120 minutos. Esto nos indica una relación positiva entre la motivación autodeterminada y un mayor tiempo de práctica. A día de hoy no hemos encontrado ninguna investigación que haya relacionado las sesiones de entrenamiento y su duración, con la motivación autodeterminada, aunque sí existen estudios que revelan que los practicantes de actividad físico-deportiva que están intrínsecamente motivados o autodeterminados son más persistentes (Alexandris, Tsorbatzoudis y Grouios, 2002; Oman y McAuley, 1993; Ryan, Frederick, Lepes, Rubio y Sheldom, 1997; Sarrazin, Vallerand, Guillet, Pelletier y Cury, 2002; Wilson, Rodgers, Fraser y Murray, 2004).

En último lugar, analizamos las diferencias según si el deporte era individual o colectivo, encontrando que en los deportes colectivos existe una mayor orientación al ego y una mayor percepción de un clima ego, mientras que en los deportes individuales es mayor la orientación a la tarea y el SDI. Tan sólo hemos encontrado dos investigaciones que analicen diferencias en alguno de estos constructos en función del deporte practicado, así Vealey (1988) no encontró diferencias significativas entre los deportes individuales y colectivos en las orientaciones de meta, si bien utilizaba una escala denominada COI (*Competitive Orientation Inventory*) (Vealey, 1986) que no parece tener mucha validez (Hanrahan y Biddle, 2002). Por su parte, Hanrahan y Biddle (2002) encontraron que los deportistas de atletismo mostraban mayores niveles de orientación a la tarea y menores

de orientación al ego que los practicantes de squash, fútbol y baloncesto.

Resumiendo, en este estudio hemos tratado de establecer relaciones entre la *Teoría de Metas* y la *Teoría de la Autodeterminación* con una muestra de deportistas adolescentes de diversos deportes, así como analizar las diferencias existentes en función de algunas variables sociodemográficas. Los resultados nos muestran una relación positiva entre la motivación autodeterminada y las dimensiones tarea, y la motivación no autodeterminada y las dimensiones ego, además de diferencias importantes en función del género, la edad, el tiempo de práctica y el deporte practicado. Al ser un estudio correlacional presenta ciertas limitaciones, pero nos puede dar una primera orientación para poder realizar diseños experimentales que verifiquen si la transmisión de climas motivacionales implicantes a la tarea contribuye a desarrollar la motivación autodeterminada en los deportistas, logrando una mayor persistencia en la práctica de su deporte.

Referencias

- Alexandris, K., Tsorbatzoudis, C., y Grouios, G. (2002). Perceived constraints on recreational sport participation: Investigating their relationship with intrinsic motivation, extrinsic motivation and amotivation. *Journal of Leisure Research*, 34, 233-252.
- Ames, C. (1992). Achievement goals, motivational climate, and motivational processes. En G. C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (págs. 161-176). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Ames, C., y Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies a motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.

- Amorose, A. J., Anderson-Butcher, D., Flesch, S., y Klinefelter, L. (2005). Perceived motivational climate and self-determined motivation in male and female high school athletes. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 76, A96-A97.
- Balaguer, I., Mayo, C., Atienza, F., y Duda, J. L. (1997). Factorial validity of the Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire-2 in the case of Spanish elite female handball teams. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 19, 27
- Biddle, S., Cury, F., Goudas, M., Sarrazin, P., Famose, J. P., y Durand, M. (1995). Development of scales to measure perceived physical education class climate: a cross national project. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 341-358.
- Brière, N., Vallerand, R., Blais, N., y Pelletier, L. (1995). Développement et validation d'une mesure de motivation intrinsèque, extrinsèque et d'amotivation en contexte sportif : l'Échelle de motivation dans les sports (ÉMS). *International Journal of Sport Psychology*, 26, 465-489.
- Buchan, F., y Roberts, G. C. (1991). *Perceptions of success of children in sport*. Manuscrito no publicado, Universidad de Illinois.
- Carr, S., y Weigand, D. A. (2002). The influence of significant others on the goal orientations in youngsters in physical education. *Journal of Sport Behavior*, 25, 19-37.
- Carratalá, E. (2003). *Análisis de la teoría de las metas de logro y de la autodeterminación en los planes de especialización deportiva de la Generalitat Valenciana*. Tesis doctoral sin publicar, Facultad de Psicología, Universidad de Valencia, Valencia, España.
- Cervelló, E., Escartí, A., y Balagué, G. (1999). Relaciones entre la orientación de metas disposicional y la satisfacción con los resultados deportivos, las creencias sobre las causas de éxito en deporte y la diversión con la práctica deportiva. *Revista de Psicología del Deporte*, 8, 7-19.
- Chantal, Y., y Bernache-Asollant, I. (2003). A prospective analysis of self-determined sport motivation and sportspersonship orientations. *Athletic Insight, The Online Journal of Sport Psychology*, 5(4). (Consultado en <http://www.athleticinsight.com/Vol5Iss4/Sportspersonship.htm> el 30 de marzo de 2005).
- Chantal, Y., Guay, F., Dobрева-Martinova, T., y Vallerand, R. J. (1996). Motivation and elite performance: An exploratory investigation with Bulgarian athletes. *International Journal of Sport Psychology*, 27, 173-182.
- Chantal, Y., Robin, P., Vernat, J. P., y Bernache-Asollant, I. (2005). Motivation, sportspersonship, and athletic aggression: a mediational analysis. *Psychology of Sport and Exercise*, 6, 233-249.
- Cury, F., Biddle, S., Famose, J. P., Goudas, M., Sarrazin, P., y Durand, M. (1996). Personal and situational factors influencing intrinsic interest of adolescent girls in school physical education: a structural equation modelling analysis. *Educational Psychology*, 16, 305-315.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. Nueva York: Plenum Press.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1980). The empirical exploration of intrinsic motivational processes. En L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, Vol. 13. (págs. 39-80). Nueva York: Academic Press.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Nueva York: Plenum Press.

- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. En R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation, Vol. 38: Perspectives on motivation* (págs. 237-288). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour, *Psychological Inquiry, 11*, 227-268.
- Duda, J. L. (1988). The relationship between goal perspectives and persistence and intensity among recreational sport participants. *Leisure Sciences, 10*, 95-106.
- Duda, J. L. (1989). The relationship between task and ego orientation and the perceived purpose of sport among male and female high school athletes. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 11*, 318-335.
- Duda, J. L., Chi, L., Newton, M., Walling, M. D., y Catley, D. (1995). Task and ego orientation and intrinsic motivation in sport. *International Journal of Sport Psychology, 26*, 40-63.
- Duda, J. L., y Ntoumanis, N. (2003). Motivational patterns in physical education. *International Journal of Educational Research, 39*, 415-436.
- Ferrer-Caja, E., y Weiss, M. R. (2000). Predictors of intrinsic motivation among adolescent students in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 71*, 267-279.
- Fortier, M. S., Vallerand, R. J., Brière, N. M., y Provencher, P. J. (1995). Competitive and recreational sport structures and gender: A test of their relationship with sport motivation. *International Journal of Sport Psychology, 26*, 24-39.
- Gano-Overway, L. A., y Duda, J. L. (2001) Personal theories of achievement motivation among African and White Mainstream American athletes. *International Journal of Sport Psychology, 32*, 335-354.
- Goudas, M. (1998). Motivational climate and intrinsic motivation of young basketball players. *Perceptual and Motor Skills, 86*, 323-327.
- Goudas, M., y Biddle, S. (1994). Perceived motivational climate and intrinsic motivation in school physical education classes. *European Journal of Psychology of Education, 9*, 241-250.
- Goudas, M., Biddle, S., Fox, K., y Underwood, M (1995). It ain't what you do, it's the way you do it! Teaching style affects children's motivation in track and field lessons. *The Sport Psychologist, 9*, 254-264.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., y Black, W. C. (1998). *Multivariate Data Analysis*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Halliburton, A. L., y Weiss, M. R. (2002). Sources of competence information and perceived motivational climate among adolescent female gymnasts varying in skill level. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 24*, 396-419.
- Hanrahan, S. J., y Biddle, S. J. H. (2002). Measurement of achievement orientations: Psychometric measures, gender, and sport differences. *European Journal of Sport Science, 2(5)*, 1-12.
- Iso-Ahola, S. E., y St.Clair, B. (2000). Toward a theory of exercise motivation. *Quest, 52*, 131-147.
- Kanfer, R. (1994). Motivation. En N. Nicholson (Ed.), *The Blackwell dictionary of organizational behavior*. Oxford: Blackwell publishers.
- Kavussanu, M., y Roberts, G. C. (1996). Motivation in physical activity contexts: The relationship of perceived motivational climate to intrinsic motivation and self-

- efficacy. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 18, 264-280.
- Kavussanu, M., y Roberts, G. C. (2001). Moral functioning in sport: An achievement goal perspective. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 23, 37-54.
- Kim, B. J., y Gill, D. L. (1997). A cross-cultural extension of goal perspective theory to Korean youth sport. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 19, 142-155.
- Kowall, J., y Fortier, M. S. (2000). Testing relationships from the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation using flow as a motivational consequence. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71, 171-181.
- Li, F., Harmer, P., Duncan, T. E., Duncan, S. C., Acock, A., y Yamamoto, T. (1998). Confirmatory factor analysis of the Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire with cross-validation. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 69, 276-283.
- Liukkonen, J., Jaakkola, T., Biddle, S., y Leskinen, E. (2003). *Motivational antecedents of physical activity in Finnish youth*. Manuscrito enviado para publicación.
- Losier, G. F., y Vallerand, R. J. (1994). The temporal relationship between perceived competence and self-determined motivation. *The Journal of Social Psychology*, 134, 793-801.
- Miller, J. A. (2000). *Intrinsic, extrinsic and amotivational difference in scholarship and nonscholarship collegiate track and field athletes*. Tesis de Maestría no publicada. Springfield College, MA.
- Murray, E. (1964). *Motivation and emotion*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Newton, M. L., y Duda, J. L. (1993). The Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire-2: Construct and predictive validity. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 15 (Suppl.), S59.
- Newton, M., Duda, J. L., y Yin, Z. (2000). Examination of the psychometric properties of the Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire-2 in a sample of female athletes. *Journal of Sport Sciences*, 18, 275-290.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MASS: Harvard University Press.
- Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 225-242.
- Ntoumanis, N., y Biddle, S. (1999). A review of motivational climate in physical activity. *Journal of Sport Sciences*, 17, 643-665.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Nunnally, J. C., y Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric Theory*. Nueva York, McGraw-Hill.
- Oman, R., y McAuley, E. (1993). Intrinsic motivation and exercise behavior. *Journal of Health Education*, 24, 232-238.
- Papaioannou, A. (1994). Development of a questionnaire to measure achievement orientations in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 65, 11-20.
- Papaioannou, A. (1995). Motivation and goal perspectives in children's physical education. En S. Biddle (Ed.), *European perspectives on exercise and sport psychology* (págs. 245-269). Champaign, IL: Human Kinetics.

- Parish, L. E., y Treasure, D. C. (2003). Physical activity and situational motivation in physical education: Influence of the motivational climate and perceived ability. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 74, 173-182.
- Pelletier, L. G., Fortier, M. S., Vallerand, R. J., Tuson, K. M., Brière, N. M., y Blais, M. R. (1995). Toward a new measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation, and amotivation in sports: The Sport Motivation Scale (SMS). *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17, 35-53.
- Roberts, G. C. (2001). Understanding the dynamics of motivation in physical activity: The influence of achievement goals on motivation processes. En G. C. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (págs. 1-50). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Roberts, G. C., y Balagué, G. (1991). *The development and validation of the Perception Of Success Questionnaire*. Presentado en el Congreso de la FEPSAC, Colonia, Alemania.
- Roberts, G. C., Treasure, D. C., y Balague, G. (1998). Achievement goals in sport: The development and validation of the Perception of Success Questionnaire. *Journal of Sports Sciences*, 16, 337-347.
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Ryan, R. M., Frederick, C. M., Lipes, D., Rubio, N, y Sheldom, K. M. (1997). Intrinsic motivation and exercise adherence. *International Journal of Sport Psychology*, 28, 335-354.
- Ryska, T. A. (2002). Perceived purposes of sport among recreational participants: The role of competitive dispositions. *Journal of Sport Behavior*, 25, 91-112.
- Sage, G. (1977). *Introduction to motor behavior: A neuropsychological approach* (2nd Ed.). Reading, MA: Addison-Wesley.
- Santos-Rosa, F. J. (2003). *Motivación, ansiedad y flow en jóvenes tenistas*. Tesis doctoral, Facultad de Ciencias del Deporte, Universidad de Extremadura.
- Sarrazin, P., Vallerand, R., Guillet, E., Pelletier, L., y Cury, F. (2002). Motivation and dropout in female handballers: A 21-month prospective study. *European Journal of Social Psychology*, 32, 395-418.
- Seifriz, J., Duda, J., y Chi, L. (1992). The relationship of perceived motivational climate to intrinsic motivation and beliefs about success in basketball. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 14, 375-391.
- Standage, M, Duda, J. L., y Ntoumanis, N. (2003). A model of contextual motivation in physical education: Using constructs from self-determination and achievement goal theories to predict physical activity intentions. *Journal of Educational Psychology*, 95, 97-110.
- Standage, M., y Treasure, D. C. (2002). Relationship among achievement goal orientations and multidimensional situational motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 87-113.
- Theeboom, M., De Knop, P., y Weiss, M. R. (1995). Motivational climate, psychosocial responses, and motor skill development in children's sport: A field based-intervention study. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17, 294-311.
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. En M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology*

- (págs. 271-360). Nueva York: Academic Press.
- Vealey, R. S. (1986). Conceptualization of sport-confidence and competitive orientation: preliminary investigation and instrument development. *Journal of Sport Psychology*, 8, 221-246.
- Vealey, R. S. (1988). Sport confidence and competitive orientation: an addendum on scoring procedures and gender differences. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 10, 471-478.
- Wang, C. K. J., Chatzisarantis, N. L. D., Spray, C. M., y Biddle, S. J. H. (2002). Achievement goal profiles in school physical education: Differences in self-determination, sport ability beliefs, and physical activity. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 433-445.
- White, S. A., y Duda, J. L. (1994). The relationship of gender, level of sport involvement, and participation motivation to task and ego orientation. *International Journal of Sport Psychology*, 25, 4-18.
- White, S. A., Kavussanu, M., y Guest, S. M. (1998). Goal orientations and perceptions of the motivational climate created by significant others. *European Journal of Physical Education*, 3, 212-228.
- Wilson, P. M., Rodgers, W. M., Fraser, S. N., y Murray, T. C. (2004). Relationships between exercise regulations and motivational consequences in university students. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 75, 81-91.
- Xiang, P., y Lee, A. (2002). Achievement goals, perceived motivational climate, and students' self-reported mastery behaviors. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 73, 58-65.
- Xiang, P., McBride, R., y Guan, J. (2004). Children's motivation in elementary physical education: A longitudinal study. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 75, 71-80.
- Zahariadis, P. N., y Biddle, S. J. H. (2000). Goal orientations and participation motives in physical education and sport: Their relationships in English schoolchildren. *Athletic Insight, The Online Journal of Sport Psychology*, 2(1). (Consultado en http://www.athleticinsight.com/Vol2Iss1/English_Children.htm el 30 de Marzo de 2005).



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 28 – MARZO DE 2010

“LA MOTIVACIÓN Y LA ANSIEDAD EN LA PRÁCTICA DEPORTIVA EN JOVENES”

AUTORÍA CRISTINA ROMERO CANTALEJO
TEMÁTICA MOTIVACIÓN Y ANSIEDAD EN EL DEPORTE
ETAPA EP,ESO Y BACHILLERATO

Resumen

Siempre se ha dicho que el deporte fomenta un equilibrio psicológico y personal en la persona que lo practica, aún siendo una afirmación cierta, no siempre se consiguen estos resultados, sobretodo, cuando la persona que lo realiza no tiene desarrollada al completo su personalidad. A lo largo de este artículo se realiza un breve tratamiento de aquellas circunstancias que provocan la motivación o desmotivación, por la práctica de un deporte, así como, el abandono deportivo y la aparición de la ansiedad en estos jóvenes.

Palabras clave

Motivación, abandono deportivo, ansiedad.

INTRODUCCIÓN

La principal problemática de la educación hoy en día es la desmotivación del alumnado, la cual no afecta sólo a las aulas, sino que la práctica deportiva también se ve afectada por esta epidemia de desgana. La actividad física-deportiva de gran importancia en el desarrollo de los niños ha sido sustituida por prácticas que implican menor esfuerzo físico, mental y de responsabilidad, como ver la tele, navegar por Internet, los videojuegos...etc

En este artículo vamos a intentar identificar la motivación como factor intrínseco que influye, en la realización de cualquier actividad humana, pero en relación con el contenido que nos acontece como es la práctica deportiva.

A veces, el porqué de que un alumno tenga una actitud apática, se encuentra en él mismo y no en los factores que le rodean, por ello es necesario resaltar los aspectos psicológicos que influyen negativa o positivamente en la práctica deportiva, que en niños y adolescentes va a determinar su futura vida deportiva.



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 28 – MARZO DE 2010

Abandono y motivación son dos conceptos estrechamente ligados, ya que el primero es a menudo consecuencia de la falta del segundo y, tal como afirma Cervelló (1996), el abandono es un indicador muy importante de la motivación en el deporte. En palabras de dicho autor, el abandono deportivo se puede conceptualizar como, " *aquella situación en la cual los sujetos han finalizado su compromiso explícito con una especialidad deportiva concreta*".

Entre los factores más comunes que se dan en la práctica deportiva inicial destacaremos, el estrés, la ansiedad y la motivación.

1. LA MOTIVACIÓN

1.1 Desarrollo de la motivación en el deporte.

Cuando se habla de motivación se hace referencia a sus tres dimensiones: la dirección, esto es, las razones que llevan al individuo a escoger una determinada actividad (o, igualmente, a evitarla), la intensidad, el mayor o menor esfuerzo que el individuo emplea en la actividad y la duración, el tiempo que puede mantener el interés y el esfuerzo. Estas dimensiones nos llevarían a una de las definiciones más sencillas y a la vez más utilizada: la motivación es aquello que inicia, mantiene y convierte en más o menos intensa la actividad de los individuos para alcanzar una meta.

Por otro lado, se entiende necesario hablar de diferentes fuentes de la motivación que tradicionalmente se divide en intrínsecas y extrínsecas, esto es, cuando la implicación en una tarea es debido a refuerzos internos (el propio interés por la actividad) o externos (premio/castigo, mandato de los padres o de otros...)

Pero ¿cómo conseguir que los alumnos actúen intrínsecamente motivados? Podemos señalar dos condiciones, que si no les asignamos la categoría de exclusividad si al menos es posible darles la de imprescindible. Estas son:

- Que la realización sea ocasión especial para recibir o experimentar su competencia. No se trata de escuchar repetidamente lo listo y lo bueno que es, sino tener la oportunidad de utilizar sus posibilidades en un clima donde se eviten los mensajes que subrayen la incompetencia del sujeto.
- Que la realización propicie una experiencia de autonomía. Muchos niños llegan a interiorizar la idea de que todo viene impuesto desde el exterior por el profesor; interesa en este caso pasar de esta fase a otra en la que el alumno controle la actividad mediante mensajes de autoaprobación o de autodesaprobación y, finalmente, asumir la tarea como algo propio, personalmente valorado (Benilde Vázquez y col., 2001)

1.2 El aprendizaje de habilidades deportivas.

Los motivos para aprender determinadas habilidades deportivas son diferentes y afectan de distinta forma a los alumnos y a los deportistas. Así, a la mayoría de los alumnos de las sesiones de



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 28 – MARZO DE 2010

educación física les afecta el deseo de adquirir habilidades por motivos académicos principalmente; a los alumnos de sesiones deportivas les motiva el deseo de conseguir dominar una técnica, completar una tarea emprendida, o el hecho de pertenecer a un grupo deportivo.

Lo cierto es que para el profesor de educación física, o para el monitor deportivo, conocer qué mueve y cómo afectan determinadas situaciones a sus alumnos, puede ser de importancia capital. Conviene recordar que el profesor, ante la cuestión de la motivación tiene tres opciones: ignorarla, aprovecharla o crearla.

No es aconsejable obligar a un sujeto a practicar un deporte determinado sin tratar de encontrar que es lo que puede motivarle más. Pero también puede ocurrir que alumnos poco motivados hacia cierta práctica deportiva, tomando un adecuado contacto con ella, llegan a sentir la “llamada”, volcándose en su ejercicio hasta límites insospechados.

1.3 La motivación intrínseca en el deporte infantil y juvenil.

El placer intrínseco es, como hemos visto, un motivo fundamental para participar en el deporte. El desarrollo lúdico de la actividad, es por sí mismo el objetivo y la recompensa, suscitando en el sujeto sentimientos de competencia y autorrealización. La motivación intrínseca en los niños y jóvenes que practican deporte se conseguirá cuando la participación en la práctica deportiva constituya una experiencia deportiva positiva y se eviten el abandono y sus consecuencias.

Actualmente se conoce que una actividad controlada internamente y motivada intrínsecamente fomenta la participación y el disfrute, y que, cuando la acción se sujeta a la influencia de recompensas controladas externamente, puede hacer cesar la participación deportiva. El disfrute es un aspecto crítico de la experiencia deportiva infantil que puede conceptuarse como la respuesta emocional positiva a la experiencia personal, que refleja sentimientos y percepciones de gusto y placer por la actividad.

El modelo de confianza deportiva, se apoya conjuntamente en la teoría de la atribución casual y en el paradigma de Autoeficacia de Bandura. La confianza deportiva se define como la creencia que los individuos poseen sobre su capacidad para tener éxito en el deporte. Predecir la conducta a través del constructor de confianza deportiva, exige determinar antes, el objetivo sobre el que ésta se basa. Esta meta u objetivo deportivo puede ser: la victoria/derrota y la realización deportiva en sí misma, son las dos metas principales.

Atendiendo a los resultados globales, puede concluirse que la diversión en el deporte infantil y juvenil es un estado emocional positivo que viene determinado por la percepción de logro personal y el ajuste de las propias habilidades a un desafío realista.

La característica definitoria de la conducta del logro, importante para entender los procesos psicológicos en las edades tempranas, consiste en fijar la meta principal en el sentimiento de competencia, partiendo del hecho de que éste es un mediador crítico de rendimiento y la persistencia de la conducta.

Los niños desarrollan objetivos de logro de maestría y competitividad en torno a la edad de doce o trece años, momento en el que ya se plantean metas definidas y las conductas del logro son consistentes con las metas que se tienen. Sin embargo, la investigación reciente muestra que la percepción del clima psicológico de los niños afecta a sus conductas de logro, por lo que se hace



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 N° 28 – MARZO DE 2010

necesario considerar en detalle las características del contexto de logro.

1.4 El abandono de la actividad deportiva.

Al definir el concepto de abandono deportivo y para evitar caer en el reduccionismo debemos considerar la existencia de diferentes niveles de compromiso, de intensidad de práctica, de estructuración de los programas deportivos en los cuales participan los individuos y de diferentes expectativas futuras respecto a la participación o no en el deporte (Cervelló, 1996). Cuando hablamos de abandono deportivo estamos haciendo referencia no sólo el cese total de toda práctica deportiva, sino también el cambio o transición hacia otra modalidad, independientemente de que consideremos la segunda opción como más positiva que la primera. Weiss y Chaumont (1992) consideran que el fenómeno del abandono deportivo *es un proceso continuo que abarca desde aquel grupo de individuos que se retiran de un deporte particular pero pasan a practicar otro deporte o el mismo a diferente nivel de intensidad, hasta aquel grupo de sujetos que se retiran definitivamente del deporte.*

Pese a ser el deporte uno de los contextos más idóneos para el logro, una gran proporción de niños aparentemente pierden la motivación y abandonan la experiencia del deporte competitivo, especialmente después de los 12 años. En la actual sociedad en que vivimos los niños y adolescentes tienen una gran oferta de actividades extraescolares más interesantes para sus padres, en cuanto a su futuro académico, que la práctica deportiva.

Desgraciadamente, la educación física y el deporte, no están totalmente reconocidos como parte fundamental de la educación y del desarrollo físico y psíquico del niño. Aún así, son los mismos jóvenes los que están desmotivados en general, pero no sólo por cualquier práctica deportiva, sino por cualquier práctica que suponga un esfuerzo físico, mental y de compromiso responsable. Por todo ello, la labor del profesor o entrenador es aún más importante y complicada, ya que conseguir disminuir en todo lo posible el abandono deportivo de los niños que tienen a su cargo, no es una tarea nada fácil.

El abandono deportivo, fenómeno que preocupa, por sus posibles consecuencias para la salud psicológica de los jóvenes deportistas, puede conceptuarse como el cese de la motivación para la participación deportiva en situaciones de logro.

Mauren Weis, una de las primeras investigadoras de esta disciplina, llegó a la conclusión de que los jóvenes participantes en el deporte se diferencian de los no participantes y de los que abandonan, en su nivel de percepción de la competencia (Weis y Chaumont, 1992). Partiendo de esta información, podemos inferir que una tarea importante de los educadores deportivos y entrenadores consiste en descubrir formas de aumentar la autopercepción de capacidad de los niños. Un modo de hacer esto es, enseñando a los niños a evaluar sus ejecuciones en función de sus propios patrones de mejora y no según los resultados obtenidos en la competición, es decir, evitar en todo lo posible que los niños comparen sus mejoras con los demás, y que, sin embargo, vean su mejoría personal.



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 28 – MARZO DE 2010

Modelo de motivación de los jóvenes para la participación y el abandono de la práctica deportiva (Adaptado de Gould y Petlichkoff)	
Razones de los jóvenes para participar	Razones de los jóvenes para abandonar
Aprendizaje de nuevas destrezas.	Fracaso en el aprendizaje de nuevas destrezas.
Divertirse	Falta de diversión
Afiliación	Falta de afiliación.
Entusiasmo y emociones	Ausencia de emoción o entusiasmo.
Ejercicio y forma física	Ausencia de ejercicio y forma física.
Desafío competitivo/victoria.	Falta de desafío /derrota

Motivos psicológicos subyacentes para la participación y el abandono -Competencia percibida - Orientaciones de meta. – Respuesta de estrés.
--

Las investigaciones sobre los motivos por los que los niños participan en deportes o los abandonan, conducen a una serie de conclusiones generales:

1. La mayoría de las motivaciones que los niños tienen para practicar deporte (es decir divertirse, aprender nuevas destrezas, hacer algo por lo que uno vale, estar con amigos, conocer gente, ponerse en forma, hacer ejercicio y experimentar el éxito) son intrínsecas a la naturaleza; en definitiva, no hay duda de que la victoria no es la única ni la más habitual razón para la participación.
2. La mayoría de deportistas jóvenes tienen múltiples motivos para la participación, no uno solo.
3. Aunque la mayor parte de jóvenes lo dejan debido al interés en otras actividades, una minoría significativa interrumpe la práctica por razones negativas, como la falta de diversión, el exceso de presión o la antipatía hacia el profesor.
4. Tras las razones descriptivas alegadas para el abandono de la actividad, se halla la necesidad del niño de sentirse valioso y competente. Cuando los jóvenes se sienten valiosos y capaces de llevar a cabo una actividad, tienen la inclinación a participar. Si no se sienten confiados respecto a la ejecución de las destrezas tienden a retirarse.



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 N° 28 – MARZO DE 2010

Si comprendemos las razones por las que los niños participan en el deporte, podemos potenciar su motivación mediante la organización de los entornos que mejor satisfagan sus necesidades. Además, los entrenadores también deben ser conscientes que la razón para abandonar varía según la edad, el sexo y quizás el deporte practicado. Por lo tanto, las investigaciones deberían dirigirse a comprender por qué abandonan los jóvenes deportes específicos en ciertos momentos. Es decir, determinar si las razones para el abandono son generales a todos los deportes o si hay razones que prevalecen en deportes determinados (que es lo que se pretende con este estudio en el caso concreto de la natación). Las organizaciones deportivas deben estudiar a los niños/as y jóvenes que abandonan la práctica, y principalmente en edad escolar (entre 6 y 16 años), para determinar las razones por las que el deporte deja de ser una actividad satisfactoria (Rodríguez, 2000), así como cuestionarse la idoneidad de los distintos planteamientos de deporte escolar vigentes en la actualidad (Saura 1996).
<http://www.efdeportes.com/> **Revista Digital - Buenos Aires - Año 8 - N° 56 - Enero de 2003.**

En la actualidad, el nivel de abandono deportivo en España entre los niños de 13 y 14 años se sitúa en más del 30 por ciento, según un estudio impulsado por la Universidad de Extremadura (UEX) y que ha sido premiado con las II Ayudas a la Investigación de la Cátedra Real Madrid de la Universidad Europea de Madrid.

El proyecto lleva por título 'Análisis de los motivos del abandono de la práctica deportiva y sus antecedentes comportamentales y motivacionales en el deporte escolar'. Los resultados definitivos del estudio, basado en una encuesta a alrededor de 2.000 niños y adolescentes, así como a sus padres y entrenadores deportivos, estarán listos entre abril y mayo de 2010.

Según informó la Universidad Europea de Madrid en nota de prensa, el profesor de la Facultad de Ciencias del Deporte de la UEX e investigador principal del estudio, Tomás García Calvo, señaló que «con las evidencias del estudio se pondrá en marcha un programa de actuación aplicado en colegios y centros deportivos para aumentar la satisfacción de los niños y conseguir una mayor adherencia a la práctica deportiva».

García Calvo destacó que el nivel de abandono deportivo en España en los niños de entre trece y catorce años se sitúa en «más del 30 por ciento y va en aumento».

El profesor explicó que el objetivo de la investigación es conocer y analizar los motivos del abandono deportivo en niños y adolescentes durante la edad escolar para tomar medidas encaminadas a evitar dicho abandono.

Así, agregó que mediante el estudio de las motivaciones que llevan a los jóvenes a practicar una actividad deportiva, y teniendo en cuenta las variables de su entorno como la influencia de educadores, padres y amigos, se puede predecir en «buena parte» su continuidad o no en la práctica deportiva. (Revista Digital "Hoy.es" número 11 de noviembre 2009.Extremadura.)

2.LA ANSIEDAD

Aún cuando la ansiedad puede implicar diferente tipos de componentes (fisiológicos, subjetivos, comportamentales,..etc), su definición suele hacerse en términos básicamente fenomenológicos, es decir, en términos subjetivos. Así, la ansiedad puede definirse como una reacción emocional consistente en sentimientos de tensión, nerviosismo y preocupación, acompañados de activación del sistema



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 28 – MARZO DE 2010

nervioso autónomo (frecuencia cardíaca acelerada, irregularidades respiratorias, temblor, sequedad en la boca, sudoración, etc).

Una característica esencial de la ansiedad es su naturaleza anticipatoria. “Esto quiere decir que la respuesta de ansiedad posee la capacidad de anticipar o señalar un peligro o amenaza por el propio individuo”. Esto confiere a la ansiedad un valor funcional importante, ya que posee una utilidad biológica-adaptativa. Es decir, la ansiedad como tal no es algo patológico, sino más bien necesario y adaptativo. El problema es cuando las respuestas de ansiedad son excesivas y perturban la vida y la actividad cotidiana de la persona, bien porque las respuestas de ansiedad se producen de forma innecesaria (por ejemplo, se anticipa un peligro inexistente) o bien porque las reacciones de ansiedad son desproporcionadas a la amenaza real de la situación.

Podríamos decir, por tanto, que ciertos niveles de ansiedad (y por tanto de activación) son necesarios para una adaptación óptima las demandas cambiantes de la situación (las reacciones de ansiedad, al anticipar el peligro, prepara al organismo para responder de forma más adaptativa y exitosa ante la ocurrencia del evento). A niveles bajos de ansiedad puede ser de gran ayuda preparar un examen o para rendir más en el deporte de alta competición (facilita la concentración y la actividad motora). Sin embargo, cuando el individuo efectúa respuestas anticipatorias innecesarias se producen reacciones de ansiedad desadaptativas, ya que se reduce la concentración y se incrementa la focalización en pensamientos y sentimientos negativos (por ejemplo, distracción, pesimismo, pérdida de control, preocupación, etc). Estas reacciones pueden ser incluso perjudiciales para la propia salud del individuo dando lugar a los denominados *trastornos de ansiedad*.

Una de las características que confiere a los trastornos de ansiedad un relieve especial dentro de la psicopatología, y que interesa especialmente en el tema que se está tratando, es que la mayor parte de ellos se inician en edades relativamente tempranas (aunque existen variaciones entre unas categorías clínicas y otras, la edad media de inicio de los trastornos de ansiedad se sitúa alrededor de los 15 años), perdurando en muchos casos durante la juventud y edades adultas.

1.1 La Ansiedad en el deporte

Aunque la mayoría de niños que participan en deportes no experimentan niveles excesivos en el estado o en los rasgos de ansiedad, en determinadas situaciones específicas el estrés puede ser un problema para ciertos niños. Por este motivo, los psicólogos deportivos están examinando qué factores personales y situacionales están relacionados con el aumento en el estado de ansiedad mediante la aplicación de diversas medidas de antecedentes de personalidad fuera del ámbito competitivo (por ejemplo, rasgos de ansiedad, autoestima, expectativas de ejecución individuales y de equipo, estimaciones de la presión parental a participar...), así como evaluaciones del estado de ansiedad en los entrenamientos, justo antes de la competición e inmediatamente después de la misma. A continuación, se establecen conexiones entre el aumento de niveles en el estado de ansiedad y los factores relacionados con dichos cambios.



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 28 – MARZO DE 2010

Los investigadores han desarrollado un perfil de deportista joven expuesto a un cierto de riesgo por experimentar niveles malsanos de estado competitivo de ansiedad. Un conocimiento profundo de estas características nos ayudará a detectar a cualquier joven deportista que corra peligro.

Características personales de los niños expuestos al riesgo de un aumento de la ansiedad estado competitiva.
Propensión a un nivel elevado de rasgos de ansiedad.
Baja autoestima.
Bajas expectativas de ejecución en relación con su equipo.
Bajas expectativas de ejecución individual.
Preocupaciones frecuentes sobre el fracaso.
Preocupaciones frecuentes sobre las expectativas de los adultos y la evaluación social de los demás.
Menor diversión percibida.
Menor satisfacción con la propia ejecución, con independencia del resultado de victoria o derrota.
Percepción por parte del deportista de la importancia que tiene para sus padres que participe en algún deporte.

El objetivo que provoca mayor grado de estrés es la demostración de competencia (buscar resultados), por tanto resulta el menos deseable, la demostración de maestría deportiva (hacerlo bien) genera poco estrés y por ello es el más adecuado, y la búsqueda de aprobación social ocupa un lugar intermedio en su desencadenamiento.

El desarrollo de estos objetivos se combina en distintas proporciones en función de la edad y la significación subjetiva de la meta a lograr.

También existen fuentes situacionales de estrés que provocan un aumento del mismo, y que en especial son las siguientes:

- Derrota o victoria: los niños experimentan un mayor estado de ansiedad después de perder que después de ganar.
- Importancia del evento: cuanto más importancia se le da a la contienda, mayor es el estado de ansiedad experimentado por los particulares.



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 N° 28 – MARZO DE 2010

- c) Tipo de deporte: los niños que practican deportes individuales experimentan un estado de ansiedad superior al de los niños que participan en deportes de equipo.

Por tanto, los responsables del deporte juvenil han de conocer las personalidades de los niños que constituyen el grupo de riesgo para poder controlar las situaciones de riesgo de ansiedad e intentar disminuir los posibles daños que estas situaciones puedan provocar antes de que ocurran.

3. La contribución del deporte al desarrollo psicológico y social de los jóvenes.

La realidad es que las actividades deportivas están muy valoradas por los niños. Por este motivo, aquellos jóvenes que destacan en deportes, logran una mayor aceptación social. En este sentido, como señala Robert(1996), la experiencia deportiva es importante para los niños y niñas, puesto que afecta a sus relaciones con los compañeros, a su autoestima y a su autoconcepto.

Durante los primeros años de práctica, deben predominar las experiencias placenteras y divertidas en el entrenamiento, creando una cadena emocional con el deporte, lo cual ayudará a los jóvenes deportistas cuando los resultados deportivos no sean tan buenos. Los niños llevados prematuramente a resultados deportivos demasiados elevados, con el consiguiente “stress” temprano, son los candidatos más importantes a la pérdida del interés por el deporte.

El deporte, además de desarrollar un equilibrio psicológico del joven que lo practica, también transmite una serie de valores sociales que les serán muy útiles para su vida adulta. Las competiciones deportivas han llegado a ser enormemente populares en la mayoría de los países, estando los jóvenes muy implicados en las mismas y encontrando en ellas y en sus deportistas, a los hombres y mujeres del futuro que algún día querrían ser. La difusión mediática que acompaña a este tipo de eventos y la propaganda publicitaria que se realiza de los jugadores de los equipos, así como todo el lujo y excentricidades que, a veces, acompañan a los mismos, hacen que muchos jóvenes los tengan como referente a seguir.

El inconveniente de estos modelos deportivos que nos ofrecen los medios de comunicación, radica en que no siempre son “deportivos” y las conductas antirreglamentarias que se pueden producir son copiadas e imitadas igualmente por estos jóvenes. Es aquí donde los educadores deportivos deben esforzarse por transmitir los valores positivos del deporte y no permitir la aparición de los negativos, ya que entonces no se estaría consiguiendo que el deporte fuera un transmisor de valores sociales.

Bibliografía

- Cantón, E., Mayor, L.y Pallarés, J. (1995): “*Factores motivacionales y afectivos en la iniciación deportiva*”. Rev. De Psicología General y Aplicada, 1995, 48(I), 59-75. Universidad de Valencia.
- Cervelló, E. (1996): “*La motivación y el abandono deportivo desde las perspectiva de las metas de logro*”. Tesis doctoral. Valencia
- Peiró, C. (1996) “*El proceso de socialización de las orientaciones de meta en los adolescentes*” Tesis doctoral sin publicar. Universitat de Valencia
- Peiró, C. (1999) “*La teoría de las perspectivas de meta y la educación física: un estudio sobre los climas motivacionales*”. *Revista de psicología social aplicada*, 9(I): 25-44.



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 28 – MARZO DE 2010

- Weinberg, R.S. y Gould, D. (1996) *“Fundamentos de psicología del deporte y el ejercicio físico”*. Edit Ariel, S.A. Barcelona.
- Revista digital “Hoy.es” núm 11 de noviembre 2009. El abandono deportivo de los niños crece, según un estudio de la UEx. Europa Press Mérida 10 de octubre de 2009.

Autoría

- Nombre y Apellidos: Cristina Romero
- Centro, localidad, provincia: Córdoba
- E-mail: crisr73@gmail.com



LA METODOLOGÍA OBSERVACIONAL EN EL ÁMBITO DEL DEPORTE

Observational methodology in the field of sport

M. Teresa Anguera
Universidad de Barcelona

Recibido: 10/08/2013
Aceptado: 16/10/2013

Antonio Hernández Mendo
Universidad de Málaga

Correspondencia:
Antonio Hernández Mendo
Facultad de Psicología.
Campus de Teatinos, s/n.
Universidad de Málaga.
29071 MÁLAGA (SPAIN)
Mail: mendo@uma.es

Resumen

En este trabajo se realiza una revisión del concepto, de los principales trabajos y del protocolo metodológico (herramientas de observación –sistemas de categorías y formatos de campo- y programas de codificación, etc.) que debe seguir una investigación desarrollada desde la perspectiva de la Metodología Observacional. Recoge uno de los aspectos novedosos dentro de esta metodología, los diseños observacional donde el grupo de investigación de los autores ha trabajado en los últimos veinte años. Se recoge el procedimiento de análisis de calidad del dato y de análisis de datos. Quedan apuntadas las últimas tendencias metodológicas en esta área como los *Mixed Methods*.

Palabras Clave: metodología observacional, diseños observacionales, sistemas de categorías, formatos de campo, calidad del dato

Abstract

This paper reviews the conceptual framework, the key literature and the methods (observation tools, such as category systems and field formats, and coding software, etc.) that should be followed when conducting research from the perspective of observational methodology. The observational designs used by the authors' research group over the last twenty years are discussed, and the procedures for analysing data and assessing their quality are described. Mention is also made of the latest methodological trends in this field, such as the use of mixed methods.

Key words: observation, observational methodology, observational designs, category systems, field formats, data quality.

1. Introducción

En la última década se ha producido un incremento relevante en el interés por la utilización de la metodología observacional en el ámbito del deporte, y desde las vertientes cualitativa y cuantitativa. Desde la primera, porque previamente el interés metodológico se dirigía a otras opciones metodológicas, como la cuasiexperimental o la selectiva, y, en menor medida, a estudios de caso, o estudios de vida. Y desde la segunda, porque en muchas modalidades deportivas (fútbol, baloncesto, balonmano, tenis, natación, atletismo, judo, polo, ...), así como en diferentes perfiles de participantes (competición, entrenamiento, ...), por una parte, y profesionales o *amateurs* por otra, así como en diferentes franjas de edad (desde alevines a tercera edad), el uso de la metodología observacional se ha difundido y expandido, cristalizando en buen número de publicaciones científicas, además de lograrse nuevos desarrollos metodológicos, que, sin duda, ofrecen recursos procedimentales a los investigadores y profesionales del mundo del deporte y de la actividad física.

En cualquier caso, conviene destacar que su ámbito de aplicación contempla unas restricciones a tener en cuenta, que se presentan en este artículo, y goza de una extraordinaria flexibilidad, siempre que se ajuste a los requerimientos de la lógica del método científico.

La importancia de la observación en el ámbito del deporte presenta una vertiente procedimental y otra sustantiva. Desde la primera destaca que es la única metodología científica que permite la recogida de datos directamente de los participantes (deportistas, entrenadores, preparadores físicos, etc.) en entrenamientos y competición, sin elicitación de la respuesta, a partir de la captación directa (esencialmente visual, pero también puede ser auditiva) de la información perceptible, es decir, que se puede obtener a partir de nuestros órganos sensoriales, y ayudándonos preferentemente mediante la grabación, que en la actualidad, y debido al rápido avance de los recursos tecnológicos, es el medio habitual de acceso a la información. La vertiente metodológica requiere, a lo largo del proceso, prestar atención a diferentes etapas: (i) Delimitación del problema y propuesta del diseño observacional, (ii) recogida, gestión y optimización de datos, (iii) análisis de datos, y (iv) interpretación de resultados.

Y desde la vertiente sustantiva o de contenido ofrece la posibilidad de dar respuesta a objetivos muy diversos, que listamos desde su enunciado genérico, pero que es capaz de adecuarse de forma óptima a las especificidades que interesen en cualquier modalidad deportiva:

- a. Afianzamiento y desarrollo del conocimiento en general y en el ámbito deportivo en particular.
- b. Obtención y análisis de datos objetivos, tanto de la acción de juego como de los resultados y acciones de los entrenamientos.
- c. Valorar objetivamente la eficacia de planes de entrenamiento dentro de la situación de competición.
- d. Valorar la eficacia competitiva del rival.
- e. Cotejar la eficacia de los planteamientos tácticos del equipo 'per se' y en función del equipo adversario.
- f. Control cuantitativo y cualitativo de los errores técnicos y tácticos tanto de los jugadores como individuos, o de éstos como integrantes de un conjunto.
- g. Valorar la eficacia de distintos planteamientos tácticos.
- h. Permite la formulación de nuevos modelos funcionales de análisis de los distintos deportes.
- i. Estudio en la implantación de nuevos sistemas de juego o de entrenamiento
- j. Evaluación de la adquisición de habilidades y destrezas motrices en la enseñanza deportiva con jóvenes deportistas.
- k. Evaluación de programas de actividad física de baja intensidad en diferentes colectivos de usuarios.

2. Perfil de la Metodología Observacional

La metodología observacional tiene un inmenso potencial en el estudio del comportamiento humano (Anguera, 2010), y, por ende, en el correspondiente al comportamiento deportivo en su más amplia expresión (Anguera, 2009). No se nos escapa que su potencial sigue creciendo, siendo capaz de asumir retos importantes en unos momentos en que el conocimiento científico se revela progresivamente con mayor exigencia, y en que las grandes bases de datos, respondiendo a los planteamientos cada vez más universales del *Open Access*, van a constituir un elemento importante de las investigaciones en los próximos años, permitiendo diferentes formas de gestionarlos y tratarlos en función de los objetivos perseguidos. Incluso se están produciendo modificaciones en la aplicación de los estándares éticos, que, a pesar de que aún no se han modificado en la literalidad de la norma, por una parte está perfectamente implementada en la sociedad la cultura de la imagen, por otra la difusión mediática de gran parte de los eventos deportivos exige la firma del consentimiento informado (Belmont Report, 1978; A.P.A., 2010, Artículos 4.03 y 8.05), y, por último, la filosofía del *Open Access*, aceptada en los últimos años por las altas instancias de las más prestigiosas Universidades del mundo, deja en desuso la norma A.P.A. (1992, Artículo 6.12) referida a que a partir de unos determinados datos no es posible su “re-utilización” o uso compartido.

En la actualidad es ya conocido por gran parte de la comunidad científica que la metodología observacional se desarrolla en contextos naturales o habituales, y consiste en un procedimiento científico que, en función de los objetivos planteados, pone de manifiesto la ocurrencia de conductas perceptibles, para proceder a su registro organizado mediante un instrumento elaborado específicamente y utilizando los parámetros adecuados. Se garantiza una calidad del dato idónea, y se efectúan los análisis necesarios (cualitativos y cuantitativos) para hallar las relaciones de diverso orden existentes entre las diferentes dimensiones y sus respectivas categorías o códigos. Para las diferentes etapas del proceso (especialmente registro, control de calidad del dato, y análisis) disponemos en la actualidad de abundante *software*, al cual después nos referiremos, que facilita el esfuerzo del investigador. Las conductas que se pretenden observar, por la gran flexibilidad que permite el procedimiento, por la amplia gradación en cuanto a su molaridad/molecularidad, y por la espontaneidad o habitualidad con que ocurren, pondrán de manifiesto todos aquellos elementos que se requiere destacar para alcanzar su objetivación adecuada (Anguera, 2003), incluyendo la adquisición de competencias por parte del observador (Anguera, Blanco-Villaseñor, Losada y Sánchez-Algarra, 1999).

Son muchas las situaciones deportivas en las cuales la metodología observacional es la más adecuada o la única posible, y se muestran ejemplos diversos en la Tabla 1, recogidos únicamente a partir del año 1999, que, a su vez, indica el desarrollo manifestado en los últimos años:

Tabla 1. Utilización de la metodología observacional en el ámbito del deporte (y afines).

Ámbito substantivo	Año	Autores	Finalidad
Actividad física	2012	Fernández, Sánchez, Jiménez, Navarro y Anguera	Intervención inclusiva en Educación Física
Baloncesto adultos	2009	Fernández, Camerino, Anguera & Jonsson	Construcción del juego ofensivo
	2009	Sautu, Garay y Hernández Mendo	Análisis de las interacciones indirectas
	2010	Fernández, Camerino, & Anguera	Construcción del juego ofensivo
	2010	Sautu	Acción de juego
Baloncesto niños	2011	Garzón, Lapresa, Anguera y Arana	Lanzamiento de tiro libre
	2013	Lapresa, Anguera, Alsasua, Arana & Garzón	Detección de <i>T-Patterns</i>
Balmano	2004	Prudente, Garganta e Anguera	Validación de instrumento
	2009	Santos, Fernandez, Oliveira, Leitão, Anguera & Campaniço	Detección de patrones
	En prensa	Montoya, Moras y Anguera	Análisis de las finalizaciones
	2012	Gutiérrez-Santiago, Prieto, Camerino y Anguera	Eficacia de los sistemas ofensivos
Comunicación	2003	Hernández-Mendo y Garay	Modelos de comunicación
Comunicación paraverbal	2009	Castañer, Miguel & Anguera	Construcción de instrumento
Danza	2008	Castañer, Torrents, Dinušová y Anguera	Detección de <i>T-Patterns</i>
	2009	Castañer, Torrents, Anguera y Dinušová	Construcción de instrumentos
	2009	Castañer, Torrents, Anguera, Dinušová & Jonsson	Análisis de respuestas motoras
	2009	Castañer, Torrents, Dinušová y Anguera	Construcción de instrumentos
	2011a	Torrents, Castañer & Anguera	Creatividad motora
	2011b	Torrents, Castañer & Anguera	Patrones emergentes
	En prensa	Castañer, Torrents, Dinušová & Anguera	Restricciones de la tarea en danza creativa
	2012	Torrents, Castañer, Dinušová & Anguera	Interacción con <i>partners</i>
	In press	Torrents, Castañer, Dinušová & Anguera	Influencia del <i>partner</i>
	Deportes de combate	2010	Iglesias, Gasset, González y Anguera
Docencia en actividad física	1999	Castañer	Comunicación cinésica no verbal de los docentes
	2001	Oliveira, Campaniço y Anguera	Docencia de la natación
	2008	Planchuelo	Desarrollo moral en las clases de educación física
	2010	Castañer, Camerino, Anguera & Jonsson	Estudio comunicativo paraverbal
	2010	Hernández-Mendo, Díaz Martínez y Morales Sánchez	Prosocialidad en las clases de educación física
	2011	Torrents, Castañer & Anguera	Modelo docente
	2012	Hernández-Mendo, Olmedo y Planchuelo	Desarrollo moral en las clases de educación física
	2012	Hernández-Mendo y Planchuelo	Construcción de instrumentos
	2013	Castañer, Camerino, Anguera & Jonsson	Kinesia y comunicación proxémica
	En prensa	Ramos y Hernández-Mendo	Discriminación por sexo en las clases de educación
Espectáculos de carácter motriz	2010	Mateu	Expresión motriz escénica
Evaluación de programas en actividad física y deporte	1999	Ordóñez	Educación física en el contexto educativo escolar
	2001	Hernández-Mendo y Anguera	Evaluación de la temporalidad
	2003	Soler Vila	Intervención psico-socio-motriz para ancianos
	2013	Carreras	Vejez, actividad física y dependencia
Fitness	2013	Franco, da Costa, Castañer, Fernandes & Anguera	Triangulación respecto a la conducta de los instructores
Fútbol adultos	2000	Blanco, Castellano y Hernández-Mendo	Generalizabilidad observaciones en la acción del juego
	2000	Castellano	Patrones de juego
	2000	Castellano y Hernández-Mendo	Análisis secuencial en
	2000	Castellano, Hernández-Mendo, Gómez de Segura, Fontetxa y Bueno	Acción de juego
	2001	Hernández-Mendo y Anguera	Estructura conductual
	2002	Castellano y Hernández-Mendo	Observación y análisis de la acción de juego
	2002	Castellano, Hernández-Mendo y Haro Romero	Mapas socioconductuales

Ámbito substantivo	Año	Autores	Finalidad
	2002	Lago & Anguera	Interacción entre jugadores
	2003	Castellano y Hernández-Mendo	Análisis de coordenadas polares
	2003	Lago y Anguera	Interacción entre jugadores
	2004	Arda, Casal y Anguera	Juego de finalización en el fútbol de alto nivel
	2005	Silva, Sánchez Bañuelos, Garganta y Anguera	Detección de patrones
	2006	Jonsson, Anguera, Blanco-Villaseñor, Losada, Hernández-Mendo, Ardá, Camerino & Castellano	Detección de <i>T-Patterns</i>
	2007	Castellano, Hernández-Mendo, Morales-Sánchez y Anguera	Acción de juego
	2008	Perea	Análisis de las acciones colectivas
	2009	Castellano, Hernández-Mendo y Morales Sánchez	Estudio de la cohesión
	2009	Sarmento, Leitão, Anguera & Campaniço	Desarrollo de instrumento
	2010	Chaverri, Camerino, Anguera, Blanco-Villaseñor & Losada	Detección de T-Patterns
	2010	Sarmento, Anguera, Campaniço & Leitão	Sistema notacional
	2011	Sarmento, Barbosa, Campaniço, Anguera & Leitão	Detección de <i>T-Patterns</i>
	2011	Sarmento, Marques, Martins, Anguera, Campaniço & Leitão	Análisis táctico
	2012	Camerino, Chaverri, Anguera & Jonsson	Detección de <i>T-Patterns</i>
	2012	Reina-Gómez	Evaluación de factores implicados en el rendimiento
	2013	Barreira, Garganta & Anguera	Fútbol de élite
	2013	Barreira, Garganta, Machado & Anguera	Recuperación de balón en fútbol de alto nivel
	2013	Lapresa, Arana, Anguera & Garzón	Análisis de la secuencialidad
	2013	Sarmento, Anguera, Campaniço & Leitao	Análisis del juego
Fútbol niños	2000	Ardá y Anguera	Evaluación prospectiva en entrenamiento de fútbol a 7
	2002	Arda, Casal y Anguera	Evaluación de las acciones ofensivas de éxito en fútbol 11
	2009	Reina-Gómez, Hernández-Mendo & Fernández-García	Análisis de la acción
	2012	Arana, Lapresa, Anguera & Garzón	Adaptando el fútbol al niño
Hockey sobre patines	2000	Hernández-Mendo y Anguera	Estructura conductual
	2002	Hernández-Mendo & Anguera	Estructura conductual
Judo	2011a	Gutiérrez-Santiago, Prieto, Camerino y Anguera	Estructura temporal del judo
	2011b	Gutiérrez-Santiago, Prieto, Camerino y Anguera	Aprendizaje del judo
	2013	Gutiérrez-Santiago, Prieto, Camerino & Anguera	Secuencias de errores
	2013	Prieto, Gutiérrez-Santiago, Camerino & Anguera	Análisis de errores
Natación	2010	Louro, Silva, Anguera, Marinho, Oliveira & Campaniço	Patrones de conducta
Tenis dobles	2003	Garay	Análisis de la acción de juego
	2006	Garay, Hernández-Mendo, Morales Sánchez,	Sistema de codificación y análisis de la calidad del dato
	2007	Garay, Hernández-Mendo y Morales Sánchez	Estimación de patrones
Tenis individuales	2005	Gorospe, Hernández Mendo, Anguera y Martínez de Santos	Estimación de patrones
Violencia	2004	Molina Macias y Hernández-Mendo.	Análisis de contenido
	2006	Molina Macias y Hernández-Mendo	Aportaciones del análisis de variabilidad al análisis de contenido
Voleibol	2008	Salas, Molina y Anguera	Defensa de primera línea
	2012	Hernández-Mendo, Montoro Escaño, Reina Gómez y Fernández García	Análisis de la acción

3. Delimitación del problema

Según la lógica del método científico, consiste en la toma de decisión inicial que precede a la realización de cualquier estudio. No obstante, nos referiremos a algunas precisiones que pueden resultar útiles a los lectores respecto a una utilización correcta de la metodología observacional, y basadas esencialmente en lo que deberían ser unas normas de *buena praxis*.

- a. En el comportamiento deportivo habrá un espacio de conocimiento de interés especial, considerado de relevancia o estratégico, que puede resultar de oportunidad (por ejemplo, campeonatos), que no ha estado suficientemente estudiado, o sobre el cual se han obtenido resultados total o parcialmente discrepantes.
- b. El espacio de conocimiento al que nos acabamos de referir se le considera como *tema*, en lenguaje científico, y es el punto de partida para la propuesta de diversos *problemas*, que consistirán en ramificaciones del tronco común que es el tema.
- c. El problema deberá acotarse suficientemente, de forma que podamos delimitarlo en una frase comprensiva y podamos abordarlo en su plenitud en el estudio que se emprenda.
- d. Un problema científico siempre requerirá la especificación de uno o varios objetivos generales, además de que pueda ser útil desplegarlos en los objetivos específicos que se precisen.
- e. En metodología observacional, el problema delimitado requiere el estudio de comportamientos y/o contextos, y, consecuentemente, el estudio de información directamente perceptible (Van Deventer, 2009).
- f. Cada uno de los objetivos especificados requerirá un adecuado diseño observacional, es decir, una estructura flexible que orienta, encamina y canaliza todo el recorrido empírico del proceso.
- g. En los últimos años se ha incrementado extraordinariamente la complementariedad metodológica, que juzgamos positiva, en tanto en cuanto permite incorporar el estudio de conductas encubiertas, así como hace posible la confluencia con otras metodologías.
- h. Asimismo, en la última década ha irrumpido con fuerza el planteamiento de los *Mixed Methods* (Anguera, Camerino & Castañer, 2012), que permiten incrementar de forma muy notable el interjuego existente entre datos de naturaleza cualitativa y de naturaleza cuantitativa. En ellos todavía no ocupa un lugar relevante la metodología observacional, y éste es nuestro reto pendiente para un próximo futuro.

4. Diseños observacionales

El diseño de un estudio es una estrategia que nos aporta la forma de desarrollarlo empíricamente, estructurando los datos de acuerdo con los objetivos que se deben cumplir, y conduciéndonos hasta el desarrollo analítico adecuado. Los diseños observacionales se caracterizan por su elevada flexibilidad, de forma que actúan a modo de pautas útiles para saber qué datos conviene obtener, y cómo se deben después organizar y analizar.

Se pueden establecer criterios muy diversos para establecer un mapa de los posibles diseños. Desde hace más de una década se está desarrollando una propuesta inicial en que se cruzan la dicotomía *idiográfico (unidad) / nomotético (pluralidad)*, la relativa a un *registro puntual / seguimiento*, lo cual facilita el deslinde de las direcciones básicas de análisis de datos observacionales (Anguera, 1995c; Anguera,

1999; Anguera, Blanco, Losada y Hernández Mendo, 2000), y la que se configura a partir de la dicotomía unidimensional/multidimensional, que debe hallarse en estrecha relación con el instrumento de observación construido. Este planteamiento se ha presentado en diferentes publicaciones (Anguera, Blanco y Losada, 2001; Anguera, 2003, 2010; Anguera, Blanco-Villaseñor, Hernández-Mendo y Losada, 2011; Losada y Anguera, 2013).

Aplicando la propuesta mencionada, se dispone de ocho zonas en cuatro cuadrantes, que corresponderían a los ocho diferentes diseños, regidos por el diámetro vertical, el diámetro horizontal y las circunferencias concéntricas en la Figura 1.

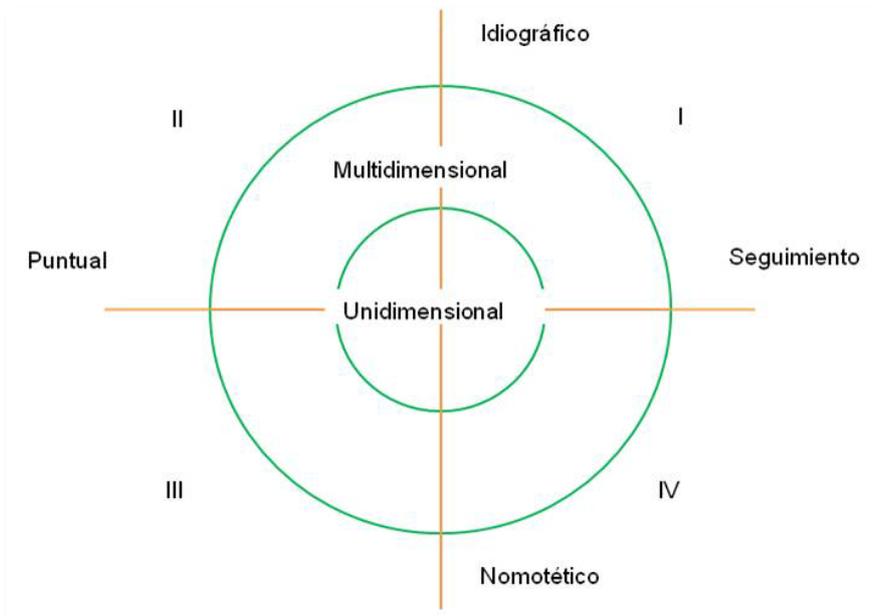


Figura 1. Representación gráfica de los ocho diseños observacionales, a partir de la superposición del criterio de *Unidades del estudio* (representado por el diámetro vertical), el de *Temporalidad* (representado por el diámetro horizontal) y el de *Dimensionalidad* (representado por las circunferencias concéntricas). Resultan ocho zonas, que se corresponden con los ocho diseños observacionales (Anguera, Blanco-Villaseñor y Losada, 2001; Anguera, Blanco-Villaseñor, Hernández-Mendo y Losada, 2011).

El diámetro vertical es el relativo a las unidades a considerar en el objetivo correspondiente (entrenador, grupo de jugadores que comparten una tarea común -defender-, equipo caracterizado por una determinada estrategia -ofensiva-, etc.), el horizontal a la temporalidad de la evaluación (de una sesión a una serie de ellas a lo largo de un período de tiempo), y las circunferencias concéntricas a la dimensionalidad (en función de los criterios del instrumento de observación). Somos conscientes, sin embargo, que queda camino por andar, y previsiblemente el próximo paso sea una acotación actualizada de los *estudios de casos múltiples* (Stake, 2006) cuando la metodología utilizada es la observacional; entre el planteamiento idiográfico y el nomotético podrían surgir dudas en aquellas situaciones en las cuales se seleccionan los participantes en función de criterios de homogeneidad e interesa la detección de posibles regularidades entre ellos; nos consta, a partir de trabajos en curso en estos momentos, que se plantea la polémica, y nuestra recomendación es la de considerarlos como casos particulares de los estudios idiográficos.

El polo superior del eje vertical se refiere a un *estudio idiográfico* –de unidades-, como, por ejemplo, un entrenador, o un deportista que regresa a la competición, o un equipo que sigue una determinada estrategia marcada por el entrenador mientras que el polo inferior se refiere a un estudio *nomotético* –de pluralidad de unidades-, como cada uno de los defensas en un partido de fútbol, estudiados por separado.

El polo izquierdo del eje horizontal implica *registro puntual* –una sesión-, como sería, por ejemplo, un tiempo de un partido de competición, o un período ininterrumpido de tiempo en un entrenamiento, y durante esta sesión se puede llevar a cabo o no un seguimiento intrasacional, cuestión altamente relevante. El polo derecho del eje horizontal implica un *seguimiento* a lo largo del tiempo, y estará formado por una pluralidad de sesiones de observación (entendiendo por sesión un tiempo ininterrumpido de registro), entendiéndose que para cada una de ellas se puede decidir llevar a cabo o no un seguimiento intrasacional. La decisión de que una sesión o varias se someta(n) a un seguimiento intrasacional es importante, ya que de ello dependerá la naturaleza de los parámetros primarios de los cuales dispondremos en el registro, como se indica en las Figuras 2 y 3; se puede comprobar como el seguimiento intersesional genera un registro a partir del parámetro Frecuencia, mientras que el seguimiento intrasacional permite obtener un registro a partir del parámetro Orden, que claramente supone un plus de información respecto al anterior.

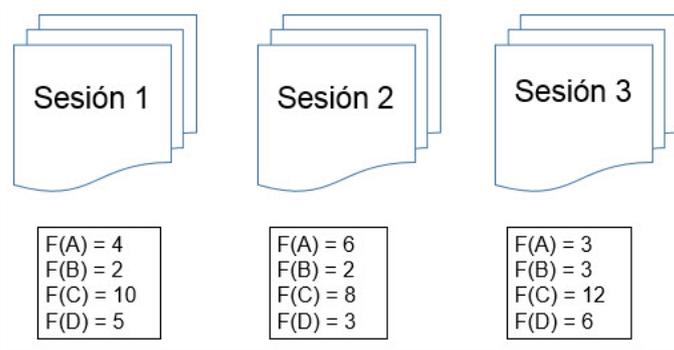


Figura 2. Ejemplo de seguimiento intersesional (solamente se registra la Frecuencia u ocurrencia de conductas).



Figura 3. Ejemplo de seguimiento intrasacional. Se registra el Orden o secuencia de ocurrencia de conductas, y, por supuesto, también contiene información sobre la Frecuencia, fruto del mero recuento de conductas.

En la Figura 1, las circunferencias concéntricas representan el tercer criterio rector de los diseños observacionales, relativo a la dimensionalidad. En metodología observacional, una dimensión se refiere a un aspecto o faceta del comportamiento (podría considerarse como un paralelismo incompleto de la “variable” en los diseños cuasiexperimentales), sobre cuya puntualización existen referencias ya desde la época clásica del nacimiento de la metodología observacional (Weick, 1968, 1985). Con la experiencia de más de tres décadas, recomendamos apoyarnos, siempre que sea posible, en literatura científica existente, pero, si no existe en el subámbito correspondiente, se puede hacer una propuesta de dimensiones *ex novo*, documentada a partir de estudios empíricos siempre que sea posible; como ejemplo, ver Figura 4. La circunferencia de radio menor correspondería a estudios en los cuales solamente interesa un único nivel de respuesta (unidimensional), mientras que la de radio mayor a estudios que requieren la consideración de varios niveles de respuesta (multidimensional). Es frecuente que en un estudio la unidimensionalidad planteada en un momento inicial devenga en un desplegamiento posterior de la que en sus comienzos era una única dimensión. Pueden efectuarse tantos desplegamientos (nivel 1, nivel 2, ..., nivel n) como sea necesario, en función de los objetivos planteados.

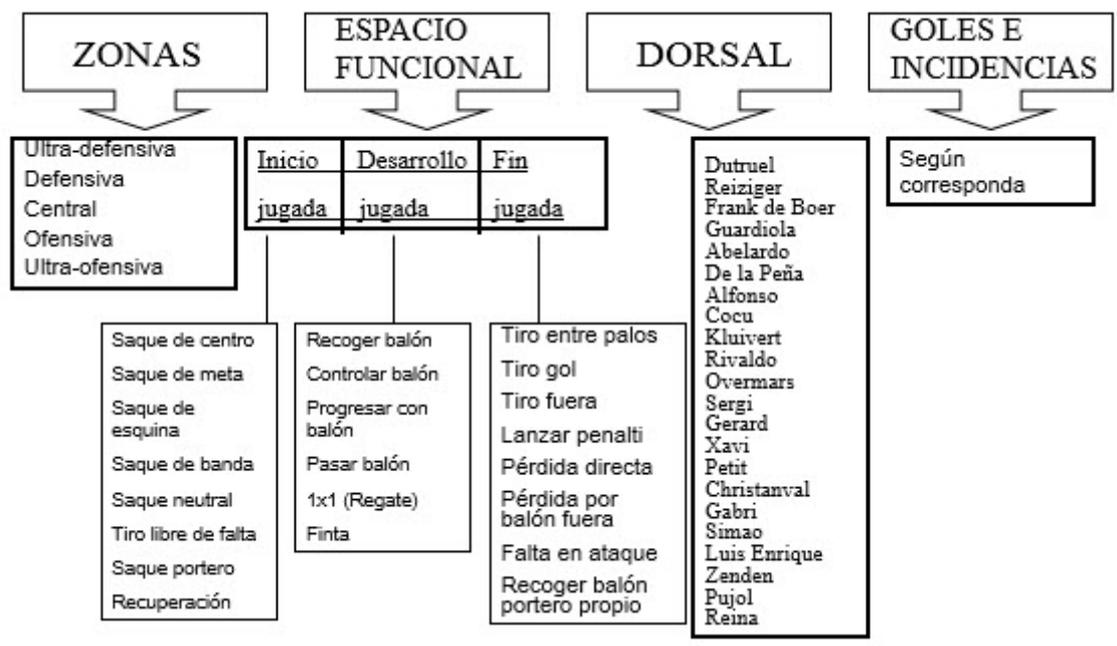


Figura 4. Ejemplo de dimensiones y subdimensiones propuestas *ex novo* a partir de los trabajos correspondientes al Convenio de Investigación suscrito entre el Grupo de Investigación Diseños Observacionales (Universidad de Barcelona) y el Fútbol Club Barcelona (Anguera, Blanco, Losada, Ardá, Camerino, Castellano y Hernández-Mendo, 2004).

5. Recogida, gestión y optimización de datos

Según la lógica del método científico, esta etapa del proceso es la más amplia, y abarca diferentes aspectos a tener en cuenta, pero especialmente, restricciones a tener en cuenta, aplicación de las decisiones sobre muestreo observacional, construcción del instrumento de observación, materialización del registro (en la actualidad prácticamente siempre mediante codificación informatizada, gestión de datos, y control de la calidad del dato).

5.1. Restricciones a tener en cuenta

Antes del planteamiento del registro se deben materializar unas *restricciones iniciales* encaminadas a facilitar la buena marcha del procedimiento, y que actúan como importante garantía para no cometer errores (Anguera, Blanco, Losada y Hernández Mendo, 2000). Básicamente son las siguientes:

5.1.1. Mantenimiento de la constancia intersesional: Con el fin de garantizar el máximo de homogeneidad entre las diferentes sesiones de observación es imprescindible que se haya elaborado una relación de los requisitos mínimos que permiten caracterizar el perfil de las sesiones de observación que se ajustan al objetivo propuesto. Los criterios pueden ser variados, siempre que resulten adecuados (días, lugar, hora, actividad, características del entorno, ausencia de interrupciones externas, etc.). Por ejemplo, todos los partidos de baloncesto jugados por un equipo en una temporada en la cancha del equipo adversario.

5.1.2. Mantenimiento de la constancia intrasesimal: La constancia a lo largo de la sesión se rompe por un evento inesperado o circunstancia sobrevenida en el transcurso de una sesión de observación, que ocasiona a su vez una ruptura de la actividad ("*curso de la acción*"), que en el ejemplo anterior puede ser que un(a) jugador se lesione.

5.1.3. Tratamiento de las interrupciones temporales: Las interrupciones temporales consisten en un evento inesperado o circunstancia sobrevenida en el transcurso de una sesión de observación que ocasiona una interrupción de ésta, sin que se rompa el curso de la acción. La inobservabilidad pasajera que se genera se puede producir esencialmente por dos motivos: por hallarse momentáneamente el participante observado fuera del campo de observación (por ejemplo, si un jugador no es enfocado por la cámara), y por causas técnicas (parte del campo de observación al que no le alcanza la cámara o el conjunto de ellas, mala orientación de una cámara en un momento dado, etc.).

5.1.4. Identificación de la sesión de observación: Aparte de datos identificativos de fecha y hora, se incluirá información relativa a los cuatro niveles básicos de todo contexto: a) Entorno físico (superficie, iluminación, implementos, etc.), b) actividad realizada (sesión de entrenamiento, de competición, ...), c) nivel social relativo al(a los) participante(s) observado(s), y d) información de carácter institucional u organizativo (inicio y duración de actividades en su contexto habitual).

5.2. Plan de muestreo observacional

El plan de muestreo nos permite planificar cuándo tenemos que observar para obtener el correspondiente registro. La situación óptima sería la de un registro continuo, equivalente a la totalidad de la realidad que queremos estudiar.

Sin embargo, en muchas ocasiones no es posible, o resulta excesivamente costoso. De ahí que convenga establecer dos niveles de muestreo –intersesional e intrasesional-, a partir de una serie de tomas de decisión (Anguera, 2003).

El nivel de muestreo intersesional se establece a partir de adoptar una decisión acerca de:

- a. Período de observación. Por ejemplo, la pretemporada en un equipo de fútbol.
- b. Periodicidad de las sesiones. Por ejemplo, los partidos de entrenamiento previos a la competición.
- c. Número mínimo de sesiones. Por ejemplo, diez.
- d. Criterio de inicio de sesión. Por ejemplo, desde que el árbitro indica el inicio del partido.
- e. Criterio de fin de sesión. Por ejemplo, cuando el árbitro indica el fin del primer o del segundo tiempo.

El nivel de muestreo intrasesional, o segundo nivel de muestreo, se refiere a la información registrada dentro de cada sesión. Las diferentes posibilidades son:

- a. Registro continuo de toda la sesión. En este caso se omite el muestreo intrasesional, y se registra toda la información relevante de la sesión según nuestro objetivo. Por ejemplo, todos los desplazamientos de la línea de defensores.
- b. Muestreo de eventos. Sólo se registran determinado tipo de conductas o elementos. Por ejemplo, los movimientos, incluidos lanzamientos del pivote en balonmano.
- c. Muestreo temporal. La selección de la información se efectúa únicamente en función del tiempo real, y existen, a su vez, diversas modalidades: Muestreo instantáneo o de puntos de tiempo, muestreo de intervalos total y muestreo de intervalos parcial. Por ejemplo, en una sesión de entrenamiento en espacios reducidos se muestrea cada 30 segundos a determinados jugadores para saber si mantienen la intensidad de la tarea.
- d. Muestreo focal. Cuando se observan diversos participantes, se reparte en partes iguales la duración de la sesión, y el muestreo se efectúa mediante rondas sucesivas de observación a cada uno de ellos. Por ejemplo, en la evaluación de un entrenamiento deportivo, cinco minutos de focalización en cada uno de los participantes de forma sucesiva, y al acabar, se inicia de nuevo la ronda.

5.3. Elaboración del instrumento de observación

La extraordinaria diversidad de situaciones susceptibles de ser sistemáticamente observadas en el ámbito de la evaluación obliga a prescindir de instrumentos estándar y, por el contrario, dedicar el tiempo necesario a prepararlo *ad hoc* en cada una de los casos (Bakeman y Gottman, 1989; Anguera, 2003; Anguera y Blanco, 2003, 2006; Anguera, Magnusson y Jonsson, 2007). Existen, como instrumentos básicos de la metodología observacional, el sistema de categorías y el formato de campo, la combinación entre ambos, y, de forma residual, las *rating scales*. El sistema de categorías es de mayor rango por su imprescindible soporte teórico, mientras que los formatos de campo constituyen un instrumento más flexible especialmente adecuado en situaciones empíricas de elevada complejidad.

5.3.1. *Sistema de categorías*. Se trata de una construcción del observador que permite disponer de una especie de *receptáculos* o *moldes* (en sentido figurado) elaborados a partir de la realidad –sujetos, episodios, actividades o contextos observados- y de un marco teórico –que puede ser sustituido por el reglamento de la correspondiente modalidad deportiva-, y a los que se asignarán las conductas registradas. No sólo debe estudiarse la individualidad de cada una de las categorías, sino que es fundamental además la estructura de conjunto que forma el sistema.

El proceso es recurrente entre la realidad y el marco teórico (Anguera, 2003; Anguera y Blanco, 2003, 2006; Anguera, Magnusson y Jonsson, 2007). El punto de partida más recomendable es la elaboración de un *repertorio* o lista de rasgos de conducta (realidad), que consiste en una relación de conductas distintas realizadas. Por ejemplo, si se pretende observar una sesión de conducta motriz de niños en un gimnasio, y pretendemos categorizar el desplazamiento, un ejemplo de repertorio sería: anda, corre, se desliza por el tobogán, trepa por el rocódromo, trota en el potro, avanza haciendo volteretas, se desplaza con los pies juntos, avanza en equilibrio por la maroma, ... Para la correcta elaboración del instrumento, debe contarse con una *presunción de exhaustividad*, para lo cual se requerirán suficientes sesiones de observación, y se fija alguna medida convencional –*prueba de cautela*- consistente en el establecimiento de un número mínimo de sesiones (al menos tres) sucesivas en las cuales no ocurra alguna nueva conducta distinta de las ya listadas; siguiendo el ejemplo anterior, si ya se dispone de una relación de conductas de desplazamiento distintas en el gimnasio, se asegurará de que en al menos tres nuevas sesiones no ocurre ninguna distinta de las ya recogidas en el repertorio.

El paso siguiente consiste en proponer, a partir del marco conceptual, unos criterios que permitan realizar agrupaciones por afinidad entre los rasgos de conducta, y a las que se da una denominación provisional. A continuación, volviendo a la realidad de las actividades observadas, se efectúa el visionado de nuevas sesiones, a la vez que se trata de asignar las conductas que nos interesan a las agrupaciones provisionales ya realizadas. Éste es el momento en que, a la luz del marco teórico, se analiza y revisa si existe un adecuado grado de homogeneidad entre las conductas registradas, procediéndose, según sea el caso, a desglosar alguna de las agrupaciones, o a modificar otras, etc. Una vez realizadas estas modificaciones, de nuevo se procede a visionar nuevas sesiones, asignando las conductas a la nueva propuesta de categorías, y así se va repitiendo el proceso de forma iterativa hasta que el conjunto de las categorías configura un sistema exhaustivo dentro del área o situación observada y mutuamente excluyente en cada una de las dimensiones o niveles implicados. Puede ampliarse este apartado en Anguera (2003).

Un sistema de categorías debe ser exhaustivo y mutuamente excluyente (representado por la notación E/ME). La *exhaustividad* se refiere a que cualquier comportamiento del ámbito considerado como objeto de estudio (que habrá sido seleccionado y muestreado del repertorio conductual del sujeto) puede asignarse a una de las categorías. Y la *mutua exclusividad* significa el no solapamiento de las categorías que componen un sistema, por lo que a cada comportamiento se le asignaría una y sólo una categoría.

El sistema universal de notación de un sistema de categorías se expresa mediante {A,B,C,D,E}, siendo A, B, C, D y E los códigos de las respectivas categorías. Por tanto, simboliza que entre las propuestas en cada caso se cumple la exhaustividad y mutua exclusividad. No existe un límite en cuanto al número mínimo o máximo de categorías, aunque conviene tener presente que si hay muy pocas resulta un

instrumento escasamente discriminativo, y si hay muchas se puede incurrir en errores de comisión (confusión entre ellas).

Las categorías tienen que definirse cuidadosamente, de forma que se contemplen todos sus matices, y es recomendable que se acompañen de ejemplos y contraejemplos –que pueden adoptar el formato gráfico, o de fotografía, o de imágenes, si se desea- para que su especificación sea mayor (Anguera, 1991). Cada categoría consta del *núcleo categorial*, o esencia básica de la categoría, y del *nivel de plasticidad o apertura*, que se refiere al conjunto de las manifestaciones externas de las conductas asignadas a la misma categoría. Por ejemplo, en la categoría ‘pase del balón’, el nivel de plasticidad estará formado por las diversas conductas posibles en que se manifiesta el ‘pase del balón’ (con el pie, de cabeza, pase del portero, etc).

Cuando no se produce ocurrencia de conducta, esta carencia deberá registrarse mediante la categoría formal \emptyset (*conjunto vacío*), o bien dejándolo simplemente en blanco.

Dado que la elaboración de un sistema de categorías u otro no es único en absoluto, sino que depende en parte de quién lo elabore, los sistemas de categorías relativos a una determinada situación o comportamientos serán *equivalentes* (no idénticos) si durante el proceso de categorización se adoptan los mismos criterios, pero se trata de una equivalencia en su conjunto, no categoría por categoría. En consecuencia, tiene sentido la comparabilidad de dos o más sistemas de categorías, lo cual puede dar lugar a cuestiones interesantes (distintas versiones de un instrumento).

Finalmente, conviene tener en cuenta la posibilidad de estructurar jerárquicamente un sistema de categorías, desde una mayor molaridad a una mayor molecularidad. Por ejemplo, si se evalúa la estrategia seguida en una modalidad deportiva –como el fútbol- y las categorías son {Inicio jugada, Desarrollo jugada, Fin jugada}, cada una de ellas, a su vez, puede desplegarse y dar lugar a otro sistema de categorías más moleculares; así, la categoría *Inicio jugada* puede dar lugar al sistema de categorías {Saque de centro, Saque de meta, Saque de esquina, Saque de banda, Saque neutral, Tiro libre de falta, Recuperación}

Formalmente, el registro realizado a partir de un sistema de categorías será el de una columna de códigos (o, dicho de otra forma, el de una matriz de códigos en el caso particular de tener una única columna).

5.3.2. *Formatos de campo*. Su origen se remonta al de una vieja técnica de registro (Weick, 1968) que ha sido recuperada hace un par de décadas, permitiendo que en la actualidad se la pueda considerar con el rango de instrumento de observación, una vez ha sido optimizada (Anguera, 2003; Anguera y Blanco, 2003, 2006; Anguera, Magnusson y Jonsson, 2007; Losada y Anguera, 2013). A lo largo de los últimos años, su uso se ha incrementado de forma espectacular. Su elaboración implica los siguientes pasos:

- 1) Establecimiento de criterios o ejes del instrumento, fijados en función de los objetivos del estudio. Por ejemplo, en el aprendizaje de la natación, los once posibles criterios serían las zonas, entrada en el agua, sumersión, equilibrio, autonomía propulsiva de brazos y piernas, deslizamientos, rotaciones en todos los ejes, destrezas básicas, buceos, control en la respiración, inmersiones con profundidad (Oliveira, Campaniço y Anguera, 2001). Es posible que alguno de los criterios se desglose jerárquicamente en otros. La propuesta de criterios deriva del marco teórico, si existe (como en el ejemplo indicado), y, en caso contrario, de la experiencia a partir de estudios empíricos.

- 2) Listado de conductas/situaciones (lista no cerrada, denominada *catálogo*) correspondientes a cada uno de los criterios, anotadas a partir de la información que proporcionó la fase exploratoria del estudio. Por ejemplo, a partir del criterio *entrada en el agua* el listado de conductas podría ser: entrada no voluntaria, entrada de pies con ayuda, entrada desde estar sentado en el borde de la piscina sin apoyo, con apoyo de pies en escaleras mantener posición vertical y caerse en el agua en posición prono o espalda, entrada saltando de pie desde borde piscina sin apoyo, entrada de pies sin ayuda, entrada de cabeza sin ayuda, etc. (el etc. significa precisamente que podrán irse añadiendo otras conductas, al ser lista no cerrada).
- 3) Asignación de un sistema de codificación decimal a cada una de las conductas/situaciones anotadas que deriven de cada uno de los criterios, lo cual permite desplegar cualquiera de ellos en un sistema jerárquico de orden inferior. En función de la complejidad del caso o rango de molecularidad deseado, se puede tratar de sistemas de doble, triple, etc. código. Por ejemplo, los códigos de los criterios serían 1 (zona), 2 (entrada en el agua), 3 (sumersión), etc. Y del 2 podrían derivar 21 (entrada no voluntaria), 22 (entrada de pies con ayuda), etc., pero, a su vez, del 22 podrían derivar 221, 222, 223, y así sucesivamente, calibrando en cada momento el grado de molecularización necesario.
- 4) Elaboración de la lista de configuraciones. La configuración es la unidad básica en el registro de formatos de campo, y consiste en el encadenado de códigos correspondientes a conductas simultáneas o concurrentes, el cual permitirá un registro exhaustivo del flujo de conducta, y una enorme facilitación para los análisis de datos a efectuar posteriormente. Por ejemplo:

```

13 24 321 42 53 61 75 84 96 102 113
14 24 325 42 54 68      84 95      114
14 22 31  44 54 61 75 82 95      114
11
13 22 32      54 62 72 84 95 102 113
Etc.

```

Es decir, el registro obtenido mediante un formato de campo siempre tendrá un formato de matriz de códigos, en la cual las columnas corresponden a los criterios/subcriterios establecidos en el instrumento (once en nuestro ejemplo), y las filas, a cada una de las sucesivas co-ocurrencias de conductas (cada una de estas co-ocurrencias se transforma, al codificar, en una cadena de códigos correspondientes a las respectivas conductas de los diferentes criterios/subcriterios que se producen simultáneamente). Si en alguna configuración no ha lugar el registro de algún código, se deja en blanco. En consecuencia, en cada fila habrá, como mínimo, un código, y, como máximo, tantos como criterios/subcriterios se hayan establecido en el instrumento.

Si cotejamos los dos tipos de instrumentos –sistema de categorías (SC) y formatos de campo (FC)-, las principales diferencias entre ellos se reflejan en la Tabla 2 (Anguera, 2003).

Tabla 2. Comparación entre sistemas de categorías y formatos de campo (Anguera, 2003).

Criterios	Sistema de categorías	Formato de campo	Ventaja a favor de
			...
Estructura	Sistema cerrado	Sistema abierto	FC
Relación con teoría	Marco teórico imprescindible	Marco teórico recomendable, pero no imprescindible	SC
Dimensionalidad	Unidimensional	Multidimensional	FC
Codificación	De código único	De código múltiple	FC
Flexibilidad	Sistema rígido	Sistema autorregulable	FC

5.3.3. Combinación de formatos de campo y sistemas de categorías. Esta propuesta de combinar ambos instrumentos surgió del interés por aprovechar los puntos fuertes de ambos instrumentos (consistencia del SC, y multidimensionalidad y autorregulabilidad del FC) y tratar de que se compensaran sus puntos débiles (incapacidad de funcionar en situaciones de cambio y unidimensionalidad del SC, y escasa consistencia del FC cuando no se dispone de marco teórico).

Es posible aplicarlo cuando en un formato de campo algunos de sus criterios/subcriterios cumplen las dos condiciones de: (i) disponer de marco teórico, y (ii) ser de naturaleza atemporal. En este caso, a partir del correspondiente criterio/subcriterio se construye un sistema de categorías.

El formato del registro será, igual que el formato de campo, de una matriz de códigos, con la diferencia de que algunos de dichos códigos tendrán el rango de categorías.

Este uso combinado se puede hallar actualmente en la mayoría de los instrumentos de observación construidos en el ámbito deportivo (ver Tabla 1), dado que se dispone del equivalente a marco teórico (reglamento), y tienen indefectiblemente naturaleza multidimensional.

5.3.4. Rating scale (escala de apreciación o escala de estimación). Este instrumento de observación, que corresponde a un sistema dimensional de registro, tiene un carácter residual debido al necesario requisito de ordenación de un atributo o dimensión, que no siempre es posible ni fácil.

A pesar de que les acompañe una correcta definición a cada una de las estimaciones, hay que contar con un importante riesgo de subjetividad en la mayoría de los casos que nos recomienda ser extremadamente precavidos en el uso de este instrumento.

Por ejemplo, una *rating scale* acerca del nivel de ejecución de una acción motriz en una actividad física observada podría ser: Mal, Regular, Bien. Ha de tenerse en cuenta que es muy importante la operativización de cada estimación, y que la distancia entre ellas debe ser constante. En muchas ocasiones no es posible determinarlo, y de ahí el carácter residual de este instrumento.

5.4. Registro y codificación

Registrar implica capturar datos de la realidad (Anguera, 2003) –en el contexto adecuado, y habiendo especificado el(los) aspecto(s) que nos interesa(n)- y volcarlos a un soporte determinado, que en la actualidad siempre es el magnético, mediante el correspondiente programa informático.

La sistematización completa se logra mediante un sistema de códigos (icónicos, literales, numéricos, mixtos, cromáticos, etc.) que pueden adoptar una estructura de cadena, modular, en cascada, etc. (Saldaña, 2013). Por supuesto, se puede llevar a cabo una codificación binaria (presencia/ausencia, que se podría codificar, respectivamente, como 1/0), o de un único tipo de elementos –por ejemplo, conducta interactiva verbal entre jugadores en un deporte de equipo-, o bien cabe una *codificación simultánea de varios aspectos concurrentes*, por lo que es posible elaborar una *sintaxis completa de cualquier situación de observación*, que alcanza un grado máximo de sistematización, sin requerir de ningún término descriptivo (Anguera y Blanco, 2003). En este caso, conviene elaborar unas *reglas de uso de los códigos*, pudiéndose decodificar en virtud de las mismas, con lo que se obtendría el correspondiente registro descriptivo en su forma inicial no sistematizada.

Son prácticamente incontables las modalidades de registro existentes o que se pueden crear, admitiendo, claro está, el amplio recorrido que implica el continuo molecularidad/molaridad (Thompson, Felce & Symons, 2000), y en su elección será relevante la consideración de los objetivos y de los contextos en que se ubique el estudio -por ejemplo, triple registro complementario del tiro a canasta en baloncesto desde el plano frontal, lateral y cenital, habiéndose realizado la grabación desde los tres simultáneamente (Garzón, Lapresa, Anguera y Arana, 2011). En la actualidad, en la práctica totalidad de los casos se puede disponer de la grabación de las sesiones de observación, motivo por el cual la operación metodológica de registro se despliega en las de grabación-visionado(s)-registro propiamente dicho a partir de la grabación.

La sistematización del registro y la construcción del instrumento son dos fases con orden intercambiable entre sí (se puede primero elaborar el instrumento y luego sistematizar el registro, o a la inversa).

En los últimos años, el avance tecnológico ha posibilitado el desarrollo de múltiples aplicaciones informáticas que permiten registrar todo comportamiento perceptible; asimismo, en todas ellas se puede registrar la duración, y se pueden obtener las matrices de códigos a las cuales nos hemos referido en el apartado de instrumentos de observación (en el caso de formatos de campo y combinación de formatos de campo y sistemas de categorías, o el caso particular de matrices de una única columna en sistemas de categorías). Entre ellas citamos las más utilizadas en España: *Codex*¹ (Hernández-Mendo, Anguera & Bermúdez-Rivera, 2000; Hernández Mendo, Bermúdez Rivera, Anguera y Losada, 2000), *HOISAN*² (Hernández-Mendo, López-López, Castellano, Morales-Sánchez y Pastrana, 2012), *LINCE*³ (Gabín, Camerino, Anguera & Castañer, 2012), *MOTS*⁴ (Castellano, Perea, Alday. and Hernández Mendo, 2008), *SDIS-GSEQ*⁵ (Bakeman y Quera, 1996), *The Observer*⁶ (1993), y *Themecoder*⁷ (Anguera & Jonsson, 2002), etc.

¹ Se puede obtener gratuitamente en <http://www.efdeportes.com/efd18/codex.htm>

² Se puede obtener gratuitamente en <http://www.menpas.com>

³ Se puede obtener gratuitamente en <http://observesport.com/>

⁴ Se puede obtener gratuitamente en <http://menpas.com> y en <http://observesport.com>

⁵ Se puede obtener gratuitamente en <http://www.ub.es/comporta/coporta.htm>

⁶ Es un programa comercial. Se puede comprar en <http://www.noldus.nl>

⁷ Es un programa de registro preparado para exportar datos al THEME, y su uso es libre

En la actualidad se está llevando a cabo un proyecto de amplio alcance, parte del cual ya es realidad, y que avanza progresivamente, que pretende facilitar la conectividad entre muchos de los diferentes programas informáticos.

5.5. Gestión de datos

La gestión de datos permite conectar el diseño observacional al cual se adscribe cada objetivo de investigación, con la naturaleza de los datos (parámetro primario), y con las necesidades/restricciones que operen en cada caso.

En primer lugar, los diferentes tipos de datos fueron establecidos por Bakeman (1978), y adaptados posteriormente (Bakeman y Gottman, 1989; Bakeman y Quera, 1996, 2011). Explícita o implícitamente, todas las aplicaciones informáticas existentes permiten registrar, al menos, datos tipo estado y tipo evento con tiempo (no así datos tipo evento, datos tipo intervalo y datos tipo multievento), que, en definitiva, obedecen a los tres parámetros primarios de frecuencia, orden y duración (Anguera, 2003).

Dadas las posibles transformaciones entre los distintos tipos de datos (de tipo estado a evento, y de tipo evento con tiempo a multievento), y dada la correspondencia existente entre diseños observacionales e instrumentos de observación (Anguera, Blanco, Hernández-Mendo y Losada, 2011), así como entre diseños observacionales y tipos de datos (Anguera, Blanco, Hernández-Mendo y Losada, 2011), podemos afirmar que en la actualidad no existe problema para ningún investigador del ámbito de la actividad física y deporte, ni para ningún profesional, en tener un acceso posible, idóneo y gratuito que haga factible disponer de una base de datos netos adecuada, y realizar una gestión de dichos datos adecuada en función de los objetivos planteados.

En función del objetivo puede ser conveniente preparar registros conjuntos de varias sesiones, o de diversas temporadas, o de diferentes equipos, o bien colocar en un único archivo sucesivos episodios de interés (por ejemplo, acciones ofensivas en fútbol que terminan en gol), o, por el contrario, puede convenir segmentar un archivo en partes diversificadas. Ninguna de estas operaciones de gestión de datos reviste actualmente la menor dificultad. Lo que sí recomendamos, en cualquier caso, es disponer de bases de datos preferentemente amplias (en algunos programas se requiere explícitamente disponer, como mínimo, de 30 datos), y, en otro orden de cosas, registrar los datos de forma acotada en las unidades menores (por ejemplo, episodios o partes de un partido), con el fin de agregarlos posteriormente en unidades más amplias (partidos, partidos jugados en casa en una temporada, varias temporadas, partidos de todos los equipos participantes en un campeonato, etc.).

5.6. Control de la calidad del dato

Una vez realizada la recogida de datos, el observador debe tener la garantía necesaria sobre su calidad (Anguera, 2003), y el más básico de los requisitos de control es precisamente lo que tradicionalmente se denominó fiabilidad del registro observacional.

Un concepto fuertemente vinculado con el de fiabilidad es el de *validez*, consistente en conocer si estamos midiendo aquello que nos proponemos medir. Generalmente se ha supuesto que la concordancia entre observadores independientes refleja el tipo de consistencia necesaria para que un sistema de observación directa tenga validez, pero no es cierto, dado que los diferentes observadores

pueden concordar en el error. Dado que un instrumento es válido si mide lo que se supone que mide, se ha llegado a argumentar que los registros de observación directa son obviamente válidos, dado que se descartan otros fuertemente influidos por la interpretación, como serían los autoinformes del profesional a quién le corresponde tomar decisiones críticas en el ámbito del acogimiento o adopción.

Un instrumento de observación es fiable si tiene pocos errores de medida, si muestra estabilidad, consistencia y dependencia en las puntuaciones individuales de las características evaluadas.

Un concepto asociado a la fiabilidad de los registros es la precisión. Una medida es precisa si representa totalmente los rasgos de la conducta en cuestión, y la precisión se evalúa a través del grado de concordancia entre un observador y un estándar determinado.

En los múltiples aspectos propios de la evaluación resulta obvio que existen una gran cantidad de factores que están incidiendo de forma diversa sobre las acciones que se ejecutan, y de aquí que nos preguntemos si los datos observados son interpretables, o si, por el contrario, son el resultado de fluctuaciones aleatorias introducidas por el instrumento de observación utilizado (Blanco, 1989, 1993; Tójar, 1994; Blanco y Anguera, 2000; Blanco y Anguera, 2003). De aquí que se hayan desarrollado dos formas cuantitativas básicas para hallar la fiabilidad de los datos observacionales: a) Coeficientes de concordancia entre dos observadores que, registrando de forma independiente, codifican las conductas mediante un mismo instrumento de observación; b) coeficientes de acuerdo, resueltos mediante la correlación. Además, es posible aplicar la teoría de la generalizabilidad, cuando interesa integrar diferentes fuentes de variación (observadores distintos, diversas ocasiones, varios instrumentos, tipos variados de registro, ocasiones diversas, etc.) en una estructura global (Blanco, 1991, 1992, 1993, 2001).

Existen numerosos coeficientes que permiten controlar la calidad del dato en una amplia casuística de situaciones, y se pueden vertebrar en torno a unos prototipos básicos, tal como muestra la Tabla 3.

Además de las formas cuantitativas de control de la calidad del dato, cada vez la concordancia consensuada (Anguera, 1990, 2003) cuenta con mayor protagonismo. Se trata de lograr el acuerdo entre los observadores antes del registro (y no después, como corresponde en los diferentes coeficientes a los que da lugar la forma cuantitativa), lo cual puede conseguirse siempre que se disponga de la grabación de la sesión, y los observadores discuten entre sí a qué categoría o código de formato de campo se asigna cada una de las acciones observadas. Presenta ventajas evidentes, y a la obtención de un registro único hay que añadirle un importante fortalecimiento del instrumento de observación, ya que quedan mejor perfiladas sus definiciones y los matices que deban añadirse. No obstante, no podemos olvidar los inconvenientes que supone el hecho de que un determinado observador "pase" de asignar una conducta a una determinada categoría o código de formatos de campo por confiar en el prestigio o elevada competencia de otro(s) observador(es), aceptando sus propuestas; o, por el contrario, que afloren problemas de dinámica social y se proyecten a una habitual dificultad para lograr el consenso entre los observadores.

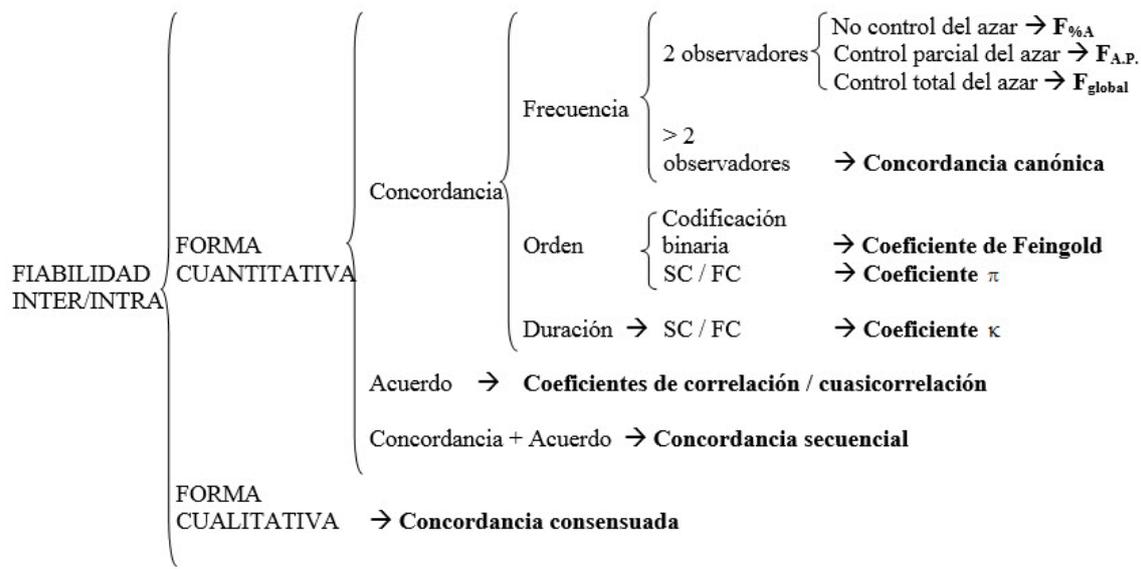


Figura 5. Coeficientes básicos de concordancia interobservadores / intraobservador (Anguera, 2003).

6. Análisis de datos

En diversas ocasiones nos hemos ocupado de la naturaleza de los datos y sus repercusiones en el análisis posterior, así como de los problemas que conllevaría un reduccionismo (Anguera, 1995a, 1995b, 1995c, 2000; Anguera & Izquierdo, 2008; Sánchez-Algarra & Anguera, 2013). La primera cuestión a dilucidar se refiere a la decisión entre análisis cualitativo y cuantitativo, así como al combinado en los *mixed methods*.

Si la naturaleza de los datos es textual, cabe un análisis cualitativo de la información recogida (Gibbs, 2012). En la actualidad, disponemos de una gran cantidad de programas informáticos, que forman la plataforma CAQDAS (ATLAS.TI, ELAN, HYPERBAS, NUDIST, NVIVO, THE ETNOGRAPH, TRANSANA, etc.), y todos ellos, con lógicas variantes, nos permiten obtener matrices de códigos que podemos lograr adecuar para un análisis cuantitativo posterior en función de lo indicado al referirnos a los instrumentos de observación. Entendemos que ésta puede ser una de las líneas de desarrollo futuro de los *mixed methods*, aunque obviamente no la única.

El análisis cuantitativo de datos depende del diseño observacional planteado. En el apartado correspondiente se afirmaba que el diseño permite organizar empíricamente un estudio desde el planteamiento inicial del (de los) objetivo(s) hasta su desarrollo analítico. Una vez se dispone del registro codificado y resulta satisfactorio el control de la calidad del dato, deben analizarse dichos datos.

La metodología observacional tiene un papel privilegiado de bisagra entre las opciones procedimentales cualitativa y cuantitativa. En efecto, por una parte, se puede captar toda la riqueza de la información mediante un adecuado registro, codificación, y elaboración del instrumento *ad hoc*. Y, por otra, las técnicas analíticas permitirán objetivar los resultados con el máximo rigor.

Cada uno de los ocho diseños observacionales, en función de sus características delimitadoras, sugiere determinados análisis de datos, sin que se trate de una imposición restrictiva (Anguera, Blanco y Losada, 2001; Blanco, Losada & Anguera, 2003; Anguera, 2003) (Tabla 4). De nuevo se evidencia el binomio de flexibilidad, por una parte, y precisión, por otra, propio de la metodología observacional.

Tabla 4. Análisis de datos en función del diseño observacional [Adaptado de Anguera, Blanco y Losada (2001, p. 154-155)].

Puntual/ Idiográfico/ Unidimensional	Puntual/ Nomotético/ Unidimensional	Seguimiento/ Idiográfico/ Unidimensional	Seguimiento/ Nomotético/ Unidimensional
Estadística descriptiva	Estadística descriptiva	Estadística descriptiva	Estadística descriptiva
Correlación ordinal	Correlación ordinal	Correlación ordinal	Correlación ordinal
Ji-cuadrado	Correlación lineal	Ji-cuadrado	Ji-cuadrado
Cadenas de Markov de 1 ^{er} orden	Ji-cuadrado	Cadenas de Markov de 1 ^{er} orden	Cadenas de Markov de 1 ^{er} orden
Análisis secuencial intrasacional	Cadenas de Markov de 1 ^{er} orden	Análisis secuencial intrasacional	Análisis secuencial intrasacional
Análisis de coordenadas polares	Análisis secuencial intrasacional	Análisis secuencial intersesional	Análisis secuencial intersesional
	Análisis de coordenadas polares	Análisis de coordenadas polares	Análisis de coordenadas polares
		Correlación intra-clase	Correlación intra-clase
		Regresión logística	Regresión logística
		Análisis de panel	Análisis de panel
		Análisis de tendencias	Análisis de tendencias
		Series temporales	Series temporales
		Análisis de varianza	Series temporales múltiples
		Análisis de varianza de datos categóricos	Análisis de varianza
			Análisis de varianza de datos categóricos
Puntual/ Idiográfico/ Multidimensional	Puntual/ Nomotético/ Multidimensional	Seguimiento/ Idiográfico/ Multidimensional	Seguimiento/ Nomotético/ Multidimensional
Estadística descriptiva	Estadística descriptiva	Estadística descriptiva	Estadística descriptiva
Correlación ordinal	Correlación ordinal	Correlación ordinal	Correlación ordinal
Ji-cuadrado	Correlación lineal	Ji-cuadrado	Ji-cuadrado
Cadenas de Markov de 1 ^{er} orden	Ji-cuadrado	Cadenas de Markov de 1 ^{er} orden	Cadenas de Markov de 1 ^{er} orden
Análisis secuencial intrasacional	Cadenas de Markov de 1 ^{er} orden	Análisis secuencial intrasacional	Análisis secuencial intrasacional
Análisis de coordenadas polares	Análisis secuencial intrasacional	Análisis secuencial intersesional	Análisis secuencial intersesional
Análisis log-lineal	Análisis de coordenadas polares	Análisis de coordenadas polares	Análisis de coordenadas polares
Correlación intra-clase	Análisis log-lineal	Correlación múltiple	Análisis log-lineal
Regresión logística	Correlación intra-clase	Regresión logística	Correlación múltiple
	Regresión logística	Análisis de panel	Regresión logística
		Análisis de tendencias	Análisis de panel
		Series temporales múltiples	Análisis de tendencias
		Análisis multivariado de la varianza	Series temporales
		Escalamiento multidimensional	Series temporales múltiples
			Análisis multivariado de la varianza
			Escalamiento multidimensional

Una vez efectuado el análisis de datos se obtienen los resultados, los cuales deberán lógicamente ponerse en relación con los objetivos planteados y con la correspondiente literatura sobre cuestiones semejantes para su adecuada interpretación.

Agradecimientos

Este trabajo forma parte de la investigación Observación de la interacción en deporte y actividad física: Avances técnicos y metodológicos en registros automatizados cualitativos-cuantitativos, que ha sido subvencionado por la Secretaría de Estado de Investigación, Desarrollo e Innovación del Ministerio de Economía y Competitividad [DEP2012-32124], durante el trienio 2012-2015.

Este trabajo se inscribe en el Grupo de Investigación Consolidado de Cataluña GRUPO DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EN DISEÑOS (GRID). Tecnología y aplicación multimedia y digital a los diseños observacionales, que ha sido subvencionado por el Departamento de Universidades, Investigación y Sociedad de la Información de la Generalidad de Cataluña [2009 SGR 829] durante el período 2009-2013.

Referencias

- American Psychological Association (A.P.A.) (1992). *Ethical principles of psychologists and code of conduct*. Washington: American Psychological Association.
- American Psychological Association (A.P.A.) (2010). *Ethical principles of psychologists and code of conduct*. Washington: American Psychological Association.
- Anguera, M.T. (1990). Metodología observacional. En J. Arnau, M.T. Anguera y J. Gómez. *Metodología de la investigación en Ciencias del Comportamiento* (pp. 125-236). Murcia: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Anguera, M.T. (1991). Proceso de categorización. En M.T. Anguera (Ed.) *Metodología observacional en la investigación psicológica* (pp. 115-167). Barcelona: P.P.U., vol. I.
- Anguera, M.T. (1995a). Metodología cualitativa. En M.T. Anguera, J. Arnau, M. Ato, M.R. Martínez, J. Pascual y G. Vallejo. *Métodos de investigación en Psicología* (pp. 513-522). Madrid: Síntesis.
- Anguera, M.T. (1995b). Recogida de datos cualitativos. En M.T. Anguera, J. Arnau, M. Ato, M.R. Martínez, J. Pascual y G. Vallejo. *Métodos de investigación en Psicología* (pp. 523-547). Madrid: Síntesis.
- Anguera, M.T. (1995c). Tratamiento cualitativo de datos. En M.T. Anguera, J. Arnau, M. Ato, M.R. Martínez, J. Pascual y G. Vallejo. *Métodos de investigación en Psicología* (pp. 549-576). Madrid: Síntesis.
- Anguera, M.T. (2000). Cuantificación no reduccionista en Ciencias del Comportamiento: Anverso y reverso de una compleja realidad. En E. Oñate, F. García-Sicilia y L. Ramallo (Eds.), *Métodos numéricos en Ciencias Sociales* (pp. 1-29). Barcelona: Centro Internacional de Métodos Numéricos en Ingeniería (CIMNE).
- Anguera, M.T. (2003). La observación. En C. Moreno Rosset (Ed.), *Evaluación psicológica. Concepto, proceso y aplicación en las áreas del desarrollo y de la inteligencia* (pp. 271-308). Madrid: Sanz y Torres.
- Anguera, M.T. (2008). Diseños evaluativos de baja intervención. En M.T. Anguera, S. Chacón y A. Blanco (Coords.), *Evaluación de programas sociales y sanitarios. Un abordaje metodológico* (pp. 153-184). Madrid: Síntesis.
- Anguera, M.T. (2009). Methodological observation in sport: Current situation and challenges for the next future. *Motricidade*, 5 (3), 15-25.
- Anguera, M.T. (2010). Posibilidades y relevancia de la observación sistemática por el profesional de la Psicología. *Papeles del Psicólogo*, 31 (1), 122-130.
- Anguera, M.T. y Blanco-Villaseñor, A. (2003). Registro y codificación en el comportamiento deportivo. En A. Hernández Mendo (Coord.), *Psicología del Deporte (Vol. 2). Metodología* (p. 6-34). Buenos Aires: Efdportes (www.efdeportes.com) [Reimpreso en A. Hernández Mendo (Coord.) (2005). *Psicología del Deporte, Vol. II, Metodología* (pp. 33-66). Sevilla: Wanceulen].
- Anguera, M.T. y Blanco-Villaseñor, A. (2006). ¿Cómo se lleva a cabo un registro observacional? *Butlletí La Recerca*, 4.
- Anguera, M.T., Blanco-Villaseñor, A., Hernández-Mendo, A., y Losada, J.L. (2011). Diseños observacionales: ajuste y aplicación en psicología del deporte. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 11(2), 63-76.
- Anguera, M.T., Blanco-Villaseñor, A. y Losada, J.L. (2001). Diseños observacionales, cuestión clave en el proceso de la metodología observacional. *Metodología de las Ciencias del Comportamiento*, 3 (2), 135-160.
- Anguera, M.T., Blanco-Villaseñor, A., Losada, J.L. y Hernández-Mendo, A. (2000). La metodología observacional en el deporte: Conceptos básicos. *Lecturas: EF y Deportes. Revista Digital*, 24, agosto 2000. <http://www.efdeportes.com/efd24b/obs.htm> [Consulta: 10 de octubre de 2000].

- Anguera, M.T., Blanco-Villaseñor, A., Losada, J.L., Ardá, T., Camerino, O., Castellano, J. y Hernández-Mendo, A. (2004). Instrumento de codificación y registro de la acción de juego en fútbol (SOF-1). *Revista Digital de la Universidad de Extremadura*.
- Anguera, M.T., Blanco-Villaseñor, A., Losada, J.L. y Sánchez-Algarra, P. (1999). Análisis de la competencia en la selección de observadores. *Metodología de las Ciencias del Comportamiento*, 1 (1), 95-114.
- Anguera, M.T., Camerino, O. & Castañer, M. (2012). Mixed methods procedures and designs for research on sport, physical education and dance. In O. Camerino, M. Castañer & M.T. Anguera (Ed.), *Mixed Methods Research in the Movement Sciences: Case studies in sport, physical education and dance* (pp. 3-27). Abingdon, UK: Routledge.
- Anguera, M.T. & Izquierdo, C. (2006). Methodological approaches in human communication. From complexity of situation to data analysis. In G. Riva, M.T. Anguera, B.K. Wiederhold & F. Mantovani (Coord.), *From Communication to Presence. Cognition, Emotions and Culture towards the Ultimate Communicative Experience* (pp. 203-222). Amsterdam: IOS Press.
- Anguera, M.T. & Jonsson, G.K. (2002, June). *Detection of real-time patterns in sports: Interactions in football*. Third Meeting of the European Research Group on "Methodology for the analysis of social interaction". Milan: Catholic University of Milan.
- Anguera, M.T., Magnusson, M.S. y Jonsson, G.K. (2007). Instrumentos no estándar. *Avances en Medición*, 5(1), 63-82.
- Arana, J., Lapresa, D., Anguera, M.T. and Garzón, B. (in press, 2012). Adapting football to the child: an application of the logistic regression model in observational methodology. *Quality & Quantity: International Journal of Methodology*. DOI: 10.1007/s11135-012-9734-z.
- Ardá, T. y Anguera, M.T. (2000). Evaluación prospectiva en programas de entrenamiento de fútbol a 7 mediante indicadores de éxito en diseños diacrónicos intensivos retrospectivos. *Psicothema*, 12 (Supl. Nº 2), 52-55.
- Ardá, T., Casal, C.A. y Anguera, M.T. (2002). Evaluación de las acciones ofensivas de éxito en fútbol 11 mediante diseños diacrónicos intensivos retrospectivos. *Metodología de las Ciencias del Comportamiento, vol. especial*, 48-51.
- Ardá, T., Casal, C.A. y Anguera, M.T. (2004). Análisis observacional del juego de finalización en el fútbol de alto nivel: caso del R.C. Deportivo de A Coruña en la temporada 2001-2002. *Metodología de las Ciencias del Comportamiento, vol. Especial*, 31-38.
- Bakeman, R. (1978). Untangling streams of behavior: Sequential analysis of observation data. In G.P. Sackett (Ed.) *Observing Behavior, Vol. 2: Data collection and analysis methods* (pp. 63-78). Baltimore: University of Park Press.
- Bakeman, R. y Gottman, J.M. (1989). *Observación de la interacción: Introducción al análisis secuencial*. Madrid: Morata.
- Bakeman, R. y Quera, V. (1996). *Análisis de la interacción. Análisis secuencial con SDIS y GSEQ*. Madrid: Ra-Ma.
- Bakeman, R. & Quera, V. (2011). *Sequential analysis and observational methods for the behavioral sciences*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Barreira, D., Garganta, J. & Anguera, M.T. (2013, in press). Ball recovery patterns as a performance indicator in elite soccer. *Journal of Sports Engineering and Technology*.
- Barreira, D., Garganta, J., Machado, J.C. & Anguera, M.T. (2013, in press). Effects of ball recovery in top-level soccer attacking patterns of play. *Revista Brasileira de Cineantropometria & Desempenho Humano. Brazilian Journal of Kinanthropometry and Human Performance*. DOI 28033-92449-2-RV.DOCX.
- Belmont Report (1978). *Report of The National Commission for the protection of human subjects of biomedical and behavioral research*. ...
- Blanco, A. (1989). Fiabilidad y generalización de la observación conductual. *Anuario de Psicología*, 43 (4), 5-32.
- Blanco, A. (1991). La teoría de la generalizabilidad aplicada a diseños observacionales. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta / Mexican Journal of Behavior Analysis* (México), 17 (3), 23-63.
- Blanco, A. (1992). Aplicaciones de la teoría de la generalizabilidad en la selección de diseños evaluativos. *Bordón*, 43 (4), 431-459.
- Blanco, A. (1993). Fiabilidad, validez, precisión y generalización de los diseños observacionales. En M.T. Anguera (Ed.), *Metodología observacional en la investigación psicológica* (149-274), Vol. II. P.P.U., Barcelona.
- Blanco, A. (2001). Generalizabilidad de observaciones uni y multifaceta: Estimadores LS y ML. *Metodología de las Ciencias del Comportamiento*, 3 (2), 161-193.
- Blanco, A. y Anguera, M.T. (2000). Evaluación de la calidad en el registro del comportamiento: Aplicación a deportes de equipo. En E. Oñate, F. García-Sicilia y L. Ramallo (Eds.), *Métodos numéricos en Ciencias Sociales* (30-48). Centro Internacional de Métodos Numéricos en Ingeniería (CIMNE), Barcelona.
- Blanco, A. y Anguera, M.T. (2003). Calidad de los datos registrados en el ámbito deportivo. En A. Hernández Mendo (Coord.), *Psicología del Deporte (Vol. 2). Metodología* (p. 35-73). Buenos Aires: Efedportes (www.efedportes.com).

- [Reimpreso en A. Hernández Mendo (Coord.) (2005). *Psicología del Deporte, Vol. II, Metodología* (pp.35-73). Buenos Aires: Edeporte].
- Blanco, A., Castellano, J. y Hernández Mendo, A. (2000). Generalizabilidad de las observaciones en la acción del juego en el fútbol. *Psicothema, suplemento*, 12(Supl. 2), 81-86.
- Camerino, O., Chaverri, J., Anguera, M.T. & Jonsson, G. (2012). Dynamics of the game in soccer: Detection of t-patterns. *European Journal of Sport Science*, 12(3), 216-224.
- Carreras, I. (2013). *Implementación y evaluación del programa "Vejez, actividad física y dependencia"* (VAFiD). Tesis Doctoral. Vic: Universitat de Vic.
- Castañer, M., Camerino, O., Anguera, M.T & Jonsson, G.K. (2013) Kinesics and proxemics communication of expert and novice PE teachers. *Quality & Quantity*, 47(4), 1813-1829.
- Castañer, M., Camerino, O., Anguera, M.T. & Jonsson, G.K. (2010). Observing the paraverbal communicative style of expert and novice PE teachers by means of SOCOP: a sequential analysis. *Procedia - Social and Behavioral Sciences. Innovation and reativity in Education*, 2(2), 5162–5167.
- Castañer, M., Miguel, C. & Anguera, M.T. (2009). SOCOP_COACH: An instrument to observe coach's paraverbal communication into match competitions situations. *REDAF. Revista de Desporto e Actividade Física*, 2 (2).
- Castañer, M., Torrents, C., Anguera, M.T. y Dinušová, M. (2009). Instruments d'observació ad hoc per a l'anàlisi de les accions motrius en Dansa Contemporània, Expressió Corporal i Dansa Contact-Improvisation. *Apunts. Educació Física i Esports*, 95, 14-23.
- Castañer, M., Torrents, C., Anguera, M.T., Dinušová, M. & Jonsson, G. (2009). Identifying and analyzing motor skill responses in body movement and dance. *Behavior Research Methods*, 41(3), 857-867.
- Castañer, M., Torrents, C., Dinušová, M. y Anguera, M.T. (2009). Instruments d'observació ad hoc per a l'anàlisi de les accions motrius en Dansa Contemporània, Expressió Corporal i Dansa Contact-Improvisation. *Apunts*, 95, 14-23.
- Castañer, M., Torrents, C., Dinušová, M., y Anguera, M.T. (2008). Habilidades motrices en expresión corporal y danza. Detección de T-Patterns. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 21, 168-188.
- Castañer, M. Torrents, C. Dinušová, M. & Anguera, M.T. (in press). Influence of task constraints in creative dance depending on the kind of instruction. *International Journal of Sport Psychology. Special Issue 51*
- Castellano, J. (2000). *Observación y análisis de patrones de juego en el fútbol*. Tesis Doctoral. Vitoria: Universidad del País Vasco.
- Castellano, J. y Hernández-Mendo, A. (2000). Análisis secuencial en el fútbol de rendimiento. *Psicothema*, 12(Supl. 2), 81-86.
- Castellano, J. y Hernández-Mendo, A. (2002). Observación y análisis de la acción de juego en fútbol (15-28), en J. Garganta, T. Ardá y C. Lago (Ed), *A investigação em futebol. Estudos Ibéricos*. Universidade Do Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física.
- Castellano, J. y Hernández-Mendo, A. (2003). El análisis de coordenadas polares para la estimación de relaciones en la interacción motriz en fútbol. *Psicothema*, 15(4), 569-574.
- Castellano, J., Hernández Mendo, A., Gómez de Segura, P., Fontetxa, E. y Bueno, I. (2000). Sistema de codificación y análisis de la calidad del dato en el fútbol de rendimiento. *Psicothema*, 12(4), 636-641.
- Castellano, J., Hernández-Mendo, A. y Haro Romero, J. A. (2002). Mapas socioconductuales de la selección francesa en el mundial de Francia'98. *Revista de Psicología del Deporte*, 11(1), 35-51.
- Castellano, J., Hernández-Mendo, A. y Morales-Sánchez, V. (2009). Una propuesta para estimar la cohesión en los equipos de fútbol. *Revista de psicología general y aplicada*, 62 (1-2), 63-74.
- Castellano, J., Hernández Mendo, A., Morales Sánchez, V., Anguera, M. T., (2007). Optimising a probabilistic model of the development of play in soccer. *Quality & Quantity*, 41(1), 93-104.
- Chaverri, J., Camerino, O., Anguera, M.T., Blanco-Villaseñor, Á. & Losada, J.L. (2010). Interaction contexts in soccer: Detection of T-Patterns. *Gymnasium. Revista de Educação Física, Desporto e Saúde*, 2(1), 69-92.
- Fernández, J., Camerino, O., & Anguera, M.T. (2010) Identifying and analyzing the construction and effectiveness of offensive plays in basketball by using systematic observation. *International Journal of Sport Psychology & Coaching (special issue)*, 41, 65-66.
- Fernández, J., Camerino, O., Anguera, M.T. & Jonsson, G. (2009). Identifying and analyzing the construction and effectiveness of offensive plays in basketball by using systematic observation. *Behavior Research Methods*, 41(3), 719-730.
- Fernández, M., Sánchez, C.R., Jiménez, F., Navarro, V. y Anguera, M.T. (2012). Sistema de codificación y análisis de la calidad del dato para una intervención inclusiva en Educación Física. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(1), 67-73.

- Franco, S., da Costa, V., Castañer, M., Fernandes, J. & Anguera, M.T. (2013). La conducta de los instructores de Fitness: triangulación entre la percepción de los practicantes, auto-percepción de los instructores y conducta observada. *Revista de Psicología del Deporte*, 22 (2), 321-329.
- Gabín, B., Camerino, O., Anguera, M.T. & Castañer, M. (2012). Lince: Multiplatform sport analysis software. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 4692-4694.
- Garay, J. O. (2003). *Observación y análisis de la acción de juego en el tenis de dobles*. Tesis Doctoral. Málaga: Universidad de Málaga.
- Garay, J. O., Hernández-Mendo, A., Morales Sánchez, V. (2006). Sistema de codificación y análisis de la calidad del dato en el tenis de dobles. *Revista de Psicología del Deporte*, 15(2), 279-294.
- Garay, J. O., Hernández-Mendo, A., Morales Sánchez, V. (2007). Análisis secuencial en el tenis de dobles. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 60(3), 253-269
- Garzón, B., Lapresa, D., Anguera, M.T. y Arana, J. (2011). Análisis observacional del lanzamiento de tiro libre en jugadores de baloncesto base. *Psicothema*, 23(4), 851-857.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gorospe, G., Hernández-Mendo, A., Anguera, M.T., y Martínez de Santos, R. (2005). Desarrollo y optimización de una herramienta observacional en el tenis de individuales. *Psicothema*, 17(1), 123-127.
- Gutiérrez-Santiago, A., Prieto, I., Camerino, O. & Anguera, M.T. (2013). Sequences of errors in the judo throw Morote Seoi Nage and their relationship to the learning process. *Journal of Sports Engineering and Technology*, 227(1), 57-63.
- Gutiérrez-Santiago, A., Prieto, I., Camerino, O. y Anguera, M.T. (2011a). The temporal structure of judo bouts in visually impaired men and women. *Journal of Sports Sciences*, 29(13), 1443-1451.
- Gutiérrez-Santiago, A., Prieto, I., Camerino, O. y Anguera, M.T. (2011b). Identificación y análisis del aprendizaje del judo mediante la metodología observacional. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 104(2), 46-55.
- Gutiérrez-Santiago, A., Prieto, I., Camerino, O. y Anguera, M.T. (2012). Eficacia de los sistemas ofensivos en balonmano. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 108, 66-77.
- Hernández-Mendo, A. & Anguera, M.T. (2002). Behavioral structure in sociomotor sports: Roller-Hockey. *Quality & Quantity. European Journal of Methodology*, 36, 347-378.
- Hernández-Mendo, A. y Anguera, M.T. (2000). Estructura conductual en deportes sociomotores: Hockey sobre patines. *Revista Digital* (Buenos Aires), 21(5) [<http://www.sportquest.com/revista/>].
- Hernández-Mendo, A. y Anguera, M.T. (2001). Análisis psicosocial de los programas de actividad física: Evaluación de la temporalidad. *Psicothema*, 13(2), 263-270.
- Hernández-Mendo, A. y Anguera, M.T. (2001). Estructura conductual en deportes sociomotores: Fútbol. *Revista de Psicología Social*, 16(1), 71-93.
- Hernández-Mendo, A. & Anguera, M.T. (2002). Behavioral structure in sociomotor sports: Roller-Hockey. *Quality & Quantity. European Journal of Methodology*, 36, 347-378.
- Hernández-Mendo, A., Anguera, M.T. & Bermúdez-Rivera, M.A. (2000). Software for recording observational files. *Behavior Research Methods, Instruments & Computers*, 32 (3), 436-445.
- Hernández-Mendo, A., Bermúdez-Rivera, M.A., Anguera, M.T. y Losada, J.L. (2000). CODEX: Un programa informático para codificación de registros observacionales. *Lecturas: Educación Física y Deportes* [<http://www.sportquest.com/revista/efd18/codex.htm>], 5, 18.
- Hernández-Mendo, A., Díaz-Martínez, F., y Morales-Sánchez (2010). Construcción de una herramienta observacional para evaluar las conductas prosociales en las clases de educación física. *Revista de Psicología del Deporte*, 19(2), 305-318.
- Hernández-Mendo, A. y Garay, J. O. (2003). La comunicación en los contextos deportivos. En A. Hernández Mendo, *Psicología del Deporte* (Vol.1): Fundamentos 2 (pp. 29-83). Buenos Aires: Tulio Guterman (<http://www.efdeportes.com>).
- Hernández-Mendo, A., López-López, J. A., Castellano, J., Morales-Sánchez, V. y Pastrana, J. L. (2012). Hoisan 1.2: Programa informático para uso en metodología observacional. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 12 (1), 55-78.
- Hernández Mendo, A., Planchuelo, L. (2012). Una herramienta observacional para la evaluación del desarrollo moral en las clases de educación física en primaria. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 7(2), 287-306.
- Iglesias, X., Gasset, A., González, C., Anguera, M.T. (2010). Interacción competitiva y presión ambiental en deportes de combate: aplicación de la metodología observacional. *Revista Iberoamericana de Psicología del Deporte*, 5(2), 267-282.
- Jonsson, G.K., Anguera, M.T., Blanco-Villaseñor, A., Losada, J.L., Hernández-Mendo, A., Ardá, T., Camerino, O. & Castellano, J. (2006). Hidden patterns of play interaction in soccer using SOF-CODER. *Behavior Research Methods*, 38(3), 372-381.

- Lago, C. & Anguera, M.T. (2002). Use of the polar coordinates technique to study interactions between professional soccer players. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 2(4), 21-40.
- Lago, C. y Anguera, M.T. (2003). Utilización del análisis secuencial en el estudio de las interacciones entre jugadores en el fútbol de rendimiento. *Revista Española de Psicología del Deporte*, 12(1), 27-37.
- Lapresa, D., Anguera, M.T., Alsasua, R., Arana, J. & Garzón, B. (2013). Comparative analysis of T-patterns using real time data and simulated data by assignment of conventional durations: the construction of efficacy in children's basketball. *International Journal of Performance Analysis in Sport*, 13, 321-339.
- Lapresa, D., Arana, J., Anguera, M.T. & Garzón, B. (2013). Comparative analysis of the sequentiality using SDIS-GSEQ and THEME: a concrete example in soccer. *Journal of Sports Sciences*, DOI 10.1080/02640414.2013.796061.
- Losada, J.L. y Anguera, M.T. (2013). Metodología observacional. En F.J. Sarabia (Ed.), *Métodos de investigación social y de la empresa* (pp. 601-623). Madrid: Pirámide.
- Louro, H., Silva, A. J., Anguera, M. T., Marinho, D. A., Oliveira, C., Conceição, A. & Campaniço, J. (2010). Stability of patterns of behavior in the butterfly technique of the elite swimmers. *Journal of Sports Science and Medicine*, 9, 36-50.
- Mateu, M. (2010). *Observación y análisis de la expresión motriz escénica. Estudio de la lógica interna de los espectáculos artísticos profesionales: Cirque du Soleil (1896-2005)*. Tesis Doctoral. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Molina Macias, M. I. y Hernández Mendo, A. (2004). La violencia en el deporte través de la prensa escrita. *Metodología de las Ciencias del Comportamiento, volumen especial*, 423-429.
- Molina Macías, M. I. y Hernández Mendo, A., (2006). La violencia en el deporte: Aportaciones del análisis de variabilidad al análisis de contenido. En Castellano, J., Sautu, L., Blanco, A., Hernández Mendo, A., Goñi, A., Martínez de Ilarduya, F. (Coord.), *Socialización y Deporte: Revisión Crítica* (pp. 153-162). Vitoria-Gasteiz (España): Diputación Foral de Alava.
- Montoya, M., Moras, G. y Anguera, M.T. (en prensa). Análisis de las finalizaciones de los jugadores extremo en balonmano. *Apunts. Educación Física y Deportes*.
- Oliveira, C., Campaniço, J. y Anguera, M.T. (2001). La metodología observacional en la enseñanza elemental de la natación: El uso de los formatos de campo. *Metodología de las Ciencias del Comportamiento*, 3 (2), 267-282.
- Perea, A. (2008). *Análisis de las acciones colectivas en el fútbol de rendimiento*. Tesis Doctoral. Vitoria: Universidad del País Vasco.
- Planchuelo, L. (2008). *Intervención y evaluación del desarrollo moral en educación física en primaria*. Tesis Doctoral. Málaga: Universidad de Málaga.
- Prieto, I., Gutiérrez-Santiago, A., Camerino, O. & Anguera, M.T. (2013). Knowledge of error in relation to the teaching and learning osoto-gari judo throw. *International Journal of Sport Sciences & Coaching*, 8(1), 53-62.
- Prudente, J., Garganta, J. e Anguera, M.T. (2004). Desenho e validação de um sistema de observação no andebol. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 4(3), 49-65.
- Ramos, F. y Hernández-Mendo, A. (en prensa). La discriminación por sexo en las clases de educación física según los contenidos y agrupamientos utilizados. *Revista Española de Educación Física y Deportes*.
- Reina Gómez, A. (2012). *Evaluación de factores implicados en el rendimiento del fútbol profesional*. Tesis Doctoral. Málaga: Universidad de Málaga.
- Reina-Gómez, A., Hernández-Mendo, A. & Fernández-García, J. C. (2009). Multi-facet design for goal scoring in SOCCER-7. *Quality & Quantity*, 44(5), 1025-1035. DOI 10.1007/s11135-009-9253-8
- Salas, C., Molina, J.J. y Anguera, M.T. (2008). Incidencia del número en la defensa de primera línea en voleibol. *Apunts. Educació Física i Esports*, 93, 36-45.
- Saldaña, J. (2013). *The coding manual for qualitative researchers*. London: Sage.
- Sánchez-Algarra, P. & Anguera, M.T. (2013). Qualitative/quantitative integration in the inductive observational study of interactive behaviour: Impact of recording and coding predominating perspectives. *Quality & Quantity. International Journal of Methodology*, 47(2), 1237-1257.
- Santos, F.M., Fernandez, J., Oliveira, M.C., Leitão, C, Anguera, M.T. & Campaniço, G. (2009). The pivot player in handball and patterns detection instrument. *Motricidade*, 5(3), 49-56.
- Sarmiento, H., Anguera, M.T., Campaniço, J. & Leitao, J. (2010). Development and validation of a notational system to study the offensive process in football. *Medicina (Kaunas)*, 46(6), 401-407.
- Sarmiento, H., Anguera, M.T., Campaniço, J. & Leitao, J. (2013). A metodología Observacional como método para análise do jogo de Futebol. Uma perspectiva teórica. *Boletim de la Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 37, 9-20.
- Sarmiento, H., Barbosa, A., Campaniço, J., Anguera, M. T., & Leitão, J. (2011). T-patterns detection in the counter-attack of the F. C. Barcelona. *Scientific Report Series Physical Education and Sport*, 15(1), 12-16.
- Sarmiento, H., Leitão, J., Anguera, M.T. & Campaniço, J. (2009). Observational methodology in football: Development of an instrument to study the offensive game in football. *Motricidade*, 5(3), 39-44.

- Sarmiento, H., Marques, A., Martins, J., Anguera, M. T., Campaniço, J., & Leitão, J. (2011). Tactical analysis of the Barcelona counter-attack. *British Journal of Sport Medicine*, 45(15), A4.
- Sautu, L. M., Garay, J. y Hernández-Mendo, A. (2009). Observación y análisis de las interacciones indirectas en el baloncesto ACB. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 69 (9, Supple), 69.
- Sautu, L.M. (2010). *Observación y análisis de la acción del juego en baloncesto ACB*. Tesis Doctoral. Vitoria: Universidad del País Vasco.
- Silva, A., Sánchez Bañuelos, F., Garganta, J. y Anguera, M.T. (2005). Patrones de juego en el fútbol de alto rendimiento. Análisis secuencial del proceso ofensivo en el Campeonato del Mundo Corea-Japón 2002. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 1(2), 65-72.
- Soler Vila, Àngels (2003). *Evaluación de la eficacia del programa de intervención psico-socio-motriz para ancianos (PIPSMA) sobre el bienestar de las personas mayores*. Tesis Doctoral. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Stake, R.E. (2006). Multiple case study analysis. New York: The Guilford Press.
- The Observer* [Software] (1993). Noldus Information Technology, Sterling, VA.
- Thompson, T., Felce, D. & Symons, F.J. (Eds.) (2000). *Behavioral Observation. Technology and applications in developmental disabilities*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Tójar, J.C. (1994). *Concordancia en los registros de observación. Calidad de la investigación educativa en Metodología Observacional*. Barcelona: P.P.U.
- Torrents, C. Castañer, M. & Anguera, M.T. (2011a). Dancing with complexity: Observation of emergent patterns in dance improvisation. *Education, Physical Training, Sport*, 80(1), 76-81.
- Torrents, C. Castañer, M. & Anguera, M.T. (2011b). El efecto del modelo docente y de la interacción con compañeros en las habilidades motrices creativas de la Danza. Un formato de campo para su análisis y obtención de T-patterns motrices. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 14, 5-9.
- Torrents, C. Castañer, M. Dinušová, M. & Anguera, M.T. (2012). Dance divergently in physical education: The use of open-ended questions, metaphors, models and interaction with partners. *Research in Dance Education*, 13, 1-16.
- Torrents, C., Castañer, M., Dinušová, M. & Anguera, M.T. (2010). Discovering new ways of moving: Observational analysis of motor creativity while dancing contact improvisation and the influence of the partner. *Journal of Creative Behavior*, 44(1), 45-61.
- Torrents, C. Castañer, M. Dinušová, M. & Anguera, M.T. (in press). Influence of the partner on motor skills generation dancing contact improvisation. *International Journal of Sport Psychology. Special Issue 111*.
- Van Deventer, J.P. (2009). Ethical considerations during human centered overt and covert research. *Quality & Quantity*, 43, 45-57.
- Weick, K.E. (1968, 1985). Systematic observational methods. In G. Lindzey & E. Aronson (Eds.), *Handbook of Social Psychology* (357-451), Vol. II. Addison-Wesley, Reading, Mass.

Referencia del artículo:



Anguera, M.T., y Hernández-Mendo, A. (2013). La metodología observacional en el ámbito del deporte. *E-balonmano.com: Revista de Ciencias del Deporte* 9(3), 135-160.
<http://www.e-balonmano.com/ojs/index.php/revista/index>



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 14 – ENERO 2009

“FICHAS DE EVALUACIÓN PARA LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA”

AUTORIA PILAR SÁNCHEZ PALACIOS
TEMÁTICA DIDÁCTICA: EVALUACIÓN PROCEDIMENTAL DE CONTENIDOS
ETAPA ESO Y BACHILLERATO

Resumen

Las fichas de evaluación adquieren sentido en la medida que comprueba la eficacia y posibilita el perfeccionamiento de la acción docente. Así aparece un punto clave en la evaluación: no evaluar por evaluar, sino para mejorar la próxima programación y, en consecuencia, la reorganización del trabajo. Así conseguimos un aprendizaje significativo de nuestros alumnos, valorando proceso y resultado.

Palabras clave

Que se centra el artículo

- Evaluación.
- Valoración positiva y negativa.
- Evaluación Formativa.
- Fichas.

1. INTRODUCCIÓN:

La evaluación constituye un elemento y proceso fundamental en la **práctica educativa**, y, permite, en cada momento, recoger la información y realizar los **juicios de valor** necesarios para la orientación y toma de decisiones sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje.

El **D.C.B. para la Educación Secundaria Obligatoria** señala que la evaluación es un proceso que debe llevarse a cabo de forma continua y personalizada, que ha de tener por objeto tanto los aprendizajes de los alumnos/as como los procesos de enseñanza. Además, la evaluación no se circunscribe a un solo aspecto, sino que se extiende a lo largo de todo el proceso educativo.

Blázquez Sánchez, D. señala que la **progresiva normalización** de la Educación Física en el contexto escolar así como el predominio de su carácter pedagógico sobre otras influencias anteriores (higiénicas, médicas..., etc), han hecho que los profesionales de la Educación Física se hayan preocupado cada vez por **equiparar los aspectos didácticos** de esta materia a los del resto de materias escolares.



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 14 – ENERO 2009

Así, este proceso de **reorganización didáctica** ha tenido **consecuencias positivas**, como la sistematización de objetivos y contenidos, o la preocupación por elaborar situaciones didácticas adaptadas al alumno, pero también ha comportado **aspectos negativos**, como la excesiva artificialidad o encuadramiento de las actividades o tareas..., etc.

Una de las consecuencias más relevantes ha sido la importancia, a veces desmesurada, que ha tomado la **evaluación en la Educación Física Escolar**. Quizás llevados por un cierto complejo de inferioridad, los profesionales de la Educación Física han creído ver en la cuantificación y objetivación de los niveles de habilidad una forma de equipararse al resto de las materias, motivo por el cual, en algunos casos, se han producido más consecuencias negativas que positivas.

2. EVALUAR EN EDUCACIÓN FÍSICA:

El proceso de evaluación es **amplio y extenso**, y no se limita exclusivamente al alumno/a, sino que penetra en todo el proceso educativo. Siguiendo a **Blázquez, D. (2003)**, si entendemos la finalidad de la evaluación como una ayuda o mejora del proceso de enseñanza, será preciso especificar en qué aspectos concretos nos va a ser útil. Así, la **evaluación de Educación Física** debe proporcionar:

- **CONOCER EL RENDIMIENTO DEL ALUMNO:** Comprobación del rendimiento era tradicionalmente la única finalidad de la evaluación. Se usaba casi exclusivamente para la atribución de notas. La aceptación de los principios de la educación personalizada nos llevará a valorar el aprovechamiento de cada alumno, su rendimiento en relación con el currículum por él desarrollado.
- **DIAGNOSTICAR:** Por diagnóstico se entiende el primer momento del proceso de evaluación, que pretende determinar el nivel de la situación o del individuo en relación con determinados parámetros. En Educación Física, el diagnóstico debe comprender tres ámbitos: **diagnóstico genérico** (al inicio de curso para determinar el nivel de aptitud física y motriz de los alumnos y recoger otros datos de información individual requeridos por la naturaleza del trabajo programado), **diagnóstico específico** (elaborado para diferentes unidades de trabajo e inmediatamente anterior a su desarrollo didáctico) **y diagnóstico de puntos débiles** (para corregir cualquier deficiencia en el proceso de aprendizaje, la primera condición es descubrirla para estudiar las causas que la producen y poner remedios).
- **VALORAR LA EFICACIA DEL SISTEMA DE ENSEÑANZA:** Si la mayoría de los alumnos no satisface las metas prescritas por los profesores o programas, pueden darse dos justificaciones: o los objetivos no han sido los adecuados a las posibilidades de los alumnos, o los métodos de enseñanza adoptados no son los más convenientes. En cualquiera de los dos casos, la evaluación del rendimiento de los alumnos ofrece también al profesor un motivo de reflexión sobre el currículum elegido, las condiciones de trabajo y el procedimiento de enseñanza utilizado.
- **PRONOSTICAR LAS POSIBILIDADES DEL ALUMNO Y ORIENTAR:** La predisposición para la práctica deportiva requiere la consideración de muchos datos cuyos valores previsibles se



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 N° 14 – ENERO 2009

superponen con frecuencia a las aptitudes manifestadas en el momento de la evaluación. Es misión del profesor orientar y aconsejar en función de los rasgos y características de cada alumno.

- MOTIVAR E INCENTIVAR AL ALUMNO: Uno de los procedimientos de motivación, propuesto por todos los profesionales de la educación, es la proposición de tareas para las que el alumno está preparado, con el fin de utilizar el éxito como estímulo para la realización de tareas con mayor dificultad. Este feedback es decisivo para el progreso en el rendimiento.
- AGRUPAR O CLASIFICAR: El sistema tradicional de agrupamiento para el desarrollo del proceso de aprendizaje, consiste en distribuir a los alumnos en grupos cerrados, establecidos de acuerdo con un criterio, normalmente de afinidad. Sin embargo, y dada la dificultad del proceso educativo y las grandes diferencias entre alumnos de la misma edad, la investigación pedagógica no se conforma con ese criterio y fija los niveles de homogeneidad de forma más objetiva.
- OBTENER DATOS PARA LA INVESTIGACIÓN: Uno de los servicios más importantes que los profesores de Educación Física pueden prestar a la ciencia y prácticas educativas es la recogida de datos a partir de los cuales podamos caracterizar la posición de los alumnos en relación a los rasgos biológicos (peso, estatura...), físicomotores (nivel de rendimiento físico y de conductas perceptivo motrices...), psicológicos (aptitudes, intereses...) y sociales. Los datos recogidos pueden mejorar la enseñanza, haciéndola más científica y eficaz.
- ASIGNAR CALIFICACIONES A LOS ALUMNOS: Su objetivo es dar información a padres y alumnos sobre el desarrollo de la formación. Es importante que esa información tienda a restar diferencias entre alumnos y a disminuir la presión de los padres sobre los hijos.

3. EVALUACIÓN FORMATIVA:

Macario (1988) indica que la **evaluación formativa** tiene como objeto transmitir al alumno/a diferentes retroalimentaciones que puede utilizar para optimizar sus estrategias de aprendizaje.

El **B.O.E. (1992)** señala que la evaluación formativa tendrá un carácter regulador, orientador y autocorrector del proceso educativo al proporcionar una información constante que permitirá mejorar tanto los procesos como los resultados de la intervención educativa.

Delgado Noguera (1996) destaca que los **aspectos a considerar en la evaluación formativa dentro de la Programación son:**

- Conocer la situación inicial del alumno/a y del grupo en su punto de referencia obligado al comenzar la programación.
- Las decisiones sobre qué, cómo y cuándo evaluar han de tomarse antes de iniciar la unidad didáctica, junto al resto de las decisiones sobre los elementos de la programación.



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 N° 14 – ENERO 2009

- Los objetivos y contenidos dan una información crucial para establecer los criterios de evaluación.
- La metodología y las actividades previstas influyen notablemente en la elección de los instrumentos de recogida de información para la evaluación y la elección de las situaciones de enseñanza y de aprendizaje en que los empleamos.

Por otro lado, la **evaluación inicial dentro de la evaluación formativa** nos sirve para:

- Averiguar los conocimientos previos de los alumnos/as.
- Identificar las concepciones erróneas que puedan tener.
- Establecer la frontera entre lo que ya sabe un alumno/a y lo que podría aprender ahora con nuestra ayuda.
- Motivar a los alumnos/as, refrescar su memoria y activar los conocimientos para los aprendizajes que vamos a desarrollar.
- Tomar decisiones para ajustar la programación en función de la evaluación inicial, con lo cual habría que hacer evaluaciones al principio de curso y al principio de cada unidad didáctica.

Por último, y siguiendo a este mismo autor, aquellos **aspectos que debemos tener en cuenta** como **profesores de Educación Física a la hora de evaluar** son los siguientes:

- La acción de evaluar se lleva a cabo a lo largo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y no sólo al final de los mismos.
- Se hace junto a los alumnos/as, que son participantes principales, y no creando una distancia respecto a ellos.
- La acción de evaluar desarrolla la capacidad de autorregulación de los alumnos/as respecto a las actividades que realizan.
- Permite dirigir los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Permite establecer si los resultados obtenidos forman una base suficiente para los aprendizajes futuros de los alumnos/as.

4. EJEMPLOS DE FICHAS DE EVALUACIÓN PARA EDUCACIÓN FÍSICA:

A modo de ejemplo, las fichas de evaluación que propongo son las siguientes:

UNIDAD DIDÁCTICA 1: HIP HOP



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 N° 14 – ENERO 2009

BLOQUE DE CONTENIDOS: EXPRESIÓN CORPORAL

CONTEO MUSICAL Y FIGURAS ESPACIALES	A	B	C	D
1. Reconocer en una canción de Hip Hop las estrofas, los estribillos y las posibles lagunas de la misma.				
2. Identificar cada uno de los beats de una canción de Hip Hop y agruparlos en diferentes frases musicales.				
3. Sin desplazamiento, señalar con una “palmada” el beat número 2, 4 y 7 de cada frase musical.				
4. En desplazamiento, señalar con un “paso delante” el beat número 1, 3, 5 y 8 de cada frase musical.				
5. Marcar los beats número 2, 4, 6 y 8 con un “paso delante” y los beats número 1, 3, 5 y 7 con “palmada”.				
6. En desplazamiento, realizar cuatro figuras espaciales rectilíneas utilizando los pasos de “marcha” y “chassé”.				
7. En desplazamiento, realizar cuatro figuras espaciales curvilíneas utilizando los pasos de “lunges” y “brush”.				

PLANOS Y DISOCIACIÓN SEGMENTARIA	A	B	C	D
1. Realizar cuatro movimientos corporales específicos del plano horizontal o transversal y eje longitudinal.				
2. Realizar cuatro movimientos corporales específicos del plano frontal y eje antero-posterior.				
3. Realizar cuatro movimientos corporales específicos del plano sagital o vertical y eje transversal.				
4. Inventar un movimiento corporal que pase por los tres planos corporales: horizontal, frontal y sagital.				
5. Realizar tres ejercicios de disociación segmentaria utilizando la cabeza y rodillas como ejes principales.				
6. Realizar tres ejercicios de disociación segmentaria utilizando hombros y tobillos como ejes principales.				
7. Inventar y realizar al mismo tiempo dos movimientos corporales del tronco, la extremidad superior e inferior.				



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 N° 14 – ENERO 2009

PASOS BÁSICOS Y RITMO DE MOVIMIENTOS	A	B	C	D
1. Reconocer los pasos de no impacto, bajo impacto, alto impacto y los adaptados de aeróbic y gym jazz.				
2. Identificar cada uno de los pasos básicos de Hip Hop con su realización, a través de su nombre específico.				
3. Realizar los pasos básicos de “caja jazz”, “rogger rabbit”, “grapevine” y “cross walk” a cuatro tiempos.				
4. Realizar los pasos básicos de “butterfly”, “slap walk”, “running man”, “kicks” y “jumps” a doble tiempo.				
5. Realizar los pasos básicos de “monster walk”, “pas de bourré”, step touch”, “slide” y “píivot turn” a tiempo.				
6. Realizar los pasos básicos de “lunges”, “taps”, “street jacks”, “kick ball change” y “hops” a medio tiempo.				
7. Realizar los pasos básicos de “twist”, “marcha”, “step lift”, “brush”, “p. abdul” y “heel jacks” a contratiempo.				

COREOGRAFÍA GRUPAL DE HIP HOP	A	B	C	D
1. Realizar un cartel de presentación indicando el curso, componentes del grupo, música elegida y movimientos.				
2. Incorporar pasos de Hip Hop de no impacto, bajo y alto impacto, y los adaptados de aeróbic y gym jazz.				
3. Incorporar ritmos de movimientos: a cuatro tiempos, doble tiempo, a tiempo, a medio tiempo, contratiempo.				
4. Incorporar técnicas coreográficas: oleadas, cannon, pregunta-respuesta, niveles espaciales, percusión... etc.				
5. Ajustar el ritmo de los pasos de la coreografía a la música elegida, coordinándolos con el resto del grupo.				
6. Elegir el vestuario con creatividad y originalidad, así como una buena puesta en escena de la coreografía.				
7. Cooperar con los compañeros en la preparación de la coreografía, aceptando las ideas y tomando decisiones.				

UNIDAD DIDÁCTICA 2: SALTO DE COMBA

BLOQUE DE CONTENIDOS: CONDICIÓN FÍSICA Y SALUD



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 N° 14 – ENERO 2009

SINGLE ROPE INDIVIDUAL	A	B	C	D
1. Sin desplazamiento, saltar con piernas simultáneas, 8 saltos con – 8 saltos sin salto intermedio hacia delante.				
2. Sin desplazamiento, saltar con piernas simultáneas, 8 saltos con – 8 saltos sin salto intermedio hacia atrás.				
3. Sin desplazamiento, saltar con piernas alternativas, 8 saltos con – 8 saltos sin salto intermedio hacia delante.				
4. Sin desplazamiento, saltar a pata coja dcha – izqda, 8 saltos con – 8 saltos sin salto intermedio hacia atrás.				
5. Sin desplazamiento, saltar cruzando comba 8 saltos con – 8 saltos sin salto intermedio hacia delante.				
6. En desplazamiento, saltar con piernas simultáneas hacia delante, 2 cambios de sentido y saltar hacia atrás.				
7. En desplazamiento, saltar de lado hacia la derecha e izquierda, 8 saltos con – 8 saltos sin salto intermedio.				

SINGLE ROPE POR PAREJAS	A	B	C	D
1. Enfrentados, las dos personas saltan pero sólo una de ellas da a la comba. Hacia delante y hacia atrás.				
2. Enfrentados, las dos personas saltan y las dos dan a la comba. Coordinación con el compañero/a.				
3. Enfrentados, las dos personas saltan pero sólo una de ellas da a la comba. La otra, da un giro de 360°.				
4. De lado, las dos personas dan a la comba pero sólo una de ellas salta. Intercambio de papeles.				
5. De lado, las dos personas dan a la comba y las dos saltan a la vez. Hacia delante y hacia atrás.				
6. De lado, las dos personas dan a la comba y las dos saltan a la vez. Una de ellas gira con cambio de mango.				
7. Realizar por parejas un salto creativo en el que los dos salten y los dos den a la comba al mismo tiempo.				



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 14 – ENERO 2009

SUeltas y Cogidas	A	B	C	D
1. Recoger comba con la mano izquierda por el mango. Empuje con la mano derecha. Zurdos a la inversa.				
2. Recoger comba por el mango con cambio de mano. Empuje y recogida con la misma mano (dcha ó izqda).				
3. Recoger el mango de la comba con la misma mano que empuja. Puede ser mano derecha ó izquierda.				
4. Recoger la comba con la mano que no empuja por los dos mangos. Puede ser mano derecha ó izquierda.				
5. Recoger el mango de la comba por entre las rodillas. Empuje con la mano derecha. Zurdos a la inversa.				
6. Recoger el mango de la comba de espaldas. Empuje con la mano derecha. Zurdos a la inversa.				
7. Recoger la comba por el mango efectuando un giro de 360°. Puede ser con la mano derecha ó izquierda.				

LONG ROPE	A	B	C	D
1. Pasar 3 veces por debajo de la comba con entrada del derecho y 3 veces con entrada del revés.				
2. Saltar 3 veces por encima de la comba con entrada del derecho y 3 veces con entrada del revés.				
3. Saltar 3 veces por encima de la comba y efectuar un giro de 180° con entrada del derecho ó del revés.				
4. Saltar 3 veces por encima de la comba, cambiar con el tornero la empuñadura, saltar 3 veces y devolvérsela.				
5. Saltar 5 veces por encima de la comba con entrada de frente, por parejas y cogidos de la mano.				
6. Pasar por debajo de la comba y seguidamente saltar por encima. Realizar el ejercicio, al menos, 3 veces.				
7. Saltar por encima de la comba, tocar el suelo y volver a saltar. Realizar el ejercicio, al menos, 3 veces.				



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 N° 14 – ENERO 2009

UNIDAD DIDÁCTICA 3: BALONCESTO

BLOQUE DE CONTENIDOS: JUEGOS Y DEPORTES

DOMINIO DE BALÓN	A	B	C	D
1. Dar 10 vueltas completas al balón, sin que caiga al suelo, alrededor de la pierna derecha y de la izquierda.				
2. Pasar el balón entre las dos piernas, sin que caiga al suelo, dibujando el número “ocho”, sin desplazamiento.				
3. Pasar el balón entre las dos piernas, sin que caiga al suelo, dibujando el número “ocho”, en desplazamiento.				
4. Pasar el balón desde delante del cuerpo hacia atrás, a la espalda, sin que caiga al suelo, sin desplazamiento.				
5. Coger el balón con ambas manos delante del cuerpo, soltarlo y cogerlo por detrás del cuerpo (10 veces).				
6. Botar el balón desde rodillas, tumbarse boca abajo y mover lateralmente el balón con el brazo extendido.				
7. Hacer rodar el balón sobre el dedo pulgar de la mano dominante, sin que caiga al suelo, durante 5 segundos.				

BOTE	A	B	C	D
1. Corriendo, botar 10 veces con la mano izquierda y con la mano derecha sin perder el control del balón.				
2. Botar con la mano derecha y con la mano izquierda realizando giros de 360° sin perder el control del balón.				
3. Mirando al frente, botar con dos balones de manera alternativa sin perder el control en ningún momento.				
4. Mirando al frente, botar con dos balones de manera simultánea sin perder el control en ningún momento.				
5. Botar cambiando de mano (2 veces con derecha y 2 veces con izquierda) sin perder el control del balón.				
6. Realizar un cambio de mano en zig-zag y sin mirar el balón, con un cambio brusco de dirección y velocidad.				
7. Realizar un cambio de mano creativo: por delante, entre las piernas, detrás de la espalda o con reverso.				



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 N° 14 – ENERO 2009

PASE	A	B	C	D
1. En movimiento, realizar 10 pases de pecho ajustando la trayectoria del balón a la posición del compañero.				
2. En movimiento, realizar 10 pases picados ajustando la trayectoria del balón a la posición del compañero.				
3. Por tríos realizar el "ocho" en movimiento, utilizando pases de pecho y pases picados alternativamente.				
4. Sin desplazamiento, realizar 10 pases de béisbol al compañero, separados entre sí unos 8-10 metros.				
5. Sin desplazamiento, realizar 10 pases de cuchara al compañero, separados entre sí unos 8-10 metros.				
6. Por tríos realizar el "ocho" en movimiento, utilizando pases de béisbol y pases de cuchara alternativamente.				
7. Por parejas y en desplazamiento, realizar 5 pases de entrega sin cometer ninguna sanción (dobles o pasos).				

LANZAMIENTO A CANASTA	A	B	C	D
1. Lanzar 5 veces a canasta desde las posiciones de la zona según la posición del jugador (base, alero y pívot).				
2. Lanzar 5 veces a canasta desde la línea de los tiros libres, ejecutando correctamente el lanzamiento.				
3. Lanzar 5 veces a canasta desde fuera de la línea de tiros triples (6,25 metros) en diferentes posiciones.				
4. Realizar 5 entradas a canasta por el lado derecho y botando con la mano derecha. Igual con la izquierda.				
5. Realizar 5 entradas a canasta por el lado derecho aro pasado, botando con la derecha. Igual con la izquierda.				
6. Realizar 5 entradas a canasta desde el lado central, pasando el balón por la cintura en los pasos previos.				
7. Realizar un bote con cambio de mano por delante o en reverso y entrada a canasta ó tiro en suspensión.				

UNIDAD DIDÁCTICA 4: PRIMEROS AUXILIOS



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 N° 14 – ENERO 2009
BLOQUE DE CONTENIDOS: CONDICIÓN FÍSICA Y SALUD

REANIMACIÓN CARDIOPULMONAR (RCP)	A	B	C	D
1. Comprueba la consciencia de la víctima moviéndola suavemente por los hombros y hablándole. Si no hay respuesta, está inconsciente.				
2. Pide ayuda a la persona más cercana y llama a cualquier teléfono de urgencias sanitarias como es el 112 y pedir una ambulancia.				
3. Indica el lugar y tipo de accidente, número de heridos, identificación de la persona que llama y no abandona la comunicación.				
4. Comprueba la respiración de la víctima viendo si el pecho se mueve o se escuchan sonidos de respiración y comprueba el pulso.				
5. Coloca a la víctima en lugar seguro, posición RCP: decúbito supino, cabeza y hombros al mismo nivel que el cuerpo y brazos estirados.				
6. El reanimador se sitúa al lado de la víctima, hombros perpendicular al esternón, sin flexionar codos y coloca manos entrelazando dedos.				
7. Comienza la RCP con el masaje cardíaco con 30 compresiones haciendo presión suficiente si está sólo, lo combina con 2 insuflaciones				
8. Abre la vía aérea levantando el mentón e inclinando la cabeza hacia atrás y pinza las aletas nasales para realizar el boca a boca.				
9. Comprueba el restablecimiento del pulso y del ritmo cardíaco de la víctima cada 4 ciclos completos (cada ciclo comprende 30:2).				



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 N° 14 – ENERO 2009

MANIOBRA DE HEIMLICH	A	B	C	D
1. El reanimador es capaz de actuar con rapidez ante una persona que sufre una obstrucción completa o total (ni tose, ni habla ni le entra aire).				
2. Coge al accidentado por detrás y debajo de los brazos con los puños cerrados 4 dedos encima del ombligo (en la línea media del abdomen).				
3. Reclina al accidentado hacia delante y efectúa presión abdominal centrada hacia dentro y arriba, presionando de 6-8 veces el diafragma.				
4. Produce la tos artificial con la presión centrada (nunca lateral) para evitar que se lesionen vísceras abdominales de vital importancia.				
5. Si el accidentado pierde el conocimiento lo coloca en posición decúbito supino con cabeza ladeada y sigue con maniobra en el suelo.				
6. Reconoce que en personas obesas y mujeres embarazadas, no se deben realizar presiones abdominales por riesgo de lesiones internas.				
7. Reconoce que en personas obesas y mujeres embarazadas la tos artificial se consigue con el masaje cardíaco, a un ritmo más lento.				
8. Reconoce que en el caso de bebés, hay que colocarlo boca abajo a lo largo del antebrazo y darle 5 golpes fuertes y rápidos en la espalda.				
9. Realiza la maniobra de heimlich en uno mismo, con ayuda de silla para apoyarse y empujando rápidamente el abdomen contra el borde.				
10. Conoce que en situación de inconsciencia debe alternar la maniobra de heimlich con la ventilación artificial (boca-boca).				

5. CONCLUSIONES FINALES:

De manera general, **todo informe de evaluación debe:**

- Permitir informar al alumno y facilitar su autonomía.
- Permitir informar a la familia, fomentando la colaboración mutua familia – escuela y aportando soluciones.
- Hacerlo en el momento oportuno, evitando retrasos.
- Emplear la información para ajustar la ayuda que el equipo de profesores/as puede ofrecer.
- Plantear de forma positiva, pensando en un recorrido que el profesor y alumno han de hacer juntos.
- Informar sobre los resultados obtenidos y sobre el proceso seguido.

Así, podemos concluir con la **comparación de dos modelos básicos** en la enseñanza, el modelo tradicional y el modelo actual:



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 14 – ENERO 2009

MODELO TRADICIONAL	MODELO ACTUAL
<p>Educación = Función Selectiva</p> <p>Características:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Constatar el resultado del alumno/a. - Clasificarlos. <p>- Seleccionarlos, regulando su paso de nivel o de grado.</p> <p>Medición = Evaluación</p>	<p>Educación = Función Formativa e Integral del alumno/a</p> <p>Características:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Orientar al alumno/a. - Dar feedback. - Crítica e investigadora. <p>Medición no es Evaluación</p>

Por último, hay que recordar la idea de que la evaluación adquiere sentido en la medida que comprueba la eficacia y posibilita el perfeccionamiento de la acción docente. Así aparece ya un punto clave en la evaluación: no evaluar por evaluar, sino para mejorar la próxima programación y, en consecuencia, la reorganización del trabajo. La preocupación por una evaluación constructiva no ha sido algo que haya sucedido exclusivamente en el dominio de la Educación Física, el resto del ámbito educativo también ha sido sensible a la revisión, transformación y análisis de la evaluación educativa.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Blázquez Sánchez, D. (2003). *Evaluar en Educación Física*. 8º edición. (Ed) INDE publicaciones. Madrid.
- Municio, P. (1971). *Cómo realizar la evaluación continua*. (Ed) Magisterio español. Madrid.
- Pierón, M. (1988). *Didáctica de las actividades físicas y deportivas*. (Ed) GYMNOS. Madrid.
- Pila, A. (1985). *Evaluación de la Educación Física y los Deportes*. (Ed) Pila Teleña. Madrid.
- Sánchez Bañuelos, F. (1976). *Apuntes de Didáctica de la Educación Física*. INEF. Madrid.
- Sánchez Bañuelos, F. (1984). *Bases para una Didáctica de la Educación Física y el Deporte*. (Ed) GYMNOS. Madrid.
- Rodríguez, A. (1983). *Fundamento y estructura de la evaluación educativa*. (Ed) ANAYA. Madrid.
- Stufflebeam, S. (1976). *La evaluación en el desarrollo de la enseñanza de la Educación Física*. Revista FIEP nº 3. Madrid.



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 14 – ENERO 2009

Autoría

- Nombre y Apellidos: Pilar Sánchez Palacios
- Centro, localidad, provincia: IES Juan de Aréjula (Lucena – Córdoba)
- E-MAIL: pistaxo12@hotmail.com