

UNIVERSIDAD NACIONAL DE TUMBES

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN



Miedo en actividades de motricidad con niños del nivel primario

Trabajo académico presentado para optar el Título de Segunda
Especialidad Profesional de Educación Física

Autor:

Carlos Edgar Urtecho Chacón

TRUJILLO – PERÚ

2019

UNIVERSIDAD NACIONAL DE TUMBES

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN



Miedo en actividades de motricidad con niños del nivel primario

Los suscritos declaramos que la monografía es original en su contenido y
forma

Carlos Edgar Urtecho Chacón (Autor)

Segundo Alburqueque Silva (Asesor)

TRUJILLO – PERÚ

2019



UNIVERSIDAD NACIONAL DE TUMBES
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN
PROGRAMA DE SEGUNDA ESPECIALIDAD

ACTA DE SUSTENTACION DE TRABAJO ACADÉMICO

En Trujillo, a los veintiocho días del mes de febrero del dos mil diecinueve, se reunieron en la I.E. Víctor Raúl Haya de la Torre, los integrantes del Jurado Evaluador, designado según convenio celebrado entre la Universidad Nacional de Tumbes y el Consejo Intersectorial para la Educación Peruana, Dr. Oscar C. La Rosa Feijoo, coordinador del programa; representantes de la Universidad Nacional de Tumbes (presidente); Dr. Andy Figueroa Cárdenas (secretario) y Mg. Ana María Javier Alva (vocal) representantes del Consejo Intersectorial para la Educación Peruana, con el objeto de evaluar el trabajo académico de tipo monográfico denominado: "Miedo en actividades de motricidad con niños del nivel primario", para optar el Título de Segunda Especialidad Profesional de Educación Física del señor, Carlos Edgar Urtecho Chacón


A las ONCE horas cuarenta minutos y de acuerdo a lo estipulado por el reglamento respectivo, el Presidente del Jurado dio por iniciado el acto.


Luego de la exposición del trabajo, la formulación de preguntas y la deliberación del jurado lo declararon APROBADO por UNANIMIDAD con el calificativo BIEN.

Por tanto, Carlos Edgar Urtecho Chacón, queda APTO, para que el Consejo Universitario de la Universidad Nacional de Tumbes, le expida el Título de Segunda Especialidad Profesional de Educación Física.

Siendo las DOCE horas con cuero minutos, el presidente del jurado dio por concluido el presente acto académico, para mayor constancia de lo actuado firmaron en señal de conformidad todos los integrantes del jurado.


Dr. Oscar C. La Rosa Feijoo
Presidente del Jurado


Dr. Andy Kid Figueroa Cárdena
Secretario del Jurado


Mg. Ana María Javier Alva
Vocal del Jurado

DEDICATORIA

A mis padres y mi esposa Paola e hijo Edric José, con quienes comparto mis alegrías
y tristezas.

A mis profesores de la segunda especialidad, que me impulsaron en lograr mis
expectativas profesionales.

ÍNDICE

DEDICATORIA	3
INTRODUCCIÓN	3
CAPÍTULO I: TEORÍA DE LAS METAS DE LOGRO Y METAS SOCIALES...	3
1.1 Ideas previas.....	4
1.2 Climas motivacionales.....	9
1.3. Teorías de las metas sociales.....	10
CAPÍTULO II: MOTIVACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA.....	
2.1 Teoría de la autodeterminación.....	10
2.2 Modelo de la motivación.....	13
CAPÍTULO III: MIEDO A FALLAR EN EL ÁMBITO FÍSICO-DEPORTIVO...	14
3.1 Ideas previas.....	14
3.2 El miedo: conceptualización.....	15
3.3 El miedo a equivocarse.....	17
3.4 Evaluación del miedo.....	20
3.5 El miedo a fallar y la motivación.....	22
3.6 Rol del docente en la educación física frente al miedo.....	29
3.7 Rol del estudiante en la secuencia didáctica de educación física.....	30
3.8 Rol del padre de familia en la educación física.....	30
CONCLUSIONES	31
REFERENCIAS CITADAS	33

RESUMEN

El miedo a equivocarse en educación física con niños del nivel primaria tienen muchas causas, entre ellos un bajo nivel de inteligencia emocional que se presenta como una dificultad de aprendizaje basada en la confianza consigo mismo y se pone de manifiesto en las personas que tienen problemas de emociones negativas, en particular con las actividades físicas o deporte. Los individuos con miedo suelen tener dificultades con otras áreas relacionadas con la comunicación y el desarrollo de sus competencias, tales como resolver problemas y tomar decisiones.

Al identificar el miedo a equivocarse como emoción negativa debido a factores contextuales como la causa de las dificultades de aprendizaje. La presente investigación será útil para los profesionales de la educación.

Palabras claves: Aprendizajes, miedo, motricidad,

INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo de investigación se ha abordado el tema el miedo a equivocarse en niños del nivel primara en educación física por causa de un bajo clima motivacional. Motivo por el cual se ha realizado la compilación de aportes teóricos de diversos autores, con respecto a la teoría de metas de logro, motivación auto determinada en educación física para relacionarlo en una secuencia lógica que permita comprender el problema del miedo y de cómo superarlo.

En el primer capítulo se aborda el tema de las teorías de las metas de logro a partir de principios del clima motivacionales y reconociendo la interacción entre factores disposicionales y situacionales, según bibliografía consultada.

En el segundo capítulo se da a conocer la motivación auto-determinada en educación física y el deporte a partir de la Teoría de la Autodeterminación y del Modelo jerárquico de la motivación, según fuentes consultadas.

En el tercer capítulo se considera al miedo como emoción negativa que se derivan de factores contextuales y uso de instrumentos.

El presente trabajo académico persigue objetivos que lo guían en su desarrollo y entre ellos tenemos al **OBJETIVO GENERAL**: Comprender las implicancias del miedo en el desarrollo de actividades motrices, tenemos **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**: 1. Entender el desarrollo del muedo en la niñez, también 2. Conocer el marco conceptual de la teoría del miedo en educación.

Finalmente se presentan las conclusiones como resultado de la sistematización de los contenidos y proporcionar un material necesario para apoyar a

niños con miedo a equivocarse en educación física.

CAPÍTULO I

TEORÍA DE LAS METAS DE LOGRO Y METAS SOCIALES

1.1 Ideas previas

“La perspectiva de las metas de logro ha sido uno de los modelos teóricos más utilizados en la comprensión de los aspectos cognitivos, emocionales y conductuales relacionados con el logro de los deportistas”. Nicholls (1989) en su la teoría de las metas de logro afirma que:

Dentro del marco de las teorías cognitivo-sociales, que tratan sobre las expectativas y los valores que los practicantes otorgan a las diferentes metas y actividades a realizar.

Maehr y Nicholls (1980), “agruparon en categorías las distintas conductas que se pueden observar en los entornos del logro tomando como base las metas que originan dichas conductas, y están son:

- **Conductas orientadas a demostrar capacidad.**” Los practicantes se sienten capaces si perciben que son más competentes que los demás, mientras que, se sienten poco capaces si se perciben menos competentes que los demás” (Maehr y Nicholls, 1980)
- **“Conductas orientadas más al proceso de aprendizaje de la tarea que al resultado final de la conducta.** El practicante tiene como meta dominar la tarea mediante un aumento de la mejora durante el proceso de aprendizaje, importando más la mejora personal, y no tanto el resultado final” (Maehr y Nicholls, 1980)

- **“Conductas orientadas a la aprobación social.** La meta de la conducta es conseguir el reconocimiento social de los otros significativos, mostrando superioridad, independientemente de los resultados de la ejecución” (Maehr y Nicholls, 1980)
- **“Conductas orientadas a la consecución de las metas.** El éxito está relacionado directamente con el resultado final, con alcanzar la meta propuesta independientemente del aprendizaje de la tarea” (Maehr y Nicholls, 1980)

Según Nicholls (1989) afirma que:

“Existen dos maneras de valorar la competencia, de modo que la persona puede juzgar la habilidad en función de la comparación social, cuando uno demuestra más habilidad y trata de superar a los demás (orientación ego), o bien cuando hay un juicio de la habilidad basado en el nivel de dominio de la tarea que se está realizando (orientación tarea)

Según esta perspectiva, la teoría de metas de logro no considera a la habilidad como un constructo unidimensional, sino que defiende que existen dos conceptos de habilidad a partir de los cuales se desarrollan otras perspectivas de metas fundamentales que son perseguidas por los participantes en los contextos de ejecución.

De modo que el significado de habilidad puede variar de una persona a otra, siendo esta la principal diferencia de la teoría de las metas de logro respecto al resto de teorías motivacionales”.

1.2 Climas motivacionales

El término clima motivacional fue introducido por Ames (1992) y Ames y Archer (1988) “para designar los diferentes ambientes que crean los adultos significativos (docentes, entrenadores, y padres) en los entornos de logro”.

El clima motivacional debe ser considerado de forma específica en función de la situación a la que se encuentre sometido o expuesto el practicante. Según Maehr (1984), el clima motivacional puede presentar a su vez tres niveles:

- ❖ **Clima motivacional social.** “Es transmitido en un primer momento por la familia para posteriormente ceder protagonismo al grupo de iguales del mismo sexo” (Brown, 1988), proporcionando apoyo y reconocimiento social (García-Ferriol, 1994). “Este influye en el deporte y en la escuela” (Duda, 2001).
- ❖ **“Clima motivacional contextual.** Relacionado con el que transmite el entrenador o docente de educación física a través de su forma de estructurar las sesiones, la agrupación de los practicantes, el sistema de recompensas, etc.” (Duda y Whitehead, 1998).
- ❖ **Clima motivacional situacional.** “El que se da en un momento concreto, en una situación específica como por ejemplo en una clase” (Duda y Whitehead, 1998).

“Las investigaciones orientadas al estudio de los climas motivacionales coinciden en afirmar la conveniencia de promover y potenciar la percepción de un clima motivacional que implique a la tarea tanto en entornos de logro deportivos como educativos”. Al respecto, Ames y Archer (1988) “desarrollaron unas dimensiones teóricas con el objeto de potenciar una meta de maestría en el aula basándose en el clima motivacional contextual y situacional”.

Ames (1992), tomando como base la propuesta formulada por Epstein (1989), “estableció las claves para transmitir un clima motivacional contextual y situacional orientado a la tarea. Agrupó las dimensiones teóricas de la meta de maestría en seis escenarios de aprendizaje, bajo el acrónimo TARGET (Tarea, Autoridad, Reconocimiento, Grouping o agrupación, Evaluación y Tiempo). Estas áreas hacen referencia al tipo de tareas que se diseñan, la forma en la que se reparte la autoridad,

cómo se distribuyen las recompensas, el tipo de agrupaciones que se dan en la clase, la evaluación de la actividad en la clase y la forma en la que se estructura el tiempo”.

Tarea: Diseño de las tareas y actividades.

- ❖ Diseñar actividades basadas en la variedad, el reto personal y la implicación activa.
- ❖ Ayudar a los practicantes a ser realistas y plantear objetivos a corto plazo.

Autoridad: Participación del practicante en el proceso instruccional

- ❖ Implicar a los practicantes en las decisiones y en los papeles de liderazgo.
- ❖ Ayudar a los practicantes a desarrollar técnicas de autocontrol y auto-dirección.

Reconocimiento: Razones para el reconocimiento: distribución de las recompensas; oportunidades para las recompensas.

- ❖ Reconocimiento del progreso individual y de la mejora.
- ❖ Asegurar las mismas oportunidades para la obtención de recompensas.
- ❖ Centrarse en el auto-valor de cada persona.

Agrupación: Forma y frecuencia en que los practicantes interactúan juntos

- ❖ Agrupar a los practicantes de forma flexible y heterogénea.
- ❖ Posibilitar múltiples formas de agrupamiento.

Evaluación Establecimiento de los estándares de rendimiento. Guía del rendimiento; feed-back evaluativo.

- ❖ Utilizar criterios relativos al progreso personal y al dominio de la tarea.
- ❖ Implicar al practicante en la auto-evaluación.
- ❖ Utilizar evaluación privada y significativa.

Tiempo: Flexibilidad de la programación. Pasos del aprendizaje; dirección del trabajo.

- ❖ Posibilitar oportunidades y tiempo para el progreso.

- ❖ Ayudar a los practicantes a establecer el trabajo y la programación de la práctica.

“Una de las áreas más estudiadas y determinantes en la percepción por parte de estudiantes y deportistas de como se orienta el clima motivacional percibido en el aula, es el feed-back que reciben los practicantes durante el proceso de enseñanza aprendizaje, ya que el tipo de feed-back recibido y la forma en que se trasmite éste, no sólo va a permitir informar y mejorar la ejecución motriz del estudiante-deportista, sino que va a servir también para reforzar y motivar, mejorando así el clima socio afectivo en el aula” (Requena, 2003).

“Hay estudios en los que se ha comprobado la eficacia que tiene el feed-back relacionado con la enseñanza obteniendo mejoras en los aprendizajes de los estudiantes, y mejoras en la actuación del docente (Lombardo, 1982), así como mejoras en la realización de gestos deportivos” (Boice, 1999).

Se entiende por feed-back aquella información que una persona recibe como resultado de alguna respuesta (Sage, 1977). “Podemos distinguir dos tipos de feedback, en función del origen de la información, así tenemos feed-back intrínseco, información que el practicante recibe o capta, como consecuencia inherente a la respuesta a través de sus canales sensoriales propioceptivos, y el feed-back extrínseco, originada por las correcciones del docente/entrenador sobre los estudiantes y deportistas” (Lidor y Tavor, 1995). “Otro tipo de feed-back que cobra especial importancia en la creación de un clima motivacional que implica a la tarea, hace referencia al formato con el que administra la información, pudiendo ofrecer un feed-back verbal o no verbal”.

- **Verbal.** Cuando el medio de transmisión de las informaciones se basa en el lenguaje verbal. Es quizás la más utilizada por la mayoría de entrenadores y docentes.

- **No verbal.** Cuando la información es transmitida sobre elementos fuera del lenguaje (asentar con la cabeza, fruncir el ceño, guiñar el ojo, elevar el dedo pulgar, dar una palmadita en la espalda, aplaudir, etc.). Es muy importante ser consciente de la fuerza que presenta el lenguaje no verbal a la hora de transmitir la información, ya que en ocasiones podemos pensar que le estamos dando un feedback positivo a nuestro estudiante o deportista, y de forma implícita u oculta transmitirle un feedback negativo a través de la comunicación no verbal.

1.3 Teoría de las metas sociales

“La perspectiva de la Teoría de metas de logro determina que el elemento central de la conducta, es el deseo de demostrar habilidad o competencia física, siendo este un enfoque limitado y que proporciona un cuadro incompleto de la motivación deportiva” (Allen, 2003).

“Estas metas sociales se pueden definir como representaciones cognitivas de resultados propuestos y deseados en el dominio social, y que se hacen especialmente vulnerables en la etapa adolescente, en la que presenta suma importancia la relación con el grupo de iguales y las preocupaciones sociales” (Urdan y Maehr, 1995). “En el contexto físico-deportivo se podrían establecer al menos cuatro metas sociales: reconocimiento social, relación, responsabilidad y estatus, aunque la definición del constructo todavía es problemática, encontrándose en los trabajos algunas metas que podrían estar solapándose”.

CAPÍTULO II

LA MOTIVACIÓN EN LA EDUCACIÓN FÍSICA

2.1 Teoría de la autodeterminación

“La Teoría de la Autodeterminación es una macro-teoría de la motivación humana que tiene relación con el desarrollo y funcionamiento de la personalidad dentro de los contextos sociales. Esta teoría analiza el grado en que las conductas humanas son volitivas o auto determinadas, es decir, el grado en que las personas realizan sus acciones al nivel más alto de reflexión y se comprometen en las acciones con un sentido de elección” (Deci y Ryan, 1985).

“Según la teoría de la autodeterminación, el comportamiento humano es motivado por tres necesidades psicológicas primarias y universales: autonomía, competencia y relación con los demás, las cuales parecen ser esenciales para facilitar el óptimo funcionamiento de las tendencias naturales para el crecimiento y la integración, así como para el desarrollo social y el bienestar personal” (Ryan y Deci, 2000). “Estas tres necesidades psicológicas influirán en la motivación del estudiante, de manera que la satisfacción de las mismas llevaría a un aumento de la motivación intrínseca, mientras que la frustración estaría asociada con una menor motivación intrínseca y una mayor motivación extrínseca y desmotivación”. Deci y Ryan (1991) “establecen tres dimensiones para la evaluación del contexto social: el soporte de autonomía, la estructura y la implicación. El contexto social óptimo para favorecer un comportamiento auto

determinado será aquel que desarrolle la autonomía, establezca una estructura adecuada y suponga la implicación de otros significantes”.

Teoría de la Integración del Organismo. Deci y Ryan (1985) plantean que:

“El concepto de la motivación como un continuo en el que se pueden observar distintos niveles de motivación, el nivel más alto de autodeterminación lo ocupa la motivación intrínseca, mientras que en el nivel más bajo encontramos la desmotivación, y entre ellos se encuentra la motivación extrínseca. Cuando un estado motivacional se dirige hacia la motivación intrínseca, da lugar a una actitud más positiva, una comprensión más profunda, mayor participación y mayor persistencia o esfuerzo” (Vallerand, 2007).

“La motivación intrínseca se refiere al compromiso de una persona con una actividad por el propio placer y el disfrute que le produce, y por tanto, la actividad es un fin en sí misma”. Deci y Ryan (1985) sostiene que:

Dentro de la motivación intrínseca, se diferencian tres tipos de motivación: motivación hacia el conocimiento (practicar deporte por el placer de saber más sobre ese deporte), motivación intrínseca hacia la ejecución (practicar deporte por el placer de mejorar las habilidades) y motivación intrínseca hacia la estimulación (practicar deporte por el placer de vivir experiencias estimulantes).

Teoría de la Orientación de Causalidad. Esta teoría señala las diferencias individuales que existen entre las personas y la tendencia personal hacia el comportamiento auto determinado.

Según Deci y Ryan (2000) “existen tres tipos de orientaciones causales: la orientación a la autonomía (la cual implica regular el comportamiento en base a

los intereses y valores auto-establecidos), la orientación al control (que implica orientarse hacia las directrices que establecen cómo comportarse), y la orientación impersonal (que implica focalizar en indicadores de ineficacia y no comportarse intencionadamente)”.

Teoría de las Necesidades Básicas. Según esta teoría, define el concepto de las necesidades básicas y la relación que éstas tienen con la salud psicológica y/o bienestar personal. Deci y Ryan (1991) sostienen que:

“Determinan que existen tres necesidades básicas: de autonomía, de competencia y de relación con los demás. La necesidad de autonomía, hace referencia a los esfuerzos de las personas por ser el agente, por sentirse el origen de sus acciones, y tener voz o fuerza para determinar su propio comportamiento. La necesidad de competencia se basa en tratar de controlar el resultado y experimentar eficacia. La necesidad de relación con los demás hace referencia al deseo de sentirse conectado con los otros y sentirse respetados por ellos, así como sentir que los demás tienen una relación auténtica contigo, y experimentar satisfacción con el mundo social”.

Cada una de ellas son fundamentales para el desarrollo y la experiencia óptima, así como para el bienestar en la vida diaria, por lo que ninguna de ellas puede ser frustrada sin consecuencias negativas.

2.2 Modelo de la motivación

Partiendo de la teoría de la autodeterminación, Vallerand (2001) “desarrolló el Modelo Jerárquico de la Motivación Intrínseca y Extrínseca. Este modelo supone un avance en el estudio de la motivación y se apoya en una serie de postulados y corolarios que se enumeran a continuación”:

- “Un completo análisis de la motivación debe tener en cuenta la motivación intrínseca, la extrínseca y la desmotivación ” (González Cutre, 2010)

- “Existen tres niveles de motivación: global, contextual y situacional (motivación general de una persona), contextual (orientación general hacia un contexto específico como la actividad física), y situacional (motivación que se tiene durante el desarrollo de una actividad particular)” (González Cutre, 2010)

-“ La motivación es determinada por factores sociales en cualquiera de los niveles enumerados con anterioridad, y cada uno de estos niveles puede influir en el nivel anterior más próximo, de tal modo, que la motivación global puede influir en la contextual y ésta en la situacional. Por otro lado, las percepciones de competencia, autonomía y relación con los demás, median el efecto de los factores sociales sobre la motivación. Así que, la motivación en un nivel inferior influye en la motivación de un nivel superior” (González Cutre, 2010)

- “La motivación conlleva a una serie de consecuencias importantes, como la persistencia en la práctica deportiva, de forma que, las consecuencias positivas disminuyen desde la motivación intrínseca a la desmotivación. Estas consecuencias motivacionales existen a los tres niveles” (González Cutre, 2010)

CAPÍTULO III

EL MIEDO A FALLAR EN EDUCACIÓN FÍSICA

3.1 Ideas previas

“El grado de competitividad que se genera puede presentar en los jóvenes deportistas un cierto temor a tomar decisiones importantes, siendo su mayor preocupación cometer errores, y la valoración social negativa que éstos pueden generar” (Passer, 1983).

En esa perspectiva, el mayor temor a no jugar bien, a cometer errores, a perder, al que dirán, es debido a las posibles críticas de agentes socializadores cercanos como son los padres y/o entrenadores.

“En la educación física, a pesar de ser un contexto muy diferente al deportivo, debido a los objetivos que se plantean, y a que no existe ese grado de competitividad, esa presión generalizada por ganar un trofeo, un título o una medalla como en el deporte, las clases suponen un medio para que el estudiante muestre su nivel de eficiencia motriz, pero también para que la incompetencia sea observada por todos. Por lo que, dada la propia naturaleza de las actividades desarrolladas, pueden desencadenarse sentimientos negativos, especialmente en los estudiantes menos hábiles” (Barkoukis, 2007) “ya que se crea un escenario único que permite al estudiante mostrar ante el docente y compañeros, su nivel de habilidad motriz. Y si además, el clima creado por el docente implica hacia el ego, es decir, enfatiza la

comparación entre compañeros y la competición dentro del grupo, podría desencadenar resultados motivacionales negativos como sentimientos de ansiedad y/o reducción del esfuerzo” (Roberts, 1998). “Nos encontramos con que aquellos estudiantes que se enfrentan a este tipo de amenaza evaluativa, pueden utilizar diversas estrategias de auto-limitación para proteger su autoestima, siendo las más habituales la reducción de esfuerzo y/o poner excusas para no realizar la tarea o para justificar una mala actuación.”

3.2 El miedo: Conceptualización

Según el Diccionario de la Real Academia Española, el miedo proviene del latín “metus” y puede definirse según dos formas; como perturbación angustiosa del ánimo por un riesgo o daño real o imaginario, o como recelo o aprensión que alguien tiene de que le suceda algo contrario a lo que desea. La palabra griega que corresponde al latín “metus”, es “fobos”, raíz etimológica de la palabra “fobia”.

En términos simples, cuando nuestro cerebro detecta, por ejemplo, una situación de peligro (vamos a ser atacados) ponemos en marcha las reacciones de huida o lucha (actividad motora, taquicardia, etc.) a nivel inconsciente y son éstas las que dan lugar a la sensación consciente de miedo en otras zonas del cerebro; de acuerdo con esta visión, tenemos miedo porque huimos o sufrimos porque lloramos y no a la inversa.

Según investigaciones de Bard (1928) “sabemos que el hipotálamo caudal, es imprescindible para la expresión coordinada de conductas emocionales y formaría parte de un “sistema de supervivencia” incorporado al cerebro y dirigido a coordinar las respuestas anticipatorias de la “reacción de alarma” descrita por Cannon. Éstas se evocarán por las emociones intensas y estarían dirigidas a movilizar los recursos energéticos, las actividades motoras y las adaptaciones vegetativas destinadas a aportar oxígeno y nutrientes de manera prioritaria a los músculos, el cerebro y el corazón, poniendo así en marcha las “respuestas de lucha o huida” requeridas para la supervivencia de la persona en situaciones de emergencia”.

3.3 Miedo a equivocarse

El miedo es una emoción subjetiva, un estado de ánimo o un sentimiento, que tiene unos antecedentes ambientales y unas consecuencias en el comportamiento. Las personas que tienen miedo a sufrir las consecuencias del fallo tratan de evitar situaciones de logro, es decir, según Birney (1969) “la evitación es una defensa contra la pérdida de la autoestima, del respeto social y miedo a pasar vergüenza. Esta línea de investigación fue reactivada en el ámbito educativo y en el deportivo” por Conroy (2004) encontrando resultados similares a los de Birney (1969).

Debemos partir de que existen diferentes valoraciones del éxito y del fracaso, así encontramos, algunos investigadores que consideran los aspectos conceptuales del éxito y fracaso como una percepción de la calidad del rendimiento o estados psicológicos (Sagar, Lavallee, y Spray, 2007) “más que como niveles de rendimiento objetivo (Maehr y Nicholls, 1980). De manera que, sugieren que los sentimientos del éxito están basados en las percepciones que se tienen del éxito conseguido previamente, que a su vez actúa como referente”. MacAuley (1985) “sugiere que los atletas lo perciben en términos de realización personal y un estándar de excelencia según su nivel de exigencia personal (impuesta por ellos mismos o por el nivel del deporte practicado), mientras que Conroy, (2001) sugieren que estas percepciones del fallo son determinadas más por cómo se cubren las necesidades psicológicas básicas (autonomía, competencia y relación con los demás) de los deportistas que por el rendimiento objetivo y la competencia”.

Henschen (2001), y Conroy (2002) “desarrollaron un modelo jerárquico multidimensional de las consecuencias aversivas del miedo al fallo, sustentado en la teoría cognitivo-motivacional y relacional de la emoción” de Lazarus (1991). “Según esta teoría pueden ocurrir dos procesos: Primero, anticipar que el fallo es posible y/o probable, y segundo, que este fallo puede traer consecuencias aversivas. La persona valora las emociones con un significado positivo o negativo para su bienestar, en términos de metas de logro individuales. Desde esta perspectiva, el

miedo al fallo valora la situación junto con la creencia asociada a las consecuencias aversivas” (Conroy., 2002).

“En esta misma línea, los investigadores de la motivación de logro conceptualizan el miedo al fallo como una disposición personal (capacidad de anticipar los efectos negativos del logro o situaciones de evaluación), una tendencia que orienta a la persona a evitar el fallo a causa de los sentimientos de vergüenza y humillación que se van a experimentar más allá del fallo” (Lowell, 1953).

“Como ya se ha comentado en el anterior apartado, según la teoría de metas de logro, las personas pueden tener como meta demostrar su competencia (aproximación) o evitar la incompetencia (evitación). Es a partir del modelo de metas 2 x 2 elaborado” por Elliot (1999) y Elliot y McGregor (2001), “que al dividir en dos las metas clásicas de maestría/tarea y ego/rendimiento, van a dar lugar estas cuatro metas: metas de aproximación-maestría (hace referencia a la tradicional orientación tarea), evitación maestría (consiste en evitar la falta de aprendizaje y de mejora), aproximación-rendimiento (se centra en la superación de los demás) y evitación rendimiento (se centra en evitar hacerlo peor que los demás)”.

De acuerdo con el modelo jerárquico de Elliot, 1997, “el miedo al fracaso se consideraría como un motivo, mientras que el hecho de poner obstáculos o reducir esfuerzo para no realizar una tarea o para justificar una mala ejecución, representa la conducta de logro. De esta forma, el miedo al fracaso orienta a las personas, a no realizar una tarea o actividad peor que sus compañeros o para no hacerlo peor que en el pasado, con el fin de proteger la autoestima” (Elliot y Church, 1997). De modo que el miedo a fallar puede adoptar formas negativas como son las metas de evitación-maestría y evitación-rendimiento.

Por otra parte, nos encontramos que algunas personas pueden buscar el logro con el objetivo de querer evitar el fracaso (Elliot y Church, 1997), por lo que el miedo a fallar, también se espera que tenga una relación con la meta de aproximación-rendimiento.

Elliot y Conroy (2005) afirman que:

“Revelaron que la meta de evitación rendimiento era nociva para la experiencia y el disfrute, disminuyendo el afecto y la motivación intrínseca a corto plazo, y la implicación y rendimiento a largo plazo. La meta de aproximación-maestría no tiene ninguna relación con el miedo a fallar, dada su propia naturaleza, basada en el esfuerzo y superación personal”.

Así que, aunque las conductas de miedo al fallo estén asociadas con metas de evitación maestría y rendimiento con connotaciones negativas, según Wangg si se combinan las metas de evitación con las metas de aproximación se puede generar un patrón motivacional adaptativo.

3.3.1 Factores contextuales

Las consecuencias aversivas que experimenta una persona previendo el fallo, dependen de diversos referentes cercanos a él, como son los padres, entrenadores, el clima y relación con los iguales, la edad y la percepción de competencia.

Los padres. Muchos niños y jóvenes describen que sus padres no reaccionan positivamente ante sus éxitos pero si los sancionan cuando fallan. Teevan (1983) afirma que:

“El comportamiento de los padres posibilita el miedo al fallo, al percibir el deportista las consecuencias negativas si no tiene éxito. Las interacciones padre-hijo experimentadas desde la infancia influyen en el miedo al fallo, el clima familiar y las altas expectativas y demandas de los padres contribuyen a generar estos temores. El miedo al fallo en los padres (especialmente en

madres) predice el miedo al fallo en los hijos manifestándose en la retirada del cariño, siendo un comportamiento social muy común cuando los hijos no obtienen el éxito esperado”.

Según Sagar, Lavalley, y Spray (2010) “los padres como agentes principales de socialización con sus hijos a través de las interacciones diarias desarrollan tres tipos de actitudes: comportamiento de castigo, comportamiento de control y altas expectativas de éxito, generando vergüenza en los hijos cuando se produce el fallo”.

Los entrenadores. La interacción entrenador-deportista tiene una gran influencia en entrenamientos y en el rendimiento deportivo. Smith y Smoll (1996) afirman que:

“ Un programa muy utilizado en la formación de entrenadores consigue que los jugadores tengan una mejora de la autoestima, del disfrute en el juego y una disminución de la ansiedad. El uso de refuerzos y recompensas ayuda a reducir la ansiedad en el entrenamiento”.

En este sentido las relaciones interpersonales desarrolladas entre jóvenes deportistas nadadores con sus entrenadores durante una liga de verano consiguieron que la percepción que tienen de los entrenadores cambie y que el miedo a fallar disminuya.

“La convivencia en esta liga de verano y los procesos de socialización mejorarán las necesidades psicológicas básicas, en concreto la percepción de autonomía, disminuyendo el miedo a fallar” (Conroy y Coatsworth, 2007).

El clima tarea y la relación con los iguales. “Las buenas relaciones entre iguales en el ámbito deportivo se asocian con resultados motivacionales positivos como el mayor disfrute por la actividad, interés y superación personal (Balaguer, 1992), generando una situación propicia para disminuir el miedo al fallo en la práctica físico-deportiva”.

El estudio de Sagar, Lavallee, y Spray (2007) indican que:

“Los efectos del fallo son una disminución de la autoestima, de la capacidad de éxito con unos costes emocionales diversos, que pueden generalizarse a la población adulta. De forma similar”, el estudio de Conroy (2007) “mostraba que el miedo al fallo se relacionaba positivamente con la edad, y predijo altos niveles de ansiedad deportiva, bajos niveles de motivación auto determinada, autoestima y competencia social. Sin embargo, no se encontraron diferencias significativas entre diferentes grupos de edad respecto a la percepción de este miedo al fallo”.

Percepción de competencia. Cuando un deportista tiene mucha experiencia práctica, y un alto nivel de percepción de competencia, ésta puede predecir negativamente el miedo al fallo. En el estudio experimental de Conroy y Metzler (2003) con deportistas, “la frecuencia de la práctica, percepción de eficiencia, relación con los compañeros y docentes influyó en la disminución del miedo al fallo. Por otro lado, un estudio con nadadores, demostró que cuando la percepción de competencia aumentaba con la práctica, junto con la experiencia y el feed-back de los entrenadores, disminuía el miedo al fallo”.

3.4 Evaluación del miedo

Las primeras escalas empleadas en estudios relativos al miedo ocupan diversas temáticas. La primera fue la Escala del Miedo al Éxito de Horner (1968), “desarrollada para obtener información respecto a creencias y valores del miedo en mujeres con éxito profesional y social. Es una escala de 20 ítems con una valoración tipo Likert de 4 puntos desde “muy de acuerdo” a “muy en desacuerdo”. Las creencias a valorar son: el rol de la mujer con familia en la sociedad (“Las mujeres que se involucran más en sus profesiones no pueden prestar la suficiente atención a su familia”), su ocupación “Las mujeres que tienen éxito son percibidas como agresivas y tontas”), la educación (“A los hombres estudiantes no les gustan las

mujeres que lo hacen mejor en los exámenes”) y por último, el logro en el trabajo (“Las mujeres que tienen más éxito en sus profesiones son menos femeninas”). Estudios posteriores criticaron aspectos de esta escala, Zuckerman y Wheeler (1975) indicaron que no había diferencias resaltables entre la edad o el sexo, con la motivación y el miedo al éxito, y que no estaban claras las mediciones de esa escala por los estereotipos culturales de la época. Para Tresemer (1976) “esta escala no permitía ver las relaciones existentes entre el sexo y la ansiedad, la cooperación o la competición”.

Para superar estas limitaciones Zuckerman y Allison (1976) desarrollaron la Escala del Miedo al Éxito compuesta por 27 ítems para analizar los beneficios del éxito, la percepción del coste del éxito, y actitudes más allá del éxito. En principio, Zuckerman y Allison (1976) “establecieron la escala con un solo factor, pero trabajos posteriores encontraron una estructura de cuatro factores subyacentes. Estudios llevados a cabo con managers de marketing encontraron nueve factores usando una rotación varimax, siendo comprimidos después en tres factores: negativo impacto en autoevaluación y afecto, coste externo del éxito y percepciones positivas de competición. Pero se encontraron problemas en relación con los contenidos, algunos ítems no se relacionaron directamente con el éxito, y otros no se referían explícitamente a las consecuencias aversivas. Asimismo algunos ítems estaban planteados en negativo, lo que podía presentar error en la varianza y problemas de interpretación” (Metzler 2004). Además, fue cuestionada por aspectos teóricos, técnicos y psicométricos (Conroy y Metzler, 2004).

La escala más utilizada en la actualidad es el Inventario de Evaluación del Error en el Rendimiento (PFAI) de Conroy, (2002) y Conroy, Metzler, y Hofer (2003). “Se ha utilizado principalmente con deportistas de élite, y sus experiencias para obtener información sobre la variedad de percepción de las consecuencias del fallo. El inventario mide las creencias individuales sobre aspectos específicos aversivos del miedo al fallo” (Conroy, 2001). “Originariamente la escala constaba de 41 ítems pero fue reducida a 25 ítems. La escala se agrupa en cinco factores: miedo de experimentar vergüenza (“Cuando me equivoco, me da vergüenza si los

demás están allí para verlo”), miedo a la devaluación de uno mismo (“Cuando no tengo éxito, me siento menos valioso que cuando tengo éxito”), miedo de tener un futuro incierto (“Cuando me equivoco, creo que mis planes para el futuro cambiarán”), miedo de perder el importante interés de los demás (“Cuando no tengo éxito, algunas personas no se muestran interesadas por mí”), y el temor de perturbar a otros importantes (“Cuando me equivoco, esto disgusta a la gente que me importa”).

3.5 El miedo a fallar y la motivación

“El miedo al fracaso presenta una serie de consecuencias negativas que han sido y siguen siendo objeto de estudio dentro del contexto físico-deportivo, dada su repercusión en el rendimiento de los practicantes provocando, entre otros, problemas para elegir tareas, disminución del esfuerzo, problemas para alcanzar el rendimiento adecuado, disminución de la persistencia, menor motivación intrínseca, y bienestar” (Atkinson y Feather, 1975). “Todos los estudios apuntan a que un elevado miedo a fallar se asocia con efectos negativos en los deportistas, como son la preocupación, el estrés, la ansiedad somática y cognitiva” (Conroy y Metzle 2002), incidiendo en su bienestar personal, y en el rendimiento deportivo (Sagar, Lavallee, y Spray, 2009).

A continuación se van a explicar algunos de los trabajos más significativos en el ámbito físico-deportivo, en relación al miedo a fallar, y así como con otras variables motivacionales.

En el estudio de Conroy (2002), “modificaron el inventario PFAI elaborado por Conroy (2001), formado inicialmente por 41 ítems, reduciéndolo a 25. Además crearon una versión corta del cuestionario, denominada miedo general, la cual estaba formada por los cinco ítems más representativos de cada factor. Los datos reflejaron que ambos inventarios presentaban una buena validez de constructo, fiabilidad y estabilidad temporal. Además, revelaron que el miedo a fallar se asociaba con altos niveles de preocupación, ansiedad, trastornos somáticos y ansiedad cognitiva en el

deporte, y con un bajo nivel de optimismo, y que el miedo general no estaba relacionado con la competencia percibida ni con el miedo al éxito”.

Posteriormente, Conroy y Metzler (2003) “comprobaron el grado de estabilidad de la escala PFAI, comparando ítem a ítem el grado de oscilación que se tiene al rellenarla utilizando para ello a 356 estudiantes universitarios practicantes de actividad física. Los resultados determinaron que la escala presentaba un nivel de estabilidad razonable en la mayoría de los ítems, aunque existan algunos ítems que no mostraban mucha estabilidad. Según los autores podría ser por diferentes causas (la adaptación al cuestionario, que la percepción de competencia aumenta con el tiempo de práctica, y por consiguiente va a disminuir el miedo a fallar, y por último, la buena relación con los compañeros)”.

En la misma línea, Conroy, Metzler, y Hofer (2003), “investigaron la estructural factorial, la estabilidad latente y las diferencias individuales en los cambios del instrumento de evaluación PFAI durante 3 semanas. Los datos reflejaron que la escala PFAI presentaba una fuerte estabilidad y sugieren que puede ser usada para medir pequeños cambios en un tratamiento o en una investigación, así como en diferentes poblaciones en relación al sexo, edad o diferentes niveles de habilidad”.

El trabajo de Conroy (2004) “trató de establecer el significado psicológico del miedo al fallo con atletas recreativos, y revelaron que el miedo a experimentar vergüenza y situaciones embarazosas parecen ser el núcleo del miedo a fallar, mientras que el miedo a tener un futuro incierto únicamente evidencia unos componentes adaptativos”.

Conroy y Elliot (2004), “con una muestra de deportistas de entre 18 y 34 años, trataron de testar el modelo jerárquico de la motivación de logro en el contexto deportivo, y comprobar si el miedo a fallar antecede a las metas de logro o si de lo contrario, el miedo se presentaba como una consecuencia de las metas de evitación-maestría, aproximación-rendimiento y evitación-rendimiento. Los resultados

revelaron que el miedo a fallar puede tener influencias causales en la motivación de logro, estando el miedo a fallar positivamente relacionado con la evitación-maestría, la aproximación-rendimiento y la meta de evitación-rendimiento”.

El objetivo del trabajo de Conroy y Coatsworth (2004), “fue examinar los efectos psicológicos del uso de los refuerzos y recompensas por los entrenadores en nadadores jóvenes de competición. Los resultados no demostraron claramente que este tipo de conducta psicológica por parte del entrenador ayude en el rendimiento de los jóvenes nadadores, pero si mostraron que reducían la ansiedad del rendimiento en el periodo de la liga de verano”.

Aunque conceptualmente los motivos de logro son fenómenos estables, la evidencia reciente sugiere que los niveles de miedo al fracaso disminuyen ligeramente a medida que los practicantes ganan experiencia en la actividad. Conroy, Coatsworth, y Fifer (2005) “con una muestra formada por 165 niños y niñas de un programa de verano de natación recreativa, trataron de estudiar las relaciones entre la percepción de competencia y el miedo al fallo. Para ello midieron el miedo a fallar y la percepción de competencia, al inicio, a mitad y al final de la temporada. Los resultados sugirieron que el miedo al fallo decrece un poco cuando los atletas ganan en experiencia con la práctica, y que aumenta la percepción de competencia. De modo que, al aumentar la percepción de competencia con la práctica, disminuyen las consecuencias aversivas del miedo a fallar”.

Conroy, Coatsworth, y Kaye (2007), “midieron el miedo a fallar, la motivación situacional, la ansiedad, la autoestima, el auto concepto físico y social a 97 chicas de entre 8 y 18 años, durante la primera semana de una liga de softbol recreativo. Los resultados indicaron que las puntuaciones de miedo a fallar se asociaban positivamente con la edad y con mayores niveles de ansiedad en el deporte, y con bajos niveles de motivación auto determinada, autoestima, habilidades relacionadas con el auto concepto físico, y la competencia social”.

Nien y Duda (2008), “estudiaron la estabilidad del cuestionario 2 x 2 según el sexo. El Estudio utilizó una muestra de 450 atletas británicos de ambos sexos. Los resultados mostraron que los caminos del miedo a fallar hacia la evitación-maestría, del de la aproximación-maestría hacia la motivación intrínseca y de la aproximación rendimiento hacia la motivación extrínseca, no presentaban variaciones respecto al sexo”.

Además de estudios de carácter correlacional, se han realizado diversos estudios cualitativos, en relación al miedo a fallar, mediante el uso de entrevistas cualitativas. Sagar, Lavallee, y Spray (2007) “investigaron las consecuencias del miedo al fallo en jóvenes atletas de entre 14 y 17 años. Los resultados indicaron que para la mayoría, las consecuencias del miedo al fallo son una disminución de la percepción personal, y no del sentido del logro y del coste emocional del fallo. Además, indicaron que estos resultados se pueden generalizar igualmente a la población adulta”.

Sagar y Lavallee (2010) “realizaron tres entrevistas cualitativas a tres atletas de 13-14 años y a los seis padres durante 3-4 semanas, con el objeto de estudiar los orígenes del miedo al fallo en atletas adolescentes según como sus padres interaccionan con ellos a diario en relación a sus prácticas deportivas. Los datos determinaron tres categorías de comportamientos en los padres: comportamiento de castigo, comportamiento de control y altas expectativas por el éxito. Estos comportamientos parecen estar basados en el miedo de los padres a que su hijo pierda competencia y por las consecuencias que puede acarrear para sus carreras deportivas. De modo que estos comportamientos en los padres van a contribuir al desarrollo del miedo al fallo, al percibir los atletas estas consecuencias negativas en sus padres si no tienen éxito”.

Ciani y Sheldon (2010) “realizaron entrevistas cualitativas a nueve atletas para estudiar el constructo de la evitación-maestría, así que, se les pidió que explicasen lo que opinaban sobre dos ítems de evitación de maestría: “Mi objetivo

es evitar hacerlo peor que el año pasado” y “Mi objetivo es evitar perder mis habilidades”.

Ommundsen (2001) “estudió las respuestas afectivas con una muestra compuesta por estudiantes noruegos de educación física, demostrando que la orientación al ego se correlacionaba con la ansiedad y la orientación a la tarea con la satisfacción y el aprendizaje. Se presenta a la orientación al ego como la meta que predice de forma positiva las respuestas de colocación de obstáculos”.

En el ámbito deportivo, encontramos trabajos que indican que un clima motivacional que implica a la tarea se relaciona negativamente con el miedo a fallar (Moreno-Murcia y Conte, 2011). “En este estudio, además de confirmar la estructura factorial de la escala PFAI y su validez en el contexto español, relacionaron el clima tarea de los iguales con la motivación intrínseca sobre el miedo a equivocarse, y revelaron que el clima tarea de los iguales y la motivación intrínseca predecían el miedo a equivocarse en el deporte de baloncesto”.

Como se ha podido comprobar, este miedo a equivocarse parece que presenta una relación con el tipo de motivación de los deportistas, es decir, aquellos que tienen una motivación intrínseca van a manifestar un menor miedo a equivocarse en el deporte (Conte, 2011). “De manera que, los efectos negativos del miedo a equivocarse en la práctica deportiva pueden influir negativamente en la motivación del deportista y desencadenar el fracaso de las metas deportivas planteadas (Spray, 2007)”. Conroy (2001) “determinaron que las percepciones del fallo van a depender más de cómo se satisfagan las necesidades psicológicas básicas de los deportistas (percepción de competencia, autonomía y relación con los demás) que por el rendimiento objetivo y la competencia”.

3.6 Rol del docente de educación física frente al miedo

En la práctica pedagógica de educación física con niños de educación primaria se plantea situaciones complejas para desarrollar competencias. Freud en su

teoría del miedo afirma que: El miedo o temor es una emoción caracterizada por una intensa sensación desagradable provocada por la percepción de un peligro, real o supuesto, presente, futuro o incluso pasado. Es una emoción primaria que se deriva de la aversión natural al riesgo o la amenaza, y se manifiesta en todos los animales, lo que incluye al ser humano. La máxima expresión del miedo es el terror. Además el miedo está relacionado con la ansiedad. En ese sentido, el miedo o temor a equivocarse es una emoción negativa que dificulta los aprendizajes en la educación física provocado por un estímulo concreto.

Por lo tanto, el docente de educación física debe cumplir el rol de facilitar el desarrollo de competencias kinestésicas en diversos espacios educativos, evitando las emociones negativas como el miedo a equivocarse en las prácticas deportivas.

3.7 Rol del estudiante en la secuencia didáctica de educación física

La práctica pedagógica el estudiante es el actor principal de sus propios aprendizajes con sus propias potencialidades y particularidades. Según Sallis, 1994 afirma que: Los niños deben realizar actividad física diaria como parte del juego, educación física planificada, en el contexto de actividades escolares y comunitarias. En ese sentido, a través de la actividad física los niños deben desarrollar emociones positivas como la felicidad y la alegría dejando de lado el miedo a equivocarse.

Por lo tanto, el niño tiene que desarrollar su talento y capacidades propias e inherentes descartando las emociones negativas como el miedo a equivocarse.

3.8 Rol del padre de familia y la educación física

El padre de familia constituye un aliado importante en el aseguramiento de los aprendizajes de sus hijos. León, 2011 sostiene que:

La familia y la escuela en cuanto que son los dos grandes agentes socializadores responsables de la educación de los niños/as, prestando atención

a las realidades en las que están inmersos, e intentando dar respuesta a las demandas que cada uno de ellos pueda presentar. En última instancia, lo que no podemos olvidar es que ambos agentes repercuten directamente en la capacidad autónoma y de responsabilidad de los niños y, para que éstas se produzcan, se hace necesario que familia y escuela trabajen conjunta y cooperativamente.

En esa perspectiva, Los padres de familia cumplen un rol importante en el desarrollo emocional en sus hijos, desarrollando emociones positivas como optimismo, felicidad y amor.

CONCLUSIONES

PRIMERO: Que un clima que implique a la tarea se asocia con conductas más adaptativas y auto determinadas, mientras que parece tener una relación negativa con el miedo a equivocarse.

SEGUNDO: Que se manifiesta tres perfiles motivacionales: Perfil auto determinado, perfil auto determinado y no auto determinado y perfil no auto determinado.

TERCERO: Que, los docentes presentan un papel muy importante en la elaboración de un clima de aula adecuado, llegando a influir en los estudiantes en la actitud al enfrentarse a las diferentes tareas propuestas y no evitando situaciones de logro, en la orientación motivacional, en el grado de satisfacción de las necesidades psicológicas, y por supuesto, va influir en su grado de motivación en las sesiones.

CUARTO : Que dentro del contexto deportivo, uno de los objetivos que se debería conseguir, es crear una relación positiva entre el docente/niño y deportistas/deportistas, desarrollando cohesión de equipo y un gran deseo de mejora.

REFERENCIAS CITADAS

- Adie, J. W., Duda, J. L., y Ntoumanis, N. (2008). Achievement goals, competition appraisals, and the psychological and emotional welfare of sport participants. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 30, 302-322.
- Ainsworth, B. E., Sternfeld, B., Richardson, M. T., y Jackson, K. (2000). Evaluation of the Kaiser Physical Activity Survey in Women. *Medicinal Science Sports Exercise*, 32 (Suppl.).
- Alden, L. E, Bieling, P. J, y Wallace, S. T. (1994). Perfectionism in an interpersonal context: a self- regulation analysis of dysphoria and social anxiety. *Cognitive Therapy and Research*, 18, 297-316.
- Baecke, J. A, Burema, J., y Frijters, J. E. (1982). A short questionnaire for the measurement of habitual physical activity in epidemiological studies. *The American Journal Clinical Nutrition*, 36(5), 936-942.
- Bagozzi, R. P., y Heatherton, T. F. (1994). A general approach to representing multifaceted personality constructs: application to state self-esteem. *Structural Equation Modeling*, 133, 35-67.
- Balaguer, I., Castillo, y Duda, J. L. (2008). Apoyo a la autonomía, satisfacción de las necesidades, motivación y bienestar en deportistas de competición: Un análisis de la teoría de la autodeterminación. *Revista de Psicología del Deporte*, 17(1), 123-139.
- Campbell, D. T., y Stanley, J. C. (1966). *Experimental and Quasi-experimental Designs for Research*. Nueva York: Rand McNally & Company.
- Carreiro da Costa, F. (1989). Estudo das condições e factores de ensinoaprendizagem associados ao êxito numa unidade de ensino em educação física. *Motricidad Humana*. Lisboa: Ed. Facultad de Motricidad Humana.
- Carreiro Da Costa, F., Pereira, P., Diniz, J., y Peirón, M. (1997). Motivation, perception de competence et engagement moteur des élèves dans

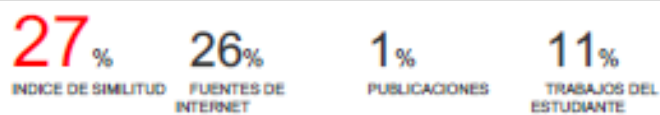
- desclases d'éducation physique. *Revue de l'Education Physique*, 37, 83-91.
- DeCharms, R. (1968). *Personal causation*. New York: Academic Press.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1980). The empirical exploration of intrinsic motivational processes. En L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 13, pp. 39-80). New York: Academic Press.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and Self-determination I human behavior*. New York: Plenum.
- Escartí, A., y Brustad, R. (2000). El estudio de la motivación deportiva desde la perspectiva de la teoría de metas. Comunicación presentada en el I Congreso Hispano-Portugués de Psicología, Santiago de Compostela. España.
- Escartí, A., y García-Ferriol, A. (1993). Factores de los iguales relacionados con la práctica y la motivación deportiva en la adolescencia. *Revista de Psicología del Deporte*, 6, 35-51.
- Famose, J. P. (1992). *Aprendizaje motor y dificultad de la tarea*. Paidotribo. Barcelona.
- García-Calvo, T. J., Santos-Rosa., F, Jiménez, R., y Cervelló, E. (2005). El clima motivacional en las clases de Educación Física: una aproximación práctica desde la Teoría de Metas de Logro. *Apunts: Educación Física y Deporte*, 81, 21-28.
- García-Calvo, T. (2004). La motivación y su importancia en el entrenamiento con jóvenes deportistas. *Memoria de Docencia e Investigación*, Facultad de Ciencias del Deporte, Universidad de Extremadura, Cáceres, España.
- Martimortugués, C. (2005). Estrés y competición. En A. Hernández (Ed.), *Psicología del deporte* (vol. 1): Fundamentos 2 (pp. 77-92). Sevilla: Wanceulen.
- Martínez-Galindo, Alonso, N., González-Cutre, D., Parra, N., y Moreno, J. A. (2010). Las metas de logro y sociales como mecanismo de motivación en la práctica físico-deportiva: instrumentos de medida y propuestas prácticas. En

- J. A. Moreno y E. Cervelló (Eds.), *Motivación en la actividad física y el deporte* (pp.69-102). Sevilla: Wanceulen.
- Molina, L., Torres, E., y Miranda, M. T. (2008). El feed-back en educación física desde la perspectiva de género: Relación con la satisfacción en el área y los hábitos de actividad física extraescolar. *Habilidad motriz*, 30, 5-22.
- Moreno, J. A., y Cervelló, E. (2003). Pensamiento del alumno hacia la Educación Física: Su relación con la práctica deportiva y el carácter del educador. *Enseñanza*, 21, 345-362.
- Moreno, J. A., Hernández, A., y González-Cutre, D. (2009). Complementando la teoría de la autodeterminación con las metas sociales: un estudio sobre la diversión en educación física. *Revista Mexicana de Psicología*, 26(2), 213-222.
- Moreno-Murcia, J. A., y Huéscar, E. (2012). Relación del tipo de feed-back del docente con la percepción de autonomía del alumnado en clases de educación física. *Infancia y aprendizaje*, 35(1), 87-98.
- Moreno-Murcia, J. A., Huéscar, E., y Cervelló, E. (2012). Prediction of adolescents doing physical activity after completing secondary education. *The Spanish Journal of Psychology*.15, 90-100.
- Moreno-Murcia, J. A., Huéscar, E., Peco, N., Alarcón, E., y Cervelló, E. (2012). Desarrollo y validación de escalas para la medida de la comunicación en Miedo a equivocarse en educación física y en el deporte Educación Física y relación con la motivación intrínseca. *Universitas Psychologica*, 11, 957-967.
- Moreno, J. A., González-cutre, D., y Sicilia, A. (2008). Metas de logro 2x2 en estudiantes españoles de Educación Física. *Revista de Educación*, 347, 299-317.
- Moreno, J. A., y Lamas, L. S. (2007). Predicción de la importancia concedida a la educación física según el clima motivacional y la motivación autodeterminada en estudiantes adolescentes. Enseñanza, 25, 137-155.*
- Moreno, J. A., y Lamas, L. S., y Ruiz, L. M. (2006). Perfiles motivacionales y su relación con la importancia concedida a la Educación Física. Psicología Educativa, 12(1), 49-63.*

- Moreno-Murcia, J. A., Martínez-Galindo, C., Belando, N., y Conte, L. (2010). Relación del clima tarea de los iguales con el miedo a equivocarse en el deporte. Diferencias por sexo en una muestra de jugadores de baloncesto. En Actas del I Congreso Internacional de Cultura y Género: La cultura del culto al cuerpo. Elche: Universidad Miguel Hernández de Elche.*
- Moreno-Murcia, J. A., Marzo, J. C., Martínez-Galindo, C., y Conte, L. (2011). Validación de la Escala de "Satisfacción de las necesidades Psicológicas Básicas" y del Cuestionario de la "Regulación Conductual en el Deporte" al contexto español. RYCIDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte, 26(7), 355-369.*
- Moreno, J. A., Parra, N., y González-cutre, D. (2008) Influencia del apoyo a la autonomía, las metas sociales y la relación con los demás sobre la desmotivación en educación física. Psicothema, 20(4), 636-641.*

MIEDO EN ACTIVIDADES DE MOTRICIDAD CON NIÑOS DEL NIVEL PRIMARIO

INFORME DE ORIGINALIDAD



FUENTES PRIMARIAS

1	dspace.umh.es Fuente de Internet	21%
2	docslide.us Fuente de Internet	2%
3	docplayer.es Fuente de Internet	2%
4	Submitted to Universidad Cooperativa de Colombia Trabajo del estudiante	1%
5	Submitted to ESCUNI - Centro Universitario de Magisterio Trabajo del estudiante	<1%

Excluir citas

Activo

Excluir coincidencias < 15 words

Excluir bibliografía

Activo