


MÁSTER DE INTERVENCIÓN EN CONVIVENCIA
ESCOLAR



**APRENDIZAJE
COOPERATIVO,
INFLUENCIA EN LA
AUTOESTIMA Y
MOTIVACIÓN EN
PRIMARIA**

UNIVERSIDAD DE ALMERÍA

Alumna: Ana Cristina López García
Directora: María del Carmen Pérez Fuentes

Facultad de Ciencias de la Educación
Septiembre 2018

INDICE

- **Marco teórico**
 - Introducción.....4
 - Capítulo 1: La autoestima
 - Evolución histórica del concepto.....8
 - Componentes de la autoestima.....13
 - Niveles y factores de la autoestima.....17
 - Factores que favorecen la autoestima.....24
 - Fuentes de la autoestima.....29
 - Formación de la autoestima.....30
 - Capítulo 2: La motivación
 - Concepto de la motivación.....32
 - Clasificación de la motivación.....36
 - Perspectiva sobre la motivación.....38
 - Teorías de la motivación.....41
 - La motivación en el aula.....46
 - Tipos de metas académicas.....46
 - Evolución motivacional en el niño/a.....48
 - La motivación de los alumnos/as.....49
 - Capítulo 3: Aprendizaje Cooperativo
 - Introducción.....51
 - Concepto.....52
 - Corrientes psicológicas y principios relacionados con el aprendizaje cooperativo.....54
 - El lenguaje, clave del aprendizaje cooperativo.....59
 - Estructuras de aprendizaje en el aula.....61
 - Elementos del aprendizaje cooperativo.....63
 - Ventajas del aprendizaje cooperativo.....68
- **Marco empírico**
 - Introducción.....75
 - Hipótesis.....76

○	Objetivos.....	77
○	Metodología.....	77
▪	Participantes.....	77
▪	Instrumentos.....	78
▪	Procedimiento.....	79
▪	Análisis de datos.....	80
○	Resultados.....	81
○	Discusión.....	86
○	Conclusión.....	88
●	Referencias.....	90

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

- **Marco Teórico**
 - **Tabla 1:** Rasgos de Autoestima.....18
 - **Figura 1:** Características Autoestima.....28
 - **Tabla 2:** Fuentes de energía para la autoestima.....29
 - **Tabla 3:** Indicadores motivacionales.....36
 - **Figura 2:** Pirámide de Maslow.....42
- **Marco Empírico**
 - **Tabla 1:** Sexo de la muestra.....78
 - **Tabla 2:** Edad de la muestra.....78
 - **Tabla 3:** Nivel de Autoestima Escolar y Motivación referente al género y su valor t.....81
 - **Tabla 4:** ANOVA y post hoc (DSM) de la autoestima y motivación según estado civil de los padres.....82
 - **Tabla 5:** ANOVA y post hoc (DSM) de la autoestima y motivación en función del tiempo libre.....82
 - **Tabla 6:** ANOVA y post hoc (DSM) de la autoestima y motivación en función de los estudios del padre.....83
 - **Tabla 7:** ANOVA y post hoc (DSM) de la autoestima y motivación en función de los estudios de la madre.....84
 - **Tabla 8:** Correlación entre la autoestima escolar y la motivación.....85
 - **Tabla 9:** Correlación entre la autoestima y edad.....85
 - **Tabla 10:** Correlación entre la motivación y edad.....86

INTRODUCCIÓN

En esta parte de nuestro trabajo reflejaremos la estructura que tiene nuestro estudio, es decir, describiremos todos los apartados por los que está formado nuestro marco teórico.

Nuestra investigación está dividida fundamentalmente en dos apartados, uno denominado “Marco Teórico” y otro “Marco Empírico”. En el apartado de “Marco Teórico” encontraremos tres capítulos en los que desarrollaremos nuestras principales variables de estudio: “la autoestima”, “la motivación” y “el aprendizaje cooperativo”. En el denominado “Marco Empírico” podremos observar las hipótesis y objetivos de nuestro estudio, el método (el cual incluirá los subapartados de participantes, instrumentos, procedimiento y análisis de datos) que hemos utilizado para conseguir nuestros resultados y así obtener nuestra discusión y conclusiones. Finalmente aparecerán nuestras referencias utilizadas.

El primero de nuestros tres capítulos estará enfocado a “La Autoestima” y tendrá seis apartados que han sido desarrollados gracias a la observación y recogida de información de artículos y tesis de diferentes autores. El primero de los apartados de este capítulo recoge la evolución histórica del concepto de autoestima. En el segundo de estos apartados hablaremos de los componentes de la autoestima, seguido de sus niveles y factores (*autoestima alta/positiva* y *autoestima baja/negativa*). Finalmente, en los últimos apartados expondremos cuales son las fuentes de la autoestima y como podremos conseguir la formación adecuada para la misma en nuestras aulas.

El segundo de nuestros capítulos está dirigido a otra de nuestras variables a estudiar como es la “*La motivación*”. En este caso estará compuesto de ocho apartados en los cuales desarrollaremos todo lo relacionado con ésta. Comenzaremos con las diferentes concepciones sobre motivación ordenadas por año de publicación para poder ver su evolución histórica. A continuación clasificaremos la motivación: *negativa*, *positiva*, *intrínseca* o *extrínseca*.

También recogeremos las distintas perspectivas referidas a la motivación como son: *la conductal, la humanista o la cognitiva*; y las diferentes teorías como son: *la teoría de las necesidades de Maslow, la teoría de Clayton Alderfer, la teoría de las expectativas de Vroom y la teoría de McClelland*.

Una vez tratada la teoría sobre la motivación nos centraremos en como trabajarla en nuestras aulas, teniendo en cuenta los tipos de metas académicas y como cada niño/a evoluciona de una manera distinta respecto a la motivación, y el papel fundamental que ejerce el docente para que esta motivación llegue a nuestros alumnos y alumnas.

Finalmente, nuestro marco teórico lo terminaremos con una capítulo sobre el aprendizaje cooperativo, pues queremos demostrar que con este tipo de metodología las dos variables anteriores son posibles, pero para ello necesitamos comprender que es y como implantarla.

Para ello este tercer capítulo estará estructurado en siete capítulos en los que hablaremos de porqué hablamos de este aprendizaje con una introducción y desarrollaremos su concepto con las diferentes definiciones que nos han aportado diferentes autores. Continuaremos con la parte más teórica de este capítulo desarrollando las distintas corrientes psicológicas: *El conductismo y la enseñanza tradicional, el constructivismo, la teoría dialógica o perspectiva social*, y la relación de todas estas corrientes con el aprendizaje cooperativo.

El principal rasgo del aprendizaje surge dentro del marco de las relaciones con otras personas (Luria, 1986), por esto, el lenguaje tiene un papel principal no solo como función comunicativa sino que también reguladora.

Para poder situar el aprendizaje cooperativo en el aula debemos ver las diferentes estructuras que surgen en ella. Estas estructuras son el conjunto de elementos interrelacionados que hay en el aula durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Slavin (1980) encuentra tres estructuras que debemos conocer: *estructura de la actividad, estructura de la recompensa y la estructura de la autoridad*.

Como final de este capítulo recogeremos los distintos elementos que confeccionan el aprendizaje cooperativo: *agrupamientos heterogéneos, interdependencia positiva, responsabilidad individual, igualdad de oportunidades para el éxito, interacción promotora cara a cara, procesamiento cognitivo de la información, utilización de habilidades cooperativas y evaluación grupal;* y sus ventajas de tipo individual, de grupo-clase y para el maestro/a.

En cuanto a nuestro “Marco Empírico”, lo iniciaremos con una introducción en la cual vamos a plasmar las distintas variables con las que se han relacionado las de nuestro estudio. Plantearemos nuestras hipótesis que esperamos alcanzar al inicio de nuestro estudio y reflejaremos nuestro objetivo general y los específicos.

Continuaremos con el desarrollo del método donde podremos encontrar las características de los sujetos que han respondido a nuestros cuestionarios: *porcentaje de hombres y mujeres, sus edades,...* Para mejorar la comprensión de nuestro estudio desarrollaremos los instrumentos utilizados para poder conseguir nuestro análisis de datos.

En el apartado de *Resultado*, como su nombre indica expondremos todas las pruebas estadísticas que hemos confeccionado y explicaremos los resultados obtenidos de una manera más detallada. En la *Discusión*, relacionaremos todos nuestros resultados con aquellos estudios citados en la introducción de nuestro marco empírico.

Para culminar nuestro trabajo de investigación, plantearemos una serie de conclusiones en las que debatiremos si hemos conseguido alcanzar nuestras hipótesis iniciales o no y las limitaciones que hemos llegado a encontrar durante este proceso.

MARCO TEÓRICO

PRIMER CAPÍTULO: “LA AUTOESTIMA”

1. EVOLUCIÓN HISTÓRICA DEL CONCEPTO:

Teniendo en cuenta su etimología, la palabra autoestima está dividida en dos términos: el prefijo “auto”, que tiene origen griego, y que significa “por sí mismo”, y la palabra “aestima” que tiene origen latino y procede del verbo “aestimare” y su significado es evaluar. Por todo esto, podemos definir el concepto de autoestima como la valoración de uno mismo.

El concepto de autoestima no encuentra una única definición, sino que a lo largo de la historia son numerosos los autores los que aportan sus puntos de vista hacia el mismo. Por ello, vamos a realizar un recorrido por la historia para analizar las diferentes definiciones, ya que es uno de los conceptos psicológicos más complejos de precisar.

Para iniciar este recorrido, es imprescindible comenzar con el psicólogo William James (1890), pues con él aparece la primera definición de autoestima, en la que ésta depende del éxito o el fracaso que la persona pretende alcanzar con los objetivos que se propone y así valorarse a si mismo.

De esta definición hasta el momento presente, encontramos importantes cambios en la definición del concepto de autoestima.

Podemos comenzar con la superficial definición de Wells y Marwell (1965), que sintetizan refiriéndolo como un factor más de nuestra personalidad y que forma parte de uno mismo, y González y Tourón (1992), los cuales afirman que para tener autoestima debemos llegar al triunfo o el individuo se frustrará.

Como señalan Rosenberg (1965) y Hattie (1992) la autoestima significa lo que es bueno para cada individuo. Coopersmith (1967), señala que la autoestima es la evaluación que cada persona hace de sí misma. Según la actitud de cada individuo en aceptar de mayor o menor agrado la autoestima, se reflejará en la confianza en sí mismo.

Burns (1985) define que la autoestima es igual a los logros dividido por las expectativas que tiene cada sujeto. Estos existes pueden ser sociales y personales y las pretensiones serán la esperanza que tiene el sujeto por realizar algo.

Según Branden (1987) la autoestima es la habilidad que tiene el ser humano para poder ser feliz y afrontar los problemas, de triunfar o fracasar, de creer en uno mismo y dejar a un lado lo que piensen los demás, en definitiva, de comprendernos a nosotros mismos y así poder entender a los demás. En 1995, Branden aclara que este concepto nos ayuda a poder afrontar los retos que nos plantea la vida y dotarnos de seguridad para llegar al triunfo.

Siguiendo a Alcántara (1993, pp.17) la autoestima es *“una actitud hacia uno mismo. Es la forma habitual de pensar, amar, sentir y comportarse consigo mismo. Es la disposición permanente según la cual nos enfrentamos con nosotros mismo. Es el sistema fundamental por el cual ordenamos nuestras experiencias refiriéndolas a nuestro -yo- personal”*. Para éste, la autoestima consigue que superemos los problemas personales y dejar a un lado los fracasos, y así establecer la responsabilidad, la autonomía personal y llegar a tener una buena relación con los demás. Ésta definición la podemos completar con la de Musitu et al., (1995,1996) que la relaciona con las percepciones, es decir, con lo que cada individuo percibe de sí mismo, fijándonos en nuestras capacidades, las que nosotros mismos nos atribuimos.

Para Camargo (1994, pp.97) la autoestima *“es una actitud vital que se aprende, que fluctúa y se puede optimizar, basándose en el tomar conciencia, conocer y poner en práctica el potencial de cada persona.”*

Con Cledes y Bean (1995, pp.9), llegamos a la conclusión de que la autoestima esta ligada a los sentimientos, pues necesitamos sentirnos importante para otra personas, notar que somos imprescindibles para alguien, sin necesidad resaber el motivo, simplemente por el hecho de significar algo para otro. Esto ayudará a que afrontemos los nuevos retos y conseguir una mayor satisfacción personal. Ambos autores junto con Clark (1996, pp.6) señalan que *“la autoestima es el concepto que tenemos de nuestra*

valía y se basa en todos los pensamientos, sentimientos, sensaciones y experiencias que sobre nosotros mismos hemos ido recogiendo durante nuestra vida”.

Para Carpenito (1995) señala que autoestima es la apreciación o la autoevaluación que cada individuo realiza de sí mismo.

Según Lila (1995), la autoestima es el proceso de autoevaluación y la consecución de una satisfacción personal de cada individuo, y la actitud valorativa de éste.

Martínez (1997) añade al concepto de autoestima la confianza y el respeto hacia nosotros mismos. Molina (1997) y junto con White en Courrau (1998), define este concepto diferenciando entre dos componentes: la actitud y la conducta afectiva y cognitiva.

Para Yagosesky (1998) la autoestima es un proceso mediante el cual nos analizamos de manera interna y externa como individuos.

En este mismo año, Mruk (1998), considera la autoestima como la herramienta fundamental para que cada individuo logre evaluarse a partir de sus cualidades sociales y así poder entender sus vivencias.

Güell y Muñoz (2000, pp.118) afirman que *“Si conseguimos mantener un buen nivel de autoestima resistiremos las críticas, nos abriremos mejor a los demás, aprenderemos a pedir ayuda y , en general, nos resultará mucho más gratificante vivir, lo que contribuirá también a prevenir cualquier proceso depresivo”.*

Con la autoestima, Rice (2000) aclara que es el componente necesario para dotar a la especie humana de dignidad, teniendo conocimiento de sí mismo.

Palacios (2000), piensa que los niños antes de los ocho años expresan la autoestima de una manera irreal, siendo a partir de esta edad cuando comenzamos a exteriorizarla tal cual es.

En 2002, encontramos diferentes publicaciones en las que se refieren al concepto de autonomía, como son Domínguez, Cueva y Prado (2002), destacando este concepto como el principal elemento de la personalidad, que es imprescindible saber como somos cada uno, es decir, que valoramos y conocemos de nosotros para poder llegar a nuestra personalidad. Para Santrock (2002, pp.114) es el Yo y para Feldman (2002) es la reflexión que cada individuo hace de sí mismo como persona.

Acosta (2004, pp.83), define la autoestima como *“un sentimiento valorativo de nuestro ser, de quienes somos otros, del conjunto de rasgos corporales, mentales y espirituales que configuran nuestra personalidad”*.

Quiles y Espada (2004) aclaran que la autoestima. No es innata en el individuo, no nacemos con ella, sino que a través de las experiencias de cada uno a lo largo de la vida, vamos confeccionando y logrando llegar a ella.

En este mismo año vuelve a aparecer Branden (2004) señalando que la autoestima es posible gracias a factores internos (aquellos creados por uno mismo) y externos (aquellos formados por las experiencias vividas). Y a esto podemos sumarle la definición de Polaino (2004), el cual añade que la familia también actúa de manera positiva y negativa en la formación de la autoestima, pues por ejemplo, si un niño se siente arropado y aceptado por su familia, tendrá una mayor seguridad de si mismo e influirá de manera positiva en el desarrollo de su buena autoestima.

Gracias a la autoestima el ser humano consigue superar sus problemas, pues cuanto más alto sea su grado de autoestima mayor probabilidad encontrará de superar los fracasos y las dificultades que se le presenten, favoreciendo así la creatividad y estableciendo la responsabilidad y la autonomía personal (Alcántara, 2005).

Voli (2005) señala que este concepto es primordial para una correcta evolución socioafectiva y así conseguir un adecuado desarrollo personal y a su vez, profesional.

Para Feldman (2005) la palabra autoestima es aquella que define los sentimientos y creencias que cada uno tiene de uno mismo, los que nos afectan en

nuestro día a día. Es algo complejo y sufre cambios a lo largo de nuestra vida y conlleva la propia aceptación y poder conocerse a uno mismo. Con la autoestima llegaremos a tener una idea real de lo que cada uno somos, llegar al autor respeto, la propia confianza y llegar a aceptarnos tal y como somos. Que las experiencias tengan éxito logrará que influyan en que sean eficaces y conseguirá que el individuo tenga unas creencias u otras y sea capaz de enfrentarse a la vida de manera correcta. La autoestima no es solo considerarse inteligente o superior a los demás, sino que es un sentimiento que produce bienestar, algo que sale del interior.

Con Beauregard, Bouffard y Duclos (2005), vemos que la autoestima puede ser definida como un sentimiento favorable que nace de la opinión positiva que tiene cada individuo de uno mismo y de sus propias capacidades.

Gázquez *et al.* (2006) añade que debemos tener en cuenta que la autoestima va ligada al autoconcepto y así poder asignar cada individuo sus propias características. Martínez-Otero (2007) confirma que autoestima y dignidad van unidas. Y Shaffer y Kipp (2007) corrobora la idea iniciada por Polaino (2004) y Quiles y Espada (2004), de que la autoestima, su buen desarrollo dependen de la familia, escuela y sociedad.

Maldonado (2006) apunta que la autoestima es un constructor cognitiva-afectivo central para el correcto funcionamiento y desarrollo de cada sujeto y en el se pueden diferenciar dos aspectos fundamentales de la autoestima como son el sentido de eficacia personal (señala al autoconcepto) y el sentido de autovaloración (señala a la autoestima). El primero viene a recalcar las percepciones propias de cada individuo y el segundo a la valoración positiva o negativa que cada individuo hace del autoconcepto.

Barreto (2007) describe la autoestima como aquel amor real y sincero, que es vivencial para uno mismo, por lo que es posible realizar una valoración personal de cada uno.

Plata, Riveros y Moreno (2010) relacionan la definición de autoestima con la de autoconcepto, señalando que ésta última consigue que los individuos vean su forma de actuar y poder responder a cualquier situación, y así tener un concepto global de

nosotros mismos, y la primera como un elemento centrado en las particularidades de cada uno, y así cada individuo podrá sentirse seguro de sí mismo, respetándose.

Duclos (2011) asegura que la autoestima tiene lugar en los primeros años de vida, pues es en ese momento cuando los padres pueden transmitir en el niño mensajes que hagan posible que cada uno genere su primer concepto de sí mismo.

Branden (2011, p.46) ofrece una de las definiciones más modernas de la autoestima: *“la disposición a considerarse competente para hacer frente a los desafíos básicos de la vida y sentirse merecedor de la felicidad”*.

2. COMPONENTES DE LA AUTOESTIMA:

En este caso, a lo largo de la investigación, también hemos podido encontrar diferentes autores que aportan su visión de los componentes de la autoestima.

Los autores Rodríguez, Pellicer y Domínguez (1988), denominan “La escalera de la autoestima” a los cinco componentes por los que esta constituida y que todos ellos están entrelazados entre sí para poder llegar al siguiente nivel. Estos son el autoconocimiento, el autoconcepto, la autoevaluación, la autoaceptación y el autorespeto.

- El autoconocimiento es el conocer de todas las partes que forman el self de cada individuo, además de su manera de actuar y de sentir. Sino se trabaja de manera conjunta el individuo no logrará tener una personalidad unida, siendo ésta frágil. Para Schwarts (1998) es el conocer de como actuamos, de nuestros conocimientos y nuestras habilidades.
- El autoconcepto es la opinión que cada uno tiene de sí mismo, dando lugar a la conducta. Siguiendo a Schwarts (1998) para que éste sea positivo se necesita esfuerzo, disciplina, coraje, honestidad, etc.

- La autoevaluación es la habilidad del individuo de evaluar si es bueno o malo para sí mismo. Como señala Schwarts (1998) es la capacidad de aceptar nuestros sentimientos y nuestros valores.
- La autoaceptación es la capacidad de reconocer la forma de ser y de sentir de cada uno.
- El autorespeto es la manera que tiene cada uno de no perjudicarse a sí mismo complaciendo sus valores y trabajando de manera positiva en sus sentimientos y en lo que le haga sentirse bien.

Siguiendo a Voli (1996), los componentes de la autoestima son cinco: la seguridad, la identidad, la motivación, la integración y la competencia. Gracias a todos ellos, de manera conjunta, el sujeto es capaz de establecer su identidad.

Según Alcántara (1990,1993), Mruk (1999) y Yáñez (2001), la autoestima tiene tres componentes: el componente cognitiva, el componente afectivo y el componente conductual. Los tres están estrechamente relacionados y no pueden darse el uno sin el otro.

- Componente cognitivo (lo que pienso): son las creencias, conocimientos, percepciones, ideas y opiniones que cada individuo tiene. Nace de la representación mental que cada uno hacemos de nosotros mismos. Es el esquema global que cada uno tenemos de nuestra persona, de nuestra personalidad, así poder autorregularse y autodirigirse a sí mismo. Este componente, para Alcántara (1993, pp.37) se trata de *“la opinión que se tiene de la propia personalidad y sobre su conducta. Es el componente de la autoestima que organiza las experiencias pasadas y son usadas para reconocer e interpretar estímulos relevantes en el ambiente social”*.
- Componente afectivo (lo que siento): mediante la observación de uno mismo y la interiorización de lo que los demás opinen de nosotros surge la autovaloración. Es la propia valoración que cada individuo hace de lo que es bueno y de lo que es malo

para si mismo. Esto influirá en nuestro comportamiento frente a las distintas situaciones que se nos presenten a lo largo de nuestra vida. Este componente se sustenta en la valoración positiva y negativa de las cualidades personales, físicas y psíquicas cada uno, sumando las que nos transmiten los demás.

- Componente conductual (lo que hago): es el proceso final de la autovaloración afectiva, con un comportamiento adecuado y positivo es la capacidad que tiene el individuo de efectuar por si mismo una serie de actuaciones, enfrentándose a sus propias capacidades, dando lugar a una serie de sentimientos y opiniones negativas y positivas. Es poner en práctica un comportamiento lógico y el esfuerzo que cada persona ponga para conseguir el reconocimiento propio y el de los demás por sus acciones. Según Savater (1991, pp.39) quien presenta un comportamiento conductual es aquel que trata de *“ser capaz de prestarse atención a uno mismo en requisito previo para tener la capacidad de `restar atención a los demás, el sentirse a gusto con uno mismo es la condición necesaria para relacionarse con otros”*.

Según Bonet (1997, p.23) para considerar que una persona tiene suficiente autoestima debe de poseer “las Aes de la autoestima”, esto significará que la persona tiene un buen nivel de auto consciencia y es conocedor de su mundo interior:

- Aprecio auténtico de uno mismo como persona: de forma que se considere igual que los demás siendo indiferente a lo que haga o tenga.
- Aceptación de sus limitaciones, fracasos, debilidades y errores: tiene que ser consciente de que puede equivocarse al igual que los demás. No debe de tener miedo a errar y debe de aceptar las partes más desagradables de su personalidad.
- Afecto hacia sí mismo: se quiere tal y como es, tanto a sus sentimientos como a su cuerpo, es feliz consigo mismo.
- Atención y cuidado a lo que su cuerpo y mente necesita, es decir cubre todas sus necesidades físicas, intelectuales, psíquicas y espirituales.

Acorde con Schwarts (1998), los principales componentes de la autoestima son:

- La autoimagen: que es la capacidad que tiene cada persona de percibirse a uno mismo de manera íntegra, aunque como señala Ochoa (2008) a veces surge el autoengaño que puede producir una construcción errónea de nuestra imagen. Según De Mézerville (2004, pp.29) se trata de *“El primer paso hacia una sana autoestima se caracteriza, entonces por la capacidad de verse personalmente de manera realista, tanto en lo que constituye la imagen actual de sí mismo como en cuanto a la imagen potencial de lo que la personal puede llegar a ser”*.
- La autovaloración: gracias a la cual el individuo de sabe valorar para sí mismo y para los demás, valorando de manera positiva todo aquello que percibe. Branden (1995, pp.45) añade que *“significa el reafirmarme en mi valía personal. Lo que se expresa en una actitud positiva hacia el derecho de vivir y de ser feliz; el bienestar al reafirmar en forma apropiada mis pensamientos, deseos y necesidades; el sentimiento de que la alegría y la satisfacción son derechos innatos naturales”*.
- La autoconfianza: al ser capaz de realizar distintas actividades de manera segura. Para Branden (1995, pp.52) es *“el funcionamiento de mi mente, en mi capacidad para pensar y entender, para aprender, elegir y tomar decisiones; confianza en mi capacidad para entender los hechos de la realidad que entran en el ámbito de mis intereses y necesidades”*. Y Ochoa (2008) lo define como la manera de creer en uno mismo y en sus capacidades para afrontar los retos que se le presentan y lo que incentiva a los individuos a explorar distintas oportunidades que les permitan enseñar sus habilidades.
- El autocontrol: fomentando y cuidando su bienestar.
- La autoafirmación: para ser capaz de tomar sus propias decisiones de manera independiente.

- La autorrealización: para desarrollar sus capacidades de manera positiva. Para Papalia, Wendkos, Duskin (1989), este concepto es la manera que tiene el individuo de lograr su evolución poniendo en práctica sus propios objetivos.

Branden (2011), destaca dos componentes que están relacionados entre sí:

- La eficacia personal: donde lo importante es la confianza en la propia mente, en como pensamos y entendemos, la capacidad que tenemos para tomar decisiones, aprender creer en uno mismo y entender los hechos que tienen relación entre sí, es decir, en la confianza que tenemos ante los desafíos que se nos presentan en la vida.
- El respeto a uno mismo: saber de tu propia valía, de ser feliz y aceptar los propios sentimientos, deseos y necesidades de manera positiva y saber reconocer la felicidad.

3. NIVELES Y FACTORES DE LA AUTOESTIMA

La autoestima es una necesidad básica del ser humano, y gracias a ella podremos llegar a un buen desarrollo en nuestra vida. A lo largo de la historia, podemos observar que los términos más defendidos por los autores que estudian la autoestima son la alta o baja. Si nuestra autoestima no es positiva el crecimiento psicológico será deficiente, en cambio, si resulta que llegamos a tener una autoestima elevada y positiva conseguiremos tener una mayor resistencia, fuerza y capacidad regeneradora y actuará como sistema inmunológico de la conciencia.

Como señala Feldman (2005) no debemos confundir una autoestima saludable y positiva con el egocentrismo, pues los sentimientos positivos hacia nuestra persona hará que podamos desarrollar correctamente todo nuestro potencial, afrontar las dificultades y asumir riesgos, marcarnos unas metas, relacionarnos adecuadamente con los demás, poder aportar algo a la sociedad que nos rodea y así alcanzar la propia felicidad.

Y como afirma Perea (2004) la autoestima viene en la confianza, en ser capaces de pensar y afrontar las dificultades y desafíos que la vida nos pone por delante. Debemos tener cuidado a la hora de valorar el nivel de autoestima, pues en un principio

el éxito social de un individuo puede darnos la falsa imagen de una autoestima alta y solo sea en apariencia, por ello es necesario analizar el nivel de autoestima.

Siguiendo a Lorenzo (2007) existen unos rasgos característicos en las personas según si tienen un nivel alto o bajo de autoestima, para ello podemos sintetizarlo en esta tabla y así verlo de manera más clara:

Tabla 1: Rasgos de Autoestima

PERSONAS CON AUTOESTIMA ALTA	PERSONAS CON AUTOESTIMA BAJA
Suelen asumir responsabilidades	Suelen despreciar sus dones
Se sienten orgullosas de sus éxitos.	Se dejan influir por los demás
Afrontan las metas con optimismo	No se quieren
Cambian para mejorar	Se sienten impotentes
Se quieren y se respetan a sí mismos	Actúan siempre a la defensiva
Rechazan las actitudes negativas	Culpan a los demás por sus faltas
Demuestran afecto de forma sincera	Son muy sensibles a las críticas y muy críticos con ellos mismos.
Se quieren y se aceptan tal como son	Son muy perfeccionistas
No son envidiosos	Necesitan la aprobación continua de los demás
Toleran bien las frustraciones	Se sienten atacados por los comentarios de los demás
Confían en su influencia sobre los demás	Suelen sentirse insatisfechos
	Infrazvaloran sus éxitos y sobrevaloran sus fracasos
	Piensan que sus éxitos se deben a causas externas sus fracasos a sí mismos
	Se culpabilizan de que las cosas no les vayan bien

Fuente: Elaboración propia sobre Lorenzo (2007)

Para Rojas (2007), es importante diferenciar entre autoestima saludable, en la cual se autovalora de manera positiva las virtudes y defectos de cada uno, de la autoestima destructiva en la que se destaca el poder frente a los otros y el placer que éste supone.

Sin embargo, para Branden (2011), las personas que tienen una autoestima alta no es por el placer de ser superiores a los demás sino porque son alegres por ser como ellos son. Para este autor, quien tiene esa autoestima baja es el que es arrogante ante la sensación de sentirse superior al resto.

Como nos indican Rosenberg y Simmons (1972) la autoestima alta nos da unos parámetros favorables para el correcto desarrollo de nuestra salud y que su entorno de vida sea positivo y así lograr una personalidad consolidada. Con una autoestima alta, el individuo consigue una mayor confianza interior y así obtener una conducta positiva.

Según Aguilar (1995), los individuos con una autoestima alta, tendrán pensamientos positivos y serán capaces de escuchar y ser más optimistas y creativos, y así lograr unas relaciones interpersonales más satisfactorias. También podemos señalar que para Camargo (1994) las personas que la autoestima alta tienen una mayor capacidad para controlar sus maneras de actuar y tener un lenguaje más correcto. Bizama (1995) señala que están más receptivos a la hora de querer aprender y vivir experiencias, pues saben aprovechar de manera positiva las oportunidades que se le presentan. Para Branden (1995) estos individuos serán más realistas e independientes a la vez que más cooperativos y adaptados a los cambios.

Como bien señala Ramírez (2008), la autoestima alta se refleja en la cara y en nuestro cuerpo, en cómo nos expresamos o en como aceptamos las críticas. Las características que destaca :

- La conciencia: el individuo tiene una conciencia abierta, con voluntad, alerta y preparada para tomar decisiones.

- El aprendizaje: el individuo sabe que aprendiendo consigue mejorar y su actitud ante lo nuevo es abierta.
- La reflexión: el individuo piensa lo que va realizar, es reflexivo y no impulsivo.
- La planificación: el individuo tiene todas sus tareas planeadas, tanto lo que va a realizar de manera inmediata como lo que viene más adelante.
- La economización y la priorización: el individuo tiene claro lo que es básico y lo que es importante.

Para Navarro (2009), estos individuos con autoestima alta tienen la capacidad de poder estimarse de manera positiva, y ser más cooperativos y responsables, teniendo un mayor rendimiento escolar y capaz de afrontar nuevos retos, y como señala Robles (2004) son capaces de solucionar sus problemas sin sentir que tienen limitaciones o dificultades en el proceso.

Autores como Alonso y Román (2005) apoyan que estos individuos con la autoestima alta son iniciativos y saben adaptarse a los cambios y a las críticas.

Para Silberstein (2011), una persona con autoestima alta es aquella que se siente imperfecta y que puede tener fallos y tienen la capacidad de mejorar por sí mismos con sus propios recursos.

También debemos analizar las características de los individuos con la autoestima baja. Y siguiendo de nuevo a Rosenberg y Simmons (1972), los individuos con la autoestima baja son personas que se infravaloran y rechazan a sí mismo. Tienen pensamientos negativos sobre ellos mismos y no tienen confianza en sus propias capacidades siendo indecisos y miedosos. No saben expresar sus ideas por miedo al que dirán, por lo que suelen aislarse. No saben tomar la iniciativas pues son personas muy pasivas.

Cuando la autoestima es baja inevitablemente disminuye nuestra resistencia frente a las dificultades que se nos presentan en nuestra vida, pues el individuo acabará hundiéndose ante situaciones que podría solucionar si sus sentimientos hacia sí mismo fuesen sanos. Le influye más el querer evitar el dolor que intentar experimentar la felicidad. Aunque en su vida lo negativo tiene mucho más poder que lo positivo, algunas de estas personas lograrán alcanzar sus metas, pues aunque se infravaloren son personas con talento, aunque con un concepto negativo de sí mismos. El problema que tienen estos individuos con una autoestima deficiente es que resultaran menos eficientes y creativas de lo que en realidad podrían llegar a ser, y por ello sus logros no les producirán alegría ni satisfacción, pues nada de lo que hacen y consiguen llega a ser suficiente para ellos.

Todos estos pensamientos son secundados por diversos autores como Robles (2004) y Gan y Soto (2007) que coinciden con la dificultad que muestran estos individuos de aceptarse a sí mismos. Branden (1995) y Navarro (2009) con la carencia de confianza y la tendencia a tener pensamientos negativos. Éste último añade la incapacidad de amar y de saber expresar sus sentimientos.

Camargo (1994) alega que los individuos con autoestima baja tienen un menor rendimiento escolar y suelen sentirse solos, y a su vez, rendirse fácilmente.

Bizama (1995), añade que estos sujetos actúan normalmente de manera agresiva y suelen estar tristes y Aguilar (1995) apuesta por individuos que acostumbran a mostrarse deprimidos.

La baja autoestima, según Mézerville (2004), consigue que el sujeto se desprecie, lo que hace que aunque logre alcanzar metas, no consiga sentirse pleno, y rechazará esa felicidad por actitudes derrotistas, pues no se cree que merezca tener esa felicidad.

Para Alonso y Román (2005) estos individuos dependen de otras personas para poder desarrollarse en la sociedad y que éstos muestran una mayor dificultad a la hora

de poder reaccionar a los cambios, una forma poco adecuada de actuar y muy poca curiosidad por las nuevas experiencias.

Pequeña y Escurra (2006) suman a estas características la falta de creatividad, espontaneidad y su gran timidez.

Para Figueirido (2008) la baja autoestima presenta los siguientes factores:

- Fragilidad: todo les afecta y su frustración es elevada.
- Miedo al rechazo: su mayor temor es sentirse rechazados y que nadie los quiera.
- Pensamiento absoluto: todo es negro o blanco, solo hay dos soluciones, no entran en razones.
- Necesidad constante de aprobación: busca insistentemente la aprobación de su alrededor, no da un paso sin la aprobación de los demás.
- Dependencia de los demás: todo lo realizan con otra persona a su lado, su inseguridad no les deja avanzar sin que los demás apoyen sus decisiones, pues solos no se ven capaces.
- Incapacidad para decir no: no saben rechazar nada.
- Agresividad: cuando se sienten rechazados suelen actuar de manera agresiva.
- Los errores son fracasos.

Navarro (2009) afirma que estos sujetos muestran una mayor falta de cooperación y responsabilidad, cambios de humor y una mayor culpabilidad hacia sí mismo.

Una autoestima baja, para Quiles y Espada (2004) viene motivada por la ansiedad, la mala alimentación, la identidad sexual, los trastornos de la personalidad y de la niñez o adolescencia, etc.

Siguiendo a Rodríguez y Caño (2012), durante la infancia la autoestima es muy alta y en la adolescencia esta baja considerablemente. Cuando se es adulto estos niveles suelen subir y en la vejez disminuir de nuevo.

Para que la autoestima pueda ser positiva, Naranjo (2007) asegura que es necesario que exista una relación entre el concepto que cada uno tiene de sí mismo y el yo ideal y así alcanzar un buen rendimiento escolar. Pero por el contrario, aquellos que tienen una autoestima baja son por el resultado de los pensamientos negativos, que los que generan son las alteraciones relacionadas con lo cognitivo, provocando depresión y delincuencia.

Después de centrarnos en la defensa de las características de la autoestima baja y la autoestima alta, podemos ver que según diferentes autores también existen otras particularidades.

Camargo (1994) es el defensor de una autoestima media, donde los individuos son inseguros y dubitativos, no saben gestionar el rechazo y multiplican sus problemas. Junto con Satir (1980) consideran que una persona con baja autoestima es aquella que no confía en sí misma y que se deja llevar por lo que los demás piensan, apareciendo así temores y depresiones.

Goleman (1995), realiza una clasificación de las emociones según la autoestima:

- Las emociones positivas: que son las que el individuo logra experimentar cuando consigue un objetivo. Estas emociones son la alegría, la felicidad, el humor y la satisfacción.
- Las emociones negativas: como la tristeza, el miedo o la furia, que son aquellas que el individuo experimenta cuando no logra cumplir su objetivo.

- Las emociones estéticas: a las que se llega cuando la acción realizada es artística, como la música, la pintura, ...
- Las emociones ambiguas: como son la ilusión, la compasión o la sorpresa.

También encontramos otra clasificación de las emociones por Goleman (1995) y Bisquerra (2000):

- Las emociones básicas: como son la tristeza, la felicidad, la rabia, la timidez o el asombro, y que se caracterizan por reflejarse en el rostro de cada persona.
- Las emociones complejas: se derivan de las básicas y no se reflejan en el rostro del individuo.

Para Mruk (1998) existe una autoestima defensiva que tiene dos modelos: la narcisista en la que los individuos tienen la capacidad de sentirse merecedores y negando a la vez de tener algún talento, y la pseudoautoestima en la que los sujetos sí tienen el potencial correcto negando el mérito de sus acciones.

Gan y Soto (2007) hablan de la autoestima distorsionada, que aparece de manera errónea y se fomenta por el ser un ser perfecto, por lo que podemos decir que el individuo cree algo que no es de sí mismo; y la autoestima impulsada que es creada por el propio individuo y hará que el individuo sea activo y atrevido y sepa enfrentarse a las distintas dificultades y metas que se le presente.

4. FACTORES QUE FAVORECEN LA AUTOESTIMA:

Siguiendo a Branden (2002), podemos señalar seis pilares fundamentales para favorecer una correcta y saludable autoestima y así conseguir un desarrollo pleno e integral del individuo:

- La práctica de vivir conscientemente: mientras se cometen errores el individuo no puede sentirse competente ni pleno. Si el sujeto llega a tener un buen grado de conciencia será determinante para lograr un buen nivel de eficiencia de sí mismo. Cada día, las personas elegimos que grado de conciencia vamos a utilizar poco a poco vamos forjando un sentimiento de que tipo de persona somos, y por ello las elecciones que se hagan y el grado de integridad influirán considerablemente.

- La práctica de aceptarse a sí mismo: conseguir aceptarse así mismo es un trabajo complejo y a la vez una virtud que hace al individuo tener un compromiso consigo mismo, pues no se puede fingir este sentimiento sino que es un acto primario de autovaloración que ejercerá como punto de partida para lograr una correcta autoestima. Ésta práctica se inicia con la voluntad de aceptar que se siente lo que se siente, que se piensa lo que se piensa, ... Aceptarse significa aceptar todo lo que tenemos como algo nuestro y mostrar la intención de querer experimentar y no evitar lo que viene, pues así el individuo que va a enfrentar algún temor podrá tener la libertad de aprender con él y poco a poco mejorar su futuro. Si se niegan los errores no se puede aprender, para poder cambiar y crecer debemos aceptarnos a nosotros mismos.

- La práctica de aceptar responsabilidades: como individuos debemos tener la necesidad de sentir que tenemos el control de nuestra propia experiencia y así sentirnos dignos de la felicidad. Ésta práctica supone aceptar que:
 - Se es responsable de conseguir nuestros propios deseos.

 - Se es responsable de las elecciones que se hacen y de nuestros propios actos.

 - Se es responsable de la conducta que tenemos hacia otras personas.

 - Se es responsable de como distribuimos nuestro tiempo.

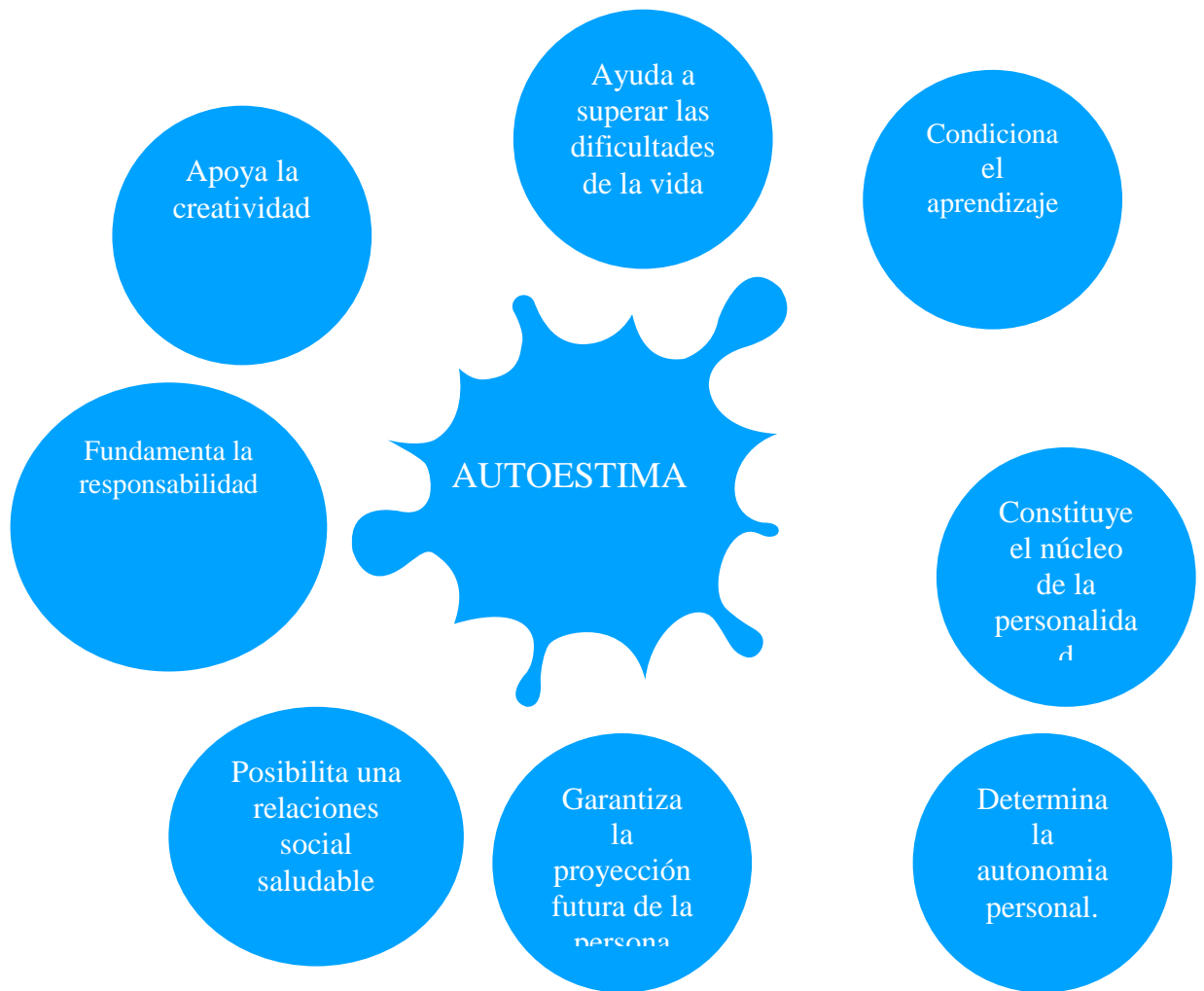
 - Se es responsable de saber comunicarse de manera adecuada con los demás.

- Se es responsable de la propia felicidad.
- Se es responsable de saber elegir correctamente los valores que queremos tener en nuestra vida.
- Se es responsable de mejorar nuestro grado de autoestima.
- La práctica de afirmarse a uno mismo: gracias esto conseguiremos saber expresarnos de la manera adecuada y a respetar nuestras necesidades, deseos, valores y convicciones. El individuo que no consigue esta afirmación normalmente evita el enfrentamiento con aquellos que tienen valores distintos a los suyos para poder encajar con los demás. Si tenemos una autoafirmación positiva tendremos la valentía de enfrentarnos a los diferentes desafíos que la vida nos plantea e intentaremos tener el control de la situación y no evitarlas.
- La práctica de vivir con un propósito: gracias a los propósitos podemos marcarnos unos objetivos ya que a través de ellos podemos organizar nuestra conducta haciendo que vaya en una dirección u otra. Teniendo metas y objetivos tendremos esa sensación de que podemos controlarlo todo y conseguiremos progresar. Para alcanzar una autoestima positiva es necesario marcarnos unos objetivos a alcanzar pues así sabremos valorar los éxitos propios y de otros.
- La práctica de la integridad: cuando uno es coherente con sus valores es cuando podemos definir a esa persona como íntegra, por lo que cuando falta la integridad afecta de manera negativa a la autoestima.

Alcántara (2003) señala también una serie de características que favorecen la autoestima:

- Sirve para superar las dificultades de la vida: si el individuo tiene una autoestima alta conseguirá superar los obstáculos que se le presenten y tendrá fuerzas para reaccionar.
- Fundamenta la responsabilidad: pues si tiene una buena autoestima el individuo conseguirá superar las dificultades que dan las responsabilidades, sino es muy difícil que crezca en él la responsabilidad.
- Apoya la creatividad: con una autoestima baja es muy difícil que el sujeto tenga la suficiente confianza en sí mismo y en sus capacidades creativas para creer en su creatividad pues es necesario una autovaloración positiva para poder tener la confianza de presentarle al mundo sus propias ideas.
- Determina la autonomía personal: teniendo una autoestima positiva conseguiremos que los sujetos sean autónomos, seguros de sí mismos, autosuficientes, que sean capaces tomar sus propias decisiones y que consigan aceptarse tal y como son.
- Posibilita una relación social saludable: es posible relacionarse con otras personas si el sujeto se aprecia y se respeta pues así conseguiremos que los que nos rodean se sientan cómodos.
- Garantiza la proyección futura de la persona: si la autoestima es positiva la persona conseguirá auto imponerse unas aspiraciones y tener las cualidades suficientes como para proyectarse un futuro e ir consiguiendo los objetivos marcados, teniendo la seguridad en sí mismo y la fuerza necesaria para ello.
- Constituye el núcleo de la personalidad: para que una persona sea capaz de buscar su propia identidad y auto realizarse es necesario educarlo en la autoestima positiva.
- Condiciona el aprendizaje: si el sujeto no tiene una imagen positiva de sí mismo es muy difícil que aparezcan en el nuevos conocimientos y aprendizajes

Figura 1: Características Autoestima



Fuente: Alcántara, 2003

Finalmente podemos observar las estrategias que Feldman (2005) nos sugiere para mejorar la autoestima:

- Aceptar a los sujetos por lo que son, por lo que así conseguiremos tener sentimientos de autoaceptación.
- Usar el nombre de la persona para referirnos a ella y así mostrar familiaridad.
- Tratar a la persona como individuos únicos, sin mostrar diferencias ni comparaciones.

- Respetar su cultura y gusto.
- Reforzar las cualidades y talento.
- Ayudar al individuo a asumir las consecuencias de la propia conducta, siendo coherentes.
- Ser positivos cuando el sujeto comete algún error, evitando reacciones exageradas.
- Evitar las etiquetas.
- Animar a la consecución de soluciones para los problemas que se nos presentan en nuestro día a día

5. FUENTES DE LA AUTOESTIMA:

Tierno (2011) señala cuatro fuentes que facilitan al niño/a a mejorar su autoestima, y cómo sus relaciones ayudan a ello:

Tabla 2: Fuentes de energía para la autoestima

FUENTES DE ENERGÍA PARA LA AUTOESTIMA
Sentirse querido y valorado por sus padres y profesores
Afianzar una fuerte y segura vinculación familiar y social
Tener una sensación de poder, saber que puede modificar y mejorar sus circunstancias para resolver sus problemas
Contar con referentes y modelos válidos y dignos de ser emulados para aprender de ellos y aprender valores.

Fuentes de energía para la autoestima (Tierno, 2011)

6. FORMACIÓN DE LA AUTOESTIMA:

La autoestima no es algo con lo que nacemos, sino que a lo largo de la vida vamos formando y adquiriendo, y en función de las experiencias que cada individuo vive va cambiando, y no es algo que se realice de manera intencional sino que se va produciendo en nuestro día a día y sin darnos cuenta. (Quiles y Espada, 2004).

La autoestima es algo que se adquiere y no es algo que se da solo y como señalan Cava y Musitu (2000) y Branden (2011) según el nivel de autoestima será la manera en la que el individuo vea el mundo. Desde que somos niños/as vamos formando nuestra autoestima y nuestras primeras fuentes son las figuras de apego que en un principio son la familia y poco a poco va aumentando con la escuela y los amigos.

Es en los ocho primeros años de vida cuando el niño/a forma su autoconcepto y por consiguiente su autoestima. Con las figuras de apego (que en un primer momento son los padres), el niño consigue formarse una imagen de sí mismo y lo hará de la manera en que las personas que lo ven lo hacen. Es decir, si su alrededor le muestra constantemente muestras de cariño y confianza, que es un niño inteligente y valioso, querido y guapo, su autoestima será positiva, si por el contrario lo único que percibe son desprecios e inseguridad, que es un niño malo y feo, lo que conseguiremos será que el niño tenga una autoestima negativa y actuará como tal. (Duclos, 2011). Todos los mensajes que sus padres le proyecten será el reflejo de lo que él pensara de sí mismo y por ello estos primeros años son vitales y sus figuras de apego son tan importantes, propiciando así un clima de respeto, valoración, aceptación y amor en casa.

Como señalan Mckay y Fanning (1999) en estos primeros años el niño forma su primer autoconcepto de lo que percibe de las personas más cercanas y significativas para él, sea constructivo o destructivo.

Poco a poco, estas figuras de apego van creciendo con diferentes agentes de socialización. En este caso empezamos a abrir paso al segundo agente más importante como es la escuela, y como señala Coopersmith (1967), el niño tiene la necesidad de aprender a estar con sus iguales. Esta nueva necesidad es muy importante puesto que el

niño suma a su primer autoconcepto lo que sus compañeros le van a aportar y las habilidades de socialización van a afianzarse ayudando al desarrollo de su autoestima. Además de sus iguales aparecen los maestros/as que también influirán en su conducta y su autoestima.

Alcántara (2004) asegura que la calidad educativa dependerá del grado de consideración que le den a la autoestima del alumnado, pues esto supondrá la eficacia y la perfección que queramos llegar a alcanzar con el alumnado.

Normalmente, hasta los ocho años los niños suelen tener una autoestima positiva, pues sus estímulos en su mayoría favorecerán que esta se consiga, pero a partir de esta edad los niños empiezan a compararse con los demás y será de vital importancia que sus habilidades sociales sean fuertes. (Renom, 2000)

Llegados a la adolescencia, todo cambia, pues es una etapa en la que necesitan sentir la aprobación de sus iguales y de quien les rodea, y por ello se acercarán a quienes lo traten bien y comprendan y alaben lo que hace y se alejará de quienes piensen lo contrario o reprochen su actitud. Aquí definirán su personalidad.

Para Branden (2011) el hecho que el niño vaya a la escuela es una segunda oportunidad para que consiga mejorar la imagen de sí mismo, pues con un buen educador podrá ganar confianza y conseguir esta mejora al igual que con un mal educador ocurrirá todo lo contrario.

SEGUNDO CAPÍTULO: “LA MOTIVACIÓN”

1. CONCEPTO DE LA MOTIVACIÓN:

Como con la autoestima, el concepto de motivación ha sido objeto de múltiples estudios a lo largo de la historia, puesto que está relacionado directamente con las conductas del ser humano.

El termino motivación como, señala Trechera (2005) viene de los latinos motus “movido” (relacionado con lo que mueve a una persona para realizar una actividad) y motivo “movimiento”. Esto lo define como aquello que hace a una persona, es decir la impulsa a realizar ciertas acciones y hacer que insista y permita en ellas hasta llegar a su consecución. En definitiva la motivación es la voluntad que tiene un individuo para hacer algo que le genera un esfuerzo y poder alcanzar así sus metas, por lo que esta directamente relacionado con la voluntad y el interés.

En el Diccionario de la Real Academia Española, el concepto de motivación viene recogido como una preparación para la mente para animarse a realizar con interés alguna acción.

A lo largo de la historia, como he señalado anteriormente, el concepto de motivación ha sido estudiado en numerosas ocasiones, sobretodo en el ámbito de la psicología, por ello, a continuación recogeremos muchas de estas definiciones:

- Para Maslow (1954) *“la motivación es constante, inacabable fluctuante y compleja, y casi es una característica universal de prácticamente cualquier situación del organismo”* (pp.8-9)
- Atkinson (1958) apoya que la motivación es *“la activación de una tendencia a actuar para producir uno o más efectos”* (pp.602)
- Young (1961) se refiere a la motivación como aquel proceso para poder activar una acción, mantenerla en su progreso.

- Pardo y Alonso Tapia (1990) relacionan el concepto de motivación con los factores cognitivos y afectivos que afectan en la elección, iniciación, magnitud, dirección, persistencia, reiteración y la calidad de una acción concreta.
- Vallerand y Thill (1993) definen la motivación como un constructo hipotético con el que poder describir las fuerzas internas, externas y ambas, con las que se da lugar al inicio, la dirección, la intensidad y la persistencia de una conducta.
- Beltrán (1993) lo define como *“el conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta”* (pp.12).
- Burón (1994) entiende por motivación la intención que tenemos hacia el futuro y que es lo que hace que actuemos o no y que la hace referencia a la parte global de los motivos y alicientes que nos hacen actuar para poder alcanzar un objetivos.
- Para Garrido (1995) la motivación es aquel proceso psicológico con el que se puede determinar de manera inmediata una acción y que gracias a otros factores y procesos psicológicos contribuye a una mejor regulación de la actividad y al mantenimiento de la misma y así poder lograr su objetivo.
- Cartula (1996) explica que la motivación es el conjunto de variables que permite la activación de la conducta y así poder dirigirse hacia un sentido u otro para alcanzar la meta fijada.
- Huertas y Rodríguez Moneo (1997) cree que la motivación es una acción intencional que va dirigida a la consecución de un fin.
- Manassero y Vázquez (1998) señalan que la motivación es un constructor que no se puede observar de manera directa y que principalmente destaca por su capacidad explicativa y productiva para la conducta del individuo en distintos contextos y situaciones.

- Valle, Núñez, Rodríguez y González-Pumariiega (1999) señalan que la motivación es un conjunto de procesos que están directamente implicados con la activación, dirección y persistencia de la conducta del individuo.
- Bisquerra (2000) define la motivación como aquel constructo tanto teórico como hipotético que denota en un complejo proceso que da lugar a la conducta. En este proceso aparecen variables tanto biológicas como adquiridas que afectan a la activación, direccionalidad, intensidad y coordinación del comportamiento para poder alcanzar un fin.
- Ryan y Deci (2000) describen la motivación como la energía, la persistencia, la dirección y la consecución para una meta, algo que está directamente relacionado con la activación y con la intención.
- Fernández-Abascal, Palmero y Martínez-Sánchez (2002) entienden que la motivación es que proceso básico que tiene relación con el poder conseguir unos objetivos que tienen relación con la mejora de la vida del organismo y hace referencia a un proceso adaptativo como resultado del estado interno de un organismo que hace que se dirija hacia una acción concreta con un sentido específico.
- Santrock (2002) considera la motivación como un conjunto de razones por las que los individuos actúan y se comportan de una manera determinada, y si el comportamiento está realmente motivado será vigoroso, sostenido y dirigido.
- Para Ajello (2003) la motivación tiene que ser entendida como la razón que hace posible el desarrollo de las actividades más significativas e importantes para cada individuo. Desde un punto de vista educativo señala que la motivación debe de ser vista como la predisposición que tiene el individuo por aprender y continuar más adelante de manera autónoma.

- Bueno (2004), explica la motivación como la fuerza que hace que el individuo realice algo en concreto, haciendo que la dimensión volitiva se vea implicada, es decir, el querer, siendo la motivación una de las claves principales para explicar la conducta de cada individuo.
- Para Herrera, Ramírez, Roa y Herrera (2004) la motivación es aquel proceso con el que podemos explicar el inicio, dirección, intensidad y perseverancia de una conducta para poder llegar a un fin, dirigido por las percepciones que cada individuo tiene de sí mismo y por las diferentes tareas y actividades a las que tiene que hacer frente.
- Como he comentado en un principio, Trechera (2005) basa su definición en la parte etimológica de la palabra, definiendo la motivación como aquel proceso que el individuo se plantea para poder llegar a un objetivo utilizando los recursos necesarios y manteniendo una conducta concreta para poder lograr un fin.
- Podemos añadir que para Woolfolk (2006) la motivación se puede entender como *“el señalamiento o énfasis que se descubre en una persona hacia un determinado medio de satisfacer una necesidad, creando o aumentando con ello el impulso necesario para que ponga en obra ese medio o esa acción, o bien para que deje de hacerlo. La motivación es un estado interno que activa, dirige y mantiene la conducta”*. (pp.8)
- Con Pintrich y Schunk (2006) la motivación se puede definir como el proceso que nos lleva al objetivo de la actividad y que hace que persistamos y lo mantengamos.
- García (2008) defiende la motivación como aquel esfuerzo que un individuo esta dispuesto a realizar para poder lograr algo y como el trasfondo psíquico que impulsa y da fuerza a la acción guiándolo en la dirección adecuada.

Según todos estos autores la motivación es ese proceso con el que los seres humanos conseguimos plantearnos la realización de unos objetivos concretos, usando distintos recursos y siguiendo determinadas conductas para poder lograr un fin. No todos la definen igual, sino que podemos observar como cada uno le da su toque dependiendo del origen teórico y de los factores que le influya a cada uno, por ello es difícil llegar a una única definición. Aunque como podemos observar encontramos algo que casi todos tienen en común como es que la motivación afecta a la conducta y asumen que aparecen unos indicadores que caracterizan la motivación. Estos indicadores podemos resumirlos en una pequeña tabla con alguno se estos autores:

Tabla 3: Indicadores Motivacionales

AUTOR	INDICADORES MOTIVACIONALES				
Young (1961)	Activación			Perseverancia	
Pardo y Alonso Tapia(1990)	Inicio	Dirección	Intensidad	Persistencia	Calidad
Vallerand y Thill (1993)	Inicio	Dirección	Intensidad	Persistencia	
Beltrán (1993)	Activación	Dirección	Persistencia		
Bisquerra (2000)	Activación	Dirección	Intensidad	Coordinación	
Ryan y Deci (2000)	Consecución	Dirección	Energía	Persistencia	
Valle, Nuñez, Rodriguez y González-Pumariega (2002)	Activación	Dirección	Persistencia		
Herrera, Ramírez, Roa y Herrera (2004)	Inicio	Dirección	Intensidad	Perseverancia	
Woolfook (2006)	Activación	Dirección	Perseverancia		

Fuente: Elaboración propia

2. CLASIFICACIÓN DE LA MOTIVACIÓN:

- *Motivación negativa:* es la exigencia que hace que un sujeto lleve a cabo algo a través de castigos y amenazas de su entorno mas cercano como la familia o de la sociedad que le rodea.
- *Motivación positiva:* es la ambición permanente de querer superarse, pues le anima sus propias ganas.

- *Motivación intrínseca*: el sujeto se propone una meta de su interés y muestra siempre deseo de superarlo y una gran personalidad a la hora de lograr sus objetivos y aspiraciones. Según Abascal-Fernández (1995), los principales motivadores son la curiosidad (es el resultado de un conflicto entre conceptos, es decir, son las conductas que hacen que nuestro conocimiento incremente), el motivo que te lleva al desafío (la búsqueda que hace el individuo por aquellas actividades que suponen un reto) y el control (es lo que hace que el individuo controle el ambiente y a sí mismo). Lo fácil no produce motivación, necesitamos actividades que no tengamos claro si podremos lograr o no.

- *Motivación intrínseca hacia la realización*: las personas se muestran más interesadas en centrarse en el proceso de sus logros que en el propio resultado, disfrutando de ello y mostrando una gran satisfacción por el intento de conseguir algo.

- *Motivación Intrínseca hacia experiencias estimulantes*: la persona actúa con el fin de experimentar algo, como es el caso de la diversión o de los placeres sensoriales.

- *Motivación extrínseca*: para Deci y Ryan (2000) es multidimensional y tiene cuatro tipos:
 - Regulación Externa: son acciones que se hacen para conseguir una necesidad externa, mediante premios y castigos la conducta es regulada. Estas personas suelen tener poca confianza y autoestima.

 - Regulación Introyectada: aparece cuando los sujetos hacen algo para evitar un sentimiento de culpa, ansiedad e incluso para aumentar su autoestima. Es inestable y poco autodeterminada. Estos sujetos no son independientes y solo quieren la aprobación de los demás para así sentir que son capaces de conseguir los que desean y no tener sentimientos negativos.

- Regulación Identificada: el sujeto valora lo que desea conseguir como algo beneficioso para él, aunque la actividad a realizar no sea de su agrado. Estos sujetos tienen mayor autoestima y confianza en sí mismos y saben de lo que son capaces de hacer y de lo que no, y el fracaso no les produce frustración sino que para ellos es todo un reto a superar.
- Regulación Integrada: es la más autodeterminada. Surge cuando el sujetos asimila la identificación y es capaz de relacionar las conductas de manera coherente con los valores y los fines de cada individuo.

3. PERSPECTIVAS SOBRE LA MOTIVACIÓN:

En el estudio de la motivación existen distintas perspectivas referidas a la misma y contamos con numerosos autores que hablan sobre ello. Existen tres perspectivas teóricas fundamentales como son:

- **Perspectiva conductual:** gira entorno a las recompensas externas y castigos, pues ambas motivarán a cada individuo de una manera o de otra. Una recompensa es algo que se le proporciona al sujeto por una conducta en concreta, y un incentivo es algo que alienta o desalienta la conducta. Si deseamos modificar una conducta que no queremos que se dé, existen diferentes métodos:

- *El reforzamiento:* en el cual encontramos los positivos y los negativos:

- Refuerzo positivo: es la recompensa y se usa para intentar aumentar que la conducta que queremos que se repita vuelva a ocurrir. Para esto, deberemos aplicar distintos métodos tanto positivos como negativos que motiven este comportamiento que queremos enseñar. Con la recompensa conseguiremos dirigir la atención del sujeto hacia comportamientos adecuados y así ir eliminando los inadecuados. Siguiendo a Naranjo (2004) podemos observar distintos factores a tener en cuenta para que esto sea posible:

1. Identificar de manera específica la conducta, el comportamiento que deseamos modificar.
 2. Seleccionar los motivadores adecuados.
 3. Tener en cuenta:
 - La inmediatez en la que se presenta el refuerzo: pues si se aplica en el mismo momento que se da lugar la conducta que deseamos, el sujeto tendrá facilidad para identificar por cual de las conductas recibe el reforzamiento.
 - La privación y la saciedad: si el sujeto no es privado del refuerzo antes de volver a dárselo, no va a tener ningún efecto en él, al igual que si el sujeto recibe muchas veces el mismo refuerzo acaba saciado y no surte ningún efecto en él.
 - La cantidad de reforzamiento
 - Si logramos que el refuerzo sea novedoso conseguiremos que los refuerzos sean más efectivos.
- Refuerzos negativos: son estímulos de oposición y prevención, es recomendable evitar estos estímulos para conseguir una conducta deseada. Par que un programa de refuerzo negativo tenga sus frutos es necesario que lo combinemos con uno positivo.
 - *La extinción*: no se refuerza una conducta les así irá debilitándose y poco a poco evitaremos que vuelva a repetirse.

- *El castigo*: con esto estamos alimentando una consecuencia negativa con la aparición de una conducta no deseada, pues el sujeto no aprende lo que debe hacer sino lo que no tiene que volver a hacer para que ese castigo no suceda.

Para poder modificar la conducta, podemos seguir a Valdés (2005) que nos muestra cómo hacerlo:

- Recompensar al sujeto según sus cualidades y como se comporta, no podemos dar la misma recompensa a todos.
- El sujeto debe saber que es lo que está haciendo mal para entender el motivo de su castigo, puesto que sino éste no surtirá ningún efecto en él.
- Si hay otra persona delante, evitar el castigo.

Maquillón (2010) distingue entre recompensas, castigos e incentivos:

- **Recompensa**: es lo que le damos al sujeto una vez que ha realizado la conducta deseada, y así la probabilidad que esta conducta se vuelva a repetir podrá aumentar.
 - **Castigo**: tiene lugar cuando ocurre una conducta o comportamiento no deseado, es poco atractivo y es probable que su efecto sea reducir la probabilidad de que esta conducta se vuelva a repetir.
 - **Incentivo**: es lo que hace que una conducta positiva se vuelva a dar en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Éste se da antes de que se produzca la conducta, por lo que las consecuencias pueden ser positivas o negativas.
- **Perspectiva humanista**: cada sujeto tiene la capacidad de lograr su propio crecimiento, sus propias características positivas y es libre de poder elegir su propio destino. Abraham Maslow y Carl Rogers son sus máximos exponentes. Con la

Jerarquía de las necesidades de Maslow, éste considera que las necesidades humanas tienen diferentes niveles de prioridad y sino se cubren no se pueden ascender a las siguientes.

- **Perspectiva cognitiva:** como señala Ajello (2003) estas teorías defienden que todo lo que un sujeto piensa sobre algo finalmente es relevante para poder entender lo que va a suceder. El sistema cognitivo es el que manda la información al afectivo, conductual y físico, y regula el comportamiento de los mismos. Por esto, la opinión de cada sujeto sobre si mismo y sobre lo que es capaz de hacer es la que fijará su capacidad de esfuerzo y el resultado de todas sus acciones.

La conducta se determina por nuestro propio pensamiento, se inicia mediante planes, metas, esquemas, expectativas y atributos. Con estas teorías se considera a los sujetos como activos y curiosos que buscan información para poder llegar a resolver los obstáculos que se le plantean a lo largo de su vida, por lo que apoyan la motivación intrínseca.

4. TEORIAS DE LA MOTIVACIÓN:

- **TEORÍA DE LAS NECESIDADES DE MASLOW:** aparece en 1943, como la “Teoría de la Motivación Humana”. Es una de las principales teorías que conocemos sobre la motivación (Reid, 2008), y como indican Colvin y Rutland (2008) es una jerarquía de necesidades humanas que son necesarias para que el ser humano se motive. Es una pirámide con cinco categorías y tiene un orden jerárquico ascendente, dándole prioridad a la supervivencia y a la capacidad de motivación. Los cuatro primeros niveles son denominados como “las necesidades de déficit” y son los cuatro inferiores y los principales, y al superior lo llamó “autorealización” o “necesidad de ser”. Solo cuando una necesidad esté satisfecha se producirá otra, pues cuando el individuo satisface las necesidades de déficit que son nuestras necesidades más básicas, iremos experimentando nuevas necesidades de más alto nivel, por ello se puede decir que todos pretendemos satisfacer nuestras necesidades superiores. Esta pirámide podríamos desarrollarla así:

Figura 2: Pirámide de Maslow



Fuente: Elaboración Propia

• *Necesidades básicas o fisiológicas:* son de origen biológico y las más importantes para nuestra supervivencia por lo que debemos satisfacerlas de manera urgente y no se pueden posponer. Estas necesidades son:

- Alimentación.
- Respiración
- Hidratación
- Mantenimiento de la temperatura corporal
- El apetito sexual
- El sueño.
- El no satisfacer estas necesidades básicas puede provocar actuaciones violentas.

• *Necesidades de seguridad y protección:* estas necesidades son las que nos aportan tranquilidad y solo surgen si las anteriores están cubiertas:

- Necesidad de proteger tus bienes.
- Seguridad física y de salud.
- Necesidad de tener un hogar.
- Tener educación, transporte y sanidad.

• *Necesidades sociales:* estas necesidades son las que se refieren a la parte social de cada individuo pues somos seres sociales por naturaleza que necesitamos ser parte de una comunidad y que pertenecemos a un grupo. Necesitamos tener amigos y familia, participar en actividades culturales, deportivas o de otro tipo:

- Amistad.
- Inclusión grupal.
- Aceptación social.

• *Necesidades de autoestima:* son aquellas necesidades de tipo afectivo, íntimas y personales. El no satisfacer estas necesidades hará que aparezcan la autoestima baja y un sentimiento de inferioridad. Si están bien cubiertas veremos como la vida cobra sentido y la estimación como individuo y profesional también. Es la principal necesidad para que el ser humano se sienta en equilibrio ya que es el eje esencial para que éste consiga prosperar y coger el rumbo de su vida en todos los aspectos, tanto en el plano personal como en el plano profesional. Maslow (1943) desarrolló dos tipos de necesidades de autoestima:

- La autoestima alta: que es la necesidad de respetarse a sí mismo y en los que encontramos los sentimientos de confianza, logros, competencia, libertad e independencia.

- La autoestima baja: se refiere al respeto por los demás, aquella necesidad de recibir atención, aprecio, reputación, reconocimiento, dignidad, estatus social, gloria y fama.
- *Autorrealización*: La encontramos en la cúspide de la pirámide y gracias a su consecución encontramos la justificación y el sentido a la vida a través de la realización de una acción, por lo que estamos hablando del crecimiento personal. Sólo llegaremos a este nivel si todos los anteriores han sido completados y satisfechos, o al menos en gran parte.
- **TEORÍAS DE CLAYTON ALDERFER**: En 1963 se realiza una revisión sobre la Teoría de Maslow, donde clasifica las necesidades humanas desde otra perspectiva, pues las divide en tres categorías en lugar de cinco. También cree que el orden no tiene que ser correlativo para poder conseguir la satisfacción de cada una de las necesidades, es decir, que cada persona puede lograr otro nivel, incluso superior, sin haber conseguido los inferiores de la pirámide. Otra de sus contraposiciones respecto a la de Maslow es que las necesidades se pueden operar de manera simultánea y que los factores culturales y familiares pueden variar el orden de las necesidades:
 - *Existencia*: las necesidades más básicas a las que Maslow las agrupa en fisiológicas y de seguridad.
 - *Relación*: comprenden la necesidad social y la parte externa de las necesidades de autoestima de Maslow. Con estas necesidades se necesita que otras personas intervengan para lograr satisfacerlas.
 - *Crecimiento*: son las referidas a los componentes internos de la autoestima y la de la autorrealización, y para Alderfer (1969) representan el crecimiento interno de cada individuo.
- **TEORÍA DE LAS EXPECTATIVAS DE VROOM**: la motivación que necesitamos para poder llevar a cabo nuestras acciones para llegar a un fin está determinada por lo

que cada sujeto crea acerca de la importancia de esta meta y si de ella obtendrá algo a cambio. Esto ayudará a que lo consiga puesto que el esfuerzo dedicado a su consecución habrá merecido la pena. Para Vroom (1964) la motivación con la que cada sujeto cuenta dependerá de tres variables:

- Valor: las ganas y la importancia que un sujeto le da a la actividad que desea realizar y el interés que le ponga.
- Expectativas: es aquel pensamiento que el sujeto posee sobre sus posibilidades a la hora de conseguir lo que desea con la acción que va a realizar.
- Instrumentalidad: es aquella reflexión que realiza un sujeto sobre la utilidad que tiene el resultado de lo que desea conseguir.

Con todo esto, llegamos a la conclusión que cuando un sujeto no se ve capaz, lo único que piensa que su esfuerzo no merece la pena pues no va a obtener el resultado deseado o no muestra suficiente interés por la acción que debe realizar, por lo que no logrará conseguir la motivación que necesita para poder realizarla.

- **TEORÍA DE MCCLELLAND DE LAS NECESIDADES:** esta teoría está basada en tres necesidades:
 - Necesidades de realización: su principal interés es desarrollarse y aceptar responsabilidades personales. Se desea hacer bien las cosas y tener éxito, buscando el poder enfrentarse a los problemas y así poder afrontar el triunfo y los fracasos.
 - Necesidades de Poder: se caracteriza por tener influencia y control en los demás. Estas necesidades necesitan de la lucha y la competencia, haciendo que su prestigio sea de gran nivel y poder influir sobre los demás. Esto último en ocasiones llega a ser más importante que obtener resultados.

- Necesidades de Filiación: su principal característica es la de ser solicitados y aceptado por los demás. Necesitan tener amistades y la cooperación con los que les rodean, dejando a un lado la lucha y buscando la comprensión y tener buenas relaciones.

5. LA MOTIVACIÓN EN EL AULA:

Motivación y aprendizaje están relacionados y son dos elementos que condicionan la conducta, pues como señala Frank A. Logan (1981) el aprendizaje es un potenciador de la conducta, son un conjunto de hábitos que están preparados para que se lleven a la práctica y la motivación es aquel elemento que permite activar estos hábitos adquiridos y así conseguir convertirlos en una conducta.

Para conseguir que los alumnos/as tengan una motivación por aprender debemos observar los dos factores que plantea Alonso-Tapia (2002):

- Las características personales que tienen los alumnos/as: en las que encontramos las metas que se proponen cada uno en una situación determinada y las expectativas que cada alumno/a tiene por conseguir estas metas o no.
- Los pensamientos del individuo al realizar cada acción planteada y los resultados que se acaban consiguiendo.

6. TIPOS DE METAS ACADÉMICAS:

Los alumnos/as no están motivados de la misma manera ni tampoco quieren conseguir los mismos fines académicos. Por ello, según Alonso-Tapia (2002) encontramos cuatro tipos diferentes de metas académicas y cada alumno/a podrán intentar alcanzar una o varias de estas metas pues dependerá de sus características personales:

- Las metas que tienen relación con la tarea: este alumnado suele tener una alta motivación intrínseca pues quieren incrementar su propia competencia. Pretender aumentar también sus propias capacidades y conocimientos mediante una tarea concreta. También es importante la motivación de control cuando quieren conseguir unos fines que tengan relación con las tareas, principalmente cuando buscan el sentido a la autonomía con la consecución de la tarea. Estos fines son los mejores a la hora de influir en el proceso de aprendizaje del alumnado.
- Las metas relacionadas con la autovaloración: estas metas necesitan el sentimiento de orgullo y la satisfacción que se consigue gracias al éxito. Necesitan esquivar la vergüenza y la humillación que provoca la derrota y el fracaso. Este tipo de alumnado necesitan el reconocimiento de los demás cuando logran alcanzar el fin que se habían propuesto, por ello, siguiendo a González-Cabanach *et al.* (1996) su principal motivación es la de logro.
- Las metas que tienen relación con la valoración social: necesitan que los adultos y sus compañeros/as aprueben lo que quieren hacer. En concreto, este tipo de fines no están relacionados de manera directa con el aprendizaje pero si de manera indirecta pues las relaciones que el sujeto consigue tener con los demás hacen que acabe influyendo en su experiencia emocional de manera determinante, y en consecuencia en el proceso de aprendizaje.
- Las metas cuya relación son la consecución de recompensas externas: su principal motivación son las situaciones que le hacen conseguir un premio cuando logra terminar la tarea que se había propuesto y necesitan esquivar cualquier situación que le implique una sanción o que no le permita alcanzar el premio que desea.

7. EVOLUCIÓN MOTIVACIONAL EN EL NIÑO/A:

Como bien confirma Alonso-Tapia (2002) los niños/as no tienen la misma motivación, ni a la misma edad ni a lo largo de la etapa escolar. En el primer curso de esta etapa escolar, normalmente los niños/as suelen comenzar sus tareas con mucha confianza sin tener preocupación por el resultado de sus notas, y si en algún momento fracasan no suele causarles un fuerte problema emocional. En este curso, su principal obstáculo es trabajar de manera independiente y aceptar los cambios de profesorado, pues o no han estado matriculados en la etapa de infantil o están acostumbrados a un mismo profesor en toda esa etapa y a trabajar en pequeños grupos y gran grupo. Es en el segundo curso donde empiezan a aparecer más conductas que desean evitar el fracaso en la escuela y tener mayor éxito, a la vez que van acompañados de cambios cognitivos. Por eso, podemos confirmar que no es hasta los 12 años cuando los niños/as terminan de adquirir las capacidades que le van a dar la opción de alcanzar la motivación como la tienen los adultos. Es en este momento cuando entre los niños/as comienzan a dar lugar la diferencias en sus metas, pues cada uno va eligiendo lo que le motiva: unos querrán aprender, otros obtener buenas notas, ser más independientes, tener amigos, ser popular, pasar desapercibido, etc. Cuando llegan a este punto, encontraremos alumnos/as que justificarán sus fracasos o éxitos a algo controlable o los que lo atribuirán a hechos que se pueden modificar.

Cuando llegan a la Secundaria, principalmente predominará la motivación extrínseca e incluso en algunas ocasiones a la regulación externa y a la desmotivación. Gottfried, Fleming y Gottfried (2001) explican esto por diversas causas:

- Conforme el alumno/a va creciendo es consciente de que el sistema educativo que el colegio le ofrece es un proceso de recompensa o penalización. Por este motivo el alumno/a irá apartando la motivación intrínseca para aprender, dando lugar a la aparición de la motivación extrínseca, puesto que lo que quiere es llegar a esa recompensa que el sistema educativo le ofrece.

- Los cambios que se acontecen en el entorno de la escuela, pues cada alumno/a cuando está en el colegio se encuentran un sistema escolar en el que lo que predomina es el control y la disciplina, por lo que su autonomía se ve coartada.
- El aumento de la competitividad entre los alumnos/as pues solo les interesan los resultados y dejan de lado el querer aprender.

Para Ratelle *et al.* (2004), esta declive de la motivación intrínseca tiene fin a la hora en que se llega a la universidad, pues cuando un alumno/a inicia una carrera u otra formación profesional, suele experimentar una sensación de libertad y autonomía que creía perdida. Por lo que la motivación sufre otro cambio, pero en esta ocasión, un cambio positivo, porque el alumno/a vuelve a tener los niveles más autodeterminados de la motivación externa y en ocasiones podrá volver a experimentar los niveles de la motivación intrínseca.

8. LA MOTIVACIÓN DE LOS ALUMNOS/AS

La motivación de un alumno/a no aparece porque sí, uno no está motivado o desactivado porque quiera, sino porque en el contexto del aprendizaje, la motivación y la desmotivación suele aparecer principalmente por el maestro/a. Como señala Alonso-Tapia (2000), en un mismo contexto, un alumno/a puede encontrar la motivación, mientras que otro único que encuentra es lo contrario. Esto dependerá del contexto y de las características personales que cada uno tiene. También debemos tener en cuenta que una actividad puede empezar con una motivación elevada pero en el transcurso de la misma ir perdiéndola.

Como venimos haciendo, siguiendo a Alonso-Tapia (2000), el clima motivacional que se vive en cada aula también les un aspecto a tener en cuenta, pues un profesor va a provocar dinámicas en su clase que posiblemente no lo haga, e incluso el ambiente que entre los alumnos/as haya puede ser de una manera o de otra. Por ellos, podemos definir el clima motivacional como el concepto que tienen los alumnos/as sobre lo que es importante o no en el aula, lo que el maestro/a les exige a cada uno, etc.

Es en este momento, donde aparece en los alumnos/as, de mayor o menor grado, la motivación de cada uno por querer aprender.

Lo que todo profesor desea es conseguir que su alumnado tenga una motivación intrínseca, pero como indica Alonso-Tapia (2000) esto es un trabajo difícil y que sobretodo en la secundaria es todo un reto., pues a la mayoría de los alumnos/s no les motiva aprender sino solo quieren conseguir una buena calificación. Para conseguir que esta motivación sea intrínseca deben darse dos condiciones:

- La tarea que se le dé al alumnado debe proporcionarle en su desarrollo un sentimiento de que es útil e intentar que no se aburra ni se sienta presionado para la realización de la misma.
- Con la tarea que se le mande, el alumno/a debe tener la sensación de libertad y autonomía a la hora de realizarla, que sienta que hace la tarea porque quiere hacerla realmente y no porque tiene que hacerla.

Si lo que deseamos es proporcionarles a nuestro alumnado una motivación extrínseca tenemos que tener en cuenta:

- Que necesitamos lograr que el alumno/a entienda que el conocimiento es el medio que le va a permitir lograr lo que desea y necesita, y debemos reforzarle que los contenidos académicos le van a ser de gran utilidad en su etapa como adulto.
- Debemos no proporcionarles recompensas sin un límite, es decir, que tenemos que dárselas pero siempre con un control, calculando adecuadamente la cantidad y el momento de proporcionárselas.
- También suele funcionar el darle al alumno/a una recompensa a la hora de alcanzar nuevas metas que en su momento no podía alcanzar.
- Además de los premios, es importante reforzar las recompensas del reconocimiento de los demás y la aparición de nuevas metas.

TERCER CAPÍTULO: APRENDIZAJE COOPERATIVO

1. INTRODUCCIÓN:

Actualmente, la educación se halla involucrada en una sociedad plural, por lo que debemos tener en cuenta que en ella se debe atender a las características de una convivencia en la que se fomente la tolerancia, el respeto y la empatía con las diferentes culturas existentes. Por ello, con esta realidad educativa que se nos presenta debemos atender y estudiar las nuevas metodologías que están surgiendo y dejar a un lado aquellas metodologías que no ayudan a nuestro alumnado en el contexto plural en el que se encuentra. Por todo esto, debemos fomentar aquellas pedagogías que ayudan a fomentar la convivencia y afrontar la superación de conflictos, lo que hará que el alumnado desarrolle su libertad de acción y de pensamiento, y logremos así que se favorezca a una mayor integración social y que las relaciones y aprendizajes entre iguales mejoren. A consecuencia de todo esto, como bien señalan Polvi & Telama (2000) o Fernández-Río (2003), en muchas de las escuelas actuales se comienza a desarrollar un aprendizaje cooperativo como metodología para lograr alcanzar los objetivos educativos que hemos mencionado anteriormente, en los que se fomentan los aprendizajes colectivos y no los competitivos ni los individuales y así conseguir que aparezcan las conductas pro sociales en el alumnado. Para que estas conductas aparezcan, como bien indica Velázquez Callado (2004), debemos hacer que el alumnado tenga la oportunidad de discutir, trabajar, pensar y practicar con todos sus compañeros y compañeras. Esto hará que los alumnos/as logren adquirir aprendizajes individuales junto con las habilidades sociales y afectivas que le harán capaz de llevarlas a la práctica fuera del aula a una sociedad que se basa principalmente en las relaciones con los demás y que siempre está expuesta a cambios.

Poco a poco la tradición está dando paso a la innovación y encontramos metodologías educativas que son menos directivas y que buscan dejar a un lado el temor, la obediencia, la atención y el control del alumnado, y la didáctica tradicional de carácter cuantitativo, disciplina y analítico (Neill, 2005; Hessen, 2005).

Para poder implantar las nuevas enseñanzas respecto a las tradicionales, necesitamos favorecer aquellas actividades en las que los alumnos/as tengan un contacto interpersonal importante en el que se fomente el aprendizaje grupal. Como dice López Pastor *et al.*, (2003), debemos fomentar aquellas experiencias en las que los componentes de los grupos cooperen para conseguir los objetivos previstos, hacer que el alumno/a se sienta protagonista de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

2. CONCEPTO:

El aprendizaje cooperativo se puede definir como el conjunto de principios teóricos que buscan una organización y estructuración de las actividades de los alumnos/as donde sus componentes deben contribuir de manera significativa en el resultado de los aprendizajes. (Pérez Sánchez y Castejón, 2000).

Para Kagan (1994) el aprendizaje cooperativo son aquellas estrategias instruccionales que insertan la interacción cooperativa entre iguales sobre algo como una parte de un todo en el proceso de aprendizaje.

Johnson y Johnson (1991), señala que este aprendizaje es la utilización instructiva de pequeños grupos para que los alumnos/as trabajen de manera conjunta y así logren aprovechar el aprendizaje propio y el que ocurre en la interpelación al máximo.

Este aprendizaje hace que el alumno/a se convierta en el protagonista del mismo. (Pujolás, 1997). Además de darle protagonismo al alumno/a, el papel del profesorado también se hace importante ya que, aunque sea un guía, como indica Bonals y Sánchez Cano (2007), es quien estructura y gesta la tarea cooperativa y quien va a dirigir al alumnado por donde debe de ir para conseguir este aprendizaje, nunca siendo autoritario sino favoreciendo la autonomía de cada sujeto.

Lobato Fraile (1998), engloba en esta definición a los estudios que hablan sobre los tres tipos de aprendizaje: el individual, competitivo y cooperativo, y asegura que es

éste último el que da a los alumnos/as un mayor nivel de aprendizaje y motivación, y el que mejora el clima y desarrollo en el aula fomentando la autonomía del alumnado.

Como señalan Forteza y Roselló (2002), es importante resaltar que el trabajo en grupo no es lo mismo que aprender de manera cooperativa, es decir, que porque se trabaje en grupo no significa que se vaya a conseguir un aprendizaje cooperativo, pues no todo agrupamiento resulta ser cooperativo. Para que el trabajo en grupo de lugar a un trabajo cooperativo, no solo debemos juntarnos y trabajar, sino que necesitamos que la intervención pedagógica tenga en cuenta unos principios y variables, el tipo de agrupamientos, etc, que deberán de ser significativos para que este aprendizaje pueda ocurrir.

Existen diferentes estudios que reflejan las ventajas del trabajo colaborativo y cooperativo para la realización de las actividades en grupo, que aseguran el aumento de la motivación por el trabajo tanto individual como grupal, el ser fiel a sus compañeros/as ya que todos van a una, las relaciones interpersonales y el aumento de la autoestima, la integración grupal y la seguridad en uno mismo. (Martínez Rodríguez, 2005).

El aprendizaje entre iguales mejora la motivación, la comprensión y la autonomía, pues como asegura Cuseo (1996) los alumnos/as que trabajan de manera conjunta, consiguen implicarse de manera activa en el proceso de aprendizaje. Esto se debe a que la cercanía de los compañeros/as ayuda a que su desarrollo cognitivo sea mas efectivo, puesto que no únicamente el compañero que aprende se beneficia de lo experimentado, sino que el alumno/a que le ayuda también, puesto que entre ellos llegan a una mejor comprensión (Ovejero,1990).

En definitiva, estos autores defienden el aprendizaje cooperativo en el trabajo conjunto para poder alcanzar los objetivos compartidos y también destacan que en las actividades cooperativas los alumnos/as encontraran resultados que le proporcionen beneficios a ellos y a sus compañeros/as de grupo.

3. CORRIENTES PSICOLÓGICAS Y PRINCIPIOS RELACIONADOS CON EL APRENDIZAJE COOPERATIVO

En el ámbito educativo, se han desarrollado distintas realidades que analizaremos a continuación. Ni existen maestros y maestras iguales ni los contenidos se pueden enseñar de la misma manera. Como señala Rodríguez Gómez (2010), un docente entenderá los contenidos según su:

- Experiencia educativa.
- Su formación.
- Sus expectativas.

Gimeno Sacristán (2005), habla de la obligación que tiene el docente de hacer posible las oportunidades que la educación puede ofrecer a sus alumnos/as, respetando las diferencias que puede haber en cada aula.

Como bien expresan estos dos autores, existen diferentes maneras de poder entender la educación y por ello existen diferentes teorías que hacen que la puesta en práctica de las mismas proporciones diferentes formas de intervención. Estas teorías son:

- El conductivismo
- El constructivismo
- La teoría dialógica.

A continuación vamos a desarrollar cada una de estas teorías relacionándolas directamente con el aprendizaje cooperativo:

- **EL CONDUCTIVISMO Y ENSEÑANZA TRADICIONAL:**

Siguiendo a Bermejo (1994) podemos definir el conductivismo como aquella teoría que está basada en estudiar la inteligencia y la mente, y que se logra a través de la observación de los comportamientos y de las reacciones que tenemos por los estímulos

que recibimos del exterior. Por lo que esta teoría se basa principalmente en la conducta, siendo aprendidas y por consiguiente pueden ser modificadas.

Esta teoría tuvo sus comienzos en el siglo XX y su principal defensor fue Ivan Pavlov. Como indica Lozoya (2003), para Pavlov el aprendizaje es que proceso por el que las respuestas están unidas a un estímulo en concreto, que es el condicionamiento. Las personas aprenden mediante un proceso por el cual el estímulo provoca una consecuencia, ya que otro estímulo hace que aparezca una respuesta.

En esta vertiente también encontramos a Watson que en 1913 aseguró que los fenómenos psíquicos que se podían observar debía de ser estudiados de manera científica, pues todo lo que sucede alrededor del individuo afecta directamente a las conductas de la misma. Por ello, el aprendizaje es un proceso por el cual la conducta se modifica.

Pavlov y Watson (1927) explican el proceso de aprendizaje mediante el condicionamiento clásico, pues este proceso es la unión entre un estímulo y una respuesta (adquisición), y aseguran que si un estímulo no va seguido de una respuesta, su intensidad se ve reducida (extinción).

Con Skinner, (Domjan & Burkhard, 1986) aparece la conducta operante o instrumental en el proceso de enseñanza y aprendizaje, con la cual, un individuo aprende a reorganizar las partes de una conducta, provocando la aparición una nueva actitud. Aquí intervienen la respuesta, el refuerzo y la relación entre ambas. Según Skinner (1974) toda aquella conducta que es reforzada tiene tendencia a repetirse, puesto que un refuerzo hace que la conducta se intensifique. El castigo, produce todo lo contrario. En definitiva, con Skinner se modifica el esquema estímulo-respuesta que proponen Pavlov y Watson con el condicionamiento clásico por el esquema de operación-respuesta-estímulo.

En resumen, como sintetiza Rivas (1997), los conductivos desarrollan que el proceso de enseñanza-aprendizaje viene caracterizado por:

- La importancia que se le otorga a la instrucción.
- El educador planifica respuestas y refuerzos.
- Los objetivos planteados y presentados deben de ser claros, observables y evaluables.
- El alumno/a no participa en el proceso, sino que es un sujeto pasivo.
- Es un aprendizaje mecánico y repetitivo.
- Se trata de que los conocimientos se adquieran de manera memorística.

- **EL CONSTRUCTIVISMO:**

El aprendizaje cooperativo se duda en la teoría constructivista, la cual se caracteriza por ser el alumno/a, quien en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se involucra en la construcción de su propio conocimiento, mediante la retroalimentación, (Coll, 2000). Se crean significados a partir de las propias experiencias. Es decir, que el aprendizaje es aquel que se genera mediante los procesos de autorregulación. En esta teoría, según Coll (2000), debemos tener en cuenta:

- El momento evolutivo.
- Se parte de los conocimientos previos del alumnado. El aprendizaje debe ser significativo.
- El principal objetivo es aprender a aprender.
- Para lograr que sus aprendizajes sean significativos es importante que la enseñanza este conectada adecuadamente al ambiente del alumno/a.

- El principal protagonista en este proceso de enseñanza-aprendizaje es el alumno/a.

Sus principales representantes son Bandura, Piaget y Ausubel:

- La teoría de Piaget (1969) asegura que el aprendizaje de un individuo viene por el proceso de asimilación (se incorporan los esquemas mentales a los que ya existen) y el de acomodación (se ajusta y adecua la realidad asimilada).
- Ausubel (1963), destaca que la comprensión de los conceptos es posible gracias a los razonamientos deductivo. Es el precursor del aprendizaje significativo, que es uno de los principales objetivos que encontramos en nuestro sistema educativo actual. Como señala Luque (1989) si el aprendizaje es comprendido se provocará un aprendizaje significativo. Gracias a este los aprendizajes que un sujeto va realizando a lo largo de su vida y experiencia educativa se va reteniendo y los va integrando a los que ya tiene.
- Bandura (1971), desarrolla el aprendizaje social, es decir, que un individuo logra aprender una conducta observando a los demás, ya que aprendemos por imitación.

Una vez vistas estas tres teorías, podemos asegurar, como señala Fernández-Río, Medina Gómez y Garro García (1998), que tienen un denominador común como es la comprensión, pues comprender es lograr compartir el significado de lo que se está comprendiendo, mediante el diálogo.

- **TEORÍA DIALÓGICA O PERSPECTIVA SOCIAL:**

En esta teoría, sus principales representantes son Bruner y Vygotsky, pues para ellos la interacción social de los individuos en el proceso de aprendizaje es primordial.

Vygotsky (1996) está relacionado con la teoría del constructivismo social, en la cual se le da gran importancia a los contextos sociales culturales para llegar a un desarrollo dialéctico permanente. Señala, junto a Luria y Leontiev (1986), que una clase es un grupo de oyentes activo, interesados, autónomos, que interactúan entre sí y persiguen un objetivo único. Mediante el proceso de comunicación entre el propio colectivo se consigue construir el desarrollo y las construcciones de la mente.

Para Bruner (1988, 1996), el aprendizaje se produce mediante un proceso de descubrimientos gracias a la interacción con otras personas, al desarrollo activo y así lograr que los alumnos construyan nuevas ideas basadas en los conocimientos del pasado y del presente. Para lograr los aprendizajes se aprende de unos y de otros, y por ellos es imprescindible el dialogo entre iguales. En este caso el maestro/a tendrá la función de motivar esta búsqueda e interacción entre alumnos/as. Wells (2001), coincide con Bruner en que la relación dialéctica en el aprendizaje ayuda al contexto educativo y facilita las condiciones para su correcto desarrollo.

Aubert *et al.*, (2008), señala que el aprendizaje dialógico parte de que la palabra del alumno y de la alumna es igual que la del resto de la comunidad educativa, siendo de igual importancia que la de un educador/a.

- **RELACIÓN DE ESTAS CORRIENTES CON EL APRENDIZAJE COOPERATIVO:**

Teniendo en cuenta los enfoques psicológicos podemos determinar la eficacia del aprendizaje cooperativo.

En cuanto a la perspectiva conductista podemos observar que uno de sus principios está directamente relacionado con la metodología cooperativa, puesto que la motivación extrínseca para obtener recompensas es de vital importancia. Por ello, los esfuerzos cooperativos son una motivación que logra que los individuos trabajen juntos y obtengan metas de manera conjunta. Para Slavin (1996), el principal factor para que los individuos deseen realizar actividades de manera conjunta es la manera en la que le presentemos las recompensas, Velázquez Callado (2013), asegura que el alumnado solo

trabajará en aquellas actividades que al final siempre le aporten una recompensa, dejando a un lado las que no le aporten nada.

Respecto a las teorías constructivistas y sociales lo principal es identificar como protagonista a la persona en el proceso de construcción del aprendizaje, dándole los medios necesarios para que puedan alcanzar dichos aprendizajes. (Ke & Grabowski, 2007)

Para Vygotsky la construcción de la inteligencia viene de la interacción social y de la actividad de para desarrollar conocimientos. Es la interacción entre las personas cuando se produce el aprendizaje. En definitiva, la novedad que presenta el aprendizaje cooperativo es la conexión entre el desarrollo intelectual y cognitivo y la interacción social. Según Schubauer Leoni y Perret Clermont (1980), señalan que la aparición de puntos de vista diferentes, hace posible que surja la interacción entre el alumnado que conseguirá un mejor desarrollo intelectual y aprendizaje escolar.

A pesar del estilo de enseñanza que se utilice en cada aula, en la enseñanza siempre estamos tomando decisiones y siempre debemos tener en cuenta que los principios metodológicos influirán a adquisición de los conocimientos y las capacidades de cada alumno/a.

4. EL LENGUAJE, CLAVE DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO:

El principal rasgo del aprendizaje surge dentro del marco de las relaciones con otras personas (Luria, 1986), por esto, el lenguaje tiene un papel principal no solo como función comunicativa sino que también reguladora.

El lenguaje puede ser desarrollado con distintos grupos y por ello, Vygotsky (1996), lo asigna a la interacción de los alumnos/as con los adultos, y Forman y Cazden (1984) lo hace solo con la interacción entre los iguales. Ésta última, puede ser la más adecuada pues proporciona un mayor equilibrio y hace que la construcción del conocimiento sea más significativo y no mecánico.

Siguiendo a Serrano (1996) las interacciones en el aula se pueden dividir en dos bloques:

- Las interacciones centradas en el profesor-alumno.

- Las interacciones centradas en la interacción alumno-alumno. Gracias a este bloque podemos conseguir:
 - La adquisición de las pautas de comportamiento y los roles sociales.

 - Conseguir las habilidades sociales que consigan contener los impulsos agresivos.

 - El punto de vista de cada uno adquiere importancia.

 - Se fomentan aquellas habilidades con las que poder transmitir información, cooperación y solucionar problemas.

 - La motivación de los alumnos aumenta pues tienen más aspiraciones y su rendimiento escolar también aumenta.

Para que un aprendizaje se produzca debemos tener en cuenta el dialogo entre compañeros/as, y para crear el desarrollo del lenguaje entre ellos y así crear un conocimiento debemos simplemente proporcionar los recursos necesarios para que la comunicación entre el alumnado se produzca. Vygotsky (1995) plantea que es necesario conocer como el pensamiento es imprescindible para el desarrollo cognitiva y eso surge cuando existe una discusión o un debate entre iguales, pues a raíz de ello el niño/a tendrá un pensamiento como una actividad de aprendizaje interiorizado. Así es como el niño/a comenzará a tener su propio pensamiento y poco a poco surgirá la posibilidad de poder argumentar y confirmar el pensamiento de cada uno.

Siguiendo con Vygotsky (1996), nos propone que las funciones psicointelectivas superiores se generan en la persona gracias a la palabra:

- Las actividades colectivas en las cuales encontramos las actividades sociales que ejercen como funciones intersíquicas. Es decir la cognición puede adquirirse gracias a los demás.
- Las actividades individuales, que actúan como el pensamiento de cada sujeto como funciones intrapsíquicas. Es decir, la cognición se puede adquirir por uno mismo.

Como hemos podido observar el lenguaje en el contexto educativo ayuda a que el alumnado se desarrolle y consiga comunicar y argumentar conocimientos. En parte, es por esto que el aprendizaje cooperativo se plantea como una metodología educativa que ayuda a mejorar, realizar, reorganizar y reconceptualizar la información que se utiliza en la escuela. Este método ayuda a que el rendimiento académico aumente y la socialización en el ámbito escolar también. (López & Acuña, 2011)

Según Pujolàs Maset (2008) el aprendizaje cooperativo se muestra válido tanto para la socialización y la cognición como para la mejora de los programas afectivos:

- Fomenta las habilidades sociales de tipo empático.
- Incrementa la integración del alumnado que en un principio muestra más dificultades.
- Mejora la interacción entre los iguales.

5. ESTRUCTURAS DE APRENDIZAJE EN EL AULA

Para poder situar el aprendizaje cooperativo en el aula debemos ver las diferentes estructuras que surgen en ella. Estas estructuras son el conjunto de elementos

interrelacionados que hay en el aula durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Slavin (1980) encuentra tres estructuras que debemos conocer:

• **ESTRUCTURA DE LA ACTIVIDAD:**

Está relacionada con aquellas decisiones que se toman en clase sobre que tipo de metodología usar en la misma y que tipo de agrupamientos se van a utilizar con las metodologías que hemos elegido.

Si finalmente nos decantamos por una metodología cooperativa tendremos que tener en cuenta el tiempo que vamos a necesitar para poder aplicar la metodología seleccionada y para qué, los criterios para el agrupamiento, su composición, que tipo de objetivos grupales vamos a plantear.

• **ESTRUCTURA DE LA RECOMPENSA:**

Se basa en el tipo de recompensa que el alumnado va a obtener cuando la actividad que vaya a realizar finalice. Puede ser una nota, un reconocimiento verbal de su maestro/a o de los propios compañeros/as,... Existen tres tipos de recompensas:

- Individualista: Cuando la actividad que se lleva a cabo por el maestro/a va enfocada a que el alumno/a trabaje de manera individual, sólo, y sus objetivos deberán ser alcanzados sin sus compañeros/as.
- Competitiva: la actividad propuesta por el maestro/a está relacionada con una recompensa que para llegar a ella deberá trabajar para conseguirla él y no sus compañeros/as.
- Cooperativa: el maestro propondrá una tarea en la cual el principal objetivo sea trabajar de manera conjunta entre los compañeros/as para poder alcanzar la recompensa deseada, y cada aportación de cada alumno/a será positivo para la consecución de ésta.

Como señala Johnson y Johnson (1999), si como maestros/as decidimos trabajar de manera cooperativa debemos tener en cuenta que tenemos que evitar que los grupos de trabajo tengan la tentación de querer competir entre ellos, al igual que deberemos evitar que se comparen los unos a los otros, pues el concepto de ayuda y de lograr las metas de manera conjunta debe estar siempre presente en las actividades cooperativas que se planteen en el aula.

• **ESTRUCTURA DE LA AUTORIDAD**

Es la que se refiere a quién obtiene el protagonismo del aula, es quien ejerce el control en la misma y toma las decisiones necesarias y por consiguiente las consecuencias. En principio puede recaer en su totalidad en el maestro/a, pues éste es quien organiza y dirige la actividad pero también puede recaer en el alumnado pues le ofrecemos autonomía para que puedan decidir que desean aprender, mediante diferentes actividades y también como poder evaluar los resultados obtenidos con las mismas.

6. ELEMENTOS DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO

Simplemente por hacer que el alumnado trabaje en grupo no significa que estemos consiguiendo una metodología cooperativa en nuestra aula, pues como maestros/as tenemos la obligación y el deber de planificar las condiciones que harán posible que los elementos del aprendizaje cooperativo sean trabajados en el diseño de la actividad. Si respetamos nuestras propias condiciones podremos confiar en que nuestra puesta en práctica será una experiencia positiva para nuestro alumnado y viva experiencias que más adelante querrá repetir, (Díaz-Aguado, 2005). Los principales elementos que encontramos en el aprendizaje cooperativo son:

• **AGRUPAMIENTOS HETEROGÉNEOS:**

La primera decisión que debemos tomar como docentes es la de diseñar los agrupamientos a la hora de comenzar con una metodología cooperativa, pues tendremos que tener en cuenta que los grupos deben de ser heterogéneos, porque así

conseguiremos que sea una herramienta positiva en el aula y conseguir la inclusión del alumnado.

Los criterios a tener en cuenta para conseguir que los agrupamientos sean heterogéneos serán: el género, la nacionalidad, la motivación que se tenga hacia lo que se va a trabajar, las habilidades cooperativas de nuestros niños/as, su nivel madurativo, ...

• **INTERDEPENDENCIA POSITIVA:**

Con este elemento distinguimos entre el trabajo en equipo y la metodología cooperativa. En los primeros, los participantes de cada grupo tendrán su propia meta, pero no un objetivo compartido que haga que todos los componentes del grupo lo alcancen de manera exitosa. Si se trabaja con una metodología cooperativa hará que los niños/as conozcan cuales son los objetivos del grupo y entiendan como deben contribuir con él para que entre todos puedan lograr las metas planteadas.

Así, el alumnado querrá realizar aparte que le corresponda, y no parará hasta ver que su aportación al trabajo en grupo ha ayudado a alcanzar los objetivos de manera cooperativa, apoyándose entre todos y celebrando que han conseguido un aprendizaje de forma conjunta.

• **RESPONSABILIDAD INDIVIDUAL:**

Cuando confeccionamos situaciones de aprendizaje en las cuales todos los alumnos y alumnas participan de manera implicada, veremos que las consecuencias de la misma son muy interesantes pues los niños y niñas se mostrarán muy implicados y con un alto compromiso en la construcción de su propio aprendizaje. Es decir, si hacemos que nuestros niños/as hagan, piensen y resuelvan las tareas de manera conjunta ayudará a que éstos acojan las tareas individuales más motivados y de manera más efectiva, por lo que aumentará la disposición del alumnado por aprender en equipo y a su vez de manera individual.

Prieto (2007) asegura que la responsabilidad individual hace que cada niño/a se implique y quiera contribuir de alguna manera en el proceso de aprendizaje y en que el grupo alcance el éxito en la consecución de las metas conjuntas.

- **IGUALDAD DE OPORTUNIDADES PARA EL ÉXITO:**

Mediante este elemento conseguiremos la atención a la diversidad del grupo, es con el que el docente deberá tomar decisiones hacia el grupo con unos objetivos compartidos y si los alumnos/as tienen las condiciones adecuadas para poder alcanzarlas. Es la base de cual van a ser las medidas de adaptación curricular que como docentes tendremos que tener en cuenta a la hora de confeccionar los objetivos para las tareas grupales y si estos recogen las características y singularidades que tienen tanto los alumnos/as de manera conjunta como de manera individual.

En el momento que en nuestra aula tenemos alumnos/as con necesidades educativas especiales, tendremos que adaptar los objetivos curriculares a la propuesta del grupo al que pertenece y haciendo posible que sus objetivos sean compartidos por todo el grupo, (Pujolàs, 2001).

- **INTERACCIÓN PROMOTORA CARA A CARA:**

Cuando trabajamos de manera conjunta conseguimos tanto el progreso del alumnado de manera individual como el grupal pues la ayuda recíproca, el apoyo mutuo y la gran estimulación recibida por aprender, lo hacen posible. Esta interacción se define como el intercambio de opiniones (las observaciones que cada miembro del grupo realiza para que el rendimiento grupal mejore), recursos (en el esfuerzo que hacen todos) y de estrategias (confianza de todos por todos los miembros).

- **PROCESAMIENTO COGNITIVO DE LA INFORMACIÓN:**

El trabajo cooperativo en el aprendizaje no es solo ayudar a los compañeros/as sino que es el imperativo para conseguir el procesamiento interindividual de la

información, gracias a las conversaciones y a la ayuda de todos los miembros del grupo. Esto supone la confrontación de diferentes puntos de vista, contextos, explicaciones...

• **UTILIZACIÓN DE HABILIDADES COOPERATIVAS:**

El maestro/a que inicia su metodología en el aprendizaje cooperativo, no solo tiene que lograr que sus alumnos/as aprendan contenidos y procedimientos curriculares, sino que también tiene que ofrecer a los niños y niñas la adquisición de las habilidades cooperativas pues esto hará que consigan alcanzar los objetivos propuestos con el trabajo que han compartido con su grupo.

El conseguir esas habilidades no es un trabajo lineal sino que el alumno/a vibra distintas experiencias, tanto negativas como positivas, que le llevarán a ellas. El trabajo con los compañeros/as de manera conjunta hace posible que las habilidades cooperativas se pongan en marcha, y como señala Pujolàs (2008), éstas las podemos sintetizar en:

- Pedir y ofrecer ayuda

- Compartir materiales

- Utilizar adecuadamente el tiempo

- Aceptar que somos un grupo y que cada uno tenemos nuestro rol. Debemos comprometernos a cumplirlo y respetar a nuestros compañeros/as y a su función.

- Respetar el turno de palabra

- No elevar la voz

- Saber cómo defender nuestras opiniones.

- Comprender y aceptar los conflictos que pueden surgir en el grupo e intentar llegar a una solución de manera conjunta.

- **EVALUACIÓN GRUPAL:**

Como señala Morales (2007), no solo por trabajar en equipo conseguiremos aprender a hacerlo, puesto que podemos equivocarnos, no aprovechar las contribuciones de los compañeros y compañeras y no entender cual es nuestra función en el mismo.

A su vez, Morales (2007) asegura que saber trabajar en equipo es una habilidad que solo podremos conseguir si se ejercita y evalúa durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, todo lo que trabajemos de manera grupal, solo será efectivo si conseguimos un marco de reflexión en torno a este trabajo y si su evaluación destaca que es lo que deseamos conseguir con su utilización.

Si no tenemos en cuenta el proceso de evaluación nuestros niños/as no entenderán para que sirve su esfuerzo a la hora de trabajar con sus compañeros y compañeras, pues no lograrán entender cuales son las metas a seguir y las habilidades cooperativas que queremos que aprendan. Por eso, para que el aprendizaje cooperativo tenga éxito, tendremos que establecer unas medidas de evaluación grupales, y para ellos tendremos que tener en cuenta:

- La autoevaluación del alumno/a dentro de su grupo: deberemos identificar donde resalta y donde flaquea para el planteamiento de futuros objetivos.
- La coevaluación: será imprescindible las opiniones de los componentes del grupo respecto a la autoevaluación y a la realizada por el maestro/a sobre el alumnado.
- La heteroevaluación: es aquella realizada por el docente sobre los resultados, teniendo en cuenta los objetivos y contenidos curriculares planteados y el rendimiento individual de cada miembro en su grupo.

7. VENTAJAS DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO

En los últimos años encontramos numerosos estudios que nos hacen ver la importancia de implantar el aprendizaje cooperativo en nuestras escuelas. El aprendizaje cooperativo da un gran valor positivo a la heterogeneidad del grupo, convirtiéndose en un gran recurso. Slavin (1994) en su libro *“Aprendizaje Cooperativo. Teoría, investigación y práctica”* afirma que *“existen numerosas razones para que esta forma de educación se convierta en la corriente dominante de la práctica escolar”*. Algunas de las ventajas educativas que nos aporta la metodología cooperativa son las siguientes:

• VENTAJAS DE TIPO INDIVIDUAL:

- **Desarrollo cognitivo y pensamiento crítico:** Conforme la relación entre los iguales va aumentando, lo hace también la controversia y la confrontación de los distintos puntos de vista, lo que supone la contribución del aprendizaje cooperativo en el desarrollo cognitivo. Estos conflictos hacen que se busquen soluciones y así asimilar de mejor manera la información que se quiere que aprenda el alumnado.

Trabajando en contextos cooperativos, los alumnos/as consiguen poner en juego ciertas destrezas metacognitivas que están relacionadas con la interacción cooperativa, pues se planifican tareas y la toma de decisiones, se plantean argumentos y la manera de defenderlos, se negocia lo que se quiere aprender y se resuelven problemas.

El intercambio dialógico (Molina Sena y Domingo Mateo, 2005) que los alumnos/as realizan hace que se produzcan reestructuraciones continuas de la información que reciben, por lo que sus actividades serán mucho más ricas y elaboradas.

Todo esto es activado gracias al trabajo cooperativo ya que nuestro alumnado dispone del tiempo suficiente para poder reflexionar, pensar y poder asociar las ideas

previas con las nuevas, realizar las actividades por ellos mismos con la guía del docente, pero solo como guía pues ellos dirigen la actividad, etc.

- **DESARROLLO SOCIOÁFECTIVO Y EQUILIBRIO EMOCIONAL:** Al trabajar por parejas o grupos se fomenta el trabajo en equipo y una mayor convivencia entre los iguales por lo que el desarrollo de las habilidades sociales y comunicativas irá en aumento, activando las habilidades de escucha, el intercambio de sentimientos, etc. Con las puestas en común de todos la confianza entre unos y otro será aún mayor, por lo que el clima de aula será más cómodo. Este reparto equitativo de las oportunidades entre unos y otros hará que la autoestima aumente de manera considerable.

Cualquier alumno o alumna, (Moya y Zariquey, 2008) sino se sienten cómodos en el aula, les generará un sentimiento de inseguridad que se manifestará en forma de ansiedad, como nervios o incluso temor por las tareas. Esta ansiedad lo único que dará lugar es a un bajo rendimiento escolar. Para evitar estas situaciones, implantando las metodologías cooperativas conseguiremos una mayor confianza en el alumnado y en el aula en general, ya que fomentamos el desarrollo del autoconcepto positivo y bien equilibrado.

Al encontrarse en un entorno más tranquilo y menos competitivo, conseguirá que el alumnado tenga más tiempo para reflexionar y así tener más oportunidades de recibir retroalimentación y mayores éxitos, gracias al apoyo que recibe de sus compañeros/as y de la adecuada intervención educativa.

- **DESARROLLO DE LAS HABILIDADES SOCIALES:** como señalan Molina Sena y Domingo Mateo (2005), al aumentar la cantidad y la calidad de las interacciones en el aula entre los compañeros/as se refuerza las habilidades sociales y comunicativas, pues los alumnos/as aprenden a relacionarse mejor, ensayando la escucha activa, cumpliendo los turnos de palabra, compartiendo ideas, etc.

Al fomentar las conductas pro-sociales que se basan en la relación y en la interacción de manera positiva, conseguimos que las dinámicas cooperativas tengan

más fuerza, pues sirven como herramientas de integración, compensando las situaciones de exclusión social y promoviendo relaciones multiculturales con efecto positivo y la aceptación de los alumnos/as con necesidades educativas especiales.

- **FOMENTA LA AUTONOMIA Y LA INDEPENDENCIA PERSONAL:** la dinámica cooperativa hará que la función del maestro/a tenga menor peso y sea más organizativo y asesor, y éste recaiga entre los alumnos/as, puesto que su participación será más activa (Tomlinson, 2005).

Conseguimos que vayan asumiendo tareas que les hagan sentirse poco a poco más autónomos y que entre ellos se ofrezcan como apoyo, algo que con el trabajo individual no es posible, sino que sería a cargo del maestro/a.

Los trabajos en parejas o pequeños grupos permitirá al maestro/a plantear actividades que les permitan reflexionar y debatir entre ellos.

- **AUMENTO DE LA MOTIVACIÓN HACIA EL APRENDIZAJE:** con el aprendizaje cooperativo conseguimos mejorar la motivación de nuestro alumnado, sus ganas de esforzarse y de alcanzar los retos que le planteamos, debido a:

- El alumno/a acepta sus éxitos por su propia capacidad de realizar las tareas y por la ayuda que recibe de sus iguales. Esto hace que la probabilidad de lograr sus objetivos aumenten.
- Curiosidad epistémica. Se muestran más curiosos y desean encontrar información sobre lo que se les presenta. Los conflictos ante las diferentes opiniones e ideas que pueden surgir hará que la calidad del aprendizaje aumente, pues estos desacuerdos fomentan la curiosidad de nuestro alumnado.
- Su compromiso con la actividad es mayor, por lo que las conductas disruptivas van disminuyendo. No importa el nivel del alumno/a, todos mostrarán una persistencia en la tarea ya que las oportunidades de éxito están más repartidas.

- Los alumnos/as tienen una mayor expectativa de éxito, por lo que sus aspiraciones siempre van en aumento y la motivación intrínseca hacia el aprendizaje escolar también.

- **MEJORA EL RENDIMIENTO ACADÉMICO:** como señala Ovejero (1990), los alumnos/as que experimentan aprendizajes cooperativos aprenden más y mejor. El hacer que los alumnos/as interaccionen entre ellos ayuda a una mayor comprensión de los contenidos curriculares que le planteamos a nuestros alumnos/as. Trabajar en equipo nos permite que se puedan ir cambiando los contenidos hasta que sean adecuados para su nivel de comprensión, gracias a la utilización de un buen vocabulario, de aclarar adecuadamente los contenidos que presenten dudas, etc.

• **VENTAJAS PARA EL GRUPO-CLASE**

Como hemos señalado anteriormente, la interacción entre iguales en el proceso de aprendizaje permite que los alumnos/as establezcan unos fuertes lazos afectivos y de confianza, por lo que la integración de los sujetos en el grupo-clase será positiva.

Torrego (2008) asegura que en estos entornos cooperativos la cohesión grupal es mayor, por lo que los alumnos/as con altas capacidades se verán beneficiados, ya que se sienten comprendidos y ven que sus necesidades diferenciadas son escuchadas y valoradas. Cuando este tipo de metodología es utilizada durante un tiempo prolongado podremos ver como los alumnos/as valoran más a sus compañeros/as, por lo que su entendimiento y tolerancia entre ellos será mayor.

En los grupos aparecerán normas pro-académicas, es decir, que se fomentarán las actitudes que beneficien el trabajo escolar y todos mostrarán mayor interés y responsabilidad hacia las actividades.

Finalmente, podremos observar como el sentimiento de pertenencia al grupo se eleva, por lo que los proyectos grupales se verán beneficiados, y la motivación y la autoestima aumentarán en un nivel muy elevado.

- **VENTAJAS PARA EL MAESTRO/A Y EL CENTRO ESCOLAR**

Siguiendo a Díaz-Aguado (2005), al mejorar la atención a la diversidad con a metodología cooperativa conseguiremos que las discriminación entre los iguales y los comportamientos disruptivos sean menores, lo que tendrá como consecuencia una mejoría en el clima de aula y en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Gracias al aprendizaje cooperativo, los recursos con los que contamos en el centro se maximizan, para así mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto que los canales de comunicación entre los alumnos/as son mayores y esto provoca que se agilicen los conflictos socio-cognitivos y los aprendizajes sean mucho más significativos.

Con el trabajo cooperativo los alumnos/as pueden realizar de manera simultánea distintas actividades, por lo que el currículo es mucho más flexible.

El maestro/a, como comparte el peso pedagógico con sus alumnos/as, tiene más tiempo para realizar otras actividades, como sería la atención individualizada a ciertos alumnos/as que lo necesiten o incluso a la elaboración de materiales y recursos didácticos.

Con este tipo de metodología los profesores pueden adecuar los contenidos al nivel que muestran sus alumnos/as y con la interacción entre los iguales los alumnos/as alcanzaran mayores niveles de comprensión de los contenidos curriculares.

Se favorece la integración y la comprensión interpersonal entre los iguales gracias las interacciones positivas. Gracias esto, la exclusión social se ve reducida notablemente, y se fomenta la aceptación de los alumnos/as con necesidades educativas específicas.

En definitiva, los alumnos/as desarrollan estrategias suficientes para conseguir solucionar los problemas que se le presentan, tanto en el aula como en su día a día, y

consiguen que el aprendizaje cooperativo se convierta en una herramienta indispensable y fundamental para la disminución de la violencia escolar y los comportamientos disruptivos en el aula y así mejora la convivencia escolar (Moya y Zariquiey, 2008)

MARCO EMPÍRICO

1. INTRODUCCIÓN

El concepto de Aprendizaje Cooperativo es algo que venimos estudiando en los últimos años, pues cada vez más, en el contexto educativo se valora la colaboración entre iguales para llegar a un objetivo común, y como con este tipo de metodología aumenta la autoestima y la motivación del alumnado. Como encontramos en la investigación de Velázquez (2015) con frecuencia encontramos estudios que relacionan el aprendizaje cooperativo con un aumento de la motivación del alumnado en el área de estudio (Hänze & Berger, 2007; Marín & Blázquez, 2003; Tarim & Akdeniz, 2008) y con una mayor autoestima de los estudiantes (Denigri, Opazo & Martínez, 2007; Johnson, Johnson & Taylor, 1993; Kirk, 1999).

Johnson & Johnson (1987) analizan como los aprendizajes cooperativos influyen sobre la motivación y la autoestima y como señala Nilson (2003) gracias a esta metodología llegamos a las siguientes conclusiones:

1. Aumento del rendimiento académico.
2. Aumento de la motivación intrínseca hacia el aprendizaje.
3. Consiguen actitudes positivas hacia el aprendizaje, profesores y compañeros y compañeras del aula.
4. Niveles altos de autoestima.
5. Se preocupan por su aprendizajes, por el de los compañeros y compañeras y por ayudarlos a conseguirlo.
6. Se produce mayor aceptación de otras etnias.
7. Mayor aceptación con los alumnos con necesidades específicas del aprendizaje.

Con estas conclusiones, podemos observar como el aprendizaje cooperativo tiene evidencias empíricas sobre la influencia positiva tanto en la autoestima como en la motivación de los alumnos y alumnas.

La autoestima viene recogida en numerosos estudios como por ejemplo, el realizado por Chávez-Ayala *et al* (2013), los cuales la relacionan con el género y en el que llegan a la conclusión de que los varones tienen la autoestima mas baja que las mujeres. Sin embargo en el estudio realizado por González y Gimeno (2013) y en el realizado por Kifafi *et al.* (2012) los hombres tienen una mayor autoestima que las mujeres.

Por otro lado, según el estudio de Martín-Otero (2012), los sujetos que han experimentado la separación de sus progenitores, muerte cercana o maltratos desembocan en niños y niñas con una escasa autoestima.

La mayoría de los autores que han estudiado la motivación en el aula, entre los que encontramos a Huertas (1996) y a Tapia (1997), destacan la influencia positiva del aprendizaje cooperativo en la motivación, siendo la principal metodología docente para aplicar las técnicas de motivación en el aula.

El estudio realizado por de Valle *et al* (2010) sobre la motivación con una muestra de 1924 estudiantes analizó los diferentes perfiles motivacionales que se pueden dar en el aula. Los resultados que se obtuvieron aseguran que los alumnos/as motivados por aprender tienen un mayor rendimiento académico. Cerezo-Rusillo y Casanova (2004) realizan otro estudio en el que relacionas la motivación según el género y según sus resultados si existen diferencias motivacionales entre chicos y chicas, siendo las chicas las que tienen una mayor motivación que los chicos.

2. HIPÓTESIS

- Las niñas tienen más motivación que los niños.
- Las niñas tienen una mayor autoestima que los niños.

- El alumnado con padres casados tiene mayor motivación y autoestima

3. OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL

- Analizar la influencia del aprendizaje cooperativo en la autoestima y motivación del alumnado de primaria.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Comprobar si las niñas tienen mayor motivación que los niños.
- Analizar si las niñas tienen una mayor autoestima que los niños.
- Identificar si los niños con padres casados tienen una mayor autoestima y motivación.

4. MÉTODO

✓ PARTICIPANTES:

La muestra de nuestra investigación está constituida por 41 alumnos y alumnas de Educación Primaria. El nivel educativo de estos chicos corresponde a 4º de Primaria de un centro de la capital de Almería. En cuanto a la edad y al sexo, como podemos observar en la tabla 1 y en la tabla 2, la muestra está comprendida entre los 9 años (21 alumnos/as; 51,2%) y 10 años (20 alumnos/as; 48,8%), siendo 19 niños (46,3%) y 22 niñas (53,7%)

Tabla 1: Sexo de la muestra

Sexo		
	Hombre	Mujer
n	19	22
%	46,3%	53,7%

Tabla 2: Edad de la muestra

Edad		
	9 años	10 años
n	21	20
%	51,2%	48,8%

✓ INSTRUMENTOS

El instrumento que hemos utilizado para obtener la medición de la autoestima ha sido el cuestionario de Autoestima de Coopersmith (1967). Con este cuestionario medimos la autoestima general, social, escolar y en el hogar. En este caso hemos seleccionado los ocho ítems referidos a la autoestima escolar, para poder evaluar la autoestima de nuestra muestra en el entorno educativo.

Para medir la autoestima se incorporó una escala tipo Likert con los siguientes valores: 0 = nunca, 1 = a veces, 2 = siempre.

Respecto a la medición de la motivación hemos seleccionado un cuestionario para poder valorar la motivación del alumnado comprendido entre los 8 a 12 años de Carmen Ávila de Encío (Doctora en C.C. de la Educación), en el que el alumno/a debe señalar la respuesta verdadero o falso, según él piense que se comporta en clase. A estas respuestas le hemos dado el valor de 0 al falso y 1 al verdadero.

Para terminar, hemos realizado un cuestionario ad hoc formado por siete ítems que nos aportarán información personal de los sujetos, en los que los alumnos/as

deberán indicar su edad y sexo, la situación sentimental de sus padres (con valores 0 = solteros, 1 = casados, 2 = divorciados), el nivel de estudios de ambos (con valores 0 = sin estudios, 1 = estudios primarios, 2 = estudios universitarios) y a lo que dedican el tiempo libre (con valores 0 = videojuegos; 1 = deportes; 2 = estudiar).

✓ PROCEDIMIENTO

Para poder realizar este trabajo de investigación necesitábamos un centro que utilizase la metodología cooperativa para poder verificar nuestras hipótesis, por ello localizamos que centros lo hacían y nos decantamos por aquel centro en el cual se encuentran escolarizados nuestra muestra.

En primer lugar, se comunicó a la directora del centro el propósito del mismo, así como el tiempo que necesitaríamos para ello. Una vez nos dieron su aprobación, nos dirigimos a pasar el test a las dos clases de cuarto de Primaria.

El proceso de entrega de los cuestionarios lo realizamos en una mañana, en la sesión de Lengua y Literatura por petición de los tutores, pues nos sugirieron utilizarlos para su sesión de lectoescritura, a cuya petición aceptamos sin dudar, pues nos ayudaban a nosotros y nuestro cuestionario a ellos.

El tiempo que utilizamos fue de unos 30 minutos para poder cumplimentar todos los cuestionarios, pues lo iban leyendo uno a uno en voz alta y preguntando sus dudas. A su vez el tutor iba haciendo preguntas a sus alumnos/as para ver el nivel de comprensión de estos.

Cuando ya tuvimos los cuestionarios en nuestro poder, pudimos realizar nuestra base de datos gracias a la aplicación de datos SPSS 15.0, primero introduciendo todas las variables empleadas en nuestra investigación junto con sus alternativas de respuesta y finalmente incluyendo los valores de cada encuesta.

✓ ANÁLISIS DE DATOS

El análisis estadístico de los datos obtenidos se llevó a cabo a través de nuestro cuestionario ad hoc, el cuestionario de autoestima de Coopersmith (1967) y el cuestionario de motivación de la doctora Carmen Ávila de Encío. Las variables principales en las que se basa nuestro estudio son, por un lado la autoestima, y por otro lado la motivación.

A continuación, exponemos aquellas pruebas que hemos realizado para extraer las tablas de nuestra investigación.

En primer lugar hemos empleado la prueba de *Frecuencias* para obtener el número de alumnos/as y su porcentaje con el grupo de edad en función del género. También hemos averiguado el porcentaje de solteros, casados y viudos de las muestras, los estudios de los padres y de las madres y finalmente lo que hacen en su tiempo libre.

Además hemos hallado la media de autoestima escolar y motivación en función del género a través de la *Prueba T*.

Por otro lado, para averiguar la media de autoestima y motivación en función al tiempo libre, el estado civil de los padres y los estudios tanto del padre y de la madre, se ha utilizado la prueba *ANOVA*.

Para averiguar la relación existente entre la autoestima y la motivación, hemos utilizado la *Correlación de Pearson*.

Con la *Tabla de Contingencia* obtenemos el porcentaje de respuestas sobre el estudio de los padres y de las madres y del tiempo libre de las muestras en función del género.

5. RESULTADOS

A continuación exponemos una tabla en la que podremos encontrar el nivel de autoestima escolar y motivación, tanto de los hombres como de las mujeres, complementando a su vez con la desviación típica y el valor T junto con su significación.

Tabla 3: Nivel de Autoestima Escolar y Motivación referente al género y su valor t

	SEXO						<i>t</i>	<i>p</i>
	Hombre			Mujer				
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>		
Autoestima Escolar	19	11,53	2,48	22	10,91	2,34	,81	,41
Motivación	19	4,95	0,84	22	5,18	1,36	-,66	,50

En la tabla 3, podemos destacar que la autoestima de los hombres ha sido mayor ($M=11,53$, D.T. = 2,48) que la de las mujeres ($M = 10,91$. D.T = 2,34). Además debemos añadir que en ambas medias de autoestima no se presentan diferencias significativas ($t = ,81$; $p>0,05$).

Como podemos observar hemos estudiado nuestra segunda variable, motivación, en la misma tabla anterior, en la que las mujeres en este caso tiene una mayor motivación ($M = 5,18$; D.T = 1,36) respecto a los hombres ($M = 4,95$; D.T. = 0,84). Ambas medias de motivación tampoco presentan diferencias significativas ($t = -,66$; $p>0,05$).

Por otro lado, según el estado civil de los padres, sus estudios y lo que les gusta hacer en su tiempo libre a nuestros participantes, encontraremos si existe o no medias significativas. Aquí incluiremos la media de autoestima escolar y de motivación y su

desviación típica obtenida por cada una de las variables anteriores. Lo podemos ver en las siguientes tablas:

Tabla 4: ANOVA y post hoc (DSM) de la autoestima y motivación según estado civil de los padres

Escala	Estado civil	N	Media	DT	ANOVA		Diferencias de medias		
					F	Sig.	g1-g2	g2-g3	g1-g3
Autoestima	Solteros(g1)	3	14,00	1,00	2,87	,069	g1-g2	g2-g3	g1-g3
	Casados(g2)	26	10,73	2,49					
	Divorciados(g3)	12	11,50	1,97					
Motivación	Solteros(g1)	3	5,67	2,08	1,80	,178	g1-g2	g2-g3	g1-g3
	Casados(g2)	26	5,23	1,10					
	Divorciados(g3)	12	4,58	,90					

Como podemos observar en la tabla 4 sobre el estado civil de los padres de nuestros participantes, no muestran ninguna significatividad ni en la variable de autoestima escolar ($F = 2,87$; $p > 0,05$) ni en la de motivación ($F = 1,80$; $p > 0,05$).

De igual modo, hemos obtenido que los sujetos que tienen padres solteros tienen una mayor autoestima escolar ($M = 14,00$, $D.T. = 1,00$) siendo por el contrario los sujetos con padres casados los que presentan una menor autoestima escolar ($M = 10,73$; $D.T. = 2,49$). En el caso de la motivación son también los sujetos con padres solteros aquellos que muestran una mayor media ($M = 5,67$; $D.T. = 2,08$) pero son los sujetos con padres divorciados los que obtienen una menor motivación ($M = 4,58$; $D.T. = ,90$).

Tabla 5: ANOVA y post hoc (DMS) de la autoestima y motivación en función del tiempo libre

Escala	Tiempo Libre	N	Media	DT	ANOVA		Diferencias de medias		
					F	Sig.	g1-g2	g2-g3	g1-g3
Autoestima	Videojuegos(g1)	5	10,20	1,30	1,29	,286	g1-g2	g2-g3	g1-g3
	Deportes(g2)	23	10,96	2,38					
	Estudios(g3)	13	12,00	2,64					

Motivación	Videojuegos(g1)	5	5,60	1,14	1,01	,374	g1-g2 g2-g3 g1-g3
	Deportes(g2)	23	4,87	1,14			
	Estudios(g3)	13	5,23	1,16			

En esta otra, analizando el ítem de tiempo libre de nuestros participantes nos sucede exactamente lo mismo que en la anterior, pues no encontramos significatividad ni en la variable de autoestima escolar ($F = 1,29; p > 0,05$) ni en la de motivación ($F = 1,01; p > 0,05$).

En esta tabla 5, podemos ver como en el caso de los sujetos que pasan su tiempo libre estudiando tienen una mayor autoestima escolar ($M = 12,00; D.T. = 2,64$) y los que juegan a los videojuegos tienen una menor autoestima escolar ($M = 10,20; D.T. = 1,30$). En el caso de la variable de motivación nos pasa al contrario, son los sujetos de grupo 1 los que alcanzan una mayor motivación ($M = 5,60; D.T. = 1,14$) respecto a los del grupo 2 que tienen una menor motivación ($M = 4,87; D.T. = 1,14$).

Tabla 6: ANOVA y post hoc (DMS) de la autoestima y motivación en función de los estudios del padre.

Escala	Estudios Padre	N	Media	DT	ANOVA		Diferencias de medias		
					F	Sig.	g1-g2	g2-g3	g1-g3
Autoestima	Sin Estudios(g1)	22	11,45	2,42	,33	,717	g1-g2	g2-g3	g1-g3
	Primarios(g2)	9	11,11	2,61					
	Universitarios(g3)	10	10,70	2,31					
Motivación	Sin Estudios(g1)	22	5,14	1,08	,78	,464	g1-g2	g2-g3	g1-g3
	Primarios(g2)	9	4,67	1,32					
	Universitarios(g3)	10	5,30	1,16					

Tabla 7: ANOVA y post hoc (DMS) de la autoestima y motivación en función de los estudios de la madre.

Escala	Estudios Madre	N	Media	DT	ANOVA		Diferencias de medias		
					F	Sig.	g1-g2	g2-g3	g1-g3
Autoestima	Sin Estudios(g1)	19	10,68	2,16	1,61	,213	g1-g2	g2-g3	g1-g3
	Primarios(g2)	5	12,80	3,96					
	Universitarios(g3)	17	11,29	2,02					
Motivación	Sin Estudios(g1)	19	5,42	1,01	1,76	,186	g1-g2	g2-g3	g1-g3
	Primarios(g2)	5	4,60	1,34					
	Universitarios(g3)	17	4,82	1,18					

En cuanto al análisis de los estudios de los padres y de las madres de nuestros participantes para averiguar si existe significatividad o no, nos ocurre como en la tabla 6 y en la 7, que no existe ni en la variable de autoestima escolar respecto al estudio del padre ($F = ,33; p > 0,05$) ni respecto al estudio de la madre ($F = 1,61; p > 0,05$). Como podemos observar, con la variable de motivación nos sucede igual, no hayamos significatividad ni con los estudios del padre ($F = ,78; p > 0,05$) ni con los de la madre ($F = 1,76; p > 0,05$).

En la tabla 6 podemos observar como son los sujetos del grupo 1 obtienen una mayor autoestima escolar ($M = 11,45; D.T. 2,42$) que los del grupo 3 ($M = 10,70; D.T. = 2,31$). Respecto a nuestra segunda variables nos pasa que son los del grupo 3 lo que logran una mayor motivación ($M = 5,30; D.T. = 1,16$) y los del grupo 2 los que tienen una menor motivación ($M = 4,67; D. T. = 1,32$).

En cuento a la tabla 7, respecto a la variable de autoestima escolar son aquellos sujetos del grupo 2 quienes tienen mayor autoestima escolar ($M = 12,80; D.T. = 3,96$) que los del grupo 1 ($M = 10,68; D.T. = 2,16$). Y observando la segunda variable, son los del grupo 1 los que tienen una mayor motivación ($M = 5,42; D.T. = 1,01$) respecto a los del grupo 2 que tienen una menor motivación ($M = 4,60; D.T. = 1,34$).

Finalmente, analizaremos la relación que ambas variables presentan (Autoestima Escolar y Motivación). En la siguiente tabla podemos ver los resultados obtenidos:

Tabla 8: Correlación entre la autoestima escolar y la motivación

		Autoestima Escolar	Motivación	Sig. (bilateral)
Autoestima Escolar	Correlación Pearson	1	-.078	,629

Tras realizar dicha prueba, en la tabla 8 podemos visualizar que la variable Autoestima Escolar y la variable Motivación no tienen una relación de manera recíproca, ya que no hemos hallado diferencias significativas ($p > 0,05$).

Además, hemos podido estudiar la relación existente entre la variable Autoestima Escolar con la edad, y la variable Motivación también con la edad, reflejada en la siguiente tabla:

Tabla 9: Correlación entre la Autoestima y la Edad.

		Autoestima Escolar	Edad	Sig. (bilateral)
Autoestima Escolar	Correlación Pearson	1	-.141	,379

Como podemos ver en la tabla 9 no encontramos relación entre ambas variables pues no hallamos diferencias significativas ($p > 0,05$).

Sin embargo, relacionando la edad con nuestra segunda variable (Motivación) si están relacionados pues encontramos diferencias significativas ($-.41^{**} < 0,05$), como podemos ver en la tabla 10.

Tabla 10: Correlación entre motivación y Edad.

		Motivación	Edad	Sig. (bilateral)
Motivación	Correlación Pearson	1	-.412**	,007

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)

6. DISCUSIÓN

En nuestro estudio, pretendemos analizar la influencia del aprendizaje cooperativo en la autoestima y motivación del alumnado de primaria. Para ello, nuestros cuestionarios han sido realizados por alumnos/as que pertenecen a un centro en el cual se lleva a cabo dicha metodología.

Como bien asegura Velázquez (2015) en su estudio existen numerosos estudios que relacionan el aprendizaje cooperativo con el aumento positivo de la motivación y una mejora de la autoestima de aquellos alumnos y alumnas que pueden ejercer este tipo de metodología, pues gracias a formar parte de su proceso de enseñanza y aprendizaje de manera activa, esto anterior es posible.

En este apartado comentaremos los resultados que hemos logrado obtener en la investigación y se compararán con los diferentes estudios realizados y encontrados sobre nuestras variables.

Los resultados de nuestro estudio ponen de manifiesto que nuestra primera hipótesis en la cual nos planteábamos que las niñas tienen mayor motivación que los

niños/as ocurre así pero no presentan una diferencia significativa, pues nuestra muestra ha sido pequeña. Como señalábamos en nuestra introducción empírica, esta hipótesis viene respaldada por el estudio de Cerezo-Rusillo y Casanova (2004), el cual completó su estudio con una muestra de 521 alumnos/as y en sus resultados se reflejan diferencias de género en la motivación en la cual las chicas tienen una mayor motivación que los chicos.

Analizando la segunda hipótesis de nuestro estudio “las niñas tienen una mayor autoestima que los niños”, según nuestra investigación esto no sucede así pues son los chicos los que tienen mayor autoestima que las mujeres, pero como en la hipótesis anterior ambas medias de autoestima escolar no presentan diferencias significativas. En el estudio que realizó Kifafi *et al* (2012) con una muestra de 408 participantes, llegan a la misma conclusión que nosotros, que los alumnos tiene una mayor autoestima que las alumnas.

Sin embargo, en el estudio realizado por Chávez-Ayala *et al.* (2013) a una muestra de 1730 participantes, son las chicas las que obtienen una mayor autoestima que los chicos como habíamos planteado en un principio.

Como podemos observar en el estudio realizado por García (2017) la motivación en la escuela tiene una estrecha relación con el aprendizaje cooperativo en el aula y gracias a éste la autoestima de nuestro alumnado aumenta considerablemente, pues el alumno/a aprende a quererse y valorarse a la vez que comprende lo que va aprendiendo.

Finalmente, analizando nuestra última hipótesis “el alumnado con padres casados tienen mayor motivación y autoestima” llegamos a la conclusión de que no se cumple en ninguno de los dos casos, es decir, que en nuestra investigación estos alumnos tienen una menor autoestima y su motivación es moderada. Estos datos no tienen significatividad pues nuestra muestra era muy pequeña y no ha mostrado unos datos altamente significativos. En ambos casos son los alumnos y alumnas con padres solteros los que tienen una mayor autoestima y motivación. Siguiendo el estudio de

7. CONCLUSIONES

A lo largo de nuestra investigación sobre como el aprendizaje cooperativo aumenta la autoestima y la motivación en el alumnado de primaria hemos observado que entre ambas variables (autoestima escolar y motivación) no existe una correlación significativa pero si entre la variable motivación y edad.

En cuanto a la variable autoestima escolar, podemos destacar las siguientes conclusiones:

- Los alumnos tienen mayor autoestima escolar que las alumnas, aunque no presentan diferencias significativas.
- Según el estado civil de los padres de los sujetos son los alumnos/as con padres solteros los que tienen mayor autoestima escolar y con padres casados una menor autoestima.
- Los alumnos/as que dedican su tiempo libre a estudiar tienen una mayor autoestima escolar y los que lo dedican a los videojuegos tienen una menor autoestima.
- Los sujetos que sus padres no tienen estudios muestran una mayor autoestima escolar. Respecto a los estudios de la madre son los sujetos que tienen madres con estudios primarios los que presentan mayor autoestima.

En cuanto a la variable de motivación, las conclusiones más destacables son las siguientes:

- Son las mujeres las que presentan mayor motivación que los hombres.
- Respecto al ítem del estado civil de los padres de los sujetos son también los sujetos que tienen padres solteros los que tienen mayor motivación pero en

este caso son los alumnos con padres divorciados quienes presentan menor motivación.

- Relacionando la variable motivación con el tiempo libre de nuestros sujetos son los sujetos que dedican su tiempo libre a los videojuegos los que presentan una mayor motivación respecto a los que lo dedican a los deportes.
- En cuanto a los alumnos cuyos padres tienen estudios universitarios son los que presentan una mayor motivación en nuestro estudio y los sujetos cuyas madre no tienen estudios también.

Nuestra investigación ha tenido limitaciones debido a la escasa muestra utilizada y al solo plantear nuestro cuestionario a un solo colegio de Primaria. Por ello nuestras conclusiones se limitan a la aplicación de nuestro estudio. Al tener una muestra escasa pensamos que ha influido en los resultados obtenidos, pues probablemente no haya existido la misma fiabilidad y veracidad como si por el contrario, hubiésemos presentado a más sujetos para la realización de los cuestionarios.

Tras la realización del mismo también podemos concluir que en nuestro ad hoc deberíamos haber añadido algún ítem relacionado con la situación económica de nuestro alumnado pues también influye a nuestras dos variables.

Como docente debemos tener el rol de formar a nuestros alumnos y alumnas es sujetos emocionalmente equilibrados y capaces de afrontar diferentes retos de manera ética y autonomía y gracias al aprendizaje cooperativo eso es posible y fomentar así su autoestima positiva y su motivación intrínseca.

REFERENCIAS

- Abascal-Fernández, J. (1995). *Motivación intrínseca y autodesarrollo*. En Ma.V. Trianes (Ed.), *Psicología de la educación para profesores* (pp. 243-258). Madrid: Eudema.
- Acosta, R. (2004). *La autoestima en la educación*. *Límite: revista de filosofía y psicología*, 1 (11), 86-99.
- Aguilar, E. (1995). *Domina la Autoestima*. México: Árbol.
- Ajello, A. M. (2003). *La motivación para aprender*. En C. Pontecorvo (Coord.), *Manual de psicología de la educación* (pp. 251-271). España: Popular.
- Alcántara, J. A. (1990). *Cómo educar la autoestima*. Barcelona: CEAC.
- Alcántara, J. A. (1993). *Cómo educar la autoestima: métodos, estrategias, actividades, directrices adecuadas: programación de planes de actuación*. Barcelona: CEAC. pp.17
- Alcántara, J.A., (2003). *Educación la autoestima*. Barcelona: CEAC.
- Alcántara, J. A. (2005). *Educación la autoestima*. Barcelona: CEAC.
- Alonso-Tapia, J. (2000). *Motivar para el aprendizaje*. Teorías y estrategias. Barcelona: Edebé.
- Alonso-Tapia, J. (2002). *Motivación y aprendizaje en el aula*. Cómo enseñar a pensar. Madrid: Aula XXI/Santillana.
- Alonso, J. y Román, J.Ma. (2005). *Prácticas educativas familiares y autoestima*. *Psicothema*, 17 (1), 76-82.
- Atkinson, J. K. (1958). *Motives in fantasy, action and society*. Princeton: Van Nostrand.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia.
- Ausubel, D. P. (1963). *The Psychology of meaningful verbal learning*. Nueva York, NY: Grune & Stratton.
- Bandura, A. (1971). *Social Learning Theory*. New York, NY: General Learning Press.
Recuperado de http://www.asecib.ase.ro/mps/Bandura_SocialLearningTheory.pdf.

- Barreto, A. (2007). *Autoestima y Autoimagen*. Bogotá, Colombia: Editorial Paulinas.
- Beauregard, L. Bouffard, R. y Duclos, G. (2005). *Autoestima para quererse más y relacionarse mejor*. España: Narcea, S.A. De Ediciones
- Beltrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Bermejo, V. (1994). *El desarrollo cognitivo*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: CISSPRAXIS.
- Bizama, I. (1995). *La Autoestima Requiere Atención de Urgencia*. Revista de Educación del Centro de Perfeccionamiento del Ministerio de Educación, 225, 26 – 28.
- Bonals, J. y Sánchez Cano, M. (2007). *Manual de asesoramiento psicopedagógico*. Barcelona. Grao. Pág. 353-354.
- Branden, N. (1995). *Los seis pilares de la autoestima*. Barcelona: Paidós.
- Branden, N. (2002). *La psicología de la autoestima*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Paidós Ibérica, S. A.
- Branden, N. (2011). *Los Seis Pilares de la Autoestima*. Madrid: Paidós.
- Bruner, J. S. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- Bruner, J. S. (1996). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- Bonet, J.V. (1997). *Sé amigo de ti mismo*. Maliaño: Sal Terrae.
- Burns D. (1985). *Feeling Good*. Nueva York: Signet.
- Burón, J. (1994). *Motivación y aprendizaje*. Recursos e instrumentos psicopedagógicos. Bilbao: Mensajero S.A.
- Camargo (1994). *Autoestima. Punto de partida*. Madrid: Utopía. Pp.97
- Cava, M.J. y Musitu, G. (2000). *La potenciación de la autoestima en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Carpenito, L. J. (1995). *Manual de diagnósticos de enfermería*. Madrid: Mc-Graw-Hill Interamericana.

- Cerezo-Rusillo, M.T. y Casanova, P.F. (2004). Diferencias de género en la motivación académica de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2(1), 97-112.
- Chávez-Ayala, R., Rivera, L., Leyba, M., Sánchez-Estrada, M. y Lazcano, E. (2013). Orientación al rol de género y uso de tabaco y alcohol en jóvenes de Morelos, México. *Salud pública de México*, 55 (1), 43-56.
- Clark, A., Cledes, H. y Bean, R. (1996): *Cómo desarrollar la autoestima en los adolescentes*. Madrid: Debate. pp.6
- Cledes, H. y Bean, R. (1995): *Cómo desarrollar la autoestima en los niños*. Madrid: Debate. Pp.9
- Coll, C. (1987). *Psicología y currículum*. Barcelona: Paidós.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self steem*. San Francisco: Freeman & company.
- Cuseo, J. B. (1996). *Cooperative Learning: Pedagogy for Addressing Contemporary Challenges & Critical Issues in Higher Education*. Marymount College: New Forums Press.
- Deci, E.L. y Ryan, R.M. (2000). *The ‘what’ and ‘why’ of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior*. *Psychological Inquiry*, 11, 227- 268.
- De Mézerville, G (2004). *Ejes de salud mental. Los procesos de autoestima, dar y recibir afecto y adaptación al estrés*. México: Trillas.
- Denigri, M., Opazo, C. & Martínez, G. (2007). *Aprendizaje cooperativo y desarrollo del autoconcepto en estudiantes chilenos*. *Revista de Pedagogía*, 28(81), 13-41
- Díaz Aguado, M.J. (2005). *Diez condiciones básicas para prevenir la violencia desde la adolescencia*. *Estudios de Juventud* n° 62/03
- Domjam, M., & Burkhard, B. (1986). *The principles of learning and behavior*. Pacific Grove: Brooks/Cole.
- Duclos, G. (2011). *La autoestima, un pasaporte para la vida*. Madrid: Edaf.
- Feldman, J. R. (2002). *Autoestima ¿Cómo desarrollarla?* Madrid: Narcea.
- Feldman, J. (2005). *“Autoestima ¿cómo desarrollarla?”* (3a. Ed.) Madrid, España: NARCEA, S.A. de EDICIONES

- Fernández-Río, J.; Medina Gómez, J., & Garro García, J. (1998). *Una herramienta para la inclusión de alumnos/as con necesidades educativas especiales: el Aprendizaje Cooperativo*. Aula, 10, 275-283.
- Forteza, D. y Roselló, M. R. (Coords.): *Educación, diversidad y calidad de vida*. Palma. Universitat de les Illes Balears, 2002. Pág. 723-725.
- Gan, F. y Soto, R. (2007). *Carrera profesional: Claves, competencias y vitaminas*. Madrid: Díaz de Santos.
- García Legazpe, F. (2008). *Motivar para el aprendizaje desde la actividad orientadora*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Garrido Gutiérrez, I. (1995). *Motivación biológica*. En A. Ferreras (Ed.), *Psicología básica. Introducción al estudio de la conducta humana* (pp. 453- 471). Madrid: Ediciones Pirámide S.A.
- Garrido-Gutiérrez, I. (1995). *Motivación cognitiva y social*. En A. Ferreras (Ed.), *Psicología básica. Introducción al estudio de la conducta humana*. Madrid: Ediciones Pirámide S.A.
- Gázquez, J., Pérez, M., Ruiz, M., Miras, F. y Vicente, F. (2006). *Estrategias de aprendizaje en estudiantes de enseñanza secundaria obligatoria y su relación con la autoestima*. International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 6 (1), 51-62.
- Gimeno Sacristán, J. (2005). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Barcelona: Kariós.
- González-Cabanach, R., Valle, A., Núñez, J.C. y González-Pienda, J. (1996). *Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar*. Psicothema, 8(1), 45-61.
- González, F. y Gimeno, A. (2013). Menores en situación de riesgo social: Valoración de un programa para la mejora de la autoestima. *Psychosocial Intervention*, 22, 1-5.
- González, M. C. y Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento académico. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Pamplona: EUNSA.

- Gottfried, A. E., Fleming, J. S., Gottfried, A. W. (2001). *Continuity of academic intrinsic motivation from childhood from late adolescence: a longitudinal study*. Journal of Educational Psychology, 93(1), 3-13.
- Güell, Manuel y Muñoz, Josep. (2000). *Desconóctete a ti mismo. Programa de alfabetización emocional*. Barcelona: Paidós. Pp-118.
- Hänze, M. & Berger, R. (2007). Cooperative learning, motivational effects, and student characteristics: an experimental study comparing cooperative learning and direct instruction in 12th grade physics classes. *Learning and instruction*, 17(1), 29-41.
- Hattie, J. (1992). *Self-concept*. New York: Erlbaum
- Herrera, F., Ramírez, M. I., Roa, J. M., y Herrera, I. (2004). *Tratamiento de las creencias motivacionales en contextos educativos pluriculturales*. Revista Iberoamericana de Educación, Sección de Investigación, N° 37/2. España. Consultado de: <http://www.rieoei.org/investigacion/625Herrera.PDF>
- Huertas, J.A. (1996), “Motivación en el aula” y “Principios para la intervención motivacional en el aula” en: *Motivación*, Buenos Aires: Querer Aprender.
- Huertas, J.A. y Rodríguez Moneo, M. (1997). El control consciente de la motivación. Las confusas relaciones entre pensamientos y deseos. En J. A. Huertas, *Motivación. Querer aprender* (pp. 159-196). Buenos Aires: Aique.
- Kifafi, S., Lizana, V. y Ortiz, R. (2012). Personalidad Eficaz y Rendimiento Académico en Estudiantes de Séptimo y Octavo Año de Educación Básica. *Revista de Psicología*, 2 (1), 30-45.
- Kirk, T. (1999). *Celebrating diversity through cooperative learning and social skills*. Irish educational studies, 18(1), 75-90
- Lila, M. (1995). *Autoconcepto, valores y socialización: un estudio transcultural*. (Tesis doctoral). Universitat de València. Valencia.
- Lobato Fraile, C. *El trabajo en grupo: aprendizaje cooperativo en secundaria*. Guipúzcoa. Universidad del País Vasco, 1998. Pág. 23.
- Logan, Frank A. (1981). *Fundamentos de aprendizaje y motivación*. México: Trillas.
- López, G., & Acuña S. (2011). *Aprendizaje cooperativo en el aula*. Revista Inventio Narraciones de la Ciencia, 37, 28-37.

- Lorenzo Pontevedra, M. C. (2007). *Autoestima*. Vigo: Nova Galicia Edicións
- Lozoya, X. (2003). *El ruso de los perros*. Colombia: Colciencias.
- Luria, A. R., Leontiev, A. N., & Vygotsky, L. S. (1986). *Psicología y pedagogía*. Madrid: Akal
- Maldonado, M. (2006). “*Se trabajar me sé ganar*”. (1a Ed.) La Paz, Bolivia: Plural Editores.
- Manassero, Ma.A., Vázquez, A.A. (2000). *Análisis empírico de dos escalas de motivación escolar*. Revista Electrónica de Motivación y Emoción, 3(5-6). Recuperado de <http://reme.uji.es/articulos/amanam5171812100/texto.html>
- Maquilón, J.J. (2010). *Diseño y evaluación del diseño de un programa de intervención para la mejora de las habilidades de aprendizaje de los estudiantes universitarios*. Murcia: EDITUM.
- Martínez-Otero, V. (2007). *La inteligencia afectiva*. Madrid: CCS.
- Marín, S. & Blázquez, F. (2003). *Aprender cooperando: el aprendizaje cooperativo en el aula*. Mérida: Dirección General de Ordenación, Renovación y Centros.
- Martín-Otero, V. (2012). El estrés en la infancia: un estudio de una muestra de escolares de la zona sur de Madrid Capital. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59 (2), 1-9.
- Martínez Rodríguez, J.B. *Educación para la ciudadanía*. Madrid. Morata, 2005. Pág. 69.
- Maslow, A. (1954). *Motivation and personality*. Nueva York: Harper & Row.
- MCKay, M. y Fanning, P. (1999). *Autoestima*. Evaluación y Mejora. Madrid: Ediciones Martínez Roca.
- Molina Sena, C. y Domingo Mateo, M.P. (2005). *El Aprendizaje Dialógico y Cooperativo. Una experiencia alternativa para abordar la experiencia educativa en el aula*. Buenos Aires. Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- Moya P. y Zariquiey F.(2008). *El aprendizaje cooperativo: una herramienta para la convivencia*. Madrid: Alianza.
- Mruk, C. (1998): *Autoestima. Investigación, teoría y práctica*. Bilbao, España:Desclée de Brower.

- Musitu, G. (1995): *Proyecto Autoestima-95*. Documento del autor. Universidad de Valencia. – y otros (1996): *Educación familiar y socialización de los hijos*. Barcelona: Idea Books.
- Naranjo, M. L. (2004). *Enfoques conductistas, cognitivos y racional emotivos*. San José, C. R.: Universidad de Costa Rica. Universidad de Sevilla (2005). Programa Golden5: Una intervención psicoeducativa. Consultado de: <http://www.golden5.org/golden5/>
- Naranjo, M. L. (2007). *Autoestima: Un factor relevante en la vida de la persona y tema esencial del proceso educativo*. Revista Electrónica publicada por el Instituto de Investigación en Educación, 7 (3), 1-27.
- Navarro, M. (2009). *Temas para la educación. Autoconocimiento y Autoestima*. Revista digital para profesionales de la enseñanza, 5, 1- 9.
- Ochoa, R (2008). *La autoestima y la experiencia espiritual en el adolescente postmoderno*. Universidad Vasco de Quiroga.
- Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.
- Palacios, J. (2000). *Desarrollo del Yo*. Madrid: Ariel.
- Palmero, Francisco *et al.*, *Perspectiva histórica de la psicología de la motivación*. Universidad Jaime I de Castellón. Avances en psicología latinoamericana. Bogotá, 2008. Vol. 26, no2, pp. 145-170. ISSN: 1794-4724.
- Papalia, D., Wendkos, S. Y Duskin, R (1989). *Desarrollo Humano*. México: Mc. Gran Hill.
- Pardo, A. y Alonso Tapia, J. (1990). *Motivar en el aula*. Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma.
- Pequeña, J. y Escurra, L. M. (2006). *Efectos de un programa para el mejor mejoramiento de la autoestima en niños de 8 a 11 años con problemas específicos de aprendizaje*. Revista de investigación en Psicología, 9 (1), 9-22.
- Perea, R. (2004). *“Educación para la salud”*. Madrid, España: Ediciones Díaz de Santos, S.A.
- Pérez Sánchez, A.M. y Castejón, J.L. *Inadaptación escolar*. San Vicente. Club Universitario, 2000. Pág. 123.

- Piaget, J. (1969). *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Ariel.
- Plata, C., Riveros, M. y Moreno, J. (2010). *Autoestima y empatía en adolescentes observadores, agresores y víctimas del bullying en un colegio del municipio de Chía*. *Psychologia: Avances de la disciplina*, 4 (2), 99-112.
- Pujolàs, P. “*Los grupos de aprendizaje cooperativo: una propuesta metodológica y de organización del aula favorecedora de la atención a la diversidad*”. *Aula de Innovación Educativa* no 59. Año 1997. Pág. 42.
- Pujolàs Maset, P. (2008). *Nueve ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Grao.
- Quiles, M. J. y Espada, J. P. (2004). *Educación en la autoestima*. Madrid: CCS.
- Ratelle, C. F., Guay, F., Larose, S. y Senecal C. (2004). *Family correlates of trajectories of academic motivation during a school transition: a semiparametric group-based approach*. *Journal of Educational Psychology*, 96(4), 743-754.
- Renom Plana, A. (2000). *Educación Emocional. Programa para la Educación Primaria (6-12 años)*. Madrid: Wolters Kluwer España.
- Rice, Ph. (2000). *Adolescencia. Desarrollo, relaciones y cultura*. Madrid: Prentice Hall.
- Rivas, F. (1997). *Psicología de la Educación*. Barcelona: Ariel.
- Robles, R. (2004). *Los problemas de Educación y el Rendimiento*. Caracas: Colores.
- Rodríguez, M; Pellicer, G. y Domínguez, M. (1988). *Autoestima clave del éxito personal*. México: Manual Moderno.
- Rodríguez Gómez, J. M. (2010). *El maestro y las instituciones educativas*. *Revista Participación Educativa*, 14, 171-179. Recuperado de [http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos/pdf/revista10/10_12 .pdf](http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos/pdf/revista10/10_12.pdf).
- Rodríguez Naranjo, C. y Caño González, A. (2012). *Autoestima en la adolescencia: análisis y estrategias de intervención*. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, v. 12, 389-403. Recuperado de <http://www.ijpsy.com/volumen12/num3/337/autoestima-en-la-adolescencia-analisis-ES.pdf>
- Rodríguez, S., Valle, A., Nuñez, J. C. y González-Pineda, J. A. (2004). *Differences in use of self-handicapping and defensive pessimism and its relation with*

- achievement goals, self-esteem and self regulation strategies*. *Psicothema*, 16, 625-631.
- Rojas Marcos, L. (2007). *La autoestima. Nuestra fuerza secreta*. Madrid: Espasa Calpe.
 - Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
 - Rosenberg, M. y Simmons, R. G. (1972). *Black and White self-esteem: The urban school*. American Sociological Association, Washington, DC: Arnold & Caroline.
 - 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.
 - Salguero, N.G y García, C.P (2017). Autoestima, educación emocional y su incidencia en el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes en las instituciones educativas. *Boletín Redipe*, Vol.6, nº.5, 84-92.
 - Santrock, J. (2002). *Psicología de la educación*. México: Mc Graw Hill.
 - Satir, V. (1980). *Psicoterapia familiar conjunta*. México: Prensa Médica Mexicana.
 - Schwartz, D. (1998). *La autoestima y su importancia*. Primer seminario internacional de capacitación profesional. UNE.
 - Serrano, J. M. (1996). *El aprendizaje cooperativo*. En J. L. Beltrán & C. Genovard (Coords.), *Psicología de la instrucción I. Variables y procesos básicos* (pp. 217-244). Madrid: Síntesis.
 - Shaffer, D. & Kipp, K. (2007). *Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia*. México: Language Learning.
 - Silberstein, D. (2011). *Reafirmar la autoestima de nuestros hijos*. Argentina: Ediciones Lea.
 - Skinner, B. F. (1974). *About behaviorism*. New York, NY: Ediciones Martínez Roca.
Recuperado de http://www.conductitlan.net/b_f_skinner/b_f_skinner_sobre_el_conductismo.pdf
 - Slavin, R. E. (1986). *Using Student Team Learning*. Gran Bretaña: Longman.
 - Tarim, K. & Akdeniz, F. (2008). *The effects of cooperative learning on Turkish elementary students' mathematics achievement and attitude towards*

mathematics using TAI and STAD methods. Educational studies in Mathematics, 67(1),77-91

- Tierno, B (2011). *Club optimista vital*. Recuperado el 22 de febrero de 2013 de http://www.cluboptimistavital.com/index.php?option=com_content&view=article&id=1404:forjar-una-elevada-autoestima&catid=74:articulos&Itemid=135
- Tomlinson, C.A. (2005). *Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Torrego, J.C. (Coord.) (2008). *El plan de convivencia: Fundamentos y recursos para su elaboración y desarrollo*. Madrid: Alianza.
- Trechera, J. L. (2005). *Saber motivar: ¿El palo o la zanahoria?* Consultado de: <http://www.psicologiaonline.com/articulos/2005/motivacion.shtml>
- Valdés, C. (2005). *Motivación*. Consultado de: <http://www.gestiopolis.com/canales5/rrhh/lamotici.htm>
- Valle Arias, A. et al. *Un modelo causal sobre los determinantes cognitivo-motivacionales del rendimiento académico*. Revista de Psicología General y Aplicativa, 1999. vol. 52, no 4. pp. 499-519.
- Valle, A., Rodríguez, S., Cabanach, R., Núñez, J.C. González-Pienda, A. y Rosario, P. (2010). Perfiles motivacionales y diferencias en variables afectivas, motivacionales y de logro. *Universitas Psychologica*, 9(1), 109-121.
- Velázquez Callado, C. (2013). *Análisis de la implementación del aprendizaje cooperativo durante la escolarización obligatoria en el área de Educación Física*. (Tesis doctoral, Universidad de Valladolid).
- Velázquez, C (2015). Aprendizaje Cooperativo en Educación Física: estado de la cuestión y propuesta de intervención. *Universidad de Valladolid, Retos*, 28, 234-239.
- Voli, F. (1996): *La autoestima del profesor. Manual de reflexión y acción educativa*. Madrid: PPC.
- Voli, C. (2005). *La autoestima de los docentes*. Buenos Aires: Niño y Dávila.
- Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Crítica.
- Vygotsky, L. S. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

- Watson, J. B. (1913). *Psicología como el Conductista la ve*. Psychological Review, 20, 158-177.
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica*. Barcelona: Paidós.
- Wells, L. E. y Marwell, G. (1976). *Self-esteem: Its conceptualization and measurement*. Beverly Hills, Calif: Sage Publications.
- Woolfolk, A. (2006). *Psicología Educativa*. Pearson Educación. pp 669.
- Yagosesky, R. (1998). *Autoestima. En palabras sencillas*. Caracas: Júpiter.
- Yáñez, L. y otros (2001). *Autoestima, en Documento de Apoyo para mediadores educativos en las cuatro áreas*. Diagramación e impresión, Imprente Jorgito, Quito, Ecuador, febrero, 2001.
- Young, P. T. (1961). *Motivation and emotion: a survey of the determinants of human and animal activity*. New York: