



TRABAJO FINAL DE GRADO

Perfiles motivacionales de niños que participan del Programa Ajedrez en la Escuela

Artículo Científico

Revista arbitrada: "Psicología, Conocimiento y Sociedad"

Camila Freire Scarano

4.389.465-6

Docente Tutor: Karina Curione

Docente Revisor: Claudia Lema

Montevideo, 30 de Octubre de 2014

Resumen.

El presente artículo aborda las posibles relaciones entre la práctica de ajedrez y el perfil motivacional de una muestra de niños que reciben semanalmente instrucción ajedrecística, en una Escuela Pública de Tiempo Completo perteneciente a un barrio metropolitano de la ciudad de Montevideo, Uruguay. Las actividades de investigación realizadas, se enmarcan en el proyecto *Ajedrez y Cognición* (I+D, 2012) llevado a cabo por integrantes del Programa Cognición del Instituto de Fundamentos y Métodos en Psicología de la Facultad de Psicología, Universidad de la República.

Se presentan los resultados de un estudio metodológico de tipo cualitativo mediante el análisis de contenido categorial de entrevistas semidirigidas a escolares. De acuerdo a distintas teorías motivacionales, se establecieron categorías de análisis, las cuales permitieron acceder a una aproximación al perfil motivacional de la población objetivo.

Palabras clave: *Motivación, Aprendizaje de ajedrez, Educación Primaria.*

Abstract.

The present article addresses possible relationships between the practice of chess and the motivational profile of a group of children, who receive chess instruction weekly, in a full-time public school. The school is located in a metropolitan area in Montevideo, Uruguay. This research is set within the *Chess and Cognition* (I+D, 2012) project conducted by members of the *Cognition Program* of the Institute of Foundations and Methods in Psychology at the Faculty of Psychology at the University of the Republic. Results are presented in a qualitative methodological study by categorically analyzing the content of semi-structured interviews done to school children. According to different motivation theories, categories of analysis were established, which provided access to an approximation of the motivational profile of the target population.

Keywords: *Motivation, Learning Chess, Primary Education.*

1- Introducción.

El estudio de la motivación de los estudiantes en el ámbito educativo ha sido objeto de numerosas investigaciones a nivel internacional ocupando un lugar destacado entre los investigadores preocupados por mejorar la calidad de los aprendizajes alcanzados (Elliott & Dweck, 1988, Harter, 1981, 2001, Huertas, 1997, Pintrich & Schunk, 2006, Weiner, 1986, entre otros). Si bien la motivación es uno de los principales factores que inciden en el aprendizaje de los estudiantes, actualmente son escasos los estudios que aborden esta problemática a nivel nacional. Es así que se espera contribuir con los aportes del presente artículo a la producción de conocimientos.

Se parte del interés en el Proyecto *Ajedrez y Cognición* (I+D, 2012) que indaga los procesos cognitivos y motivacionales desplegados por niños en su proceso de aprendizaje de ajedrez y su relación con la actividad escolar (Curione y Moreira, 2012).

El presente estudio pretende ser un insumo para este proyecto, partiendo de las siguientes preguntas de investigación:

- *¿Cuál es el perfil motivacional que predomina en los niños que reciben instrucción ajedrecística y juegan ajedrez en la escuela pública de tiempo completo en la que este estudio se desarrolla?*
- *¿Qué relación tiene la práctica sistemática de ajedrez con la motivación de estos niños?*

Con dichas preguntas como orientación, se pretende acceder al perfil motivacional de una muestra de niños de una Escuela Pública de Tiempo Completo perteneciente al barrio Aguada de la ciudad de Montevideo, Uruguay, que reciben instrucción ajedrecística en el marco del Programa *Ajedrez en la Escuela* (Administración Nacional de Educación Pública ANEP/Federación Uruguaya de Ajedrez FUA) e indagar posibles relaciones entre el perfil motivacional y la práctica sistemática de ajedrez. Uruguay ha puesto en marcha en los últimos años diversas políticas educativas que apuntan a la inclusión y la búsqueda de igual oportunidades (Ley General de Educación N° 18.437, 2008). Entre dichas acciones se destaca la Universalización de la Educación Inicial, el

Programa Maestros Comunitarios, las Escuelas Públicas de Tiempo Completo, etc. Todas se encuentran dirigidas a mejorar los aprendizajes y han contribuido para que en el año 2013 se alcanzaran los niveles más bajos de repetición del sistema público uruguayo (5,41%), así como también el número de alumnos promovidos en todo el país en 2013, alcanzando el 94,58% de los niños atendidos en Educación Común (261.188) de acuerdo al Boletín de Datos Estadísticos, elaborado por el Departamento de Estadística Educativa de la División Planeamiento Educativo, Educación Inicial y Primaria (Consejo de Educación Inicial y Primaria CEIP, 12 de febrero, 2014, 7 de marzo, 2014). En el ámbito escolar privado, según Marques (28 de junio, 2014) desde hace décadas, los colegios cuentan con formación de ajedrez, pero a partir del año 2010 se integró a la curricula obligatoria de tercer y cuarto año de escuelas públicas de tiempo completo. Actualmente se encuentra en 36 escuelas de los 19 departamentos del país. Estas escuelas pretenden mejorar condiciones de equidad, realizar un abordaje de atención integral a niños y niñas, haciendo énfasis en la participación (CEIP, 2 de Junio, 2014). Con este cometido integra al programa *Ajedrez en la Escuela*, el cual tiene entre sus objetivos: favorecer a la democratización de los bienes culturales, proveer a la institución escolar de una alternativa lúdica y una herramienta pedagógica inclusiva de potencial beneficio para la construcción de capacidades colectivas e individuales, tales como desarrollo del pensamiento lógico y creativo, la memoria, la concentración y el juicio crítico (Jaureguizar, 2010).

2- Fundamentación y antecedentes.

2.1- Investigaciones sobre Ajedrez en contextos educativos.

Diversos autores entre los que se destaca Winnicott (1982), han investigado sobre la relevancia del juego en los aprendizajes. Desde su perspectiva, juego y aprendizaje tienen un mismo origen y espacio de desarrollo. Por ello en el proceso de aprendizaje resulta crucial construir una zona de juego, en donde el clima sea principalmente afectivo. Piaget (1977) realiza sus aportes a esta temática. Refiere que el dominio de la regla es crucial en el proceso de aprendizaje del juego. En el niño se da una progresión

de estadios en lo que respecta a la *adquisición y conciencia de la regla*, de acuerdo a la interacción social. Progresivamente comienza a descentrarse de sí mismo, incorporando relaciones de *cooperación social*, hasta que finalmente la regla es considerada como una *ley de consentimiento mutuo* (Piaget, 1977). Esto ocurre en el aprendizaje de ajedrez por ser un juego reglado.

Se presentarán a continuación algunas investigaciones que reportan impactos positivos del ajedrez. Ferguson (1996) considera que el ajedrez mejora la creatividad, el pensamiento crítico, la resolución de problemas, contribuye al aumento de la memoria, la concentración, el autoestima y más cualidades (García Garrido, 2001). Esta idea es compartida también por Forrest, Davidson, Shucksmith & Glendinning (2005) y Aciego, García & Betancort (2011). Según García Garrido (2001), el ajedrez puede oficiar como elemento mediador para el aprendizaje de contenidos lectivos y ser un canalizador de un importante número de aspectos de carácter psicológico. En lo que refiere al contexto latinoamericano Kovacic (2012) realiza un estudio acerca de las relaciones entre el desempeño académico de niños y la práctica sistemática de ajedrez dentro de un programa escolar de la ciudad de Mar del Plata, (Argentina), comparando su evolución con un grupo control, formado por estudiantes de la misma institución que no participaron de éste. El análisis de los datos demuestra que aquellos niños que formaron parte del programa obtuvieron mejores calificaciones. Recientemente Trinchero (2013) presenta una investigación realizada en escuelas públicas de las ciudades de Asti y Bérgamo (Italia), acerca del impacto de la práctica del ajedrez en las habilidades matemáticas de los niños, con similar metodología. De acuerdo con estos resultados el ajedrez puede ser una herramienta que contribuye a la adquisición de habilidades matemáticas (Ferreira & Palhares, 2008, Gobet & Campitelli, 2005, Trinchero, 2013). Por otra parte, Rojas (2011) realizó un estudio acerca de la flexibilidad cognitiva como habilidad implicada en la resolución de problemas complejos, analizando las funciones ejecutivas de dos grupos de niños ajedrecistas y no ajedrecistas (7 a 11 años). Analiza el rendimiento en el Test de Clasificación de Tarjetas de Wisconsin (WCST) encontrando

diferencias significativas por parte de niños ajedrecistas, quienes obtuvieron un mejor desempeño cognitivo en tareas que requieren variación y ajuste del foco atencional.

2.2- Ajedrez y género.

Fernández Amigo (2008) menciona que además de un juego, el ajedrez es una *disciplina deportiva de competición*. Desde esta perspectiva, existen factores biológicos, sociales, económicos, culturales y educativos los cuales influyen en la relación que las niñas y niños establecen con el deporte. Alfaro (2008) y Macías (1999) mencionan que los principales agentes socializadores (familia y escuela), y los medios de comunicación, juegan un papel determinante en el mantenimiento de los roles y estereotipos de género, que hacen a las grandes diferencias en la identificación en el deporte. El ajedrez no escapa a esto, tal es el ejemplo de ser considerado en sus inicios un juego o un deporte para genios, inteligentes o elites económicas (Jaureguizar, comunicación personal, 22 de setiembre, 2014, Ramírez, 2005). Por otra parte, Alfaro (2008) hace alusión a factores biológicos diferenciales de ritmo de crecimiento y de maduración, rendimiento físico y funcional, respuesta orgánica al ejercicio físico intenso, entre otros. Biológicamente los hombres por un aumento de testosterona tienen mayor agresividad en términos de imponerse y disposición para la competición, siendo éste un elemento sustancial (Fernández Amigo, 2008, Jaureguizar, comunicación personal, 22 de setiembre, 2014). Alfaro (2008), García, Rodríguez, Sánchez & López (2012), Jaureguizar (comunicación personal, 22 de setiembre, 2014), Macías (1999) y Martínez & Segarra (2011), refieren que el género masculino, no solo practica más deporte (variedad y tiempo dedicado) sino que también su interés y participación es mayor. En síntesis la participación de niños/as en las actividades deportivas se encuentra mediada por roles y estereotipos de género, además de las diferencias mencionadas. Por lo cual, si bien los avances científicos, las disposiciones legales y el propio avance social se encuentran contribuyendo para eliminar, minimizar o compensar estos factores, aún conviven estas ideas en el cotidiano de niños y niñas.

3- Motivación y aprendizaje de Ajedrez en contextos educativos.

De acuerdo al relevamiento y sistematización bibliográfica realizada, se pudo constatar que salvo el Proyecto *Ajedrez y Cognición*, no existen actualmente investigaciones a nivel nacional que indaguen la relación entre la práctica sistemática de ajedrez y la motivación de los estudiantes. Por ello es que el presente artículo pretende ser una contribución y para su realización se tomaron en cuenta aportes de autores a nivel internacional, que han enfocado sus estudios en la motivación en contextos educativos. Como punto de partida, resulta pertinente destacar el concepto de *motivación*. Según Pintrich & Schunk (2006) es el proceso que dirige a las personas hacia un determinado objetivo o la meta de una actividad, que la instiga y la mantiene. Por otro lado, Huertas (1997) define a la *motivación* no sólo como un *proceso cognitivo* sino también como un *proceso psicológico*, el cual tiene un monto de energía que se encuentra atravesada por componentes emocionales y afectivos que determinan la planificación y actuación del sujeto.

4- Teorías motivacionales aplicadas al contexto educativo.

4.1- Teoría de la Motivación Intrínseca.

Una de las principales teorías sobre *motivación* establece la distinción entre motivación intrínseca y motivación extrínseca. La *motivación intrínseca* hace referencia a la motivación para implicarse en una actividad por su propio valor y disfrute que genera la misma (Pintrich & Schunk, 2006). En cambio, la motivación extrínseca es aquella que conduce a realizar una tarea como medio para conseguir un fin (Pintrich & Schunk, 2006). Harter (2001) considera que la motivación intrínseca brinda resultados positivos en el aprendizaje, la percepción de competencia y el logro en los estudiantes. Esta autora realizó aportes relevantes a partir de una investigación con estudiantes norteamericanos en la cual indagó el impacto que ejerce tanto el maestro como los compañeros de clase en la motivación intrínseca y extrínseca de los estudiantes, en su autoestima y en el "nivel de voz", término utilizado por la autora para dar cuenta de la habilidad para expresar sus opiniones en la clase. Harter (1981) diseñó una escala que

le permitiera medir la motivación de los alumnos. Para esto, identificó cinco dimensiones con un polo extrínseco y un polo intrínseco: a) Preferencia por el trabajo fácil vs preferencia por el reto, b) Agradar al maestro y obtener calificaciones vs curiosidad e interés, c) Dependencia hacia el maestro vs dominio independiente, d) Dependencia hacia el juicio del maestro vs juicio independiente, e) Criterios de éxito y fracaso externos vs criterios internos. Según Harter (1981) los factores a, b y c son los que indagan propiamente la motivación, d y e son dimensiones cognitivo-informacionales. Con dicha escala, indagó la orientación motivacional en el salón de clases de niños/as de tercero a noveno grado, llegando a la conclusión de que la misma varía a medida que se avanza en el grado escolar. Identifica que niños de tercer grado se guían por una motivación intrínseca, mientras que niños de escolarización más avanzada comienzan a guiarse por una motivación extrínseca. Harter (2001) brinda argumentos acerca de este declive de motivación intrínseca: a medida que se avanza en el grado escolar, el ambiente se vuelve más impersonal, evaluativo y se enfrentan a demandas curriculares, que refuerzan la orientación motivacional extrínseca. Este instrumento fue adaptado al español por Jiménez y Macotela (2008) quienes realizan un estudio similar con niños de 2º, 4º y 6º grado escolar, difiriendo en algunos resultados descritos por Harter (1981). Por ejemplo, observan que el *interés por aprender e iniciativa propia* se vuelven más intrínsecos al avanzar en el grado. En 4º se incrementa la preferencia por el *reto* y la *independencia del maestro* disminuye. En los tres grados escolares se destacan juicios dependientes del maestro, considerando que dicho factor no es suficiente para explicar la motivación intrínseca de los estudiantes. Argumentan que la escuela norteamericana otorga mayor autonomía y toma de decisiones a los niños, a diferencia del contexto mexicano donde realizaron su investigación (Jiménez y Macotela, 2008).

4.2- Teoría de las Atribuciones Causales.

Desde los postulados de la misma, los individuos se encuentran motivados por comprender y controlar el ambiente y las causas de sus conductas. Las atribuciones son precisamente las causas percibidas por los individuos, pudiendo ser reales o no (Pintrich

& Schunk, 2006). Weiner (1986) estudia el tipo de atribuciones que los individuos realizan ante situaciones de éxito o fracaso. Según este autor, las atribuciones pueden clasificarse en tres dimensiones: *estabilidad*, *lugar* y *control*. La estabilidad la describe como la perdurabilidad de la causa, ésta tiene dos polos: estable e inestable. Los resultados atribuidos a causas *estables* (ejemplo: la habilidad), tienen mayor probabilidad de éxito en el futuro, que aquellos atribuidos a causas inestables (ejemplo: la suerte). La dimensión *lugar*, refiere a si la causa es percibida interna o externa al individuo. Las atribuciones a causas internas provocan emociones de orgullo si se ha obtenido éxito, y si se ha fallado, pérdida de autoestima. Por último, la dimensión *control*, refiere al grado de control que la persona tiene sobre la causa a la que atribuye un resultado: controlables o incontrolables (Pintrich & Schunk, 2006). El *control*, provoca una sensación de gratitud y aumento del autoestima, en cambio causas no controlables generan vergüenza o culpa (Huertas, 1997). Los procesos de atribución tienen implicancias en la motivación, influyen en la formación de expectativas y creencias en los estudiantes (Pintrich & Schunk, 2006).

4.3- Teoría de Orientación a Metas.

Refiere a los propósitos que tienen las personas para iniciar y desarrollar conductas dirigidas al logro, así como también los criterios mediante los cuales las personas juzgan su ejecución en la tarea y el éxito o fracaso respecto a la consecución de la meta (Pintrich & Schunk, 2006). Según Elliott & Dweck (1988) existen dos tipos de metas que los estudiantes se plantean en el contexto educativo, estas son *metas de ejecución* y *metas de aprendizaje*. Los estudiantes guiados por *metas de aprendizaje* se interesan en aprender y mejorar habilidades por sí mismos, prefieren tareas desafiantes, buscan incrementar sus conocimientos y competencias (Pintrich & Schunk, 2006). Por otro lado, aquellos que se guían por *metas de ejecución*, se interesan en la evaluación de sus competencias, existiendo dos variantes: *aproximación*, cuando se pretende obtener una buena imagen o buena calificación y *evitación* cuando se busca evitar una evaluación negativa (Pintrich & Schunk, 2006).

4.3.1- Creencias sobre la inteligencia.

Dweck & Elliott (1983) establecen que el tipo de metas que los estudiantes se proponen dependen del tipo de creencias sobre la inteligencia que poseen. En lo que respecta a las *teorías sobre la naturaleza de la inteligencia*, se han identificado dos tipos. Por un lado la teoría de entidad y por otro lado la teoría incremental (Dweck, 1999, citado en Reeve, 2007). Los niños que asumen a la inteligencia determinada genéticamente e inmodificable dan cuenta de una creencia de *tipo entidad*, llevando a adoptar metas de ejecución. Por otro lado, aquellos que perciben en la inteligencia rasgos modificables (ejemplo: en función del esfuerzo), dan cuenta de una teoría de *tipo incremental*, estableciendo por el contrario, metas de aprendizaje. Según Pintrich & Schunk (2006), la orientación a *metas de aprendizaje* conduce a mayores niveles de implicación cognitiva, esfuerzo, interés, persistencia en las tareas, búsqueda de ayuda y asunción de riesgos.

4.3.2- Teorías implícitas de la inteligencia.

Este punto hace referencia a aquellas teorías que las personas construyen cotidianamente, basados en sus concepciones sobre la inteligencia (Sternberg, 1989 citado en Curione & Míguez, 2014). Frente a estas concepciones, Neisser (1979) propuso que la inteligencia es un concepto de parecido familiar, es decir, sin atributos definidos, pero con ejemplos prototípicos. Es así que dos personas pueden ser consideradas inteligentes y sin embargo no poseer ningún rasgo en común, sólo las une un parecido de familia (Neisser, 1979 citado en Curione & Míguez, 2014). Se destaca una investigación desarrollada por Kaplan (1997), acerca de las representaciones que poseen los maestros sobre la inteligencia de los alumnos. Esta autora llega las siguientes conclusiones: “La inteligencia no es un término unívoco, es una noción ambigua con múltiples significados” (Kaplan, 1997, p.91). Menciona los siguientes enfoques sobre la inteligencia: a) Innatista (énfasis innato) b) Ambientalista (énfasis medio) c) Interaccionista (integrando las dos primeras). Todos los maestros convergen en una visión única de la inteligencia ligada al contexto escolar, siendo categorizada por Kaplan (1997) como *inteligencia escolarizada*.

5- Metodología.

Se realizó un abordaje metodológico cualitativo. Según Strauss & Corbin (2002) y Vasilachis de Gialdino (2006) existen tres componentes de la investigación cualitativa que se corresponden con el presente estudio. En primer lugar la *recolección de datos* provenientes de las técnicas: *observaciones participantes* a partir de la interacción social entre el investigador y los informantes (Guber, 2004, Taylor & Bogdan 1987) y *entrevistas semidirigidas*. El protocolo de *entrevista semidirigida* fue diseñado contemplando los distintos aportes de las teorías motivacionales que guiaron este estudio. El mismo consta de cuatro grandes áreas: A) *Datos del Niño*. B) *Motivación escolar*. C) *Perfil Motivacional*. D) *Motivación por el ajedrez* (Ver anexos). Por otra parte, se entrevistó a Esteban Jaureguizar, en su calidad de vicepresidente de la FUA y coordinador del Programa Educativo *Ajedrez en la Escuela* (ANEP/FUA). El segundo componente son los *procedimientos utilizados para interpretar y organizar los datos*. En este sentido, se llevó adelante un *análisis de contenido categorial*, en base a datos textuales los cuales se agruparon en categorías, siguiendo un criterio de analogía (Vázquez, 1996). El tercer componente lo conforman los *informes* que se realicen a partir de los datos, en este caso el presente artículo. En cuanto al relevamiento y sistematización de antecedentes se utilizaron fuentes primarias u originales y fuentes secundarias, en español y en inglés, con fecha de publicación entre 1981-2014.

Participantes.

Se trabajó con niños de cuarto grado escolar pertenecientes a una Escuela Pública de Tiempo Completo. La elección de esta población se debe a que estos niños conformaron la muestra de participantes con los cuales se trabajó en el período marzo-diciembre de 2013 en el marco del Proyecto *Ajedrez y Cognición* (I+D, 2012). Dicho proyecto trabajó con 20 niños pertenecientes a tercer grado y 30 niños a sexto grado cuyos referentes autorizaron su participación mediante un consentimiento libre e informado. Las investigadoras responsables del Proyecto emplearon distintos instrumentos, entre los que se destaca la aplicación de la escala de Motivación Intrínseca-Extrínseca de Harter

(1981), adaptada por Jiménez & Macotela (2008) para medir el impacto del ajedrez a nivel cognitivo y motivacional en los niños. Resulta interesante tener en cuenta los resultados de esta escala para establecer posibles analogías de acuerdo al perfil motivacional de los niños. De los 20 niños de tercer grado (actualmente cuarto grado), se seleccionaron aleatoriamente 12 niños de edades comprendidas entre 9 y 10 años teniendo en cuenta el criterio de *saturación teórica*. Este criterio fue descrito por Glaser & Strauss (1967) y se alcanza cuando el investigador considera que los datos comienzan a ser repetitivos (Taylor & Bogdan, 1987). Estos autores consideran que el criterio de saturación teórica puede utilizarse para definir la muestra, ya que para el muestreo teórico interesa el potencial de cada caso, el número tiene una importancia relativa.

Materiales.

Para la realización de las entrevistas se utilizó un salón adecuado, aportado por la institución educativa. Se asistió con un protocolo de entrevista y un grabador digital.

Gestión de datos.

Las entrevistas se realizaron individualmente y fueron grabadas con el consentimiento de los entrevistados. Posteriormente se transcribieron de forma textual, respetando el anonimato de los mismos en el procesamiento de los datos. Estos cuidados, están contemplados en los lineamientos para la investigación en seres humanos en Uruguay (Decreto N° 379/008, 2008) y el Código de ética de los Psicólogos (2001). A su vez, el proyecto *Ajedrez y Cognición* en cuyas acciones se inscribe el presente trabajo cuenta con el aval del Comité de Ética en Investigación de la Facultad de Psicología. Las entrevistas se nombraron siguiendo el siguiente criterio: identificación de número de entrevista, grado escolar, edad y género. Ejemplo: la entrevista 01_4to_9_M corresponde a un niño de cuarto grado, de nueve años y género masculino.

6- Resultados

El análisis de contenido categorial se enmarca en la construcción de distintas categorías, diseñadas en base al protocolo de entrevista semidirigida, las cuales permitieron acceder al perfil motivacional de estos niños e indagar posibles relaciones entre la práctica/juego

de ajedrez en la motivación de niños.

A) *Datos del niño* (Se indagaron a partir de las preguntas 1.1-1.9). En lo que respecta a las características sociodemográficas se destaca una muestra conformada por 12 niños, (n=12) siete niños y cinco niñas de edades comprendidas entre 9 y 10 años. La mayoría residen en casa/apartamento en barrios cercanos a la escuela: Aguada, Centro, Cordón, La Comercial. En relación a las actividades extracurriculares, todos los varones entrevistados realizan práctica de deportes (Fútbol, Basquetbol, Karate y Natación), talleres de música y grupos de Scout (cinco niños realizan más de una actividad). En relación a las niñas, dos realizan actividades extracurriculares (asisten a los Scout), tres no realizan. Al igual que la investigación llevada a cabo por García et al. (2012) y lo mencionado por Jaureguizar (comunicación personal, 22 de setiembre, 2014), el género femenino en el presente estudio, no realiza actividades deportivas de competición fuera de la escuela. En cuanto a su escolarización, se destaca una población sin repeticiones previas, variando sus promedios de aprobaciones.

B) *Motivación escolar* (Se tomaron en cuenta las preguntas 2.1-2.15). Se destacan niños que disfrutaban asistir a la escuela, brindando respuestas de acuerdo a la *socialización y a los aprendizajes recibidos*. Algunos entrevistados mencionan respuestas que corresponden a ambas categorías: “... *Me gusta aprender más. Porque hay cosas que no sé y la maestra me las enseña... Y estar con mis amigos...*” (04_4to_10_F). En cuanto a la pregunta si se consideran un *buen alumno* todos los niños responden que sí, lo que da cuenta de una población con una competencia académica percibida positivamente. Según Harter (1981, 2001) a mayor competencia académica percibida, mayor motivación intrínseca. Todos manifiestan agrado por su maestra y compañeros, mencionan la importancia de establecer y mantener relaciones afectivas, vínculos con pares. En relación a los intereses aparece una diferenciación de género. De acuerdo a la perspectiva de Alfaro (2008), Fernández Amigo (2008) y Macías (1999) las niñas (si bien no realizan), mencionan interés por deportes que se encuentran socialmente identificados al género femenino: patín, gimnasia artística y danzas y los varones

basquetbol, fútbol. En lo que refiere a las *materias que les gustan más y en las que les va mejor*, (9) responden matemática y (3) ciencia, literatura, lengua, historia y geografía. Esto podría deberse según Harter (1981) a un interés en asignaturas que impliquen desafíos propios de la orientación intrínseca que caracteriza a los niños a esta edad.

C) *Teorías Motivacionales trabajadas.*

Tabla 1

Categorías Motivación Intrínseca/Extrínseca

Motivación Intrínseca	Motivación Extrínseca
Preferencia por trabajos que impliquen retos	Preferencia por el trabajo fácil
Curiosidad e interés intrínseco	Agradar al maestro y obtener calificaciones
Dominio Independiente	Dependencia hacia el maestro
Juicio independiente	Dependencia hacia el juicio del maestro
Criterios de éxitos y fracasos internos	Criterios externos

Escala diseñada por Harter (1981), adaptación al español de Jiménez y Macotela (2008) (Ver protocolo, preguntas 3.1-3.8, 3.16 y 3.17).

Tabla 2

Orientación a Metas y creencias sobre la inteligencia.

Tipos de Metas	Creencias sobre Inteligencia
Metas de Aprendizaje	Incremental
Metas de Ejecución	Entidad

Orientación a Metas Elliott & Dweck (1988); y creencias sobre la inteligencia Dweck & Elliot (1983) y Dweck (1999), citadas de Pintrich & Schunk (2006) y de Reeve (2007) respectivamente (Ver protocolo, preguntas 2.18, 2.19, 3.1 y 3.3).

Tabla 3.

Atribuciones Causales

Dimensión Control	Dimensión Lugar
Controlable	Interno
Incontrolable	Externo

Atribuciones Causales Weiner (1986), citadas de (Huertas, 1997) y Pintrich & Schunk (2006). (Ver protocolo 2.16, 2.17) –Los datos obtenidos no permiten hacer inferencias sobre la dimensión estabilidad-

De acuerdo al modelo de Elliott & Dweck (1988) se identificaron metas de aprendizaje en la mayoría de los niños (8). Frente a la pregunta sobre las razones por las que estudian, por ejemplo, mencionan: *“Para acordarme de cosas, aprender más, para ser más inteligente”* (08_4to_10_M). Este niño estudia con la intención de aprender e incrementar el conocimiento. En una menor proporción (3) se destacan niños que ponen en evidencia la combinación de ambas metas: *“Para saber más... Para que me vaya bien en el futuro... De grande quiero ser astrónomo. Y para eso hay que estudiar mucho... Y para sacarme buenas calificaciones”* (07_4to_9_M). Este estudiante transmite el deseo de incrementar el conocimiento “saber más” y lo asocia al crecimiento y desarrollo profesional: “ser astrónomo” (metas de aprendizaje) y por otro lado, menciona un interés en sacarse buenas calificaciones (metas de ejecución en su variante aproximación). En relación a la pregunta si prefieren tareas fáciles o difíciles, categoría creada a partir de la dimensión propuesta por Harter (1981), la mayoría (7) prefiere desafíos antes que tareas sencillas argumentando: *“Porque así se aprende de los errores... con más dificultad y con más... ¡adrenalina!”* (04_4to_10_F). Otros (3) mencionan la preferencia por tareas ni muy fáciles ni muy difíciles, tareas que sean accesibles pero que puedan “aportar conocimiento” (03_4to_9_M), algo que los haga “razonar” (07_4to_9_M). Dos niños, mencionan la preferencia por tareas sencillas en aquellas materias que les cuesta más (metas de ejecución) y desafíos en aquellas que les va mejor o se encuentran relacionadas a sus intereses (metas de aprendizaje). Esto recuerda el planteo de Wentzel (2001) quien ha señalado que las necesidades y las metas varían en función de los niveles de dificultad y proximidad. Con respecto a la pregunta sobre si necesitan estímulos externos para esforzarse en las tareas escolares, la mayoría (9) no necesita, ya que su recompensa es la propia participación en la tarea (Pintrich & Schunk, 2006). Una minoría (3) menciona una ocasión donde necesitaron estímulos a través de su “comida favorita” (01_4to_9_M) y (06_4to_10_F), y “ver televisión” (07_4to_9_M). En relación al *dominio independiente/dependiente del maestro*, la mitad de la población, primero intenta resolver el trabajo y si no puede, le pide ayuda a la maestra. Según

Pintrich & Schunk (2006), los niños que se orientan a metas de aprendizaje y se encuentran motivados intrínsecamente, tienden a recurrir a la ayuda ya que consideran que de este modo pueden incrementar conocimientos. La otra mitad, si bien menciona no pedirle ayuda, entre sus argumentos, se encuentran orientaciones intrínsecas: *“Porque me gusta resolver las cosas sola”* (06_4to_10_F), disfrutando realizar la tarea individualmente, y orientaciones extrínsecas: *“Porque a veces... te hacen pensar que sos un bobo, que no sabes nada”* (01_4to_9_M), es decir, evitar un “mal” concepto de sí. Referido al *juicio independiente/dependiente del juicio del maestro*, levemente aumentan los juicios dependientes (5). Ejemplo: *“La opinión de la maestra. ¡Porque es ella la que nos enseña! ¡No nosotros a ella!”*(11_4to_10_M). (4) niños consideran más importante su opinión: *“Podemos pensar diferente la maestra y yo... Pero al ser mi trabajo, me importa más lo que yo opine...”* (08_4to_10_M). (3) opinan que ambos juicios son igualmente válidos. Si bien la mayoría de las respuestas da cuenta de un perfil intrínseco, en estos dos factores (uno motivacional y otro cognitivo-informacional Harter, 1981) se encuentran respuestas que se condicen con ambos perfiles. Por lo cual se coincide con la investigación de Jiménez y Macotela (2008) en tanto la dimensión juicio independiente del maestro, en este estudio no explica la motivación intrínseca de los estudiantes. En cuanto a las *creencias sobre la inteligencia*, se indagó el prototipo de niño/niña inteligente, categoría empleada por Neisser (1969), siendo los más mencionados aquel que: *“participa, es atento, trabajador, se interesa, es capaz, razona, es rápido, comprende, sabe, es educado”*. Se presentan a continuación fragmentos de entrevistas ilustrativos: *“Porque... el 99% que tiene el de la capacidad para decir todo es genialidad... Un niño inteligente... es un niño que sabe mucho de tal cosa... Porque siempre levanta la mano...”* (01_4to_9_M). Otro niño menciona *“Aprende rápido... Estudia mucho, es muy educado...”* (08_4to_10_M). Todos ellos pertenecen a lo que Kaplan (1997) denominó *inteligencia escolarizada*. Por otro lado, se preguntó si consideran la inteligencia modificable o inmodificable (incremental o entidad), categorías empleadas por Dweck & Elliot (1983) y Dweck (1999). La mayoría (10) considera que la

inteligencia se puede modificar, haciendo referencia a la teoría incremental. En base a la pregunta cómo se puede hacer para ser más inteligentes, responden: “*¡Seguir estudiando!... ¡Porque aprendes más cosas!*” (03_4to_9_M), “*Leyendo, estudiando, buscando, mirando e investigando*” (06_4to_10_F), “*... Preguntar cuando no sabes algo...*” (08_4to_10_M). Por otra parte, a nivel implícito es posible reconocer la teoría interaccionista presente en dos niños, mencionando una relación entre lo innato y el entorno (Kaplan, 1997). Una niña hace referencia a que los niños biológicamente “son más inteligentes”, pero que por la influencia del ambiente, ambas inteligencias logran equipararse (06_3ero_10_F). Por su parte, un entrevistado menciona la posibilidad de modificar su inteligencia estudiando (énfasis en el entorno), pero considera haber nacido con un “don” hacia las ciencias sociales, y sin el “don” (innato) para las matemáticas (01_4to_9_M). Kaplan (1997, 2008) refiere a la “ideología del don”, la cual aparece como una versión menos sofisticada del llamado determinismo biológico. Esta autora, menciona la inteligencia por dominios, por ejemplo “matemática”, “ciencias sociales”, siendo las creencias de inteligencia sensibles a las áreas de conocimiento (dominio específicas). Parecería que en este niño también se encuentran operando este tipo de creencias. El resto de los entrevistados de acuerdo a la perspectiva de Kaplan (1997), poseen una creencia sobre la inteligencia que pone énfasis en el medio. Se indagó el tipo de atribución que los niños establecen para éxitos y fracasos académicos, utilizando las categorías: *controlable/incontrolable, interno/externo*. En cuanto a las *causas de los fracasos*, todos los niños respondieron de acuerdo a causas internas y mayoritariamente controlables: “*Porque había que estudiar y yo no estude...*” (05_4to_9_F). Por otro lado, en lo que respecta a las *causas de sus éxitos*, (10) hicieron referencia a causas internas y controlables: “presté atención, estudié”. Dos casos se diferencian a la mayoría de la muestra. Uno, haciendo referencia al “don” innato (01_4to_9_M), *causa interna pero no controlable* y una niña que atribuye las causas de sus éxitos a la suerte. Describe que debe “desear que no ocurra el éxito” para que ocurra, siendo una *causa externa pero controlable*, ya que menciona aprobar las tareas con ese método. Según Weiner (1986)

el lugar de control interno, lleva a que los niños estudien más, ya que consideran que las causas del éxito/fracaso se deben a factores que pueden en general controlar.

D) Motivación y ajedrez

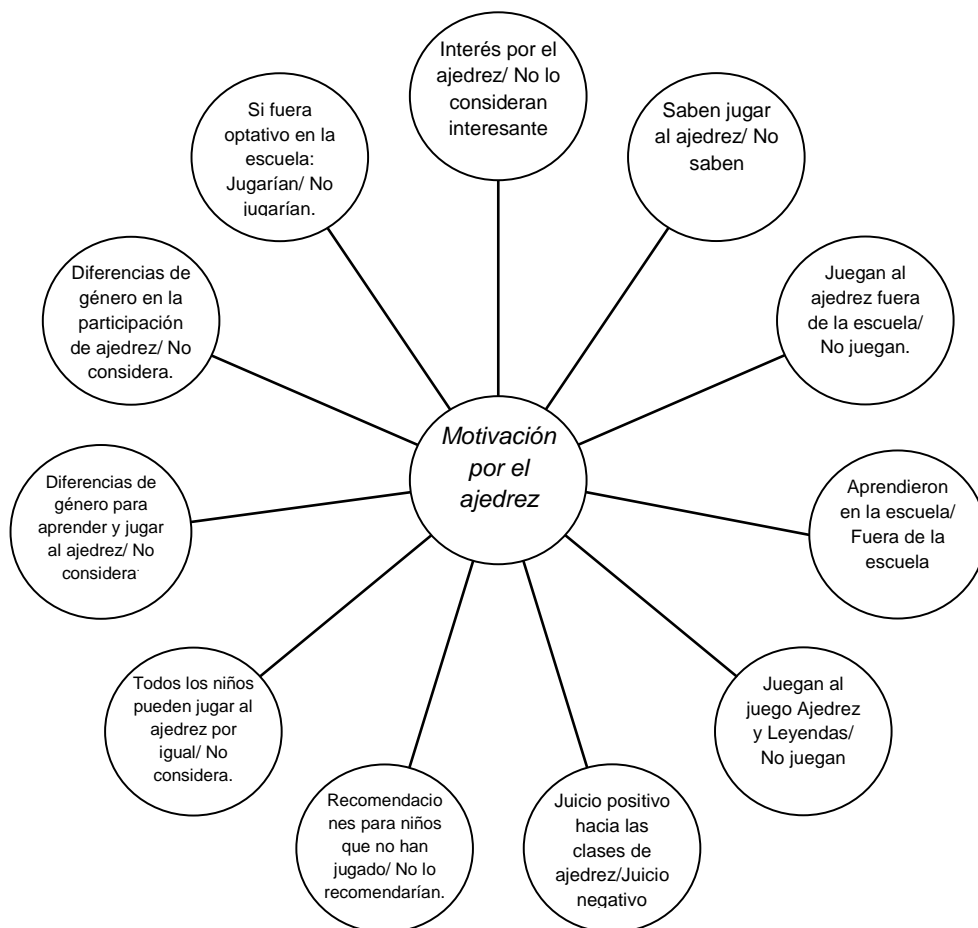


Figura 1. Categorías Motivación y Ajedrez.

Para iniciar este apartado se considera pertinente hacer referencia a la perspectiva de Piaget (1977). Estos niños remiten a un juego social, ya adquirieron la regla, y se encuentran en proceso de adquirir la conciencia de la regla. Se pudo constatar que a la mayoría de los niños (10) le gusta jugar al ajedrez. Dos niñas mencionan un interés intermedio atribuyéndolo a causas de “no entender” o “no saber”, encontrándose una diferencia de interés predominantemente masculino tal como refieren Alfaro (2008), García et al. (2012), Jaureguizar (comunicación personal, 22 de setiembre, 2014), Macías (1999) y Martínez & Segarra (2011). Todos manifiestan jugar al ajedrez por diversión, juegan fuera de la escuela con familias y amigos tanto al ajedrez tradicional (12), como *Ajedrez y Leyendas* (10) (recurso didáctico para descargar en las

computadoras XO, Plan Ceibal), y a juegos de ajedrez “on line” (3). Mencionan beneficios del ajedrez, categorizados en: *beneficios cognitivos* (6): “agilidad, concentración, resolución de problemas matemáticos”, *emocionales* (3): “relajación”, de *socialización* (3): “compartir con otro”. Ambos géneros brindan respuestas para las tres categorías, visualizando un aumento en la categoría *beneficios cognitivos*. Se puede decir que estos niños, coinciden con los planteos teóricos anteriormente mencionados acerca de los beneficios del ajedrez. Al igual que ocurre con los aprendizajes escolares, opinan que este juego se aprende con esfuerzo, práctica y dedicación (04_4to_10_F) y (12_4to_10_M) siendo atribuciones *internas y controlables* según Weiner (1986).

Esta población considera que no habría una diferencia de género para aprender y jugar al ajedrez, pero si perciben diferencias en la participación siendo mayor en los varones, lo cual fue visualizado durante la *observación participante*. Atribuyen posibles causas de esta notoria diferencia de participación masculina a: “... *Porque la mayoría son tímidas...*” (01_3ero_9_M). Dos entrevistadas mencionan el “no saber”, asociado a la vergüenza y miedo a equivocarse: “*Yo no levanto tanto la mano, porque no sé a dónde mover... Porque si muevo, me dicen los varones que está mal*” (02_3ero_10_F), “*Las niñas están más con vergüenza*” (09_3ero_10_F). Aquí aparece la importancia que el género femenino le otorga al juicio de sus pares varones, lo cual según Harter (2001) influye en su “nivel de voz”. Una entrevistada menciona que los niños participan más porque: “saben más sobre ajedrez” (04_3ero_10_F). Dos niños agregan el componente intereses diferenciales de género. Otro entrevistado hace referencia a la competición “propia del género masculino” tal como refiere Alfaro (2008), Fernández Amigo (2008) y Macías (1999): “...*Los varones participan más... Pero me parece que es porque somos más competitivos...*” (03_3ero_9_M). El siguiente fragmento, ejemplifica todas las diferencias de género mencionadas por los otros entrevistados.

Participan más los varones... De las dos niñas que más participan a diferencia de las demás niñas, es que ellas dos pasan más tiempo con los varones... Y las dos tienen hermanos varones... No sé por qué pero eso les cambia, jugar al fútbol les gusta más... Y les gusta el ajedrez... Las otras niñas son más delicadas...Piensan más en tener las uñas arregladas que prestarle atención a la clase... Y para jugar al ajedrez en realidad...Hay que prestar más atención. (...). (08_3ero_10_M)

Considera que el ajedrez se encuentra asociado al género masculino. Agregando que sus compañeras con menor participación se condicen con el estereotipo femenino. Ante la pregunta ¿Qué debe tener un niño para jugar al ajedrez? Si bien la mayoría considera no necesitar algo especial, se encontraron posibles relaciones entre el prototipo de niño/a inteligente y el juego de ajedrez: “*Capacidad. Poder pensar*” (05_3ero_9_F), “*Agilidad... Inteligencia...*” (04_3ero_10_F). Según Jaureguizar (comunicación personal, 22 de setiembre, 2014) y Ramírez (2005), este juego en sus inicios estuvo relacionado a “inteligentes”. Por algunas respuestas, se podría hipotetizar que esta idea aún se encuentra presente en algunos entrevistados. Mencionan la necesidad de contar con: “capacidad, rapidez, razonamiento, memoria, concentración, atención”, correspondiéndose a lo que Kaplan (1997), denominó “*inteligencia escolarizada*”.

7- Discusiones y Conclusiones.

El análisis del contenido de las entrevistas revela que los niños/as que participaron de la investigación, presentarían una orientación predominante hacia el tipo de motivación intrínseca de acuerdo a los postulados de Harter (1981). De acuerdo a los resultados, se puede decir que todos los niños (12) atribuyen a causas internas y mayoritariamente controlables a sus éxitos y la mayoría (10) a sus fracasos. Gran parte de los entrevistados (10) refiere a creencias sobre la inteligencia de tipo incremental, adoptando metas de aprendizaje. En cuanto a los datos proporcionados por el Proyecto *Ajedrez y Cognición* sobre la aplicación de la escala de Harter (1981) en el 2013, se destacan variaciones que resulta pertinente destacar. En dicha escala si bien se obtuvo un perfil de la población predominantemente extrínseco, en la dimensión dominio y juicio independiente/dependiente del maestro obtuvieron una puntuación tendiente al polo intrínseco, a diferencia de las entrevistas, las cuales si bien se obtuvo un perfil predominantemente intrínseco, en dichas preguntas se encuentran respuestas que se condicen con ambos polos. Esta variación, se podría deber a que la escala mide el perfil de acuerdo a cinco dimensiones creadas por Harter (1981), y el presente trabajo se nutre de dicha escala y otras teorías que también indagan el perfil motivacional. Otro factor

podría ser el *tiempo*, ya que de un año a otro es probable encontrar variaciones en el perfil. Por último, si bien se utilizó el criterio de *saturación teórica* podría haber incidido la elección de la muestra. *¿Relaciones entre el perfil motivacional intrínseco y el juego de ajedrez?* Si bien se aprecia una mayor participación del género masculino en lo que refiere al “nivel de voz” Harter (2001) en el aula de ajedrez, tanto niñas como varones consideran que no habría una diferencia para aprender y jugar ajedrez. Todos los niños mencionan jugar al ajedrez por diversión. Nombran beneficios del juego: *cognitivos, emocionales y de socialización*. Conciben al ajedrez como un juego complejo y aún con su dificultad, aparece el placer de jugar, componente que remite al polo intrínseco. Dada la parcialidad del presente trabajo, no se puede afirmar que dicho perfil, sea debido únicamente a la *instrucción ajedrecística*, también es considerada la *edad y el grado escolar* que presenta la muestra, vinculados en investigaciones previas con la orientación motivacional intrínseca (Harter, 1981), no descartando la incidencia de posibles variables que aquí no fueron consideradas. El perfil motivacional intrínseco que caracteriza a los niños de cuarto grado escolar parece potenciar el interés por el ajedrez en esta etapa, sería interesante sondear desde un abordaje cualitativo qué sucede con el interés por el ajedrez en niños más grandes, que se aproximan al cierre de la educación primaria. De acuerdo a estos resultados, parece pertinente la elección de tercer y cuarto grado que el Programa ha hecho para incluir la enseñanza del ajedrez en la curricula, y al destacarse la valoración positiva del Programa Ajedrez en la Escuela de parte de los entrevistados, resulta un desafío interesante, expandirse a más grados escolares y a otras escuelas del país. Esta población, juega con sus familias y amigos, en ese sentido parece adecuado incluir instancias lúdicas de participación conjunta en el aula de ajedrez y hacer uso de recursos informáticos (*Ajedrez y Leyendas*), dado el disfrute presentado en la muestra. Con estos aportes se espera dar visibilidad al programa y contribuir a la inclusión e igualdad de oportunidades en el acceso a bienes culturales para todos los niños, con el propósito de desarrollar un pensamiento reflexivo y crítico, teniendo en cuenta los potenciales beneficios para los aprendizajes y el desarrollo afectivo.

8- Referencias bibliográficas.

Aciego, R., García L. & Betancort, M. (2011). *Los beneficios de la práctica del ajedrez en el enriquecimiento intelectual y socioafectivo en escolares*. Universidad de La Laguna. Facultad de Psicología. Tenerife, Islas Canarias, España. 15, 551–559.

Recuperado de:

<http://es.chessbase.com/portals/0/files/images/2012/Leontxo/TBAH/EI%20trastorno%20por%20d%C3%A9ficit%20de%20atenci%C3%B3n%20con%20hiperactividad.pdf>

Alfaro, E. (2008). Mujer Joven y Deporte. Mujeres jóvenes en el siglo XX. *Revista de estudios de juventud*, (83) 119-141. Recuperado de:

<http://mujerydeporte.org/w/wp-content/uploads/2014/06/RJ83-09.pdf>

Consejo de Educación Inicial y Primaria CEIP (2014, 12 de febrero). Primaria alcanza un nuevo mínimo histórico en el índice de repetición. Uruguay. Recuperado de:

<http://www.ceip.edu.uy/prensa/439-minimo-historico>

Consejo de Educación Inicial y Primaria CEIP (2014, 7 de marzo). Algunas cifras del ciclo lectivo 2013. Uruguay. Recuperado de: <http://www.ceip.edu.uy/prensa/428-algunas-cifras-2013>

Consejo de Educación Inicial y Primaria CEIP (2014, 2 de junio). Escuelas de Tiempo Completo. Modelo Pedagógico–Fundamentación. Uruguay. Recuperado de:

<http://www.ceip.edu.uy/tiempo-completo-modelo-pedagogico-fundamentacion>

Código de ética de los Psicólogos del Uruguay (2001). Publicación de la Coordinadora de Psicólogos del Uruguay. [En línea] Recuperado de:

<http://www.psicologos.org.uy/codigo.html>

Curione, K. & Moreira, K. (2012). *Proyecto Ajedrez y Cognición I+D*. CSIC.

- Curione, K. & Míguez, M. (2014). Creencias sobre la inteligencia y orientación a metas de estudiantes de Ingeniería. Beliefs about intelligence and goal orientation of students of Engineering. *Investigaciones en Psicología*, 19 (2), 7-27.
- Elliott E. & Dweck C. (1988). *Goals: An Approach to Motivation and Achievement*, *Journal of Personality and Social Psychology*, 54 (1), 5-12.
- Fernández Amigo, J. (2008). *Utilización de material didáctico con recursos de ajedrez para la enseñanza de las matemáticas. Estudio de sus efectos sobre una muestra de alumnos de 2º de primaria*. (Tesis Doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, Facultad de Ciencias de la Educación. Bellaterra. Recuperado de: <http://ddd.uab.cat/pub/tesis/2008/tdx-1215108-111407/jfa1de1.pdf>
- Ferreira, D. & Palhares, P. (2008). Chess and problem solving involving patterns. *The Montana Mathematics Enthusiast*, 5- 249-256. Recuperado de: http://www.math.umt.edu/tmme/vol5no2and3/TMME_vol5nos2and3_a7_pp.249_256.pdf
- Forrest, D., Davidson, I., Shucksmith, J. & Glendinning, T. (2005). *Chess development in Aberdeen's Primary Schools: A study of Literacy and Social Capital*. A Scottish Executive Education Department Sponsored Research Project. School of Social Sciences, School of Education, University of Aberdeen. Recuperado de: <http://www.scotland.gov.uk/resource/doc/930/0009711.pdf>
- García Garrido, F (2001). *Educando desde el ajedrez*. Barcelona: Paidotribo. Recuperado de: <https://kyosuke236.files.wordpress.com/2011/06/educando-desde-el-ajedrc3a9z-ferran-garcia-garrido-2001.pdf>
- García, E., Rodríguez, P.L., Sánchez, C. & López, P.A. (2012). Tiempo de ocio y práctica físico-deportiva en escolares (10 - 12 años) de la región de Murcia (España): Diferencias en función del género. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 11(22) 155-168. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243125410010>

- Gobet, F. & Campitelli, G. (2005) *Educational benefits of chess instruction: A critical review*. School of Psychology. University of Nottingham. Nottingham NG7 2RD United Kingdom 2-28. Recuperado de:
http://www.brunel.ac.uk/~hsstffg/preprints/chess_and_education.PDF
- Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.
- Harter, S. (1981). A new selfreport scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: motivational and informational components. *Developmental psychology*, 17 (3), 300-312.
- Harter, S. (2001). *Influencias del maestro y los compañeros de clase sobre la motivación académica, autoestima y nivel de voz*. En J. Juvonen & K. Wentzel (Eds), *Motivación y adaptación escolar. Factores que intervienen en el éxito escolar* (pp. 13-47). México: Oxford.
- Huertas, J. A. (1997). *Motivación: Querer aprender*. Buenos Aires: Aique.
- Investigación en Seres Humanos. *Decreto N° 379/008 – (2008)*. [En línea] Recuperado de: <http://www.psico.edu.uy/sites/default/files/page/2010/02/decreto-investigacion-con-seres-humanos.pdf>
- Jaureguizar, E. (2010). Informe evaluativo del Programa Ajedrez en el Escuela, Dirigido a ANEP, Montevideo. Documento de circulación limitada.
- Jaureguizar, E. (22 de setiembre, 2014). Comunicación Personal. En Ministerio de Educación y Cultura, Montevideo, Uruguay.
- Jiménez, M.E & Macotela, S. (2008). Una escala para evaluar la motivación de los niños hacia el aprendizaje de Primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13 (37), 599-623.
- Juvonen J. & Wentzel, K. (2001). *Motivación y adaptación escolar. Factores sociales que intervienen en el éxito escolar*. México: Oxford

- Kaplan, C. (1997). *La inteligencia escolarizada. Un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica*. Bs. As.: Miño y Dávila.
- Kaplan, C. (2008). *Talentos, dones e inteligencias. El fracaso escolar no es un destino*. Buenos Aires: Colihue S.R.L
- Kovacic, D. M. (2012). Ajedrez en las Escuelas, una buena movida. Chess in schools, good move. *Psiencia. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 4 (1) 29–41. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/3331/333127355004.pdf>
- Ley General de Educación Nº 18.437. Sala de Sesiones de la Cámara de Senadores (2008). Montevideo. [En línea] Recuperado de: <http://www.parlamento.gub.uy/leyes/AccesoTextoLey.asp?Ley=18437&Anchor=>
- Macías, V. (1999). *Estereotipos y deporte femenino. La influencia del estereotipo en la práctica deportiva de niñas y adolescentes*. (Tesis doctoral). Universidad de Granada. Departamento de Psicología Social y Metodología de las Ciencias del Comportamiento. Granada, España. Recuperado de: <http://hera.ugr.es/tesisugr/15755368.pdf>
- Marques, F. (28 de junio, 2014). *Miles de escolares reciben formación en ajedrez*. El país. Recuperado de: <http://www.elpais.com.uy/que-pasa/jaque-mate-escuela.html>
- Martínez, A. & Segarra, E. (2011). Diferencias de Participación en función del género en el campeonato de promoción deportiva del programa de deporte en edad escolar de la Región de Murcia. *II Congreso del Deporte en Edad Escolar Valencia*. 1-14. Recuperado de: http://www.deporteescolarvalencia.com/uploads/editor/angel_jesus_martinez.pdf
- Piaget, J. (1977). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella.

Pintrich, P. & Schunk, D. (2006). *Motivación en contextos educativos*. Madrid: Pearson.

Ramírez, J.A (2005). *El ajedrez como espacio potenciador de la satisfacción de las necesidades humanas de ocio, en las personas jóvenes del cantón de San Ramón*. (Trabajo Final de Grado). Universidad de Costa Rica. Departamento de Ciencias Sociales, Carrera Trabajo Social. Costa Rica. Recuperado de:
<http://repositorio.sibdi.ucr.ac.cr:8080/jspui/bitstream/123456789/944/1/26131.pdf>

Reeve, J. (2007). *Motivación y Emoción*, México: Mc. Graw Hill.

Rojas, L. (2011). Aproximación al estudio de la flexibilidad cognitiva en niños ajedrecistas. *Revista cubana de medicina, deporte & cultura física*, 6 (2).
Recuperado de:
<http://www.imd.inder.cu/adjuntos/article/240/Flexibilidad%20Cognitiva%20en%20ni%C3%B1os%20ajedrecistas.pdf>

Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimiento para desarrollar la teoría fundamentada*. Antioquía: Universidad de Antioquía.

Taylor, S.J. & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Trincherò, R. (2013). *Can chess training improve Pisa scores in mathematics? An experiment in Italian primary schools*. Department of Philosophy and Education, University of Turin. Kasparov. Recuperado de:
http://kcfе.eu/sites/default/files/Trincherò_KCFE.pdf

Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.) (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa. Recuperado de:
http://www.pueg.unam.mx/images/seminarios2015_1/investigacion_genero/u_3/vas_ire.pdf

Vázquez, F. (1996). El análisis de contenido temático. Objetivos y medios en la investigación psicosocial. (Documento de trabajo). (pp. 40-70). Universitat Autònoma de Barcelona.

Winnicott, D. (1982). *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa.

❖ ANEXO

GUIÓN DE ENTREVISTA

1. Datos del Niño: sociodemográficos, contexto familiar, escolarización, tiempo libre, etc.

1.1. ¿Cómo te llamas?

1.2. ¿Cuántos años tenes?

1.3. ¿Dónde vivís? (se sondea barrio)

1.4. ¿Con quién vivís? (debe quedar claro, sino preguntar con quienes vive, y vínculo de las personas que comparten hogar, teniendo claro que es importante saber si vive con padres, hermanos, otros familiares, cantidad de personas en hogar y vínculo de ellas con el niño)

1.5. ¿En qué trabajan tus padres? (aquí la pregunta se formula en función de los adultos a cargo, puede ser madre y/o padre, abuelos, tíos, otros)

1.6. ¿Con quién te quedas cuando tus padres (o adulto/s a cargo) trabajan?

1.7. ¿Qué haces en tu casa? (nos interesa saber si juega, ve TV, lee, colabora con las tareas de la casa, etc., acceder a las rutinas del niño, profundizar la indagación, ej. ¿A qué te gusta jugar?, ¿qué te gusta ver en la tele?, etc.)

1.8. ¿Haces alguna actividad fuera de la escuela? (si no sale espontáneamente le preguntamos si hace deporte, o alguna otra actividad extra, como por ejemplo estudiar idiomas)

1.9. ¿Cómo venís a la escuela? (interesa saber si viene en ómnibus, caminando, en camioneta, etc.) Y si no surge en la descripción le preguntamos si viene sólo o acompañado y por quién)

2. Motivación Escolar (gustos, intereses, rendimiento académico, etc.)

2.1. Contame, ¿te gusta venir a la Escuela? (si/no - por qué)

2.2. Si tuvieras que decir *"lo que más me gusta de la Escuela es..."* ¿Qué dirías?

2.3. Contame, ¿cómo te está yendo en la Escuela este año? (profundizamos preguntando por su percepción de cómo está rindiendo de lo escolar)

- 2.4. ¿Ya te entregaron el carné?, a ver, contame ¿cómo te fue? (preguntamos por las notas y comentarios de la maestra en el carné tanto de desempeño como de conducta)
- 2.5. ¿Te acuerdas con qué nota pasaste el año pasado?
- 2.6. ¿Repetiste algún año? (profundizar en función de la respuesta del niño, qué año repitió, por qué considera que repitió, etc.)
- 2.7. ¿Cómo se llama tu maestra?
- 2.8. ¿Cómo te llevas con X -nombre de la maestra?, ¿Es buena?
- 2.9. Contame sobre tus compañeros de clase... ¿Te gusta el grupo de compañeros que te tocó este año? (si/no – por qué)
- 2.10. ¿Quiénes son tus mejores amigos en la clase?
- 2.11. ¿Qué te gusta hacer con ellos?
- 2.12. ¿Dirías que sos un/a buen/a compañero/a?
- 2.13. ¿Vos pensas que sos un/a buen/a alumno/a?
- 2.14. ¿Qué materia te gusta más? (nos interesa saber el por qué le gusta más tal o cual materia)
- 2.15. ¿En qué materias te va mejor? (nos interesa saber si cree que le va mejor en lengua, matemática, geografía, deporte, etc.)
- 2.16. Dime, X -nombre del niño-, ¿te ha pasado de sacarte mala nota en una prueba? (sino), si dice “no”, ¿te ha pasado hacer mal un trabajo en la escuela?, -interesa que el niño logre recordar alguna instancia de fracaso en el logro académico, porque vamos a sondear estilo atribucional- Cuando eso pasa, en general ¿por qué pensas que te fue mal? (ampliar, queremos saber si el niño o niña atribuye el mal resultado a causas internas o externas y de qué tipo, profundizamos para saber cuán estable o no es el lugar de control preguntando si siempre que le va mal piensa eso, o si depende... y de qué dependería).
- 2.17. Ahora recordemos cuando te va bien, supongamos que la maestra entrega la prueba y tenes una buena nota, en general cuando te va bien ¿por qué pensas que te va

bien? -igual que en la 2.16 sondeamos estilo atribucional, es decir lugar de control y estabilidad-

2.18. Viste que a veces uno dice tal niño o niña es inteligente... ¿vos cómo describirías a un niño o niña inteligente? -o ¿cómo te podes dar cuenta si un niño o niña es inteligente? (interesa sondear algunos atributos definitorios para el niño de la categoría inteligente, para acceder a sus creencias sobre la inteligencia)

2.19. ¿Vos crees que la inteligencia es algo que se puede modificar? (si/no, por qué, si no entiende modificar, preguntamos directamente si se puede aumentar, es decir, si alguien se puede volver más inteligente. Sondeamos para saber si sus creencias sobre la inteligencia son de tipo incremental -la inteligencia es modificable- o de tipo entidad – es genéticamente heredada e inmodificable-, desde teoría de metas se asume que estas creencias impactan en el tipo de metas motivacionales que establece el niño. Interesa tener claro al cierre de este ítem si el niño cree o no en que es posible modificar la inteligencia, y cómo fundamenta esta creencia, si considera que es modificable en función de qué cosas, es decir cómo podría modificarse -aumentarse- la inteligencia).

3. Motivación Intrínseca/Extrínseca: motivos para estudiar, tipo de tareas que prefiere, dependencia/independencia del juicio del maestro, etc.

3.1. Vamos a suponer que la maestra pide que estudien un tema para la clase que viene, si tuvieras que decirme ¿por qué estudias?, ¿qué me dirías?

3.2. En la escuela ¿preferís que la maestra ponga tareas fáciles que es seguro que las podes hacer bien o tareas difíciles que no sabes cómo te va a ir? -sondeamos qué prefiere si tareas fáciles o difíciles y por qué-

3.3. ¿Tú trabajas en los problemas que plantea la maestra porque te interesa tratar de resolverlos o porque quieres sacar buenas notas?

3.4. Cuando haces una prueba, en general, ¿sabes cómo te fue antes de que la maestra te la devuelva corregida? ¿O necesitas ver la corrección para tener idea cómo te fue en la prueba? -queremos saber si el niño tiene un juicio de su desempeño más allá del juicio de la maestra-

3.5. ¿A ti te interesa aprender sólo lo que la maestra pide que aprendan o hay otras cosas que quieres aprender e intentas hacerlo?

3.6. Vamos a suponer que te trancas tratando de resolver un problema que puso la maestra, qué haces en general, ¿le pides ayuda a la maestra o sigues intentando resolverlo solo/a?

3.7. Cuando haces un trabajo en la escuela, ¿qué te parece más importante, lo que la maestra opine de tu trabajo o lo que vos pienses de tu trabajo? -si es muy abstracta para el niño lo bajamos a un ejemplo que nos cuente de algún trabajo reciente que haya hecho y re-preguntamos a partir de ese trabajo-

3.8. Contame, ¿cuáles son las cosas que disfrutas mucho hacer de las tareas que la maestra manda?, y dime un ejemplo de algo que lo haces sólo porque la maestra se los pide pero que no te gusta nada...

3.9. ¿Te ha pasado de no tener ganas de estudiar, y que tus padres -o adultos a cargo- te ofrezca algo que querés para que estudies?, en general ¿necesitas que te ofrezcan comparte cosas para esforzarte en la escuela?

4. Motivación por el ajedrez: gusto-interés por el juego de ajedrez, practica de juego fuera del contexto escolar, vinculo con el profesor de ajedrez, etc.

4.1. Contame, ¿desde cuándo tenés clases de ajedrez en la Escuela?

4.2. ¿A vos te gusta tener clases de ajedrez? (si/no, por qué)

4.3. ¿Vos sabes jugar al ajedrez? (si/no)

4.3. Si tuvieras que decirle a alguien cómo jugas al ajedrez, dirías que jugas bien, más o menos, mal... ¿qué pensas vos?

4.4. ¿Vos jugas ajedrez fuera de la escuela? (interesa saber si el niño juega al ajedrez en el contexto extraescolar, y con quién/es, si tiene tablero en su casa, si su familia sabe jugar, etc.)

4.5. ¿Vos ya sabías jugar al ajedrez desde antes o aprendiste acá en la Escuela?

-sondear si sabía jugar cuándo y con quién aprendió a hacerlo-

4.6. ¿Jugas Ajedrez y Leyendas? (si/no, por qué)

- 4.7. ¿Cómo se llama tu profesor de ajedrez?
- 4.8. ¿Y cómo te llevas con X -profesor de ajedrez?
- 4.9. ¿Te gusta que sea tu profesor de ajedrez? (por qué)
- 4.10. ¿Te gusta cómo da las clases? (si/no, por qué)
- 4.11. ¿Cómo son las nuevas clases de ajedrez? ¿Hay algo que te gustaría cambiarle?
- 4.12. Vamos a suponer que hay niños que nunca aprendieron a jugar al ajedrez, y los quisieras alentar a hacerlo, ¿qué les dirías para convencerlos de que aprendan ajedrez?
- 4.13. Para ti, ¿Todos los niños tienen la capacidad para jugar ajedrez? (si/no, por qué)
- 4.14. Según tu opinión, ¿Qué debe tener un niño para jugar al ajedrez?
- 4.15. ¿Crees que tanto los niños como las niñas pueden aprender y jugar por igual al ajedrez? (si/no, por qué)
- 4.16. ¿Crees que tanto los niños como las niñas participan por igual en las clases de ajedrez? (si/no, por qué)
- 4.17. ¿Qué opinas de que en esta escuela los niños de tercero y cuarto tengan clases de ajedrez? ¿Por qué?
- 4.18. ¿Vos pensas que el ajedrez te ayuda en algún sentido? Es decir que es bueno para algo (si/no, por qué)
- 4.19. Si tuvieras la opción de elegir hacer ajedrez o no hacerlo -si fuera optativo- ¿Vos harías ajedrez igual? (si/no, por qué)
- 4.20. Más allá de las clases de ajedrez, ¿a vos te gusta jugar al ajedrez, te resulta divertido? (si/no, por qué).