



# Trabajo Fin de Grado

## **Análisis de la Intervención del docente en prácticas de Educación Física desde la perspectiva del Clima Motivacional.**

Autor

Alejandro García Lapuente

Director

Eduardo Ibor Bernalte

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Campus de Huesca.

Año: 2015

## **INDICE DE CONTENIDO.**

<b>1. INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>6</b>
<b>2. MARCO TEÓRICO.</b>	
2.1 EL AULA COMO EL CONTEXTO DE LAS INTERACCIONES SOCIALES.....	8
2.2 EL CLIMA DE AULA.....	9
2.3 APROXIMACIÓN A LAS DIFERENTES TEORÍAS MOTIVACIONALES.....	14
2.3.1 LA TEORÍA DE LA AUTODETERMINACIÓN.....	14
2.3.2 LA TEORÍA DE METAS DE LOGRO.....	20
2.4 RELACIÓN ENTRE LA TEORÍA DE METAS DE LOGRO Y LA TEORÍA DE LA AUTODETERMINACIÓN.....	31
2.5 INSTRUMENTOS DE MEDIDA Y ESTUDIOS DE INVESTIGACIÓN ACERCA DE LOS CLIMAS MOTIVACIONALES.....	33
<b>3. PARTE PRÁCTICA.</b>	
3.1 INVESTIGACIÓN.....	37
3.1.1. OBJETIVOS.....	37
3.1.2. HIPÓTESIS.....	38
3.1.3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	38
3.2. MUESTRA.....	39
3.3. PARTICIPANTES.....	40
3.4. VARIABLES E INSTRUMENTOS.....	40
3.5. PROCEDIMIENTO.....	42
3.6. PROCESO DE VISIONADO DEL VIDEO.....	44
<b>4. RESULTADOS.....</b>	<b>45</b>
<b>5. COMENTARIO DE LOS RESULTADOS.....</b>	<b>49</b>
<b>6. CONCLUSIONES.....</b>	<b>53</b>
<b>7. LIMITACIONES Y PROSPECTIVAS DE INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>56</b>
<b>8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>59</b>

INDICE DE TABLAS Y FIGURAS

- Figura 1. Componentes de la motivación. Página 13.
- Figura 2. Resumen de las teorías motivacionales. Página 19.
- Figura 3. Puntos básicos de la teoría de la motivación. Página 20.
- Figura 4. Proceso dinámico de la motivación. Página 22.
- Tabla 1. Resumen estrategias (TARGET). Página 30.
- Tabla 2. Instrumentos de medida de las orientaciones de meta disposicionales. Página 33.
- Tabla 3. Estudios de investigación sobre el clima motivacional. Página 34.
- Tabla 4. Horario de la clase. Página 39.
- Tabla 5. Registro de los datos de una sesión. Página 41.
- Tabla 6. Componentes Ego-Tarea. Página 43.
- Tabla 7. Registro de datos de la primera sesión. Página 45.
- Tabla 8. Registro de datos de la segunda sesión. Página 46.
- Tabla 9. Registro de datos de la tercera sesión. Página 47.
- Tabla 10. Recopilatorio de datos de las 3 sesiones. Página 48.

ACRONIMOS Y ABREVIATURAS.

- TARGET: Tarea, Autoridad, Reconocimiento, Agrupación, Evaluación y Tiempo.
- TAD: Teoría de la Autodeterminación.
- SDT: Self-Determination Theory.
- TOM: Teoría de Orientación Motivacional.
- CM: Clima Motivacional.
- EF: Educación Física.
- PECAI: Physical Education Climate Assesment Instrument.
- DVD: Digital Versatile Disc.
- r: Coeficiente de correlación de Pearson.

**Análisis de la Intervención del docente en prácticas de Educación Física desde la perspectiva del Clima Motivacional.**

- Elaborado por Alejandro García Lapuente.
- Dirigido por Eduardo Ibor Bernalte.
- Presentado para su defensa en la convocatoria de Junio del año 2015.

**Resumen (200 palabras)**

El objeto de estudio de este trabajo de fin de grado está vinculado a conocer y hacer uso de un instrumento que permita analizar el clima motivacional que origina, de manera directa o indirecta, como docente en las clases de Educación física. . De la mano de la Teoría de Metas de Logro (Nicholls, 1989; Ames, 1992) analizaremos la intervención docente que por medio de diferentes estrategias (TARGET) llevamos a cabo durante las clases, tratando de analizar ese clima para ofrecer una respuesta educativa más adecuada. Con este trabajo tratamos de analizar la influencia de diferentes variables como el clima de aula o la motivación en el rendimiento de los alumnos, alejándonos de la concepción de que en el rendimiento solo influye la capacidad cognitiva de los alumnos.

**Palabras clave**

Clima motivacional, TARGET, Ego, Tarea, clima de aula, concepto de meta.

## **1. INTRODUCCIÓN:**

En la actualidad educativa, poco a poco se está tratando de dejar atrás la percepción de que el rendimiento académico solo depende de la inteligencia del alumno. Se empieza a valorar la importancia que tienen otras variables, como pueden ser la atención o la motivación en la adquisición de un aprendizaje significativo, y como el docente las debe gestionar para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, tratando de posibilitar aprendizajes significativos en los alumnos.

Gracias a estas nuevas aportaciones en forma de estudios y teorías a la educación, he considerado la importancia de analizarlas y estudiarlas para mejorar en mi faceta como docente. En este trabajo se analizará a través de diversas teorías, principalmente la Teoría motivacional de las Metas de Logro (Ames, 1984a; Dweck, 1986; Nicholls, 1989) y la Teoría de la autodeterminación (TAD), cuyas primeras suposiciones fueron formuladas por Deci (1975). Estas teorías nos hablan de la influencia de la motivación en las actividades humanas y más en concreto de como repercute la motivación en el modo de actuar de cada persona, con el fin de alcanzar una determinada meta. Según Maehr (1984), el término meta se refiere al núcleo motivacional de la acción, es decir, lo que espera conseguir la persona de la realización de una actividad, cuál es el valor de la actividad y, más concretamente, cómo la persona define el éxito y el fracaso en una situación. Y será ahí, donde radica la importancia de este trabajo, donde debemos hacernos servir como docentes de una serie de herramientas, que habremos de aprender y automatizar para saber gestionar y aplicar, tratando de generar un clima motivacional orientado hacia la tarea, en la que los alumnos valoran su percepción de competencia como un fin en sí misma y centran sus esfuerzos en el proceso de ejecución. Para generar este clima de tarea nos apoyaremos en una serie de estrategias, TARGET, formulado por Epstein (1989) referidas a las estrategias agrupadas en dimensiones o estructuras del entorno de aprendizaje, que son: Tarea, Autoridad, Reconocimiento, Agrupación, Evaluación y Tiempo, y que por tanto, modificando estas dimensiones, podemos conseguir una implicación adecuada de nuestros alumnos que facilite alcanzar los fines educativos marcados.

En cuanto a la organización de este trabajo, se va a seguir una estructura en la que al inicio se explique, a través de un marco teórico, los conceptos referidos a la motivación y el aprendizaje, así como los postulados que presentan las diferentes teorías y autores que influyen en estos conceptos.

Posteriormente se dará continuidad al trabajo con una parte práctica, que va a estar organizada de la siguiente manera:

- a) Conocer y hacer uso de un instrumento que me permita analizar el clima motivacional (orientación ego, tarea o neutro) que origino como docente en las clases de Educación Física a partir de las áreas del TARGET anteriormente definidas.
- b) Analizar el clima motivacional generado en 3 clases de Educación Física (clases realizadas y grabadas durante mis prácticas IV), utilizando dicho instrumento.
- c) Proponer estrategias que beneficien la adquisición de un clima motivacional orientado a la en función de los resultados obtenidos en el análisis de las sesiones.

Y para finalizar el trabajo se analizaran los resultados obtenidos en esta parte tratando de establecer las conclusiones oportunas a ellos y estableciendo las posibles limitaciones y perspectivas de dicha investigación.

## **2. MARCO TEÓRICO**

### *2.1 EL AULA COMO EL CONTEXTO DE LAS INTERACCIONES SOCIALES.*

Con el paso de los años, la educación ha ido cambiando progresivamente en todos sus aspectos, este cambio es el que está haciendo que los docentes deban estar en continua formación, para poder afrontar la dinámica de un grupo-clase, con los recursos necesarios para que los alumnos adquieran los aprendizajes previstos. Como refieren Valle, González, Barca y Núñez (1996), para que los alumnos consigan alcanzar aprendizajes, deben ser capaces de disponer de las habilidades cognitivas necesarias (destrezas, capacidades, conocimientos...), pero también cobra gran importancia el querer hacerlo. Es decir, tener la voluntad, el deseo y la motivación de querer aprender.

Un estudio de la UNESCO (2002), acerca del rendimiento escolar en América Latina, se encontró que el clima que se generaba en el aula era fundamental para el aprendizaje de los alumnos. Según lo señalado se demostró que si se suman todos los factores extraescolar, con los materiales, los recursos humanos y los factores psicológicos, esta suma es inferior a la importancia que tiene el clima emocional logrado en el aula. Por tanto se puede extraer que el ambiente existente en el aula, que es el contexto que recoge las relaciones que profesores y alumnos constituyen entre sí, y en el contexto escolar, determina e influye en el aprendizaje de los alumnos. De igual forma, existen hallazgos de que el ambiente social en el aula afecta el aprendizaje académico de manera directa e indirecta. Directamente una atmósfera positiva del aula favorece el logro superior del estudiante. Indirectamente, puede influenciar en el éxito académico a través de sus efectos en el compromiso y el esfuerzo sostenido del estudiante (Linares et. al., 2005).

Aun reconociendo el indudable papel que desempeña el alumno como el auténtico protagonista de su proceso de aprendizaje y como la persona que, en último término, le da sentido y significado a lo aprende, es también innegable la influencia del profesor y de las condiciones instruccionales como elementos que pueden contribuir a favorecer o entorpecer las condiciones del aprendizaje (Núñez y Valle, 1989; Valle y Núñez, 1989, citado en Valle, González, Barca y Núñez, 1996).



De ahí la importancia del profesor, que deberá tratar de despertar el interés y la motivación de sus alumnos en sus sesiones. Para ello deberá ofertarles tareas que les resulten atractivas, tareas que dispongan de la complejidad adecuada, comprometiendo la capacidad del alumno para resolverla, pero posibilitando que sean capaces de resolverla. El profesor debe fomentar diversos tipos de motivación en sus estudiantes y estos estarán motivados si pasan largo tiempo trabajando en tareas asignadas, pero si no consideran interesante, o por lo menos apropiada su tarea, todo lo que haga tendrá poquísimo valor (Good y Brophy, 1986).

## 2.2 EL CLIMA DE AULA.

Definimos el clima aula de la mano de Martínez (1996, p.118) como:

*“Una cualidad relativamente duradera, no directamente observable, que puede ser aprendida y descrita en términos de las percepciones que los agentes educativos del aula van obteniendo continua y consistentemente sobre dimensiones relevantes de la misma como son sus características físicas, los procesos de relación socio afectiva e instructiva entre iguales y entre estudiantes y profesor, el tipo de trabajo instructivo y las reglas, y normas, que lo regulan. Además de tener una influencia probada en los resultados educativos, la consecución de un clima favorable constituye un objetivo educativo por si mismo”.*

Apoyándonos en este autor, podemos afirmar que el clima de aula es un concepto que recoge la influencia de diferentes factores, factores personales, como son las relaciones entre los alumnos o de estos con el profesorado y factores materiales, que tienen que ver con las dimensiones de las aulas, el material que presentan, así como el contexto socioeconómico del centro escolar. El centro escolar deberá formar parte de este clima de aula, a través del Plan de convivencia del centro, que deberá recoger y regular los diferentes climas de aula que se den en el centro, tratando de seguir un patrón común, que de respuesta a las necesidades de sus alumnos.

2.2 *Factores que intervienen en el clima de aula:* La exposición de estos factores esta recogida de la autora Soledad Barreda, M. (2012). El docente como gestor del clima aula. Universidad de Cantabria.

2.2.1 *La clase, espacio físico:*

La distribución de los espacios del aula, así como sus recursos y materiales, son factores que influyen notoriamente sobre el clima del aula. Uno de los factores más determinantes es la disposición de las mesas, que ira ligada estrechamente a la metodología que quiera presentar el maestro en cada situación de aprendizaje. Según Vaello (2011), los cambios en las aulas son necesarios. Si se mantiene la misma disposición durante todo el curso, se va a favorecer la formación de subgrupos, algunos de ellos negativos. Por lo tanto será importante variar la disposición de los pupitres para tratar de favorecer las relaciones entre todos los alumnos del aula, enriqueciendo de esta manera su desarrollo personal y social. Existen diferentes maneras de agrupar a los alumnos, en función de los objetivos que nos planteemos en el diseño de las situaciones de aprendizaje.

También existen otros factores que influyen en el clima de aula, tales como la luminosidad, la acústica, la ventilación, la temperatura... se trata de factores ambientales cuya influencia es notoria en la adquisición de un clima de aula positivo, pues ayudan a mantener la motivación y facilitan la adquisición del aprendizaje de una manera más cómoda tanto para alumnos como para profesores.

2.2.2 *La metodología:*

La gestión de las relaciones que se den en el aula, entre los alumnos y entre estos y el profesor, ira ligada estrechamente a la gestión de la metodología que el docente presente en sus situaciones de aprendizaje, pues en función de las tareas diseñadas, promoverá un mayor o menor grado de interacción.

Según Martínez (1996) una clase de Lengua y una de educación física van a promover diferentes actividades, estableciendo diferentes metodologías, lo que condicionará el clima de trabajo que se origine.

### 2.2.3 *Los alumnos:*

Las diferencias que presentan el conjunto de alumnos que forman el contexto escolar son muy notorias, y tiene una influencia directa sobre el clima de aula, pues tienen total repercusión sobre las relaciones que establecen los alumnos entre sí. Estas diferencias se deben a numerosos factores y se trata de obtener los efectos positivos de esa diversidad para gestionar un mejor clima. Los factores son variados, desde la diversidad, el respaldo familiar, las formas de aprender o el interés que les despierte cada materia.

### 2.2.4 *El profesor:*

Según Martínez (1996), el profesor es el líder formal de la clase. Sus características personales van a ser las que hagan de indicador del tipo de actuación que desarrolle en el aula. Por lo tanto, un factor determinante será el liderazgo que ofrezca el docente, pues estará ligado con la disciplina que el docente utilice, o el grado de autonomía que ceda a sus alumnos en el aprendizaje, que determinaran el clima de aula y en la conducta de los alumnos. Los 3 tipos de liderazgo que puede ofrecer son: 1. Autoritario, 2. “Dejar hacer” y 3. Democrático y socioemocional.

Otro factor será como se enfrenta el docente a la gestión del aula, pues en el día a día el docente deberá atender a diferentes situaciones en el aula como son: la actuación frente a conductas disruptivas, la prevención y resolución de conflictos, la motivación que consiga despertar a sus alumnos o el respaldo que mantenga de su equipo educativo. Estos factores facilitaran o perjudicaran la adquisición de un clima positivo en función de como se afronten.

Dentro del ámbito de la educación física, el docente, mediante su forma de actuar en el aula, se configura como un agente determinante en el grado de implicación de su alumnado en la práctica de actividad física presente y futura.

Y es aquí donde cobra importancia la motivación en el aprendizaje, de la mano del autor José Carlos Núñez, Universidad de Oviedo, nos explica que para aprender algo nuevo es preciso disponer de las capacidades, conocimientos estrategias y destrezas necesarias - *poder*- y tener la disposición, intención y motivación suficientes -*querer*- para alcanzar los fines que se pretenden conquistar. Esta surge de que en la actualidad el centro de atención de las investigaciones sobre el aprendizaje está dirigido hacia la relación entre lo cognitivo y lo emocional. Este concepto pone de relieve la importancia de determinados mecanismos que nos permiten ejercer un control consciente y deliberado sobre nuestra propia actividad, mecanismos metacognitivos, mecanismos como motivos personales, intenciones y las metas individuales como a los posibles recursos y procedimientos cognitivos a desarrollar.

D. P. Ausubel, uno de los psicólogos más importantes de las últimas décadas, indicaba que una disposición y actitud favorable del alumno para aprender significativamente, la organización lógica y coherente del contenido, y la existencia en la mente del alumno de conocimientos previos relevantes serían las tres condiciones básicas del aprendizaje significativo. La primera de estas condiciones está directamente vinculada al *querer*, mientras que las otras dos se refieren al *poder*.

La incorporación de las teorías cognitivas en el estudio de la motivación, las ideas sobre las metas, así como la incorporación del autoconcepto como elemento central de la mayor parte de las teorías motivacionales son, quizás, los aspectos que mejor sintetizan la teoría e investigación motivacional en educación en los últimos años (Valle, Cabanach, Gómez y Piñeiro, 1998).

Partiendo de una definición clásica de la motivación, podemos considerarla como un conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta. Pero la complejidad conceptual del término no está tanto en estos aspectos descriptivos sino en tratar de delimitar y concretar ese *conjunto de procesos* que logran activar, dirigir y hacer persistir una conducta.

Tomando como referencia el trabajo de Pintrich y De Groot (1990), se pueden distinguir tres componentes o dimensiones básicas de la motivación académica (ver figura ):

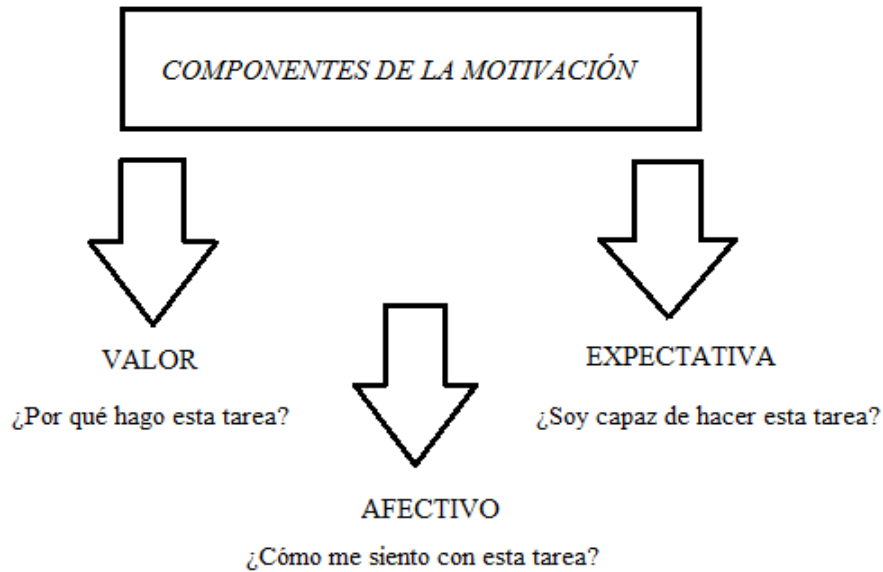


Figura 1. Componentes de la motivación.

1. Componente de valor: tiene que ver con los motivos, propósitos o razones para implicarse en la realización de una actividad. Feather (1982) amplió la definición que realizó Atkinson del valor del logro, describiendo los valores como las creencias centrales sobre lo que el individuo debería o no debería hacer.
2. Componente de expectativa: engloba las percepciones y creencias individuales sobre la capacidad para realizar una tarea. Ese autoconcepto está formado por autopercepciones (vertiente descriptiva o autoimagen), como por la valoración de las mismas (vertiente valorativa o autoestima).
3. Componente afectivo: engloba los sentimientos, emociones y, en general, las reacciones afectivas que produce la realización de una actividad. Para Weiner (2000), el comportamiento depende no sólo de los pensamientos sino también de los sentimientos.

Asumiendo esta diferenciación de los tres componentes motivacionales mencionados, será sumamente difícil que los estudiantes se muestren motivados con los trabajos o tareas académicas cuando se consideran incapaces de abordarlos, o si creen que no está en su mano hacer gran cosa (componente de expectativa), si esa actividad no tiene ningún atractivo para él (componente de valor) o si le provoca ansiedad o aburrimiento (componente afectivo).

### *2.3 APROXIMACIÓN A LAS DIFERENTES TEORÍAS MOTIVACIONALES.*

En este apartado vamos a ir explicando las diferentes teorías motivacionales que aparecen a lo largo de nuestro trabajo.

#### *2.3.1 TEORÍA DE LA AUTODETERMINACIÓN.*

Para entender un poco más acerca de la influencia de la motivación en el aprendizaje, es necesario acercarse a la teoría de la autodeterminación (TAD) o SDT: Self-Determination Theory, que fue desarrollada por Deci & Ryan (1985, 2000). Esta teoría trata de establecer el grado de voluntariedad de las acciones que lleva a cabo el ser humano, denominando a este concepto conducta autodeterminada (Deci & Ryan, 1985).

Es decir, trata de cuantificar la capacidad de la motivación intrínseca, para influir en las personas hacia su desarrollo, persistencia e incluso competición (Frederick & Ryan, 1993, 1995). De ahí la importancia de la percepción de competencia, puesto que un sentimiento de competencia y autonomía pueden motivar a un deportista a correr durante mucho tiempo o practicar deporte varias horas a la semana sin recompensa aparente (Carratalá, 2004).

Para determinados autores, la motivación es la variable más influyente a la hora de explicar el comportamiento humano (McClelland, 1985). Según la TAD, las necesidades psicológicas básicas son los componentes necesarios para explicar las motivaciones que rigen el comportamiento humano (Deci & Ryan, 1985, 1991; Ryan, 1993). El concepto de necesidad psicológica básica hace referencia a un ente innato de la naturaleza humana, común a todo género, grupo y cultura, y esencial para la salud de todo humano. Las tres necesidades básicas son: autonomía/autodeterminación, competencia y relación social satisfactoria (relatedness). La TAD, expone que si estas necesidades están satisfechas, el ser humano desarrollará su tendencia natural hacia el crecimiento personal y la integración social; por el contrario, si se frustran las necesidades, conllevará malestar y disfuncionamiento en la persona. Por tanto, la intervención docente a de asegurar generar motivación a sus alumnos para lograr que estos alcancen un desarrollo personal adecuado.

La TAD, es una macro teoría, que recoge 5 mini-teorías para tratar de explicar la influencia de la motivación y la personalidad. Cada teoría trata de explicar los distintos principios que componen la teoría general, en la que se combinan el organismo, la meta-teoría dialéctica y el concepto de las necesidades básicas. El conjunto total otorga una comprensión global de la teoría general de autodeterminación. López Bernués, J. (2014).

### *2.3.1 Teoría de los contenidos de meta:*

Sirve para diferenciar entre metas intrínsecas y extrínsecas, analizando el impacto de estas sobre la motivación de las personas, tanto adultas como jóvenes. Considera que la consecución de las metas proporciona la satisfacción de determinadas necesidades físicas y psicológicas, permitiendo a las personas alcanzar un estado de bienestar. López Bernués, J. (2014).

Las metas intrínsecas como el apoyo a la comunidad, el crecimiento personal, la cimentación de estrechas relaciones de amistad, fomentan las tres necesidades psicológicas básicas de las personas, considerándose metas agradables, desafiantes e importantes, mejorando la persistencia y el bienestar del individuo (Kasser & Ryan, 1996). En cambio, algunas metas perseguidas por la persona son extrínsecas, tales como la acumulación de riqueza, la apariencia, o la fama. Estas metas impiden a menudo el desarrollo de las tres necesidades psicológicas básicas de la persona, y por lo tanto tienen más posibilidades de asociarse con un menor bienestar (Kasser & Ryan, 1996), afectar al aprendizaje (Vansteenkiste, Simons, Lens, Sheldon & Deci, 2004) o relacionarse con la percepción del sujeto de amenaza intergrupala, como las minorías étnicas (Duriez, Meeus & Vansteenkiste, 2012).

### *2.3.2 Teoría de las necesidades básicas:*

Las necesidades básicas son definidas como “nutrientes psicológicos innatos que son esenciales para un prolongado crecimiento psicológico, integridad y bienestar” (Deci & Ryan, 2000, p. 229).

Como hemos mencionado anteriormente, las necesidades psicológicas básicas son los componentes necesarios para explicar las motivaciones que rigen el comportamiento humano (Deci & Ryan, 1985, 1991; Ryan, 1993) El nivel de percepción de las tres necesidades básicas permite diferenciar el tipo de motivación que las personas poseen. Las necesidades se comportan como agentes mediadores que afectan al nivel de autodeterminación que poseen los diferentes motivos de práctica de actividad física (Blanchard & Vallerand, 1996; Sarrazin et al., 2002; Vallerand & Rousseau, 2001).

Ryan & Deci (2000) sostienen que los resultados de las investigaciones permiten afirmar que cada necesidad básica juega un papel importante, por lo que el detrimento en la satisfacción de cualquiera de ellas implicará consecuencias negativas para el desarrollo personal, la salud psicológica o el bienestar.

### *2.3.3 Teoría de la evaluación cognitiva:*

Esta teoría, trata de valorar y determinar cual es la influencia de los factores externos que rodean a las personas, sobre el aumento o disminución de la motivación intrínseca. (Frederick & Ryan, 1995; Ryan & Deci, 2000). Es decir, como nos influye la opinión de los demás, la situación económica o de salud en la que nos encontramos, las relaciones que mantenemos con otras personas en el grado de determinación que presentamos ante una tarea. Por tanto, cuestiones como el tipo de desafío planteado, la manera de suministrar feedback o el grado de autonomía, afectan a la competencia percibida, que a su vez, afecta a la motivación intrínseca (Ryan & Deci, 2000; Vallerand & Reid, 1984).

### *2.3.4 Teoría de la orientación de causalidad:*

Explica como los individuos, ante sus evidentes divergencias, presentan diferencias en cuanto a la motivación que les despierta una misma tarea, donde a unos les puede mostrar una motivación más intrínseca, frente a otros que sea más extrínseca pudiendo variar sus comportamientos en función de sus interpretaciones y de su propia concepción del “locus” de causalidad (Deci & Ryan 1985).



Según Deci & Ryan (2000) podemos encontrar tres tipos de orientaciones causales:

2.3.4.1. Orientación a la autonomía: relacionada con personas con un elevado grado de regulación del comportamiento según sus propios valores y motivaciones. Las acciones se eligen por interés y reto personal. Está vinculada con la motivación intrínseca, la autoestima, y otros indicadores de bienestar.

2.3.4.2. Orientación al control: se refiere a conductas sometidas bajo un dominio, ya sea impuesto por el contexto o por la propia persona. Las acciones se realizan según las directrices que indican cómo comportarse. Está vinculada a la autoconciencia pública, a la presión del entorno; no está relacionada con el bienestar.

2.3.4.3. Orientación impersonal: relacionada con personas que experimentan conductas sobre las que no ejercen control intencionado. Estas personas consideran que son incapaces de controlar la conducta para conseguir los resultados esperados, asociándose con un locus de control externo. Para ellos, las tareas son difíciles, pues consideran que el resultado es independiente al esfuerzo invertido en la acción. Se vincula a la desmotivación, al locus de causalidad impersonal, a la ineficacia, al comportamiento no intencionado, al malestar y a la depresión. Son individuos de escaso desarrollo de sus necesidades psicológicas básicas.

### *2.3.5 Teoría de la integración del organismo:*

Esta teoría incluye el concepto de continuo, “continuum” de la motivación (Brière, Vallerand, Blais & Pelletier, 1995; Li & Harmer, 1996; Pelletier et al., 1995). Según el cual, las motivaciones un continuo, caracterizada por diferentes niveles de autodeterminación de la conducta, desarrollando conductas determinadas en función de su nivel de autodeterminación.

Esta mini-teoría comprende los tres tipos fundamentales de motivación: motivación intrínseca, extrínseca y desmotivación, que dan lugar al concepto de “triple constructo de motivación” (Frederick & Ryan, 1995; Ryan, Vallerand & Deci, 1984; Whitehead & Corbin, 1997).

#### 2.3.5.1 Motivación intrínseca:

La motivación intrínseca constituye el primer grado, representando el mayor nivel de autodeterminación. Supone el compromiso de un sujeto con una actividad en la que participa de manera voluntaria por la satisfacción, interés y disfrute que le produce, por lo que la actividad es un fin en sí misma (Deci, 1975; Deci & Ryan, 1985; Vallerand, Deci & Ryan, 1987).

#### 2.3.5.2 Motivación extrínseca:

La motivación extrínseca representa el segundo grado de autodeterminación. Aparece cuando el fin en sí mismo de una práctica es un objetivo extrínseco como una recompensa o presiones; la actividad es únicamente un medio para conseguir el fin. En la motivación extrínseca sí que existe un acuerdo entre los estudiosos sobre las cuatro dimensiones que la componen y que aparecen citadas de mayor a menor autodeterminación: la regulación integrada, la regulación identificada, la regulación introyectada y la regulación externa (Deci & Ryan, 2000; Vallerand & Rousseau, 2001).

#### 2.3.5.3 Regulación externa:

Supone realizar una actividad poco interesante para el sujeto con el objeto de conseguir recompensa o evitar un castigo (Ryan & Deci, 2000). Esta teoría nos explica que las conductas están determinadas por factores externos, ajenos a la actividad en sí, que son los que motivan para realizar la actividad.

Como resumen de los postulados que defiende esta teoría, podemos hablar de la importante influencia que ejerce la motivación sobre el comportamiento humano. La TAD, presenta una concepción macroteórica que explica la motivación y el comportamiento del ser humano, basado en las diferencias de las orientaciones motivacionales, las influencias contextuales hacia la motivación y las percepciones interpersonales (Hagger & Chatzisarantis, 2008). Esta teoría identifica cuáles son las condiciones sociales óptimas para facilitar la motivación. El diseño de contextos sociales que optimicen el desarrollo personal de la gente ha sido precisamente la preocupación que ha venido ocupando gran parte de la investigación en TAD (Álvarez, 2005; Deci & Ryan, 1985, 1991; Ryan, 1995) y de acuerdo con la teoría de la autodeterminación, las necesidades psicológicas básicas son los componentes esenciales a la hora de explicar las motivaciones que rigen el comportamiento humano (Deci & Ryan, 1985, 1991; Ryan, 1993).

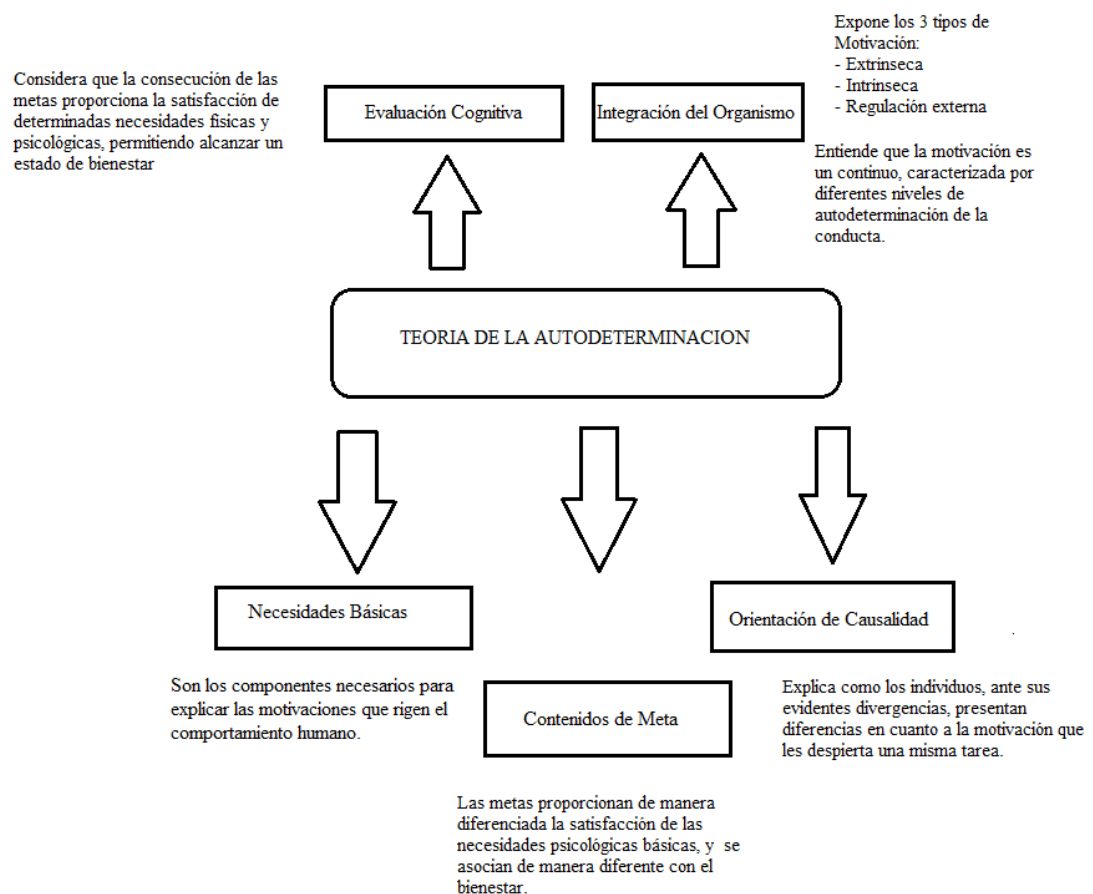


Figura 2. Resumen de las teorías motivacionales.

### 2.3.2 LA TEORÍA DE LAS METAS DE LOGRO:

La teoría de Metas de Logro empezó a aplicarse por el Profesor Nicholls, al campo de la educación. Posteriormente se aplicó al campo del deporte y en la actualidad hay esfuerzos por aplicarlo al campo de la Educación Física.

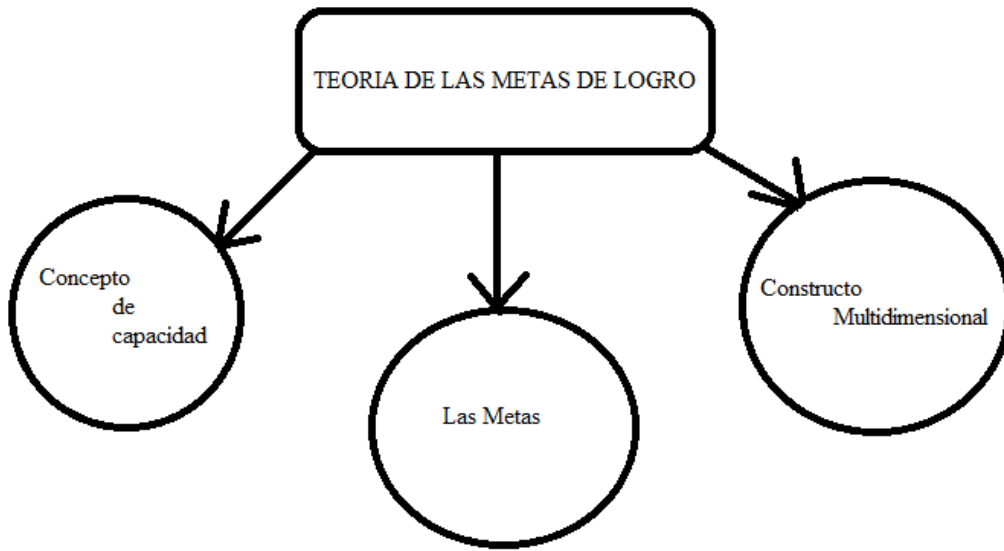


Figura 3. Puntos básicos de la teoría de la motivación.

Esta teoría, dentro del ámbito educativo, trata de dar las proposiciones necesarias para orientar nuestras clases de educación física, con el fin de crear una mayor adherencia a la práctica de actividad física, objetivo fundamental para dicha área. La perspectiva de las metas de logro (Ames, 1992; Nicholls, 1989), se ha mostrado como uno de los modelos teóricos que más aportaciones ha efectuado a la comprensión de los patrones cognitivos, conductuales y emocionales relacionados con el logro de los estudiantes en las clases de educación física.

La idea principal de esta teoría es que la persona es un ser gobernado por las intenciones, dirigido por sus propios objetivos, actuando racionalmente de acuerdo con éstos hacia una meta (Nicholls 1984a).

La TOM, basada en la Teoría de Metas de Logro (Duda, 1992; Nicholls, 1984a, 1984b) presenta un escenario en el que la motivación en contextos de logro es entendida como una predisposición de los sujetos a mostrar competencia de forma autorreferente (la experiencia subjetiva de mejora de la propia ejecución o de dominio de las demandas de la tarea) o bien mediante la comparación respecto a otros. Estas dos orientaciones motivacionales, en las que profundizaremos posteriormente, son definidas mediante los términos “implicación en la tarea” e “implicación en el ego”, respectivamente.

Weiss y Chaumeton (1992) definen los tres puntos básicos de la teoría de las metas de logro como:

1. *Concepto de capacidad*: las situaciones de logro obligan a los individuos a mostrar sus capacidades o habilidades para cumplir con las premisas que ofrece la situación establecida.
2. *Las metas*: Son la parte principal de la conducta, marcan el objetivo de las acciones de los individuos, y según su consecución o no, establecen si su conducta dispone de éxito o fracaso.
3. *El constructo multidimensional*: la teoría de metas de logro está constituida y recoge un conjunto de teorías que defienden sus premisas, además de estar compuesta por numerosos factores que se encuentran en un continuo contacto con el individuo.

Sin embargo, nos hallamos ante la realidad de que la generación de un Clima Motivacional (CM) determinado es una de las prioridades en la psicopedagogía de la EF, y la TOM es el marco de referencia más habitual para las personas que lo deben establecer. El clima motivacional (Ames, 1992), supone todo el conjunto de señales sociales y contextuales a través de las cuales los agentes sociales relacionados, en este caso, los profesores de educación física, definen las claves de éxito y fracaso. Encontramos 4 tipos de climas motivacionales, en función de la situación en la que se encuentra la persona dentro de su contexto educativo y social (Marín, 2009):

1. *Clima psicológico*: depende de la exigencia que se marque el sujeto con una experiencia determinada, valorando sus propias posibilidades de una manera

subjetiva. (Ames, 1987; Maehr, 1984; Maehr & Braskamp, 1986; Nicholls, 1989; Ryan & Grolnick, 1986).

2. *Clima motivacional creado por los otros significativos*: que recogen a padres, madres, entrenadores, compañeros, deportistas, famosos... tanto a nivel escolar y deportivo como a nivel social. (Duda & Whitehead, 1998; Escartí et al., 1999; Ntoumanis & Biddle, 1999; Peiró, 1999; Pensgaard & Roberts, 2000; Weigand et al., 2001).
3. *Clima motivacional contextual*: es aquel que genera el docente con sus alumnos.
4. *Clima motivacional situacional*: se trata del clima que recoge el alumno cuando se encuentra inmerso en una unidad didáctica determinada.

A continuación se muestra una figura que nos expone visualmente el proceso dinámico de la motivación de la mano de Roberts (1995):

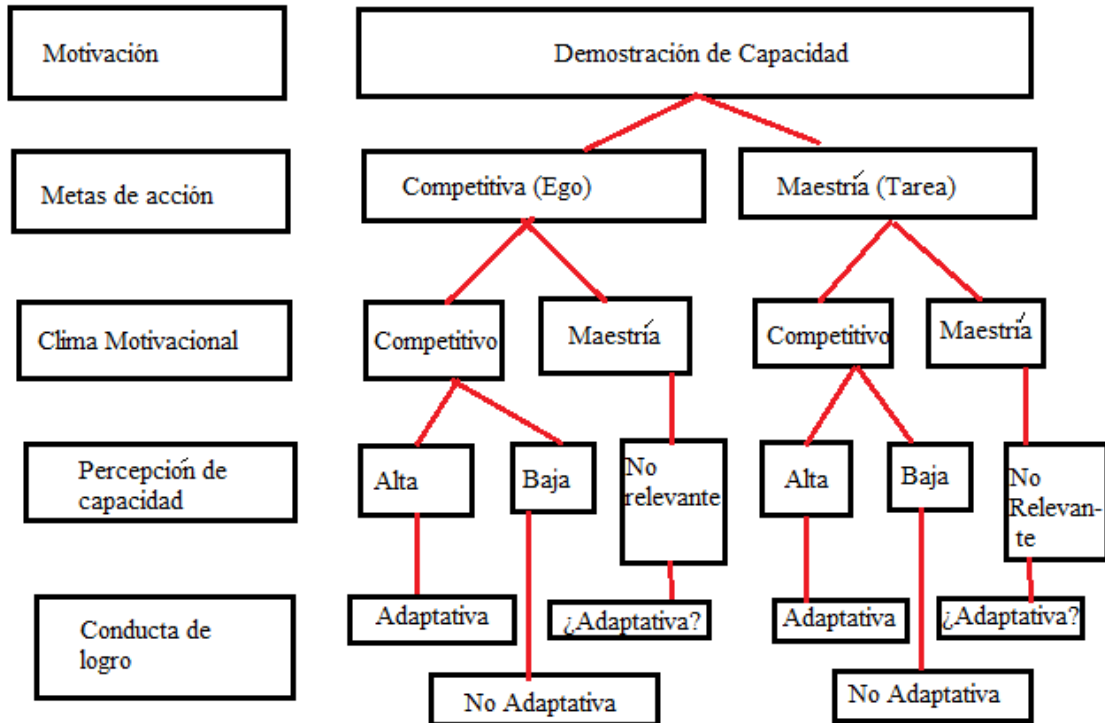


Figura 4. Proceso dinámico de la motivación.

La perspectiva de las metas de logro (Ames, 1992; Nicholls, 1989) es uno de los modelos teóricos que más aportaciones ha efectuado a la comprensión de los patrones cognitivos, conductuales y emocionales relacionados con el logro de los estudiantes en las clases de educación física.

Dicha teoría postula que existen dos formas diferentes de valorar la competencia o la forma de alcanzar el éxito ante la tarea que se plantea:

- En función de la comparación social con los demás, de forma que el alumno valorará haber alcanzado éxito cuando muestre una mayor habilidad que sus compañeros frente a una tarea determinada. Esta visión es orientación al ego.
- Un juicio de habilidad basado en el nivel de dominio de la tarea que se está desempeñando, ignorando en este caso la comparación social como fuente de competencia, es decir, una valoración de las habilidades que presenta el alumno frente a la tarea, independiente a la valoración del resto de compañeros. A esta visión se le denomina orientación a la tarea.

Esta valoración del concepto de habilidad lleva implícita una consecuencia notable si centramos nuestra visión en el ámbito educativo, y es que, como aparece en el trabajo de Nicholls (1989) los estudiantes orientados a la tarea consideran que la práctica de actividad física cumple un fin en sí misma, y por tanto, centran sus esfuerzos en el proceso de ejecución de la misma y se sienten atraídos por aquellas tareas con niveles de dificultad desafiante, mientras que aquellos estudiantes que se implican al ego prefieren aquellas actividades en las que puedan obtener alto refuerzo social, preocupándose más el resultado final que el procesos de aprendizaje. Además, piensan que la actividad física tiene como fin conseguir aprobación social, recompensas externas y alcanzar un mayor estatus dentro del grupo de compañeros, que son los aspectos que más valoran para determinar su éxito frente a la tarea dada. La orientación de ego, puede ser perjudicial por distintos motivos, entre los que destacan la predisposición al abandono en la iniciación deportiva o la evitación de retos difíciles por miedo al fracaso, señalando como conveniente, en general, potenciar la “orientación de tarea” (Cervelló & Santos-Rosa, 2000).

Por ello se ha intentado favorecer por parte de entrenadores y profesores de EF respectivamente, una disposición motivacional exclusivamente de orientación a la tarea, considerando perjudicial o no deseable una orientación hacia el ego. Un estudio de Papaioannou, Marsh, y Theodorakis (2004), evaluaron los efectos del clima motivacional generado en el aula, obteniendo que la combinación de alto clima de orientación de Tarea y de Ego tenía efectos positivos tanto en orientación hacia la Tarea como en satisfacción. Se observó una correlación baja ligeramente positiva entre las orientaciones individuales de Tarea y de Ego; por ello, ambas orientaciones no son bipolares opuestas, y no están sustancialmente negativamente relacionadas.

Por otra parte, existen diversos factores que influyen en la valoración que emiten los individuos con respecto a la habilidad que presentan ante una tarea, (Ames, 1992):

1. *Los entornos:* A los que se ve expuesto el estudiante condicionan tanto la orientación de metas que presenta como ciertas conductas que aparecen en las clases de educación física.
2. *El clima motivacional:* Supone todo el conjunto de señales sociales y contextuales a través de las cuales los agentes sociales relacionados, en este caso los profesores de educación física, definen las claves de éxito y fracaso.
3. *Estado de Implicación:* Dicho parámetro señala la disposición motivacional que adopta un sujeto en una situación concreta, y que se asumirá en función de la orientación motivacional del individuo y del clima motivacional que perciba en esa situación.

Continuando con las ideas de dicho autor, los profesores, entrenadores, padres e iguales estructuran la clase, el entrenamiento y el hogar, apareciendo distintas señales en las que van implícitas (o explícitas), las claves a través de las cuales se define el éxito y el fracaso. Pero este concepto evidencia un claro problema y es que cómo, y cuándo debe un profesor de educación física, un entrenador, o un padre, establecer las circunstancias que puedan promover esta reestructuración cognitiva, en la dirección que se desee.

Por ello, los agentes educativos deben conocer principios y estrategias que se pueden utilizar para conseguir un clima que implique a los alumnos a la tarea. Estos principios y estrategias de tarea han sido agrupados en seis áreas del entorno de aprendizaje y han



sido nombradas con el acrónimo inglés TARGET, que fue inicialmente formulado por Epstein (1989). El TARGET se refiere a las dimensiones o estructuras del entorno de aprendizaje: Tarea, Autoridad, Reconocimiento, Agrupación, Evaluación y Tiempo.

### *1. TAREAS Y ESTRATEGIAS.*

Está relacionada con el diseño de las clases, valorando que actividades y tareas son las más apropiadas, y atendiendo a sus características para alcanzar los objetivos de aprendizaje previstos. Para ello el docente deberá:

- Diseñar las tareas de aprendizaje basadas en la variedad para que los alumnos no se aburran ante la repetitividad o la monotonía de algunas sesiones. Para ello, habrá que realizar diferentes ejercicios y juegos que contengan los mismos objetivos, pero cuya forma y estructura sea diferente, para así, hacer las tareas más amenas y desafiantes pero abordando el mismo objetivo.
- Que la tarea a realizar suponga un reto personal. Es importante que el alumno se motive ante las tareas, que tenga la motivación de mejorar sus capacidades y habilidades. Las tareas deben seguir una progresión en dificultad para mantener esa motivación, y que el alumno vaya alcanzando los objetivos sin provocarle frustraciones debido al mayor grado de dificultad de los objetivos.
- Utilizar ejercicios y juegos cooperativos. Con este tipo de actividades se mejora la cohesión del grupo y la relación entre los alumnos. Además, este tipo de tareas fomentan la participación, favoreciendo un clima orientado hacia el aprendizaje en lugar de hacia la competitividad.
- Que exista implicación activa hacia la tarea a realizar y libertad de decisión. Se trata de conseguir que los sujetos se impliquen en la tarea y participen activamente. Para ello podemos utilizar diferentes estilos de enseñanza y ceder parte de autonomía en el aprendizaje a los alumnos.
- Plantear objetivos a corto, medio y largo plazo teniéndolo en cuenta a la hora de valorar el tiempo que cuesta alcanzarlos.

## 2. *AUTORIDAD:*

Hace referencia a como se administra la autoridad por parte del profesor, es decir como organiza su discurso docente y como organiza determinados aspectos del aprendizaje con sus alumnos. Para ello se deberá tener en cuenta:

- Permitir a los alumnos la toma de ciertas decisiones en su aprendizaje. Esta medida implicara en mayor grado a los alumnos, pero habrá que tener en cuenta que hay algunos aspectos que no podemos ceder, como por ejemplo, nunca la autoridad para decidir la calificación final.
- Utilizar adecuadamente los estilos de enseñanza. El docente deberá valorar como debe actuar en las diferentes situaciones de aprendizaje, en función de los aprendizajes y comportamientos en los alumnos que quiera promover
- Ayudar a los sujetos a desarrollar técnicas de autocontrol y auto dirección. De esta manera los alumnos dispondrán de las herramientas necesarias para ser más autónomos y eficientes.

## 3. *RECONOCIMIENTO, RECOMPENSAS Y CASTIGOS:*

Se trata de las razones o argumentos que utilizamos para premiar o castigar a los alumnos, es decir, como se distribuyen las recompensas y los castigos, tratando de asegurar las mismas posibilidades de acceso a ellas para todos los alumnos.

- Utilizar preferiblemente recompensas antes que castigos. Este concepto parece muy simple, pero su importancia es notoria a la hora de adquirir o perfeccionar una conducta, pues es más útil premiar para repetir una conducta que castigar para evitarla, pues los seres humanos respondemos mejor ante una recompensa que ante tratar de evitar un castigo.
- Asegurar las mismas oportunidades para la obtención de recompensas. Este es un punto clave a la hora de mantener la motivación de los alumnos. Por tanto, debemos asegurarnos que todos los alumnos, tienen la oportunidad de recibir nuestro reconocimiento evitando el trato diferencial entre alumnos.

- Fomentar las recompensas intrínsecas preferiblemente a las extrínsecas. Pues las intrínsecas generan una mayor implicación sobre la tarea, lo que hará mayor su vinculación con el aprendizaje.
- Establecer las recompensas y castigos al inicio del curso. Al dejarlas marcadas desde el comienzo, los alumnos ya saben que aspectos deben evitar y cuáles no, lo que les marcará en su comportamiento. Si por el contrario, recompensas y castigos se van introduciendo con el paso del tiempo, los alumnos le darán una menor importancia a esos aspectos y tardaran más en alcanzarlos.

#### 4. CORRECCIÓN Y “FEEDBACK”

Se trata de como y en que momentos ofrece el docente las correcciones y los intercambios de información con los alumnos. El docente debe asegurarse de ofrecer un feedback adecuado a cada situación. Es importante que el profesor conozca los diferentes tipos de feedback que existen y seleccionen el más adecuado para cada contexto y nivel de los alumnos:

- Evaluativo. Su intención es valorar la realización del alumnado, comparando la ejecución observada con el modelo ideal.
- Descriptivo. Es una información exteroceptiva que aporta el entrenador para poder suplir la falta de capacidad del alumno/a para captar la información propioceptiva.
- Explicativo. El objetivo se centra en informar sobre las causas del problema, o del error en la ejecución.
- Prescriptivo. Se trata de, una vez identificado el error, proponer una nueva manera de ejecutar la siguiente repetición.
- Interrogativo. El profesor trata de facilitar la toma de respuesta del sujeto, preguntándole por lo que ha hecho.

### 5. *AGRUPACIÓN:*

Con agrupación nos referimos a la forma y frecuencia en que los sujetos interactúan juntos. Para ello el docente deberá:

- Agrupar a los sujetos de forma flexible y heterogénea. Variar los integrantes de los grupos, ayuda a mejorar el nivel de implicación a la tarea y la motivación.
- Posibilitar múltiples formas de agrupamiento de los individuos y utilizar estrategias adecuadas de formación y agrupamientos. De esta manera se fomentará la colaboración entre los compañeros.

### 6. *EVALUACIÓN:*

Esta estrategia recoge la forma en la que el profesor valora el comportamiento de los alumnos en relación a la adquisición de los contenidos, tanto teóricos como conductuales. Para ello deberá atender a:

- Utilizar criterios relativos al progreso personal y al dominio de las tareas. La evaluación es un factor clave para conseguir un clima que implique a la tarea. Para ello, debemos utilizar unos criterios objetivos basados en el progreso individual (evaluación autorreferencial), alejándose de comparaciones entre los alumnos.
- Implicar al sujeto en la autoevaluación. Si pedimos al sujeto que evalúe su conducta, al buscar la razón de sus errores, centrara sus esfuerzos en mejorar sus capacidades, independientemente de las capacidades de sus compañeros.

7. *TIEMPO:*

Esta estrategia deberá marcar Cómo utilizar el tiempo adecuadamente en la programación. Es decir, determinar el tiempo que vamos a destinar a las tareas, unidades didácticas y programaciones, asegurando que sea el necesario para que permita que los alumnos adquieran los aprendizajes previstos. Para ello, el docente centrará su atención en:

- Posibilitar oportunidades y tiempo para el progreso. Para poder conseguir un buen clima en el aula, debemos dejar que todos los alumnos tengan las mismas oportunidades para el aprendizaje y que el tiempo para ello este adaptado a sus necesidades.
- Ayudar a los sujetos a establecer el trabajo y la programación de la práctica. Es decir enseñarles a organizar su aprendizaje.
- Tiempo de práctica, que deberá estar acorde a la edad y características de los alumnos.

A continuación se muestra una tabla que recoge las ideas principales de las estrategias (TARGET):

<i>Descripción de las tareas.(TARGET)</i>	<i>Estrategias</i>
<p><b>Tarea</b> Diseño de las tareas y situaciones de aprendizaje.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diseño de tareas variadas, centradas en el progreso, que promuevan el reto personal.</li> <li>- Desarrollo de juegos cooperativos.</li> <li>- Implicación activa y libertad de decisión.</li> <li>- Plantear objetivos a corto, medio y largo plazo.</li> </ul>
<p><b>Autoridad</b> Administración por parte del profesor.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Implicar a los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje permitiéndoles tomar decisiones sobre este.</li> </ul>
<p><b>Reconocimiento</b> Razones que utilizamos para premiar o castigar a los alumnos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Asegurarse de que existen las mismas oportunidades para todos los alumnos.</li> <li>- Centrarse en cada alumno, valorando su progreso.</li> <li>- Establecer castigos y recompensas al principio del curso.</li> </ul>
<p><b>Agrupación</b> Forma y frecuencia en que los sujetos interactúan entre ellos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Establecer agrupaciones flexibles y heterogéneas.</li> <li>- Posibilitar diferentes formas de agrupamiento.</li> </ul>
<p><b>Evaluación</b> Valoración de los comportamientos de los alumnos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizar criterios centrados en el progreso individual.</li> <li>- Evaluación privada y significativa.</li> <li>- Implicar al alumnado en la autoevaluación.</li> </ul>
<p><b>Tiempo</b> Organización a lo largo de la programación. Pasos del aprendizaje; dirección del trabajo</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Posibilitar oportunidades y tiempo para el progreso.</li> <li>- Tiempo de práctica acorde a la edad y características de los alumnos.</li> </ul>

Tabla 1. Resumen estrategias (TARGET).

#### *2.4 RELACIÓN ENTRE LAS TEORÍA DE METAS DE LOGRO Y LA TEORÍA DE LA AUTODETERMINACIÓN:*

Estas dos teorías han tenido como objeto de estudio la motivación en la actividad física, analizando la relación entre la motivación, las metas de logro y el bienestar psicológico. A continuación se procede a analizar las similitudes y las diferencias entre ellas, basándose en el trabajo realizado por López Bernués, J. (2014).

La percepción de competencia resulta clave en las dos teorías para conseguir la motivación intrínseca y el bienestar psicológico de las personas, en resumen, la TOM muestra cómo la motivación intrínseca se ve desarrollada en climas motivacionales implicados en la tarea y frustrada en climas motivacionales implicados en el ego, mientras que la TAD la argumenta cómo que la creación de climas motivacionales óptimos satisface las necesidades psicológicas básicas y, de este modo, resulta más probable desarrollar una motivación intrínseca.

##### *Conexión entre ambas teorías:*

A partir del trabajo realizado por Álvarez (2005) se establecen los posibles puntos de conexión entre los climas motivacionales de implicación en la tarea y en el ego y la satisfacción de las tres necesidades psicológicas básicas.

1. *Relación entre la naturaleza del criterio para conseguir el éxito y el clima de implicación.* El clima orientado en el ego está relacionado con un criterio extrínseco de éxito, mientras que el clima de implicación en la tarea está relacionado con la autonomía, en la medida en que ofrece criterios autodeterminados al participante para que consiga el éxito (Álvarez, 2005; Deci & Ryan, 2000; Nicholls, 1989).

2. *Relaciones entre la percepción de competencia y el clima motivacional.* Analizan la relación entre el esfuerzo y el éxito alcanzado en la tarea. Para alcanzar el éxito en un clima de implicación en la tarea no se escatima el esfuerzo, pues un elevado desarrollo de este conllevará un progreso en la capacidad. En el clima de implicación hacia el ego, los conceptos de capacidad y esfuerzo están claramente diferenciados; alcanzar el mayor resultado posible con

el mínimo esfuerzo es interpretado como el estado ideal de eficiencia y capacidad del individuo (Nicholls, 1989).

3. *Relaciones entre los climas de implicación y las interacciones interpersonales.* Los climas motivacionales orientados en la tarea comportan la satisfacción de las tres necesidades psicológicas básicas (autonomía, competencia y relación con los demás), implicando mayores niveles de bienestar psicológico y de motivación intrínseca mientras que los climas de implicación en el ego, generan necesariamente rivalidad entre las personas. (Ryan & Deci, 2000)

Como conclusión a este apartado, cabe destacar la importancia que tiene ceder autonomía al alumnado tanto de educación física, como de otras áreas, de tal manera que sirva para que se conviertan en practicantes motivados intrínsecamente y más responsables en las actividades que realicen en su tiempo de ocio. Además para el profesorado dar soporte de autonomía al alumnado, mejora la relación con ellos, la relación con los compañeros, aumentando las emociones positivas (diversión y compromiso con el trabajo en el centro de enseñanza) y reduciendo las emociones negativas (ira, ansiedad y agotamiento emocional) (Klassen, Perry y Frenzel, 2012).



## 2.5 INSTRUMENTOS DE MEDIDA Y ESTUDIOS DE INVESTIGACIÓN ACERCA DE LOS CLIMAS MOTIVACIONALES

### 2.5.1. Instrumentos de medida:

Los investigadores han diseñado multitud de instrumentos con el objeto de recoger datos que ayuden a comprender y analizar las premisas establecidas por la teoría de las metas de logro: las orientaciones de meta disposicionales, el clima motivacional y el estado de implicación de las personas. A continuación, se realiza una revisión cronológica de los instrumentos, , sobre la base de los estudios de Jiménez (2004), Julián (2009) y Moreno y Cervelló (2010).

<i>Autores y Año</i>	<i>Instrumentos de Medida</i>	<i>Objeto de estudio</i>
Ewing (1981)	Achievement Orientation Inventory (AOI)	Orientación hacia la capacidad deportiva, la orientación a la tarea y la orientación hacia la aprobación social.
Vealey (1986)	Competitive Orientation Inventory (COI)	Diferentes tendencias individuales de las metas en el deporte. El cuestionario consta de dos factores que son la orientación a la ejecución y la orientación a los resultados.
Gill & Deeter (1988)	Sport Orientation Questionnaire (SOQ)	Evaluar las diferencias individuales en la orientación de logro en deporte. Muestra tres factores que definen las orientaciones de los alumnos/as de educación física americanos
Thill & Crevoisier (1994)	Personal Standars Evaluation Questionnaire (PSEQ)	Escala que muestra dos factores: meta orientada a maestría, que mide el aprendizaje y meta orientada al rendimiento, que compara al individuo frente al resto.
Duda & Nicholls (1989)	Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire (TEOSQ)	Factores ortogonales que miden la orientación a la tarea y la orientación al ego (Nicholls, 1989), y es una adaptación de la escala utilizada por Nicholls, Patashnick y Nolen (1985) en el ámbito educativo.
Roberts & Balagué (1991)	Perception of Success Questionnaire (POSQ)	Orientación a la competitividad y orientación a la maestría
Elliot & McGregor (2001)	2 x 2 Achievement Goal Questionnaire	Factores de aproximación a rendimiento, aproximación a maestría, evitación de rendimiento y evitación de maestría.
Kilpatrick, Bartholomew & Reimer (2003)	Goal Orientation in Exercise Scale (GOES)	Instrumento del ámbito del ejercicio físico, con los factores de orientación a la tarea y orientación al ego.

Tabla 2. Instrumentos de medida de las orientaciones de meta disposicionales.

Fuente: modificado de Jiménez (2004)

## 2.5.2 Estudios de investigación:

Existen numerosos estudios que han analizado las orientaciones disposicionales, así como la relevancia de otros factores en el proceso de enseñanza-aprendizaje como pueden ser la motivación o el tipo de feedback, y a continuación se presenta una tabla que recoge los resultados obtenidos en dichas investigaciones educativas, ordenadas cronológicamente. López Bernués, J. (2014).

<b>Autores y Año</b>	<b>VARIABLES ANALIZADAS</b>	<b>Resultados significativos</b>
<b>Treasure(1993) Réplica: Weigand &amp; Burton(2002)</b>	Clima motivacional orientado a la tarea Clima motivacional orientado al ego	- <i>Tarea</i> : aumento de la percepción de capacidad (niños con alta y baja percepción de capacidad). - <i>Ego</i> : aumento de la percepción de capacidad en niños con alta percepción de capacidad y disminución de la percepción de capacidad en niños con baja percepción de capacidad.
<b>Theboom, De Knop &amp; Weiss (1995)</b>	Clima motivacional hacia la tarea	- Mayor diversión. - Aumento de la percepción de competencia. - Mayor motivación intrínseca. - Interés por el aprendizaje de tareas nuevas.
<b>Solmon (1996)</b>	Clima motivacional orientado a la tarea Clima motivacional orientado al ego	- ( <i>Tarea</i> ): mayor persistencia en tareas con elevada dificultad. - ( <i>Ego</i> ): éxito atribuido a la capacidad normativa y menor persistencia en tareas con elevada dificultad.
<b>Swain (1996)</b>	Orientación de meta	- ( <i>Baja tarea y alto ego</i> ): menor rendimiento en condiciones de trabajo en grupo sin determinar un rendimiento individual. - ( <i>Alta tarea y bajo ego</i> ): elevada implicación en las tres condiciones estudiadas: rendimiento individual, trabajo en equipo con rendimiento individual y trabajo en equipo sin determinar el rendimiento individual.
<b>Hebert, Landin &amp; Solmon (2000)</b>	Condiciones de aprendizaje con aumento progresivo de los niveles de dificultad	- Mayor éxito e idoneidad de las tareas, mayor motivación y autoeficacia percibida.

<b>Escartí &amp; Gutiérrez (2001)</b>	Clima motivacional orientado a la tarea Clima motivacional orientado al ego	- (Tarea): orientación motivacional a la tarea; motivación intrínseca; mayor intención de práctica de actividad física y deportiva. - (Ego): orientación motivacional al ego; aumento de la tensión; disminución de la diversión y el interés por la actividad física.
<b>Treasure &amp; Roberts (2001)</b>	Clima motivacional orientado a la tarea Clima motivacional orientado al ego	- (Tarea): éxito atribuido al esfuerzo; mayor satisfacción. - (Ego): éxito atribuido al engaño; relación negativa con la preferencia de tareas desafiantes.
<b>Digelidis, Papaioannou, Lapidis &amp; Christodoulidis (2003)</b>	Orientación de meta Clima motivacional Actitudes hacia ejercicio y dieta saludable	- Estudiantes de intervención presentan actitudes ejercicio y alimentación sana, menos ego, mayor que el profesor tuvo más énfasis hacia la tarea ego. - El clima motivacional que genera el profesor facilita de los estudiantes hacia el trabajo y actitudes.
<b>Viciano, Cervelló, Ramírez, San-Matías &amp; Requena (2003)</b>	Feedback afectivo-positivo Feedback afectivo-negativo	- (Positivo): mayor percepción de un clima orientado a la tarea; valoración más positiva de las clases de educación física. - (Negativo): mayor percepción de un clima orientado al ego; valoración menos positiva de las clases de educación física.
<b>Morgan, Kingston &amp; Sproule (2005)</b>	TARGET Estilos de enseñanza de maestros Clima motivacional orientado a la tarea Respuestas cognitivas y afectivas del alumnado	- Los estilos de enseñanza de descubrimiento guiado y recíproco, obtienen resultados en los alumnos de más dominio y respuestas cognitivas y afectivas más adaptativas, frente al estilo de mando directo.
<b>Julián (2009)</b>	Clima motivacional orientado a la tarea Orientación ego y orientación tarea Creencias sobre las causas de éxito Capacidad de reflexión del docente	- Clima motivacional orientado a la tarea provoca en alumnado incremento de la orientación a la tarea. - Preferencia de elección de tareas difíciles en climas orientados a la tarea - La formación permanente del profesorado optimiza la actuación docente para manipular el clima motivacional en el aula.

Tabla 3. Estudios de investigación sobre el clima motivacional.

Gracias a estas investigaciones, y a modo de resumen, tomamos las ideas del trabajo de Nicholls (1989), en el que nos habla que alumnos orientados hacia un clima tarea, consideran que la práctica de actividad física cumple un fin en sí misma, centran sus esfuerzos en el proceso de ejecución y se sienten atraídos por aquellas tareas con niveles de dificultad desafiante, mientras que aquellos estudiantes que se implican al ego prefieren aquellas actividades en las que puedan obtener alto refuerzo social, preocupándose más el resultado final que el procesos de aprendizaje. Es necesario recordar cómo las metas orientadas a la tarea se asocian a conductas de ejecución adaptativas y deseables (Barkoukis et al., 2008; Braithwaite et al., 2011; Digelidis et al., 2003; Morgan & Kingston 2008; Treasure, 2001). De ahí extraemos que el éxito depende del esfuerzo, interés y los intentos de aprender nuevas tareas produciéndose un mayor divertimento y reflejando actitudes positivas hacia las clases y una mayor capacidad de cooperación, afiliación y responsabilidad social. Y es eso de lo que nos debemos asegurar como docentes, tratando de fomentar que se produzcan este tipo de comportamientos, gestionando nuestra intervención docente hacia un clima tarea. Por ello, es importante resaltar que la motivación del estudiante se da dentro de un contexto, la percepción e interpretación del mismo por parte del profesor originará una orientación de meta u otra. Y que por tanto el conocimiento y la manipulación de los climas contextuales es un instrumento de vital importancia para el educador (Jiménez, 2004; Julián, 2009) y es ahí donde recae nuestra responsabilidad como docentes.

### **3. PARTE PRÁCTICA.**

En este apartado nos vamos a centrar en el papel que jugamos como docentes a la hora de generar climas motivacionales orientados hacia la tarea, aspecto que hemos argumentado y defendido a lo largo del marco teórico, dada su relevancia con respecto a favorecer la motivación y el aprendizaje.

#### *3.1 INVESTIGACIÓN*

En este punto vamos a explicar detalladamente como ha sido el proceso de investigación llevado a cabo para analizar las 3 sesiones de educación física, detallando los objetivos, la hipótesis formulada con anterioridad a la investigación y el diseño de la misma.

##### *3.1.1 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN*

Para realizar el trabajo de aplicación práctica, se aprovechó la grabación de alguna de las sesiones impartidas en el centro escolar asignado durante las prácticas IV. Concretamente se llevó a cabo en el Colegio San Viator, situado en Avenida del Parque, 15 (Huesca), en el curso de primero de primaria. En estas sesiones ejercí como docente titular, tomando todas las decisiones en relación a la gestión de la clase, atendiendo a la unidad didáctica que había diseñado anteriormente.

Durante mi periodo de formación, tanto en tercer curso, como en el desarrollo de la mención, he sido formado para conocer las estrategias que me permiten generar un clima orientado a la tarea. La formación recibida, está basada en conocer la teoría de metas de logro y en manejar las áreas del TARGET (Ames, 1992) sabiendo gestionarlas individualmente en función de nuestro cometido. Conjuntamente, durante el periodo de realización de dicho trabajo, recibí una sesión de formación que se basó en:

- a) Revisar los postulados teóricos que hacen referencia a la Teoría de Metas de Logro y a las áreas del Target.
- b) Conocimiento y manejo del instrumento utilizado para analizar el clima motivacional que el profesor genera durante las clases.
- c) Revisar las estrategias en cada una de las áreas del TARGET, con el objetivo de conocer las peculiaridades de cada una de ellas.

- d) Analizar 2 clases utilizando dicho instrumento, con el objetivo de conocerlo y resolver posibles dudas que surgieran de su manejo, así como la resolución de posibles dudas referentes a la parte práctica.

### *3.1.2 HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN*

Como aspecto supuesto, partimos de que nos encontramos en un proceso de iniciación en el ejercicio de la docencia, por lo que la mayoría de nuestras intervenciones irán vinculadas a mantener el orden y el correcto transcurrir de la sesión, por lo que obtendremos numerosas premisas destinadas a ello. Pero lo importante será valorar si el docente consigue alcanzar un clima de aprendizaje orientado a la tarea a través de su intervención docente. Además al ser un profesor en prácticas, creemos que la orientación de sus intervenciones tenderá hacia el ego, debido a su escasa formación práctica.

### *3.1.3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN*

Con este trabajo buscamos un análisis de la intervención docente en el área de educación física atendiendo a una unidad didáctica diseñada por el mismo docente, donde buscamos analizar la intervención docente con respecto a la Teoría de Metas de logro y atendiendo a las estrategias de intervención docente basadas en el TARGET, analizando y valorando que componente motivacional fomenta con sus interacciones con los alumnos.

Esta investigación no modifica la organización horaria ni la programación del profesorado del centro y lo único que se modifica es la intervención docente puesto que se lleva a cabo por el alumno en prácticas y no por el profesor titular. Además, el profesor de prácticas también ejerce como investigador, analizándose en su intervención. Esto hace que sea imposible controlar todos los factores influyentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje y sea necesario explicar el contexto de la investigación para valorar el margen de error que al que pueda estar expuesto.

El estudio se basó en el análisis de 3 sesiones desarrolladas dentro de la unidad didáctica de carrera de velocidad para 1º de primaria., donde la organización horaria era la siguiente:

HORARIO	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
<i>De 9 a 9:45</i>					
<i>De 9:45 a 10:30</i>					
<i>De 10:30 a 11</i>	<b>RECREO</b>				
<i>De 11 a 12</i>		<b>1ºA</b>			
<i>De 12 a 15</i>	<b>COMEDOR</b>				
<i>De 15 a 16</i>				<b>1ºB</b>	
<i>De 16 a 17</i>	<b>1ºB</b>			<b>1ºA</b>	

Tabla 4. Horario de la clase.

### 3.2. MUESTRA

Las grabaciones fueron recogidas en los días 21, 27 y 28 de Mayo de 2014. Las sesiones se desarrollaban en el patio del colegio, donde se posicionaba un trípode con la cámara, ofrecida para su uso por gentileza de la universidad de Zaragoza, a la que se le incorporaba un receptor de sonido que iba ligado a una petaca que portaba el docente en prácticas. Esta, recogía todas las intervenciones sonoras y las enviaba a la cámara, obteniendo la grabación del desarrollo de la clase así como los comentarios que realizaba el docente, que formaban una parte importante del objeto de análisis.

Durante las grabaciones de las sesiones tuvimos que superar algunas dificultades como contaminación sonora debido al uso compartido del espacio para la práctica, o dificultades climatológicas que limitaban la calidad de las muestras, pero ninguna de ellas supuso un contratiempo que impidiera la grabación de las sesiones.

### 3.3. PARTICIPANTES

La Grabación de las clases se llevó a cabo con los alumnos de primero de primaria del colegio de San Viator de Huesca, debido a que con este curso desarrollé y puse en marcha la unidad didáctica que anteriormente había diseñado para el trabajo de prácticas IV.

Debido a que en este colegio, los dos cursos de primero los llevaba la misma profesora, tuve la oportunidad de ejercer con los dos primeros de tal manera que en:

- 1ºA → Disponía de un total de 23 alumnos, de los cuales 9 son chicas y 14 son chicos.
- 1ºB → → Disponía de un total de 22 alumnos, de los cuales 10 eran chicas y 12 eran chicos.

Ambos grupos presentaban un número adecuado de alumnos con una pequeña diferencia en cuanto al número de alumnos de diferente género en 1ºA, pero que no suponía realizar ningún cambio en la programación ni ninguna limitación para la práctica.

### 3.4. VARIABLES E INSTRUMENTOS

El instrumento que he utilizado fue el Physical Education Climate Assesment Instrument (PECAI) creado por Curtner-Smith y Todorovich (2002) para medir el Clima Motivacional en las clases de E.F por medio de la observación sistemática y la cuantificación de variables, basadas en las áreas del TARGET.

Antes de realizar el trabajo de campo, recibí de manos de mi tutor del trabajo, unas sesiones formativas acerca del instrumento a utilizar en el análisis de las sesiones, gracias a ello conocí el modo de actuar frente al análisis de las 3 sesiones que debería realizar. Conocido esto, más tarde tuve que analizar una misma sesión dos veces, con una diferencia de 7 días, para comprobar el nivel de fiabilidad intra-sujeto a la hora de utilizar el instrumento, concretamente el nivel de acuerdo entre los datos obtenidos en las dos mediciones, uno de los aspectos que conlleva la fiabilidad intraobservador. Para conocer el grado de acuerdo utilicé el coeficiente de correlación de Pearson, que fué calculado utilizando el programa informático Excel.



Los datos serán presentados en el apartado de resultados. El coeficiente de correlación de Pearson ( $r$ ) se mide en una escala de 0 a 1, tanto en dirección positiva como negativa. Un valor de “0” indica que no hay relación lineal entre los datos. Un valor de “1” o “-1” indica, respectivamente, una correlación positiva perfecta o negativa perfecta entre datos. En las ciencias sociales en general y en educación en particular, donde la mayoría de las variables son simultáneamente afectadas por una gran multitud factores, una correlación positiva de valores alrededor de 0,7 o una correlación negativa de -0,7 se considera muy fuerte Wayne. WD, Estadística con aplicaciones a las ciencias sociales y a la educación, Mcgraw-Hill. Mexico, D.F, (1990).

El nivel de acuerdo obtenido analizando la misma sesión con una diferencia de 7 días fue de  $r=0,9$ . Esta correlación está por encima de 0,7 se considera muy fuerte Wayne WD, Estadística con aplicaciones a las ciencias sociales y a la educación, Mcgraw-Hill. Mexico, D.F, (1990). 504p.

Para concluir este apartado, me dispongo a presentar dicho instrumento:

PHYSICAL EDUCATION CLIMATE ASSESSMENT INSTRUMENT (PECAI).

(Curtner-Smith, Todorovich, 2002).

DATOS SESIÓN:						
<i>COMPONENTE TARGET</i>	<i>TAREA</i>		<i>EGO</i>		<i>NEUTRAL</i>	
	Puntuación	%	Puntuación	%	Puntuación	%
Tarea						
Autoridad						
Reconocimiento						
Agrupación						
Evaluación						
Tiempo						
TOTAL						
Puntuación						

Nombre maestro observado:	Fecha clase:
Nombre Unidad didáctica (U.D.):	
Nº sesión de la U.D.:	
Hora comienzo de la clase:	Hora final de la clase:
Tiempo duración de la clase:	

Tabla 5. Registro de los datos de una sesión.

- Puntuación: Sumatorio de cada componente en el total de la sesión en la orientación ego/tarea/neutral.
- Porcentaje: (%) del total de la puntuación de cada componente (sumando la orientación ego/tarea/neutral) que porcentaje supone el valor de la puntuación.

Esta tabla en blanco, nos permite recoger el total de los datos registrados de una sesión, con el fin de ser vaciados y agrupados en función de su área de aprendizaje y componente. Esto nos facilitará en gran medida su posterior análisis.

### 3.5. PROCEDIMIENTO

El análisis de las clases se ha efectuado acerca de una unidad didáctica de carrera de velocidad, dentro de la fase de aprender y progresar, más concretamente en transformar. En la organización temporal de las sesiones se establecía una rutina común para todas las clases de la unidad. Se iniciaba la sesión en el aula de referencia, donde se transmitía la información inicial, en la que se explicaba lo que se iba a trabajar. Más tarde se bajaba al patio donde se realizaba un ejercicio de calentamiento y posteriormente se realizaba la parte principal, en la que se encontraban las tareas diseñadas para el trabajo de la carrera de velocidad. Para finalizar la sesión se realizaba un periodo de reflexión acerca de las tareas de la parte principal, con el objetivo de obtener una regla de acción que verbalice los conocimientos aprendidos durante la sesión. Por último se realizaba unos estiramientos básicos a modo de vuelta a la calma y que servía a los alumnos para relajarse y recuperarse de la sesión. Debido a esta organización, las clases eran muy similares entre ellas.

Más tarde, se analizaran los resultados obtenidos y se comentaran los aspectos más destacados en base a los datos registrados de cada sesión.

Es decir, se realizaba el correspondiente visionado de las sesiones, teniendo presente a modo de ayuda la siguiente tabla.

<i>Área de aprendizaje</i>	<i>Orientación TAREA</i>	<i>Orientación EGO</i>
<i>TAREA</i>	<p>A los niños se les proponen diferentes tareas o una tarea con diferentes niveles de complejidad en función de los niveles de práctica de los alumnos.</p> <p>Informar sobre los objetivo a conseguir a diferentes niveles.</p> <p>Diseñar tareas que promuevan el reto.</p>	<p>Todos los alumnos realizan la misma tarea.</p> <p>El profesor determina el objetivo a conseguir</p>
<i>AUTORIDAD</i>	<p>Los alumnos pueden tomar algunas decisiones como por ejemplo tener la oportunidad de elegir su propio equipamiento etc.</p> <p>Implicar a los participantes en diferentes tipos de roles a lo largo de la tarea.</p>	<p>El profesor toma todas las decisiones sobre que es lo que los estudiantes deben aprender, qué materiales deben utilizar, cómo se evalúa...</p>
<i>RECONOCIMIENTO</i>	<p>El reconocimiento del progreso es privado entre profesor y estudiante.</p> <p>Reconocer el progreso individual y de la mejora (atención, perseverancia, etc.).</p> <p>Utilizar recompensas antes que castigos.</p>	<p>Los reconocimientos se realizan públicamente y basados en la mejora del rendimiento.</p>
<i>AGRUPACIÓN</i>	<p>Las agrupaciones son flexibles y heterogéneas.</p> <p>Posibilitar diferentes formas de agrupamiento.</p>	<p>No varía las agrupaciones en una tarea, o agrupa según nivel capacidad.</p>
<i>EVALUACIÓN</i>	<p>La evaluación está basada en la mejora personal de cada uno. Se valora el progreso en el aprendizaje, la participación y el esfuerzo.</p> <p>Implicar al participante en su evaluación.</p> <p>Utilizar evaluaciones privadas y significativas.</p>	<p>Es normativa y para todos igual. El profesor determina y dice públicamente lo que tienen que alcanzar los alumnos</p>
<i>TIEMPO</i>	<p>A los estudiantes se les da suficiente tiempo para realizar y solucionar las tareas.</p> <p>Establecer rutinas con el grupo clase.</p>	<p>El profesor determina el tiempo necesario para resolver la tarea.</p>

Tabla 6. Componentes Ego-Tarea.

Durante el visionado de la sesión se realizaba una anotación en forma de marca, en la tabla en blanco anteriormente explicada, en función del área que había aparecido en la intervención docente, es decir nos fijábamos en el modo de actuar según cada área de la intervención anotando la orientación que posee.

### *3.6. PROCESO DE VISIONADO DEL VIDEO.*

Una vez que disponemos de las 3 sesiones grabadas en formato de DVD en el ordenador, el proceso continúa con el visionado y su posterior análisis, tal y como se ha explicado anteriormente.

Primero se realiza el visionado de una sesión, llevando a cabo su pertinente análisis simultáneamente. Una vez finalizado este y registrado los datos en la tabla, el siguiente paso es esperar 7 días para volver a ver esa misma sesión y desarrollar el pertinente análisis, de esta forma nos aseguramos realizarlo de una manera más objetiva, puesto que ya lo hemos realizado una vez y esta segunda estará dotada de más precisión. Con los datos de esta sesión registrados los enviamos al tutor por correo para que calcule el coeficiente de correlación de Pearson ( $r$ ), aspecto que no hemos aprendido en nuestra formación.

Esta misma operación se realizara con las grabaciones pertinentes a las 3 sesiones grabadas, hasta alcanzar los resultados finales que se exponen a continuación.

#### 4. RESULTADOS

A continuación presento en forma de tablas los resultados del análisis de cada una de las sesiones.

Análisis de la clase desarrollada el 21 de abril, siendo la sesión número 6 de la unidad didáctica de carrera de velocidad. Esta clase fue analizada con el grupo de 1ºA, en la que participaron un total de 23 alumnos.

<b>COMPONENTE TARGET</b>	<b>TAREA</b>		<b>EGO</b>		<b>NEUTRAL</b>	
	Puntuación	%	Puntuación	%	Puntuación	%
<b>Tarea</b>	1	14%	6	86%	0	0%
<b>Autoridad</b>	8	80%	1	10%	1	10%
<b>Reconocimiento</b>	5	25%	0	0%	15	75%
<b>Agrupación</b>	4	40%	6	60%	0	0%
<b>Evaluación</b>	1	100%	0	0%	0	0%
<b>Tiempo</b>	11	79%	3	21%	0	0%
<b>TOTAL Puntuación</b>	30	48%	16	26%	16	26%

Tabla 7. Registro de datos de la primera sesión.

Análisis de la clase desarrollada el 27 de abril, siendo la sesión número 7 de la unidad didáctica de carrera de velocidad. Esta clase fue analizada con el grupo de 1ºB, en la que participaron un total de 22 alumnos.

<b>COMPONENTE TARGET</b>	<b>TAREA</b>		<b>EGO</b>		<b>NEUTRAL</b>	
	Puntuación	%	Puntuación	%	Puntuación	%
<b>Tarea</b>	3	23%	10	77%	0	0%
<b>Autoridad</b>	10	42%	8	33%	6	25%
<b>Reconocimiento</b>	5	23%	1	4%	16	73%
<b>Agrupación</b>	4	57%	3	53%	0	0%
<b>Evaluación</b>	1	50%	1	50%	0	0%
<b>Tiempo</b>	8	73%	3	27%	0	0%
<b>TOTAL Puntuación</b>	31	39%	26	33%	22	28%

Tabla 8. Registro de datos de la segunda sesión.

Análisis de la clase desarrollada el 28 de abril, siendo la sesión número 7 de la unidad didáctica de carrera de velocidad. Esta clase fue analizada con el grupo de 1ºA, en la que participaron un total de 23 alumnos.

<b>COMPONENTE TARGET</b>	<b>TAREA</b>		<b>EGO</b>		<b>NEUTRAL</b>	
	Puntuación	%	Puntuación	%	Puntuación	%
<b>Tarea</b>	7	50%	5	36%	2	14%
<b>Autoridad</b>	13	65%	3	15%	4	20%
<b>Reconocimiento</b>	14	52%	1	4%	12	44%
<b>Agrupación</b>	1	12.5%	7	87.5%	0	0%
<b>Evaluación</b>	1	100%	0	0%	0	0%
<b>Tiempo</b>	7	58%	5	42%	0	0%
<b>TOTAL Puntuación</b>	43	52%	21	26%	18	22%

Tabla 9. Registro de datos de la tercera sesión.

Esta tabla recoge el sumatorio de las intervenciones del docente a lo largo de las 3 sesiones analizadas en función de cada área de aprendizaje y según la orientación que posee. Obteniendo el siguiente resultado:

<b>RECOPIACION DE LAS 3 SESIONES ANALIZADAS</b>						
<b>COMPONENTE TARGET</b>	<b>TAREA</b>		<b>EGO</b>		<b>NEUTRAL</b>	
	Puntuación	%	Puntuación	%	Puntuación	%
<b>Tarea</b>	11	32%	21	62%	2	6%
<b>Autoridad</b>	31	57%	12	22%	11	21%
<b>Reconocimiento</b>	24	35%	2	3%	43	62%
<b>Agrupación</b>	9	36%	16	64%	0	0%
<b>Evaluación</b>	3	75%	1	25%	0	0%
<b>Tiempo</b>	26	70%	11	30%	0	0%
<b>TOTAL Puntuación</b>	104	47%	63	28%	56	25%

Tabla 10. Recopilatorio de datos de las 3 sesiones.



## 5. COMENTARIO DE LOS RESULTADOS.

Como aspectos generales cabe destacar que según el análisis realizado de las 3 sesiones, el clima obtenido durante el transcurso de dichas clases es clima tarea, con un peso del 47% de nuestras intervenciones. Lo que quiere decir que nuestra intervención está más orientada a este clima, contradiciendo la hipótesis marcada inicialmente que apostaba al ser un docente en prácticas que existiría un mayor porcentaje de Ego que de Tarea.

Por tanto, en su mayoría, el clima predominante es el de Tarea, que es de lo que se trata, pues como hemos defendido durante este trabajo, el clima tarea, se relacionaba con la creencia de que la educación cumple un fin en sí mismo y que el éxito depende del esfuerzo, interés y que ofrece en los intentos de aprender nuevas un mayor divertimento, disfrute, actitudes positivas hacia las clases, capacidad de cooperación, afiliación y responsabilidad social.

Por lo tanto cumpliríamos el objetivo, pero también cabe destacar que el porcentaje de intervenciones con orientación tarea no supone ni la mitad de las intervenciones, y que un 28% son intervenciones que facilitan la aparición de un clima Ego, aspecto a evitar y reducir en nuestras intervenciones, y que más tarde se analizará con mayor acentuación.

Para finalizar, es importante resaltar que el 25% de nuestras intervenciones son Neutras, lo que habrá que buscar el porqué de esta situación y tratar de enfocarlas de tal manera que promuevan un clima de tarea.

En el análisis particular del TARGET, cabe destacar:

- En cuanto al diseño de las tareas, predominaba claramente un enfoque ego, pues se trataba de situaciones de aprendizaje que perseguían un único objetivo marcado por el docente y todos los alumnos se enfrentaban a ese objetivo de la misma manera, sin variar la complejidad de la tarea en función de los niveles de práctica de los alumnos. Se trata de tareas que no promovían afrontar ningún reto, tan solo la realización de la tarea.

- Por otro lado la gestión de la autoridad, va más encaminada al enfoque tarea, ocupando el 57% de las intervenciones del docente. Este porcentaje se debe fundamentalmente a la implantación del uso de roles, pues aunque se trataba del primer curso de educación primaria, los alumnos debían de desempeñar diversos roles, principalmente el de corredor y juez (valorando que el devenir de la clase siguiera un curso normal, es decir, que no hubiera cambios de carril, salidas anticipadas o contacto entre compañeros y como fin último valorar el orden de llegada mediante el consenso entre los compañeros) además en el caso de existir alumnos lesionados o enfermos se les asignaba un rol que les permitiera estar implicados en la clase. Este rol solía ser encargado del silencio y del orden, que se responsabilizaba de ayudar al docente a controlar los niveles de sonido y atención de los alumnos a las explicaciones. También existía el rol de ayudante, que se encargaba de ayudar al docente con el material y con la transmisión de determinadas órdenes en las tareas. Estos aspectos ayudaban a los alumnos a estar más motivados con la tarea, pues formaban parte de ella, no solo en la ejecución, sino también en la organización y supervisión de las tareas, pudiendo tomar en algún caso, decisiones acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje.
  
- En la faceta del reconocimiento, la intervención docente queda claramente marcada por una influencia neutral, más concretamente, el reconocimiento neutro recoge el 62% de las intervenciones. Este porcentaje se debe a que los reconocimientos se realizan públicamente, pero están basados generalmente en la atención o la colaboración en las tareas, no valorando un mayor o menor rendimiento.

- Por otra parte, al analizar la agrupación establecida con los alumnos en las diferentes sesiones, hay que decir que es el aspecto que mayor registro de ego reúne de las áreas de TARGET.  
Esto se debe a que la agrupación se establecía de acuerdo al nivel que presentaban los alumnos. Se formaban grupos del mismo nivel de práctica, y permanecían prácticamente invariables en todo el periodo de aplicación de la unidad didáctica. Esto era lo que hacía que el porcentaje de ego fuera tan elevado, alcanzando el 64%.
  
- El área de evaluación es la que menos intervenciones recoge. Esto se debe a que en las clases grabadas no se llevaba a cabo un registro evaluativo de la sesión, por lo que en gran medida esta área está relacionada estrechamente con la de reconocimiento. Al presentar tan pocos registros de esta área los porcentajes alcanzados son engañosos, y aunque prime el componente tarea, podría ser al revés.
  
- La última área de evaluación es la del tiempo de práctica. En ella encontramos una clara ventaja en porcentaje a favor del clima tarea, con un 70% de intervenciones. Este porcentaje está apoyado fundamentalmente por la aplicación de reglas y rutinas establecidas con la clase, como puede ser: el lugar en donde se aporta la información inicial a los alumnos, la división de la sesión en 3 partes, los periodos de reflexión establecidos después de la parte principal, o marcar los momentos en los que pueden ir al baño o a beber agua. Estas rutinas, favorecen a mantener una mayor organización del tiempo de la sesión, lo que se traduce en una disposición mayor de tiempo para la práctica y generar un clima de trabajo más adecuado. Estos aspectos son los que han hecho que el porcentaje sea el que está registrado, aunque también es verdad que en ocasiones el docente determina el tiempo que se destinaba a cada tarea, sin tener en cuenta a veces, si era el suficiente o no para resolver la tarea.

- Como sumatorio de todas las sesiones hay que destacar:

En función del clima:

- TAREA → 104 Intervenciones 47%
- EGO → 63 Intervenciones 28%
- NEUTRAL→ 56 Intervenciones 25%

\* Este registro recoge el sumatorio de las intervenciones de las 3 sesiones, estableciendo como mayor porcentaje, que las clases grabadas predominaba el clima tarea.

## 6. CONCLUSIONES

Como respuesta al análisis de las 3 sesiones de la unidad didáctica y con los datos analizados y registrados, se hace necesario valorar nuestra intervención docente y analizar como podríamos gestionarla y modificarla para mejorar aquellos factores que presentan un mayor porcentaje de ego.

Para ello atenderemos a los aspectos más significativos del análisis para tratar de dar respuesta en función de las áreas de aprendizaje, TARGET:

- Dentro del área referente a la tarea, el 62% de nuestras intervenciones recoge el componente ego, esto es debido a que el profesor determina la tarea a realizar imponiendo su objetivo y haciendo que todos los alumnos se enfrenten a dicho objetivo.

Una propuesta de cambio podría ser diseñar situaciones de aprendizaje específicas de cada nivel, en la que los alumnos valoraran su nivel en cuanto a la práctica y decidieran a que situación de aprendizaje enfrentarse, de tal manera que las situaciones se organizaran en niveles progresivos de menor a mayor dificultad, tanto motora como cognitiva.

- En cuanto a la gestión de la autoridad, el peso del componente ego es menor, abarcando el 22% de nuestras intervenciones y es debido a que el profesor tiene diseñado todos los aspectos de la clase sin permitir a los alumnos participar u opinar en dicho proceso.

Una posible respuesta podría ser establecer una temporalización en la que se formen grupos de alumnos que se encarguen de organizar el material necesario para cada clase, material que les expondrá el docente antes de realizar la clase. Otra posible respuesta sería permitir a los alumnos elegir entre diferentes tareas, lo que fomentaría su motivación y se sentirían implicados en el proceso enseñanza-aprendizaje ya que pueden tomar alguna decisión en él.

- En el apartado referente al reconocimiento, presentamos un porcentaje muy alto de componente neutral, con un 62% de nuestras intervenciones. Lo que deja claro que debemos encauzar estas medidas hacia un reconocimiento privado, estableciéndolo individualmente con cada alumno y explicándole aquellas cosas que hace bien y las que hace mal, con el objetivo de arraigar y mantener los aspectos positivos y de alejar y suprimir los aspectos negativos de la conducta de cada alumno, de esta manera generaríamos un clima tarea más propicio y beneficioso, tanto para alumnos como para docentes y el resto de agentes educativos.
- Esta sería una de las premisas más importantes a corregir a posteriori, con el fin de establecer los agrupamientos de manera más flexible y variable en el caso de volver a trabajar esta unidad. Para ello, habría que realizar agrupaciones más heterogéneas, que reunieran a alumnos con diversas capacidades, haciendo necesaria su colaboración entre ellos para conseguir el objetivo, provocando que todos participen y se sientan responsables de las acciones de su grupo.  
Una manera de ponerlo en práctica, sería establecer equipos que recogiesen alumnos de todos los niveles, para que interactuaran entre diferentes equipos, donde cada uno interactuara con los compañeros que presentan un nivel similar y ofreciendo el rendimiento individual como valor sumativo al equipo para tratar de superar los retos planteados.
- Como he dicho anteriormente, en el área de evaluación presentamos pocos registros, debido a que en las sesiones grabadas no se llevaba a cabo ningún instrumento de evaluación. Pero en el caso de que se hiciera, la planificación de esta faceta iría encaminada a valorar el progreso de cada alumno, alejándose del rendimiento valorado con el orden de llegada establecido en las diferentes series. Para ello, a lo largo de la unidad, se mide mediante instrumentos de evaluación centrados en cada alumno, valorando el proceso de mejora que establecen a lo largo de la unidad y dándole especial importancia a saber redactar y explicar las reglas de acción obtenidas a lo largo de la unidad, es decir dándole más importancia al plano cognitivo que al puramente motor.

- Por último, en cuanto a la gestión del tiempo, presenta una mayoría clara de enfoque tarea debido fundamentalmente al establecimiento de rutinas que aumentan el tiempo de práctica, pero también existe un 30% de componente ego, que viene dado porque el profesor determina el tiempo exacto para cada situación de aprendizaje, lo que a veces puede reflejar en que sea el suficiente para alcanzar los objetivos u otras veces no lo sea. Por lo que una solución sería tener en cuenta la opinión de los alumnos sobre el tiempo destinado a la tarea para asegurarnos de que la gran parte de la clase es capaz de resolver con éxito las tareas planteadas.

## 7. LIMITACIONES Y PROSPECTIVAS DE INVESTIGACIÓN

### *7.1 Limitaciones:*

Al tratarse de mi primer trabajo de índole investigativa, he tenido que enfrentarme por primera vez a una nueva forma de escribir y trabajar. Una nueva forma en la que no valía con dar mi opinión, se trataba de establecer un análisis sobre un aspecto concreto acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje, valiéndonos de una serie de herramientas que le dieran validez a ese análisis. Por ello los comentarios acerca de ese análisis tenían que venir de personas autorizadas y expertas en esa materia. Al ser mi primer trabajo, este aspecto me ha limitado y ha hecho necesario una mayor dedicación horaria, pudiendo producir errores a lo largo del trabajo.

Pero a mi parecer la gran limitación de este trabajo se encuentra en el conocimiento y manejo del instrumento que nos permite analizar las sesiones. Si bien es cierto que se llevó a cabo una sesión explicativa del mismo, no considero suficiente esa preparación. Para dotar a esta investigación de una mayor precisión en el análisis, hubiera sido más adecuado recibir una formación más profunda en cuanto al conocimiento y manejo de dicho instrumento.

Otra gran limitación aparece en el desarrollo de las sesiones. Estas clases han sido diseñadas en mi periodo de prácticas IV, y a pesar de que he ejercido como docente con plena y única responsabilidad en el transcurso de dichas clases, queda muy difícil aportar plena validez a este análisis de 3 sesiones elegidas al azar, dentro de una unidad didáctica diseñada por un docente de prácticas. Y es que está claro que en esas 3 sesiones no se dan las suficientes interacciones entre los alumnos que nos permitan extraer una serie de premisas extrapolables a un modo general.

De la mano de esta idea, cabe mencionar que las clases son llevadas a cabo por el alumno en prácticas, alumno que en el mejor de los casos lleva con ellos unas 4 semanas, dentro de las cuales, permanece con el grupo de referencia del análisis 2 horas semanales. Este aspecto limita en gran medida la relación entre alumnos-profesor, pues los alumnos saben perfectamente que se trata de un alumno de prácticas y que la forma de comportarse no es la misma que la que sería con su profesor.



Esta es una clara limitación, pues los alumnos no presentan adquiridos los automatismos que cada profesor lleva a cabo en sus clases, provocando una necesidad de llevar a cabo un mayor número de intervenciones destinadas a mantener el orden de la clase y reduciendo el tiempo de práctica.

Otra limitación indudable es la unidad didáctica llevada a cabo, pues evidentemente cada unidad didáctica despierta en los alumnos motivaciones y actitudes diferentes, haciéndoles implicarse más o menos en la participación de la sesión. Además influirá también la fase de la unidad didáctica en la que se graben las sesiones, pues variaran los objetivos y las situaciones de aprendizaje que nos planteemos en cada momento.

Por otra parte, también influye la disposición material y espacial que dispone el centro para llevar a cabo dicha unidad didáctica. Pues el transcurrir de la clase no será el mismo si se dispone de espacio y material suficiente para la práctica que si no. Este aspecto también se escapa del alcance de esta investigación, pudiendo provocar variaciones en los resultados.

### *7.2 Prospectivas:*

En mi opinión, la forma en que le podríamos dar continuidad a este trabajo, sería en la medida de lo posible, tratando de superar las limitaciones que hemos presentado en el desarrollo de este. Esto generaría una investigación más precisa que nos permitiría extraer alguna conclusión que fuera extrapolable a otros casos ofreciéndole una respuesta educativa más precisa y aplicable.

Principalmente estas limitaciones se subsanarían en gran medida con dos cambios importantes, el primero sería pasar de ser el docente en prácticas, a realizar el análisis de las sesiones siendo el profesor titular de dicha clase. Esto haría que la cohesión del grupo clase fuera más conocida por parte del profesor y además los alumnos conocieran la metodología del docente repercutiendo de una manera directa en un mejor transcurrir de los hechos. Siguiendo con este cambio, el ser el profesor titular supondría tener la posibilidad de analizar más sesiones, obteniendo más registros que nos ofrecerán un análisis más preciso y exhaustivo de la realidad de la clase. El segundo punto va estrechamente ligado con la mayor limitación encontrada y es el del conocimiento y manejo del instrumento. Para realizar una investigación más precisa que la que aquí se presenta, sería necesario establecer un mayor conocimiento con el instrumento, valorando como se origina y como es su aplicación en diferentes campos. Esta limitación se podría sufragar asistiendo a jornadas orientativas de personal preparado y acostumbrado al manejo de dicho instrumento y también sería positivo observar a otros docentes con este instrumento, de tal manera que el investigador no fuera única y exclusivamente el objeto de estudio, pues de esta manera puede existir la posibilidad de no ser capaces de localizar y reconocer nuestros fallos, y analizando a otros docentes se podría contemplar otras metodologías y ganar en experiencia con respecto a su uso.

## 8. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.

Almolda Tomas, F.J., Sevil Serrano, J., Julián, J. A., Abarca Sos, A., Aibar Solana, A. & García Gonzalez, L. (2014). *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. 33, 391-418.

*Aplicación de estrategias docentes para la mejora de la motivación situacional del alumnado en educación física.*

Centeno García, M. (2008)

*Cuestionario sobre clima motivacional de clase para alumnos de sexto grado de primaria.* Pontificia universidad católica del Perú.

García Calvo, T., Santos-Rosa Ruano, F.J., Jiménez Castuera, R. & Cervelló Gimeno, E. (2005). *apunts educación física y deportes*. (21-28).

*El clima motivacional en las clases de Educación Física: una aproximación práctica desde la Teoría de Metas de Logro.*

García-Mas, A. & Gimeno, F. (2008). *Revista Latinoamericana de Psicología*. 3, 511-522.

*La teoría de orientación de metas y la enseñanza de la educación física: consideraciones prácticas.*

Julián, J. A. (2009).

*Influencia de la aplicación de un programa formativo de profesores de educación física, sobre la motivación en el aula y el nivel de reflexión docente.* (Tesis doctoral no publicada). Universidad de Extremadura, Cáceres, España.

Julián, J. A., Abarca-Sos, A., Aibar, A., Peiró-Velert, C. & Generelo, E. (2010). *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 25, 119-142

*La observación sistemática como instrumento de análisis del clima motivacional en educación física.*

Kohler Herrera, J. & Reyes Bossio, M. (2010)

*Theory of goal-oriented: findings and applications in education and physical education.* Escuela Profesional de Psicología. Lima (Perú)

López Bernués, J. (2014).

*Las teorías de metas de logro y autodeterminación en el tratamiento del contenido de la carrera de larga duración en la educación física escolar.* Universidad de Zaragoza.

Núñez, J.C (2009)

*Motivación, aprendizaje y rendimiento académico.* Universidad de Oviedo

Soledad Barreda, M. (2012).

*El docente como gestor del clima de aula.* Universidad de Cantabria.

Valle, A., González, R., Barca, A. y Núñez, J. (1996).

*Dimensiones cognitivo motivacionales y aprendizaje autorregulado.* Revista de Psicología de la PUCP, 14 (1), 3-34.