

Análisis de la intervención docente en situaciones de aprendizaje de deportes de invasión diseñadas utilizando el modelo comprensivo de enseñanza.



Trabajo Fin de Grado

Análisis de la intervención docente en situaciones de aprendizaje de deportes de invasión diseñadas utilizando el modelo comprensivo de enseñanza.

Autor/es

Mario Serrano Sánchez

Director/es

Javier Zaragoza Casterad

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

Año 2015

Análisis de la intervención docente en situaciones de aprendizaje de deportes de invasión diseñadas utilizando el modelo comprensivo de enseñanza.

ÍNDICE

Índice	3
Indice de Figuras y Tablas.	4
1.Introducción	6
2. Marco teórico	8
2.1 La enseñanza deportiva: el modelo técnico o tradicional	8
2.2 La aparición de otros modelos	11
2.2.1. Descripción del modelo y su evolución	14
2.2.2 Modelo trifásico.....	17
2.3 La motivación y el clima motivacional en las clases de E.F.	19
2.3.1 El aula como contexto de las interacciones sociales	20
2.3.2 El clima del aula	21
2.3.2.1 Determinantes del clima del aula	22
2.4 Aproximación de las diferentes teorías motivacionales.....	26
2.5 Teorías de metas de logro	31
2.6 Revisión de estudios que analizan los climas motivacionales	35
3. Parte práctica.....	37
3.1 Diseño y procedimiento de actuación	37
3.2 Instrumento utilizado.	39
3.3 Resultados y comentarios.	41
3.4 Propuesta de mejora.....	45
3.5 Conclusiones del trabajo	47
3.6 Limitaciones y perspectivas.....	49
Referencias bibliográficas.....	50
ANEXOS	53
ANEXO 1. TABLA DE TARGET	53
ANEXO 2. AUTORIZACIÓN DE GRABACIÓN	55
ANEXO 3. FICHAS DE LAS DOS SESIONES	56

Análisis de la intervención docente en situaciones de aprendizaje de deportes de invasión diseñadas utilizando el modelo comprensivo de enseñanza.

ÍNDICE DE FIGURAS Y TABLAS.

Tabla 1. Modelos alternativos ligados a la enseñanza comprensiva.....	12
Figura 1. Modelo original TGfU	14
Figura 2. Modelo trifásico.....	18
Tabla 2. Principales Teorías Motivacionales.....	30
Tabla 3. Áreas del TARGET.....	34
Tabla 4. Estudios y resultados del análisis del Clima Motivacional Tarea / Ego... 	36
Tabla 5. Modelo TARGET.....	40
Tabla 6. Modelo TARGET (porcentajes y puntuación).....	41
Tabla 7. Primera y segunda sesión (primer análisis).....	42
Tabla 8. Primera y segunda sesión (segundo análisis).....	44

Título del TFG

- Elaborado por Mario Serrano Sánchez.
- Dirigido por Javier Zaragoza Casterad.
- Presentado para su defensa en la convocatoria de Septiembre 2015

Resumen

El trabajo que presento a continuación, tiene como núcleo principal la preocupación por la enseñanza de los deportes de invasión en la escuela. Mi preocupación por una parte es, revisar en la literatura qué modelo de enseñanza es más eficaz para poder diseñar situaciones de aprendizaje. Por otro lado, me centro en implementar estas situaciones de aprendizaje y analizar mi intervención docente desde la perspectiva de la motivación y más concretamente del clima motivacional. Por estos motivos, el trabajo está dividido en dos partes. En la primera parte, veremos el contenido teórico, donde justificare el modelo comprensivo de enseñanza frente al modelo tradicional. También en esa parte, revisaré la teoría de metas de logro como sustrato teórico sobre el que analizar como el profesor puede fomentar climas motivacionales orientados a la tarea para favorecer la adquisición de los aprendizajes. En la segunda parte del trabajo, llevare a cabo un análisis sobre mi intervención docente en las sesiones que he diseñado desde el punto de vista del clima motivacional generado.

Palabras clave

Modelo trifásico, modelo comprensivo, climas motivacionales, orientación a la tarea / ego, áreas del target, juego modificado.

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo de fin de grado corresponde a la última asignatura del Grado de Magisterio de Primaria y está relacionado con el área de la Educación Física, hecho que influye de manera positiva sobre mi motivación a la hora de escoger el tema del trabajo, dado que la especialización que elegí en el último año de la carrera, fue la de Educación física.

Este trabajo no pretende ser un trabajo de investigación, sino simplemente un documento que intente responder a mi preocupación por favorecer los aprendizajes de un contenido incluido en el currículo, como es el de los deportes de invasión, en la escuela.

Para ello, he revisado por un lado los modelos de enseñanza de este tipo de deportes, y podemos darnos cuenta que los contenidos deportivos en la escuela se han visto influenciados por el deporte adulto. A continuación, el lector podrá ver como en la escuela actual, nos decantamos por el modelo comprensivo de enseñanza, el cual nos parece más acorde, si tenemos en cuenta las necesidades del niño y la forma en que este debe aprender en la escuela.

A partir de este modelo comprensivo diseñaré y aplicaré situaciones para el aprendizaje de alguno de los principales principios de acción de los deportes de invasión. En la primera parte del trabajo, haré una revisión de algunos aspectos motivacionales, concretamente los referidos al clima motivacional que el profesor genera en sus clases, el cual es un aspecto fundamental para generar en el aula ambientes de aprendizaje motivantes para los alumnos. En cuanto a la segunda parte, la dedicaré a analizar mi intervención docente, para conocer la orientación del clima que género: clima orientado a la tarea, al ego o neutro.

Con la ayuda de los documentos que me ha facilitado el tutor del TFG, y las distintas herramientas en las cuales puedo apoyarme para la realización de este trabajo, me dispongo a enseñar al lector una manera diferente, novedosa (quizás para la mayoría), y

efectiva de llevar a cabo la enseñanza deportiva en los colegios de primaria. Además mostraré y analizaré (como he mencionado anteriormente) sesiones llevadas a cabo en las aulas, en las cuales se usó este modelo.

El motivo de por qué decidí elegir este trabajo, no es otro que tener la necesidad de dar a conocer una “nueva” forma de enseñanza en las clases de Educación Física. Un nuevo modelo de enseñanza que pone en el centro del proceso y como piedra principal al alumno, y no al profesor o al contenido que debemos enseñar. Este trabajo es una exposición de ese modelo, una justificación elaborada de su elección, con resultados, artículos revisados y expuestos aquí, del beneficio del uso de este modelo. También llevaré a cabo una explicación de sus orígenes y de otros modelos de enseñanza.

A continuación, los objetivos que me he planteado atender en este trabajo son los siguientes:

- Explicar y exponer las características del modelo comprensivo de enseñanza de los deportes colectivos, y dar una justificación de porque es el más adecuado para llevar a cabo la enseñanza de este tipo de contenidos en el marco escolar de primaria.
- Revisar los postulados teóricos que influyen la motivación y más concretamente al clima motivacional generado por la intervención docente del profesor en el contexto de la Educación Física.
- Diseñar y aplicar diferentes situaciones de aprendizaje conectadas a los principales aprendizajes a adquirir utilizando el modelo comprensivo de enseñanza, todo ello en la actividad de baloncesto, nivel de primaria.
- Analizar la orientación del clima motivacional del profesor en su intervención docente en estas sesiones, a partir del análisis de las diferentes áreas del TARGET.

En este marco teórico analizaremos cómo un contenido del currículo de primaria en el área de Educación Física, puede tratarse desde el punto de vista de programación e intervención didáctica, para favorecer de esta manera a los alumnos la adquisición de

nuevos aprendizajes. Así pues, doy paso a continuación a la primera parte del trabajo, el marco teórico, en el cuál el lector encontrará, toda la información necesaria para comprender lo que es el modelo comprensivo, su manera de aplicarlo en las aulas y lo más importante, explicar por qué (de una manera justificada) he elegido este modelo como el más aconsejable para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de nuestras aulas.

2. MARCO TEÓRICO

Comienzo este marco teórico exponiendo al lector una cronología de los distintos modelos de enseñanza. El modelo tradicional, la aparición de otros modelos, hasta llegar al modelo trifásico, una reducción del modelo comprensivo inicial.

2.1 LA ENSEÑANZA DEPORTIVA: EL MODELO TÉCNICO O TRADICIONAL

Este método de enseñanza tradicional, nace de las teorías dominantes de la primera mitad del siglo XX. Se buscaban métodos para la mejora del rendimiento deportivo. La didáctica dentro de la Educación Física se dirigía hacia el modelo de enseñanza por objetivos, buscando el desarrollo de las mayores capacidades técnicas individuales posibles.

Como dice en su tesis David Sánchez Mora (2010), este modelo tradicional se fundamenta en la teoría psicológica conductivista, que está relacionada con el empirismo, el cuál ve la experiencia como una fuente primaria de conocimiento que se adquiere por impresiones sensoriales, que son resultado de las interacciones.

Las características principales de este modelo son las siguientes:

- Adquisición de habilidades específicas (aspectos técnicos).
- Utilización de las habilidades específicas en situaciones simuladas de juego.
- Integración de las habilidades específicas en situaciones de juego real e iniciación a los sistemas tácticos colectivos.

Como vemos en las líneas anteriores el modelo está dividido en partes, concretamente en tres, y fue Contreras Jordán et al. (2001) quien lo describió de tal manera (Lasierra Aguilá y Lavega Burgués, 1993). En la primera fase se intenta que el alumno asimile los elementos técnicos que en un futuro deberá aplicar en situaciones de juego para poder resolver una situación que se dé en ese momento. En esta primera fase se intenta que el alumno logre la mayor eficacia a la hora de ejecutar diferentes gestos técnicos. Para hacer más fácil para los alumnos la adquisición de estas habilidades técnicas, se suele descomponer por partes el gesto que se está entrenando en ese momento. Como bien dice David Sánchez Mora (2014, p.31) “las progresiones de enseñanza se organizan mediante estrategias de práctica analíticas que buscan la automotivación del gesto a través de la repetición”.

En la segunda fase de este método, vemos que el objetivo según los autores, es que las habilidades técnicas aprendidas y asimiladas ya en la primera fase, se utilicen por parte de los alumnos en situaciones de juego simuladas. Se busca con ellos que los alumnos vean que el gesto técnico o habilidad, en una futura situación de juego les va a ser de utilidad. Conteras Jordán et al. (2001, p.149) lo resume de la siguiente manera:

Determinadas situaciones en las que la nueva habilidad va adquiriendo sentido y significado para los aprendices... De manera que los alumnos y las alumnas vayan constatando la utilidad de cada gesto técnico o habilidad específica aprendida anteriormente de forma mecánica y vayan desarrollando su capacidad de percibir sus posibilidades de aplicación.

Así pues, el alumno ya ha aprendido las habilidades técnicas (muchas de ellas desglosadas para hacer más fácil su aprendizaje), y las ha puesto en práctica en una situación de juego, ahora queda ver si esa situación en un juego real conlleva a que el alumno ejecute esa habilidad aprendida.

La tercera fase está relacionada con los aprendizajes tácticos, tanto individuales como grupales. El objetivo sería que las habilidades aprendidas en las fases anteriores, les sirvieran a los alumnos para resolver situaciones del juego real en esta tercera fase. En esta última fase es en la que Contreras Jordán et al. (2001) dicen que es el momento en el que se podría introducir estilos de enseñanza cognitivos como el alumno, el

descubrimiento guiado y la resolución de problemas. Por el contrario, otros autores dicen que en este modelo, llevar a cabo esas situaciones en las que tanto el alumno como el profesor deben de cambiar de papeles (el alumno tomando decisiones en ciertos momentos y el profesor dejando de hacer un mando directo y procurando ser un mero animador) sería algo muy difícil de contemplar.

Así pues, aparte de estas tres fases en las que se basa el modelo tradicional o técnico, también existe alguna característica reseñable e interesante para el lector. Decir también que en este modelo, en las fases de aprendizaje, los alumnos siempre tienen un referente; un modelo de ejecución al cual deben imitar para conseguir llegar a la perfección en su ejecución, la cual se considera única opción en este modelo. Es sabido también, que el alumno que aprende bajo este modelo de enseñanza, tiene menos visión de la parte táctica del juego.

A continuación, mostraré las deficiencias existentes en este modelo, las cuáles son apoyadas por diferentes autores, profesores etc.; decir, que son estas deficiencias las que me llevan a plantearme la elección del modelo de enseñanza comprensivo como el modelo idóneo para la enseñanza de la Educación Física en primaria.

Una de las críticas hacia este modelo que más gente apoya es la de que, en el modelo tradicional, el alumno no es la piedra angular de la enseñanza. Es decir, se le ignora, sin tener en cuenta motivaciones o decisiones del alumno. Esto por ejemplo es contrario a lo que más tarde, en el modelo comprensivo veremos. Blasquez Sánchez (1995) desaconsejaba este modelo por su aprendizaje descontextualizado.

Sin embargo, fueron Bunker y Thorpe (1986) gracias al modelo tradicional, y viendo sus deficiencias, quienes asentaron las bases de un nuevo modelo de enseñanza, el cual ellos mismos plantearían. Estos autores desaconsejaron el modelo tradicional por los siguientes motivos, Bunker y Thorpe (1986, p.7):

La gran mayoría de los alumnos obtenían poco éxito debido al énfasis sobre el rendimiento; Adquirían poco conocimiento sobre los juegos; Formación de jugadores supuestamente hábiles, que poseen técnicas inflexibles y con una pobre capacidad de tomar decisiones; Alumnos dependientes del profesor o entrenador; Fallar en la formación de espectadores

Análisis de la intervención docente en situaciones de aprendizaje de deportes de invasión diseñadas utilizando el modelo comprensivo de enseñanza.

conscientes y entendidos, en una época en la cual los juegos y deportes son una forma importante de entretenimiento y en la industria del ocio.

Así pues, nos damos cuenta con estas deficiencias expuestas anteriormente que este modelo de enseñanza no es el aconsejable, porque solo se centra en el objetivo, en que los alumnos lleguen a conseguir una meta, sin preocuparse del desarrollo de las habilidades de estos, ni de las dificultades que pueden tener en el camino hacia la consecución del objetivo. Es decir, no tiene al niño como lo más importante del proceso enseñanza-aprendizaje, a parte, tampoco se preocupa por los intereses del alumno. Me gustaría resaltar, que en las primeras etapas de este modelo, no existe una preocupación por lo cognitivo y que solo existe preocupación por la ejecución de habilidades de forma descontextualizada. Además en muchas ocasiones este modelo tiene un carácter analítico, es decir, hay fases en las que no existe contacto alguno con el contexto real y global del juego. La parte negativa, es que si un alumno no llega al objetivo, aparecerá en él un sentimiento de frustración, de rechazo hacia ese deporte por sentirse incapaz de conseguir algo, y ver que el resto de sus compañeros son capaces de conseguirlo. Decir también que muchas veces a los alumnos que consiguen alcanzar el objetivo, se les reconoce públicamente, hundiendo aún más al alumno que no tiene las mismas habilidades para conseguir esos objetivos.

Por ello, este modelo no es el más aconsejable, a continuación se expondrán distintos tipos de modelos de enseñanza deportiva que se han utilizado en distintos lugares y que se acercan más al modelo comprensivo.

2.2 LA APARICIÓN DE OTROS MODELOS

El modelo comprensivo de enseñanza es el modelo que, a mi manera de ver es el mejor método para la enseñanza deportiva, pero existen otros modelos de enseñanza. A continuación, expondré una tabla con los principales modelos (no expongo la totalidad, es decir, a parte de los modelos que aparecen en la tabla, existen más).

Tabla 1. Modelos alternativos ligados a la enseñanza comprensiva. Fuente: Elaboración propia

<u>Escuela</u>	<u>Autores</u>	<u>Características</u>
<i>Alemana</i>	Mahlo (1969)	Existencia de principios técnico-tácticos comunes a varios deportes según las fases de juego. Habla de percepción-decisión-ejecución.
<i>Francesa</i>	Bayer (1992)	Diferencia un análisis estructural: como móvil, terreno, porterías, reglas, compañeros y adversarios y un análisis funcional: principios tácticos colectivos de ataque y defensa (conservación, progresión jugadores y balón, consecución tanto...)
	Grehaigine y cols (1995) Grehaigine y cols (2001)	Importancia del conocimiento táctico y de la toma de decisiones. Importancia de la elaboración de reglas de acción.
<i>Británica</i>	Bunker y cols (1982)	Modelo de enseñanza para la comprensión.
<i>España</i>	Devis y Sánchez, (1996)	Preocupación por facilitar aprendizajes significativos, así como la primacía en el ámbito educativo de las estrategias de enseñanza aprendizaje que conceden a los alumnos un papel más activo.

Todas estas diferentes alternativas en España se han denominado con el nombre de Enseñanza Comprensiva del Deporte (ECD).

Después de conocer otras alternativas, vamos a centrarnos en el modelo comprensivo. El modelo comprensivo se ha relacionado siempre con las teorías constructivistas del aprendizaje (Rovegno, Nevett y Barbariaz, 2001). Dichas teorías ven el aprendizaje como un proceso de descubrimiento, mediante el cual el alumnado puede construir su propio conocimiento (Apllefield, Hubber y Moallen, 2001). Las características principales que tiene el constructivismo son: la participación del alumnado; el conocimiento y las experiencias previas, el alumno estará influenciado por fuentes externas (Rovegno, 2008); aprendizaje situación y comunidades en práctica, colaborar entre los sujetos para poder resolver un problema en una tarea (Juniu, 2006).

Cualquier aprendizaje consiste en usar y transferir habilidades a otra persona, la cual, gracias esa transferencia sea capaz de resolver un problema, de este modo el alumno pasa a ser el protagonista (Mawer, 1999). Aparte de eso, el proceso de aprendizaje es también un procesos social y cultural, mediante el cual el alumno y el profesor llevan a cabo un diálogo, que será indispensable para poder llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje (Di Enno y cols, 2006).

Desde una perspectiva cognitiva, la enseñanza comprensiva, exige la estimulación cognitiva del alumno, que incluye: análisis del problema que le plantea el juego; planificación de soluciones; puesta en práctica de las soluciones y comprobación de su eficacia (Gréhaigne y Godbout, 1995).

Según Sánchez (2013, pág. 31):

El principal argumento para promover la comprensión en las escuelas es que permite a los estudiantes dar sentido y usar en la vida real los conocimientos y habilidades que adquieren en las aulas. Además de tener una estrecha relación con los objetivos de la educación, la comprensión también es un medio para promover el aprendizaje debido a la motivación que proporciona a quien aprende. Esta motivación surge del interés y satisfacción que despiertan los contenidos cuando se

Análisis de la intervención docente en situaciones de aprendizaje de deportes de invasión diseñadas utilizando el modelo comprensivo de enseñanza.

comprenden, permitiendo a los alumnos comprobar las implicaciones que tienen en sus vidas.

A continuación, y una vez que conocemos la existencia de otras teorías, y sobre todo, de donde viene el modelo comprensivo, es el momento de centrarnos más en este último, y hacer una descripción del mismo y de cómo ha evolucionado a lo largo de los años.

2.2.1. Descripción del modelo y su evolución

Los autores Bunker y Thorpe (1982) vieron que se necesitaba una alternativa para enseñar los juegos deportivos. Esta alternativa debía poner especial atención sobre todo en los problemas que genera el juego y en como buscar soluciones a esos problemas planteados. Se denominó Teaching Games for Understanding (TGfU), lo que hoy conocemos en España como *modelo comprensivo*, e iba destinado principalmente a la educación secundaria. Más tarde se adaptó el modelo para usarlo en la enseñanza primaria (Mitchell, Oslin, Griffin, 2013).

El modelo original TGfU tenía la siguiente estructura:

Figura 1. Modelo original TGfU. Adaptado de Bunker, D, Thorpe, R (1982).



Las fases de este modelo son las siguientes:

- **Juego modificado:** se presenta un juego modificado, el cual tiene similitudes (en cuanto a problemas que pueden aparecer), a varios juegos deportivos estándar.
- **Apreciación del juego:** en esta fase se intenta que el alumno entienda las reglas del juego y se familiarice con él. Además el objetivo de esta etapa es que el alumno tome contacto con elementos característicos del juego como el espacio, el tiempo, el cómo conseguir los puntos o cómo llegar a la meta etc.
- **Conciencia táctica:** hace hincapié en los aspectos tácticos del juego y cómo el alumno debe llevar a cabo una serie de acciones las cuáles le ayudarán a superar al oponente. Es importante que el alumno participe en el juego modificado y que el profesor lleve a cabo una serie de intervenciones, las cuáles ayudarán al alumno a estimular su lado más reflexivo.
- **Toma de decisiones:** en esta etapa los pilares principales son el comportamiento táctico del alumno (qué hacer) y la selección de habilidades (cómo hacerlo). El alumno necesitará tomar las decisiones correctas en ambos aspectos para conseguir el objetivo del juego.
- **Práctica de habilidades técnicas:** en esta etapa se deja a un lado la complejidad táctica para centrarnos más en la técnica. El alumno deberá mejorar su técnica y dominar determinadas habilidades que le llevaran a tener éxito en el juego.
- **Rendimiento:** después de practicar las habilidades técnicas es hora de ponerlas en práctica en el contexto del juego, y de paso, intentar que los alumnos participen de una manera competente, la cual tendrá éxito si el alumno ha comprendido el juego y además es capaz de dominar la técnica.

Debemos recordar, que lo que intentamos con este modelo, es que los alumnos participen de una forma correcta dentro del juego, que mediante el uso del dominio cognitivo y el motor, sean capaces de tomar decisiones correctas y favorecer los aprendizajes específicos que el alumno debe adquirir, o como diría Grehaigne et al. (2001, p.59): "jugar bien supone elegir el curso de acción correcta en el momento adecuado y ejecutar ese curso de acción eficiente y consistentemente a lo largo del partido".

Una vez expuestas y explicadas las partes, me gustaría hacer especial mención a lo que a mi manera de ver, es una de las fases más importantes de este modelo: el juego modificado.

Ya hemos nombrado anteriormente la importancia del juego modificado en el modelo comprensivo. Pues bien, este modelo plantea un cambio metodológico en el cual los juegos son divididos en categorías y la enseñanza deportiva está centrada en la táctica, la combinación de la estrategia y la adquisición de habilidades necesarias para el juego (Singleton, 2010).

Como dijo Rink (1999) los alumnos deben tener oportunidades de aprender, para ello las tareas deben de adecuarse a las capacidades y habilidades de dichos alumnos. Por eso existen los juegos modificados, como su propio nombre indica son juegos en los que nosotros podemos tomar la decisión de poner las reglas de una forma u otra, según el aprendizaje que los estudiantes requieran en cada momento. Méndez Giménez (2003, p.25), define el juego modificado como: "...una forma de juego que preserva la autenticidad del juego real contemplando sus elementos estructurales esenciales teniendo siempre presente las relaciones de cooperación/oposición".

A través de estos juegos modificados, el alumno comprende el objetivo táctico, es capaz de tomar conciencia de las posibles soluciones y aprender las habilidades técnicas que le sean de utilidad para llevar a cabo una correcta participación dentro del juego (Turner, 2005).

El utilizar juegos modificados será una forma de ayudar al alumno principiante a desarrollar su pensamiento táctico, además de suponer un cambio en la enseñanza, dado

que el jugador/alumno comprenderá lo que está haciendo, el porqué de sus acciones; además favorece la toma de decisiones y la formulación de juicios por parte del alumno.

Posteriormente, Griffin et al. (1997) propusieron un modelo simplificado, el “modelo trifásico”, basado en el modelo comprensivo inicial diseñado por Bunker y Thorpe (1982). La principal característica de este modelo es la reducción de seis fases a tres, pero siempre bajo el enfoque comprensivo.

2.2.2 Modelo trifásico.

Como ya he mencionado anteriormente, Griffin et al. (1997) llevaron a cabo una simplificación del modelo comprensivo original de Bunker y Thorpe (1982). Este paso a llamarse “modelo trifásico”. Esta reducción del método comprensivo, hace que su uso sea algo más sencillo, dado que son menos los pasos a realizar, pero siempre teniendo en cuenta que los objetivos que buscamos son los mismos que antes de que fuera “modelo trifásico”.

Sabemos que el modelo trifásico, como su propio nombre indica, solo tiene tres fases, de las seis iniciales que contemplaba el modelo comprensivo original. Estas tres fases son: juego modificado, tiempo de reflexión táctica y vuelta de nuevo al juego.

Como sucede en el modelo comprensivo de Bunker y Thorpe (1982), se parte de una situación inicial de juego, en la que el profesor introducirá las modificaciones que sean necesarias para que salga a relucir el problema táctico que buscamos trabajar del deporte que estamos aprendiendo.

Posteriormente haremos que los alumnos desarrollen su conciencia táctica, utilizándola para resolver el problema que se les ha planteado en la fase anterior (juego modificado). Mediante una serie de preguntas que nosotros como profesores les haremos, intentaremos guiar al alumno hasta la respuesta correcta. En esta parte, haremos que los alumnos reflexionen y vean por sí mismos que para resolver determinados problemas, resulta necesario mejorar la ejecución de determinados gestos técnicos. Para ello, como docentes, debemos tener muy claras las ideas que queremos

Análisis de la intervención docente en situaciones de aprendizaje de deportes de invasión diseñadas utilizando el modelo comprensivo de enseñanza.

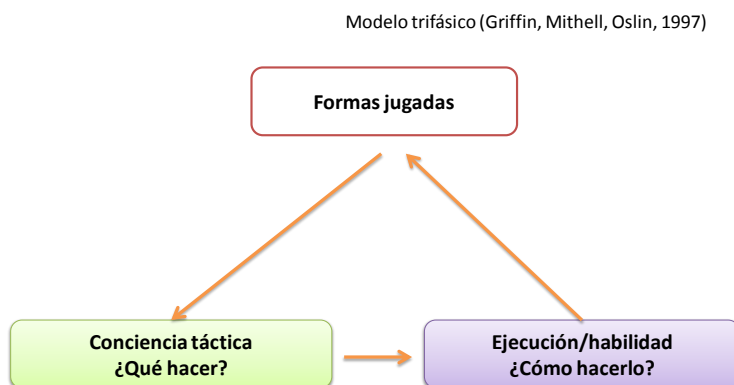
que los alumnos verbalicen (haciendo una verbalización correcta) y las reglas de acción que queremos que los alumnos extraigan de esos juegos modificados.

Decir que en este modelo, el profesor debe llevar a cabo un papel muy importante en cuanto a la observación de los alumnos se refiere. En la primera fase, debe darse cuenta de cuáles son los gestos técnicos que los alumnos necesitan, de los cuáles carecen y que les impiden por ello conseguir el objetivo. De esta manera el alumno deberá practicar esa habilidad técnica con diferentes grados de contextualización, teniendo en cuenta siempre la dificultad del gesto y el nivel de los jugadores.

Para finalizar, el alumno vuelve a jugar al juego modificado, pero esta vez, sabiendo y teniendo claro que es lo que le hace falta para conseguir el objetivo del juego y que gestos técnicos necesitará para poder cumplir ese objetivo.

A continuación, muestro el esquema de este modelo trifásico que voy a utilizar para diseñar las situaciones de aprendizaje de una unidad didáctica del contenido de deportes colectivos; las sesiones, posteriormente se utilizarán y analizarán en este trabajo.

Figura 2. Modelo Trifásico (Griffin, Mitchell, Oslin, 1997)



Análisis de la intervención docente en situaciones de aprendizaje de deportes de invasión diseñadas utilizando el modelo comprensivo de enseñanza.

Una vez expuesto el modelo, que a mi parecer, es el modelo que debemos de usar en las aulas para llevar a cabo una correcta situación de enseñanza-aprendizaje, vamos a ver a continuación, de qué manera podemos favorecer aún más que esa situación sea positiva y eficaz, y qué otros factores pueden influir en este proceso de enseñanza aprendizaje en un niño.

2.3 LA MOTIVACIÓN Y EL CLIMA MOTIVACIONAL EN LAS CLASES DE E.F.

Como sabemos, en la actualidad, olvidada ha quedado ya la idea o el pensamiento que dice que para aprender algo, es necesario únicamente un buen maestro y una mente inteligente. Hoy en día, se sabe, que por muy bueno que sea el profesor, y muy inteligente que sea el alumno, si no existe un factor llamado “motivación”, de poco servirán los factores anteriores. Otro factor también importante y que afecta también a la motivación del alumno es su entorno, es el clima de aula, pero vayamos paso a paso.

La motivación de un alumno, es la respuesta a la pregunta: ¿Cómo podemos explicar que un alumno con una inteligencia media-alta fracase en la escuela y por el contrario un alumno con inteligencia media-baja pueda tener éxito?. Ausbel en la década de los sesenta, fue el primero que introdujo en los resultados sobre rendimiento académico factores como: la atención y la motivación. Defendía la idea de que no todos los procesos de enseñanza-aprendizaje dependen del nivel memorístico del alumno, sino más bien del nivel de asimilación del contenido por parte del alumno. Y ese nivel de asimilación depende, como bien defendía Valle (1996), de la disposición, intención y motivación que los alumnos tengan para poner en funcionamiento los mecanismos cognitivo que a su vez les lleven a conseguir sus objetivos.

Es decir, que por muy inteligente que sea el alumno y por muy bueno que sea el profesor, si no existe una motivación en el alumno por aprender ese contenido expuesto en el aula, el proceso de aprendizaje será muy difícil que se pueda llevar a cabo. Sánchez y López (2005) también apoyaron que la motivación tiene un papel fundamental en la vida académica de un alumno.

Esta motivación puede ser de dos maneras, intrínseca o extrínseca. La primera tiene lugar cuando la motivación surge del interior de la persona, y que no hace falta que

nadie le diga o le motive para que esa persona tenga ganas de llevar a cabo el aprendizaje. La segunda, la extrínseca, surge por un agente externo (profesor, entrenador, etc.) que es el encargado de despertar en el alumno y de crearle cierto interés por la tarea a realizar.

Así pues, siguiendo las ideas de Barreda (2012) sabemos que debemos tener a nuestros alumnos motivados si queremos llevar a cabo aprendizajes significativos. Para ello debemos tener en el aula un clima motivacional óptimo, adecuado a las exigencias de nuestros alumnos, un lugar donde haya cooperación, donde los alumnos tengan interés por la nueva tarea y que ése interés si no nace del alumno, haya podido ser creado por el profesor. En definitiva un clima de aula en el que lo importante sea el alumno y facilitar sus aprendizajes por encima de todo (Barreda, 2012).

Como vemos el aula se convierte es un espacio muy importante para llevar a cabo este proceso de aprendizaje por parte de los alumnos. En estudios de la UNESCO (2002) remarcan la idea de la importancia de un buen clima de aula para el aprendizaje, fijando tres aspectos como leyes innegociables: la no violencia, la ausencia de perturbaciones para estudiar y tener buenos amigos (Centeno, 2008).

A continuación, veremos todo lo relacionado con la importancia que puede llegar a tener el aula y su contexto, y más adelante veremos todo lo relacionado con el clima de aula.

2.3.1 El aula como contexto de las interacciones sociales

Comenzaré hablando del aula como un contexto social cambiante, donde se intentan transmitir, de unas personas (profesores) a otras (alumnos), distintos aprendizajes, enseñanzas y experiencias que les sirvan para mejorar su vida y su relación con todo lo que le rodea.

Sabemos que es, en un aula, donde pasamos gran parte de nuestra vida académica, y es ahí donde se llevan a cabo interacciones y relaciones entre las distintas personas que forman el aula-clase. Pues bien, esas interacciones entre las distintas personas son las que debemos de potenciar, pero de una manera positiva para ambas partes.

Por ello es por lo que las relaciones que se establecen dentro del aula, ya sea entre los propios alumnos o con el profesor, son tan importantes. Vygotsky (1979) reconoce que la socialización está en el origen del desarrollo cognitivo de los individuos. El simple hecho de “discutir” sobre una respuesta, argumentar, dialogar o preguntar las posibles dudas en cualquier tarea, es decir, el interactuar con la persona, es muy positivo para el alumno.

A mi manera de ver, tanto el profesor, como el alumno, como el contenido son pilares básicos en el proceso de enseñanza aprendizaje. Pero también es cierto, que debemos centrarnos en los alumnos como foco de atención máximo, dado que sin alumnos no sería posible la enseñanza, el contenido seguiría existiendo y ellos lo aprenderían de distintas formas, más lentas quizás, pero terminarían aprendiendo. Por ello debemos concienciarnos de que el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, debe ser siempre el alumno.

Seguiremos a continuación introduciéndonos más en el aula, pero esta vez no hablaremos de las relaciones o interacciones sociales que se producen en ella y en las cuales están involucrados el profesor, el alumno y el contenido, sino que hablaremos de como esos tres componentes deben fusionarse para crear el conocido “clima de aula”.

2.3.2 El clima del aula

Ya hemos remarcado la importancia del profesor, alumno y contenido dentro del funcionamiento de un aula. Pues bien, ahora utilizaré esos términos para seguir hablando del clima de aula. Para comenzar a hablar del clima de aula, empezaré mostrando alguna definición.

Martínez (1996, p.118) desarrollo una definición completa que engloba los factores más importantes del clima de aula:

Definimos pues el clima atmosfera o ambiente del aula 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

Análisis de la intervención docente en situaciones de aprendizaje de deportes de invasión diseñadas utilizando el modelo comprensivo de enseñanza.

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 sí mismo.

Centeno (2008, p.19) basándose en Somerlano (2002) dice:

Que el clima de clase está constituido por la atmósfera de trabajo y las relaciones sociales en las clases. Además, está influenciado por los alumnos, profesores y la gestión escolar. En una clase con adecuado clima, los profesores enfatizan la cooperación y los alumnos trabajan muy bien juntos.

Así pues, el clima de aula es la suma de una atmósfera de trabajo óptima y de las relaciones sociales positivas dentro del aula (profesor-alumno, alumno-alumno). Es importante que el profesor sea un factor importante en el proceso enseñanza-aprendizaje por lo nombrado anteriormente, pero también será una pieza indispensable a la hora de llevar cambios innovadores en la interacción profesor-alumno, variar la metodología o llevar a cabo actividades distintas con un gran abanico de materiales que usar, son algunas de las estrategias a seguir por el docente para que sus alumnos estén concentrados en la tarea y motivados en el proceso de aprendizaje.

2.3.2.1 Determinantes del clima del aula

A continuación, y bajo la perspectiva de Barreda (2012), analizaré los aspectos que intervienen en el fomento de un clima de aula favorable y positivo: la clase (como espacio físico), la metodología, los alumnos y el profesor:

- **La clase:** Sabemos que la mayoría del tiempo que un niño pasa en el colegio, lo pasa “encerrado” en el aula de clase, por ello, ese espacio es algo que debemos manejar muy bien. La disposición de los alumnos o la agrupación de estos (en cuanto a número de alumnos por clase se refiere) son algunos aspectos a cuidar considerablemente dentro de un aula.

Vaello (2011) defiende la idea de que los cambios en las aulas son necesarios, y que además evitan la creación de subgrupos (en los cuáles puede haber climas

negativos), por ello se apoya la idea de tener en clase diferentes estructuras a lo largo del año o incluso ocasionalmente para la realización de actividades o tareas concretas. A continuación, nombraré algunas de estas estructuras que se pueden llevar a cabo:

- La disposición en U: se controla a todos los alumnos, se evitan las zonas de no visión, se facilita la comunicación y el dialogo. Muy favorable para actividades de debate.
- La disposición en O: para actividades donde el profesor sea uno más, y en la que su participación no sea necesaria.
- La disposición en pareja controlada: en actividades individuales donde se establezca una ayuda entre compañeros (interacción social entre alumnos).

Deberemos estar atentos también a los posibles cambios individuales de lugar de un alumno, o de los subgrupos mencionados anteriormente. En estos casos los cambios suelen hacerse por algún motivo en especial, para controlar más a ese alumno que puede tener dificultades, o que no para de romper el clima de la clase con interrupciones, o incluso porque con el cambio que realicemos, ese alumno tendrá una influencia positiva en otro alumno. Con los subgrupos pasa lo mismo, pueden cambiar su ubicación u optar por disolver ese subgrupo que nos puede dar algún problema y repartir a sus integrantes por la clase, pero teniéndolos siempre separados.

Dentro de la clase, también hay otros factores, aparte de la disposición de los alumnos y sus pupitres, que condicionan un clima de aula. La acústica del aula (importante para contener la atención de los alumnos), la luminosidad (que hará que el alumno tenga una buena visión de la tarea o explicación), la temperatura (si el alumno se siente cómodo, la atención será mayor, sin embargo, no podemos tener en clase atención, si los alumnos tienen frio o excesivo calor) o la utilización de distintos materiales que hará que los alumnos estén más motivados e interesados en la tarea.

- **La metodología:** La metodología, condiciona y mucho el clima del aula, con el docente como actor principal en esa metodología, la cual, debemos de comprender que tendrá muchas variantes, es decir, no es lo mismo una clase de lengua que una de Educación Física, por ello la metodología utilizada condicionará el clima (Martínez, 1996).

Dicho por Martínez (1996) y mencionado por Barreda (2012, p.8):

El clima de clase es un fenómeno que se genera para cada materia, cada año, con cada grupo de alumnos y con cada profesor, por lo que su intervención deberá situarse, en el marco de la acción tutorial, dentro de cada aula, partiendo de cada profesor y grupo de alumnos.

- **Los alumnos:** Estamos de acuerdo en que el alumnado es la parte principal de todo este proceso, y como tal, también es uno de los factores más complicados de manejar y controlar dentro de este clima del aula. Por eso, el profesor debe conocer, como dice Barreda (2012) el ámbito que rodea a cada alumno, su contexto, su familia, la diversidad o los intereses de cada alumno son importantes para poder crear ese clima perfecto de trabajo.

También tiene un papel determinante sobre el alumno el papel que representa el ámbito familiar, por ello se pide a las familias que se preocupen de la enseñanza de sus hijos, eso hará que los alumnos estén motivados. En la sociedad actual, con tantos cambios sociales, podemos ver como los padres de hoy en día se muestran demasiado permisivos con sus hijos (Oliva, 2003), por ello los profesores, deben estar al tanto de qué tipo de familia rodea a cada alumno, para poder gestionar ese posible déficit que el alumno pueda tener en su vida personal.

- **El profesor:** Otro de los factores influyentes dentro del clima del aula es éste. Según Martínez (1996) mencionado por Barreda (2012, p.15) el profesor es el líder normal de clase. Ahora bien, ¿qué debe de aportar un líder de estas características a un aula de niños donde se quiere llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje?

Hay variables que influyen en el profesor a la hora de realizar su aportación al aula (Barreda, 2012, p.16): “los años de experiencia, la orientación de su tarea docente, las ganas de transmitir el aprendizaje, compromiso de formación de los estudiantes de cara a etapas superiores, intentar ser amigo de los alumnos, ser visto como profesor competente”.

En un aula normal el profesor debe ser la persona que ponga la primera piedra para la formación de un clima del aula agradable, con cierta disciplina y algunas normas básicas. La disciplina y el clima son dos aspectos entrelazados. Dependiendo de la disciplina que queramos tener en nuestras clases, así será el tipo de clima, es decir, el clima es (en parte) consecuencia de la disciplina que nosotros hemos decidido llevar a nuestra aula.

Como hemos mencionado anteriormente, el profesor es el líder natural de un aula, por ello debe saber cómo llevar a cabo ese liderazgo al día a día. Kurt Lewin, estudió los diferentes tipos de liderazgo, y junto a unos investigadores, tuvieron en cuenta sobretodo tres tipos de liderazgo, los cuáles nombro brevemente (Barreda, 2012, p. 16): Autocrático, Laissez-affaire (dejar hacer) y Democrático

El docente es, por otra parte, el centro de atención del aula, es decir, todo lo que hace o dice, es observado y escuchado por los alumnos, por ello podemos decir que es el gestor del clima de ese aula. Como gestor, tiene el poder de intentar mejorar las relaciones personales entre los alumnos. Es importante que el profesor tenga un talante motivador, intentar inducir al alumno de tal manera que la tarea termine por despertarle curiosidad, que quiera hacerla.

El profesor, durante su día a día también tendrá que pasar y superar situaciones menos agradables, como pueden ser los conflictos. Podemos encontrar conflictos entre alumnos, o entre profesores y alumnos. En estos casos el profesor también debe responder como líder y saber llevar a la clase a su estado emocional de normalidad.

Análisis de la intervención docente en situaciones de aprendizaje de deportes de invasión diseñadas utilizando el modelo comprensivo de enseñanza.

Una vez visto todo lo relacionado con el clima de aula, me gustaría hacer un pequeño resumen sobre las diferentes teorías motivacionales que podemos encontrar en un aula.

2.4 APROXIMACIÓN DE LAS DIFERENTES TEORÍAS MOTIVACIONALES

Las primeras teorías, estudiadas por William James, hablan acerca de que las conductas son motivadas mediante impulsos, motivos, instintos (Centeno, 2008); pero las teorías contemporáneas se centran en los procesos cognitivos-sociales como inicio de la motivación (Meece, Anderman y Anderman, 2006 en Centeno 2008).

A continuación explicaremos algunas de las teorías motivacionales, para conocer un poco más sus características y diferencias.

Teoría de las necesidades

Los creadores de esta corriente son Henry Murray (1991), para él, una necesidad es una tensión que conduce a buscar el objetivo, y si se logra libera esa tensión y Abraham Maslow (1991), el cual defiende que la conducta está motivada por la necesidad de evitar tensiones desagradables.

Maslow establece una jerarquía de necesidades (Centeno, 2008, p.2),

- Las necesidades fisiológicas: comer, beber, dormir.
- Las necesidades de seguridad: ansiedad, libertad del peligro, etc.
- Las necesidades de pertenencia y amor: atención a los demás, afecto, etc.
- Las necesidades de estima: sentirse bien con uno mismo.
- Necesidades de autorregulación: realización del propio potencial.

Así pues, defendía la idea de que para llegar a las necesidades altas, antes la persona debía de satisfacer sus necesidades básicas. Según Maslow (1991), las personas dejan de desarrollarse una vez alcanzado un alto nivel de estima.

Análisis de la intervención docente en situaciones de aprendizaje de deportes de invasión diseñadas utilizando el modelo comprensivo de enseñanza.

En contra de la forma de organizar la jerarquía de las necesidades, encontramos a Santrock (2002), que dice que las necesidades de estima deberían estar antes que las de pertenencia por el simple hecho de que se puede llegar a ese nivel de estima sin haber conocido el amor y la pertenencia.

Teoría de Metas de logro

La teoría de la motivación de logro está enfocada a los procesos cognitivo-sociales como principal fuente de motivación. El análisis de los ambientes del aula y como estos influye en la motivación y el aprendizaje del estudiante ha hecho que esta teoría sea una de las más importantes de los últimos 25 años.

Richard Atkinson (1964) dio a conocer la teoría global de la motivación y la conducta de logro, se centra en las diferencias individuales. Centeno (2008, p.3) afirma que “las emociones anticipadas harán que una persona evite o se acerque a las actividades orientadas al éxito” (Atkinson, 1965). Los determinantes de esta orientación de la conducta son: el motivo del logro, las expectativas de éxito y el grado de incentivo al conseguir el éxito (Alonso, 1992).

Centeno (2008, p. 4): “Los profesores son los encargados de crear estructuras de meta en el aula mediante diferentes estrategias instruccionales, grupales y de evaluación (Meece, Anderman y Anderman, 2006)”.

Teoría de la atribución

Esta teoría respalda que los juicios retrospectivos que realiza una persona de las causas de su ejecución o comportamiento tienen efectos motivantes (Weiner, 1985, citado en Bandura, 1997). Es decir, el alumno al no lograr conseguir la tarea, analiza los posibles fallos para poder corregirlos de cara a un futuro.

A mi forma de ver, Centeno (2008, p.6) explica de forma muy clara y con ejemplos, en un párrafo, esta teoría:

La percepción del alumno acerca de la estabilidad de una causa, influye en su expectativa de éxito. Si el alumno atribuye un resultado positivo a una causa

Análisis de la intervención docente en situaciones de aprendizaje de deportes de invasión diseñadas utilizando el modelo comprensivo de enseñanza.

estable, como la aptitud, esperara tener éxito en el futuro. De forma similar, se atribuye un resultado negativo a una causa estable, esperara fracasar en el futuro. Sin embargo, cuando los alumnos atribuyen los fracasos a causas inestables como la mala suerte o falta de esfuerzo, podrían desarrollar expectativas de que serán capaces de tener éxito en el futuro, porque perciben que la causa de fracaso es modificable.

Además Santrock (2002), nos habla de las emociones que sienten los alumnos al finalizar una tarea. Si un alumno ve que las causas de no tener éxito son factores externos a él, se siente enojado. Si las causas por el contrario son internas controlables, se sienten culpables. Cuando sin embargo ven que otras personas no logran sus metas por causas incontrolables, sienten compasión. Pero si el factor que le ha llevado al fracaso es algo interno e incontrolable, se sentirán humillados y avergonzados.

Teoría de expectativa por valor

Atkinson, Eccles y Wigfield, están de acuerdo en que esta teoría relaciona la conducta de éxito con las percepciones de expectativa y valor (Meece, Anderman y Anderman, 2006, en Centeno 2008, p.8). Como menciona Centeno (2008, p.8), “se propone que la tendencia a aproximarse a un objeto ambiental, es el resultado de la expectativa que se tiene del posible éxito de una conducta y del valor que se cree que derivara al conseguirlo”.

Teoría de la motivación extrínseca

Esta teoría, es un tipo de motivación que emerge de forma espontánea por tendencias internas y necesidades psicológicas que motivan la conducta sin que haya recompensas extrínsecas (Deci y Ryan, 1985, citado por Reeve 1994), son conductas que se realizan para sentirse competente y autodeterminado (Centeno, 2008).

Good y Brophy (1996), mencionados por Centeno (2008, p.10) dicen que ésta conducta puede darse en dos situaciones, cuando una persona está aburrida, y por tanto busca algo que le estimule; y la otra que implica el dominio de desafíos.

Análisis de la intervención docente en situaciones de aprendizaje de deportes de invasión diseñadas utilizando el modelo comprensivo de enseñanza.

Teoría de la autodeterminación

Siguiendo la idea inicial de Centeno (2008), esta teoría se basa en que todos los seres humanos tenemos de manera innata (no aprendida) tres necesidades psicológicas, las cuáles debemos tener cubiertas para estar motivados psicológicamente hablando. Estas tres necesidades son:

- Competencia: experimentar el dominio de nuestras habilidades
- Autonomía: ser los directores de nuestra propia vida.
- Relaciones: interactuar con el resto de personas y con el medio que nos rodea

También es importante saber, que podremos tener lo mejor de cada alumno, si nuestro clima del aula es bueno. A continuación, una breve tabla explicativa de algunas teorías motivacionales:

Tabla 2. Principales Teorías Motivacionales

Teoría motivación intrínseca.	Deci & Ryan (1985)	Las conductas intrínsecas son influidas directamente por el interés personal o el placer.
Teoría expectativa por valor.	Meece, Anderman & Anderman (2006)	La motivación en la tarea resulta de la capacidad de ejecución y la valoración de posibles recompensas.
Teoría de las necesidades.	Murray y Maslow (1991)	La conducta se encuentra motivada por el deseo de satisfacer una necesidad. Jerarquía necesidades
Teoría de la autodeterminación.	Deci & Ryan (1985)	Busca determinar el grado de voluntariedad de las acciones que realiza el ser humano.
Teoría Metas de Logro.	Nicholls, (1989); Ames (1992)	Las metas de un individuo consisten en esforzarse para demostrar competencia y habilidad en los contextos de logro.

El siguiente punto explicaré la teoría que he utilizado para dar cobertura a éste trabajo. La teoría de Metas de Logro, la cual no he explicado anteriormente, dado que dentro de este trabajo he destinado un apartado para hablar de ella.

2.5 TEORÍAS DE METAS DE LOGRO

Esta teoría tiene la intención de, según Nicholls (1989, p.83): “ayudar a comprender las desigualdades de motivación en el desarrollo intelectual y a decidir lo que es mejor para fomentar una motivación en los estudiantes, fuese cual fuese su nivel de capacidad”. Esta teoría se basa principalmente en dos conceptos: el concepto meta y el concepto habilidad. El primero, es lo más importante dentro de la motivación, el alcanzar la meta, el conseguir éxito o por el contrario, el fracaso. En cuanto al segundo concepto, la habilidad, podemos enfocarlo de dos maneras diferentes, las personas que utilizaran su habilidad para ser los mejores, y las personas que usarán su habilidad para mejorar y superarse a sí mismo, sin importar ser o no ser el mejor.

Estos son los dos tipos de alumnos que podemos encontrarnos en nuestras aulas, los que intentarán ser mejores poco a poco, y los que intentarán ser el mejor de todos sin importarles el cómo llegar a ello. Ross (2002) dice, que a la hora de enseñar Educación Física y deporte, veremos dos tipos de orientaciones: la orientación al ego y la orientación a la tarea.

En la primera, el alumno necesita de la aprobación social, de recompensas externas, conseguir un estatus por medio de la victoria, para esa persona, sólo valen los resultados y el saberse mejor que el resto de sus compañeros. En cuanto a la orientación a la tarea, el alumno logra aprender y dominar una tarea. Su éxito pues, será el mejorar personalmente, e ir progresando hacia objetivos más complicados, sin necesidad de comparaciones con compañeros etc.

Debemos saber que estas dos orientaciones están influenciadas por factores situacionales (el clima del aula, el maestro...) y factores disposicionales (la influencia de su entorno) lo que hará que los alumnos no siempre dependan de sí mismos.

Análisis de la intervención docente en situaciones de aprendizaje de deportes de invasión diseñadas utilizando el modelo comprensivo de enseñanza.

Aun así, los maestros debemos intentar que en nuestras clases reine el clima orientado a la tarea, dado que sin comparaciones, ni competencias, los alumnos crearán un mejor clima de clase, lo que conllevará un mayor aprendizaje.

En la Teoría de Metas de Logro podemos encontrar tres elementos básicos:

- **Concepto de capacidad:** El alumno demostrará su competencia en una situación de logro según sean los requisitos que la definan.
- **Constructo multidimensional:** Es una combinación compuesta de factores personales, sociales, contextuales y de desarrollo que rodean al individuo.
- **Las metas:** Son el eje central de la conducta, los sujetos, de acuerdo a la consecución o no de estas metas, definen el éxito o el fracaso. Las diferentes situaciones pueden orientar más hacia la competición o hacia la maestría, pero existen diferencias individuales que hacen ser más o menos propenso a cada tendencia (Nicholls, 1989).

Las diferencias individuales en la preferencia por un concepto de demostración de capacidad, son independientes de la situación o contexto en el que se encuentra el individuo. Dependiendo de la disposición individual que toma el alumno se puede distinguir dos tipos de orientación principales que son, las mencionadas anteriormente, **orientación a la tarea y orientación al ego** (Nicholls, 1989)

Las orientaciones son el resultado de las experiencias de socialización en contextos de logro y promovidas por interacciones de los alumnos. Haciendo referencia a Peiró (1999) el adulto ejerce gran influencia en la adopción de las orientaciones de meta del alumnado. A continuación, profundizaremos un poco más en la llamada orientación al ego y a la tarea:

Análisis de la intervención docente en situaciones de aprendizaje de deportes de invasión diseñadas utilizando el modelo comprensivo de enseñanza.

Orientación al ego

En los individuos preferentemente orientados al ego, el referente de comparación son los otros. Confirmar su propia capacidad es donde radica su principal preocupación. Evalúan el nivel de sus capacidades para enfrentarse a una tarea con respecto a los otros significativos y si ven que no están a la altura de las circunstancias prefieren no intentarlo antes que asumir un fracaso. Así pues, manifestarán resultados negativos y conductas no adaptativas. Al no poder destacar sobre los otros, muestran desinterés.

Orientación a la tarea

Los niños y niñas orientados a la tarea encuentran su referente de comparación en relación a ellos mismos. Implican valores éticos, retos, esfuerzo personal, trabajo colectivo, perseverancia en la tarea, perfección de habilidades. Un alumno orientado a la tarea asume que a través del esfuerzo consigue sus metas. No es que tenga suerte, es que se la gana con sus decisiones, ya que el fracaso es interpretado como una falta de habituación o un insuficiente nivel de aprendizaje (Nicholls, 1989). La capacidad de la persona es la que determina el resultado de una tarea siendo así una variable dependiente de la persona, así pues, es mucho menos sensible al éxito y el fracaso es una situación transitoria.

Así pues, estamos de acuerdo que la orientación hacia la tarea, es el clima que debemos de intentar conseguir en nuestra aula, dado que es el más favorable para el aprendizaje de nuestro alumnado. Para intentar conseguir que en nuestra clase exista ese clima podemos utilizar unas estrategias, agrupadas en seis áreas de aprendizaje y que han sido denominadas como “las áreas de TARGET”.

A continuación, muestro una tabla exploratoria de las estructuras del entorno del aprendizaje, García (2005), las cuales son: Tarea, Autoridad, Reconocimiento, Agrupación, Evaluación y Tiempo.

Estas áreas están preparadas para manipular las estructuras de metas situacionales y conseguir una implicación a la tarea de los alumnos.

Tabla 3. Áreas del TARGET

TAREA	Sus características principales son: la variedad, fomentar el interés en el alumno, promover desafíos, el esfuerzo y sensación de satisfacción (Ames, 1992)
AUTORIDAD	El alumno debe de notar que el profesor le da responsabilidades, le deja tomar decisiones para poder crear patrones adaptativos en situaciones de autonomía (Ryan y Deci, 2000)
RECONOCIMIENTO / RECOMPENSAS	Es diferente cuando esos reconocimientos están bajo el control del alumno a cuando están fuera de él y cuando se dan de una manera más privada y referida al proceso de aprendizaje (Ryan y Deci, 2000).
AGRUPACIÓN	La heterogeneidad es importante en los grupos ya que genera consecuencias a nivel motivacional en los grupos (Ames, 1992; Epstein, 1989)
EVALUACIÓN	Debe ser privada, significativa y con carácter informativo para que los efectos de la motivación sean positivos (Famose, 1997)
TIEMPO	Aumentarán los niveles de motivación y compromiso con la tarea dentro de los alumnos si este se administra de una manera flexible (Epstein, 1989 y Treasure, 2001)

Análisis de la intervención docente en situaciones de aprendizaje de deportes de invasión diseñadas utilizando el modelo comprensivo de enseñanza.

Debemos saber que todas estas estrategias nombradas en la tabla anterior, van a ayudarnos a guiar a nuestra clase hacia un estilo de enseñanza orientado a la tarea y no al ego. Decir, que con esta tabla será con la que analicemos posteriormente las clases que hemos llevado a cabo para poder realizar la parte práctica del trabajo. Una vez que llevemos a cabo el proceso del análisis, podremos ver si las clases que nosotros mismos impartimos, van orientadas hacia el ego o hacia la tarea.

Si el alumno esta en un clima orientado a la tarea, su implicación en ella y su diversión, aumentaran de manera considerada (García, 2005)

2.6 REVISIÓN DE ESTUDIOS QUE ANALIZAN LOS CLIMAS MOTIVACIONALES

A continuación, muestro una tabla con los estudios y los resultados de los análisis que se han llevado a cabo sobre el clima motivacional. Se muestran también en la tabla las diferencias entre el clima motivacional orientado a la tarea y al ego

Tabla 4. Estudios y resultados del análisis del Clima Motivacional Tarea / Ego

Autores / año	Variables analizadas	Resultados significativos.
Solmon (1996)	Clim.Mot. .Orien. Tarea Clim.Mot. .Orien. Ego	Mayor persistencia en tareas con elevada dificultad. Éxito atribuido a la capacidad normativa y demostración de menor persistencia en tareas con elevada dificultad.
Cecchini, González, Carmona, Arruza, Escartí y Balagué (2011)	Clim.Mot. .Orien. Tarea Clim.Mot. .Orien. . Ego	Mayor aumento en la diversión, aumento de la competencia percibida, compromiso y entrega en sus clases, ansiedad somática precompetitiva y vigor post-competitivo. Aumento de vigor pre-competitivo junto con un estrés post-competitivo.
Escartí y Gutiérrez (2001)	Clim.Mot. .Orien. Tarea Clim.Mot. .Orien. Ego	Mostraban altos índices de motivación intrínseca, mayor intención de práctica de actividad física y deportiva. Se detectaron aumentos de la tensión, disminución de la diversión y pérdida por el interés en la actividad física

3. PARTE PRÁCTICA.

Como he señalado anteriormente, la principal preocupación como docente de la que se ocupa este trabajo es la importancia de generar climas motivacionales orientados a la tarea, que favorezcan la motivación del alumnado y su aprendizaje en el área de Educación Física. Una vez expuestos los principales aspectos teóricos que sustentan esta preocupación, pasaré a relatar la parte de aplicación práctica de este trabajo. A continuación expongo los objetivos de la parte práctica del trabajo:

- a) Conocer y manejar un instrumento que como docente me permita analizar el clima motivacional (orientación ego, tarea o neutro) que genero como docente en las clases de Educación Física a partir de las áreas del TARGET definidas previamente.
- b) Analizar el clima motivacional generado en un conjunto de clases de Educación Física (clases realizadas y grabadas), utilizando dicho instrumento de observación.
- c) Proponer estrategias/alternativas que favorezcan un clima motivacional orientado a la tarea a partir de los resultados obtenidos.

A continuación expondré los principales aspectos metodológicos seguidos en esta parte práctica. Estos están divididos en los siguientes apartados: Diseño y procedimiento de actuación, Instrumento utilizado, Comentarios y Las propuestas de mejora.

3.1 DISEÑO Y PROCEDIMIENTO DE ACTUACIÓN

Para realizar el trabajo de aplicación práctica, he aprovechado la grabación de dos sesiones impartidas en las actividades extraescolares, las cuales son organizadas por el Club Atletismo Huesca. Concretamente se llevó a cabo en el Colegio Juan XXIII, situado en Huesca, en el curso 5º de Educación Primaria. Las clases eran coeducaciones y el contenido impartido fue de los llamados “juegos colectivos”, concretamente

utilizamos el baloncesto como deporte sobre el que trabajar. Como alumno responsable de este trabajo, ejercí en esas dos sesiones de profesor. Por su parte, al profesor se le pidió que no alterase para nada el encargo propio de las sesiones, en relación al diseño de su unidad didáctica ni de su impartición. El análisis se realizó de las dos clases que componen mi unidad didáctica.

En estas dos sesiones que impartí, el objetivo didáctico era el de mantener y conservar el balón y progresar hacia el objetivo. Lleve a cabo ejercicios de “fácil” ejecución (dado que no conocía el nivel de los alumnos) y en los cuales pudiera introducir diferentes variantes dentro del mismo ejercicio. Las sesiones pueden verse en el Anexo 3.

Es importante señalar que como alumno de la asignatura de Educación Física en tercer curso y también durante el desarrollo de la mención, he sido formado para aprender a generar este tipo de clima y saber las estrategias que debía utilizar para favorecer esta labor. La formación recibida durante mi formación inicial se centró en conocer la Teoría de Metas de Logro y en manejar las áreas del TARGET (Ames, 1992) para fomentar su conocimiento y adoptar los mecanismos correctos para desarrollar cada una de las áreas explicadas anteriormente. Además y previo a este apartado de aplicación práctica (justo durante el periodo de realización de mi trabajo fin de Grado), recibí una sesión de formación que consistió en:

- a) Volver a revisar los postulados teóricos que hacen referencia a la Teoría de Metas de Logro y a las áreas del Target;
- b) Aprendizaje sobre el 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 que a modo de guía me permitirán categorizar la observación (ver en el apartado 2.5 donde se puede ver una tabla con la agrupación de las estrategias del TARGET).

Análisis de la intervención docente en situaciones de aprendizaje de deportes de invasión diseñadas utilizando el modelo comprensivo de enseñanza.

- d) Análisis de dos clases utilizando dicho instrumento para familiarizarse con él y ver las posibles dudas que entraña su aplicación. Puesta en común de los posibles problemas y establecimiento de acuerdos.

Posteriormente a esta formación, y antes de realizar el trabajo de campo, 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 fue calculado utilizando el programa informático Excel (Hopkins, 2000). 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, 1990).

A continuación, os presentaré el instrumento utilizado y de qué manera usarlo.

3.2 INSTRUMENTO UTILIZADO.

El instrumento con el que he analizado las sesiones impartidas es el Physical Education Climate Assesment Instrument (PECAI), creado por Curtner-Smith y Todorovich (2002) y se utiliza para medir el Clima Motivacional en las clases de Educación Física y también en la práctica deportiva. Su utilización se lleva a cabo por medio de la observación sistemática y la cuantificación de variables, las cuales están basadas en las áreas del TARGET. Más tarde, fue valorado por los mismos autores (Todorovich y Curtner-Smith, 2003)

Análisis de la intervención docente en situaciones de aprendizaje de deportes de invasión diseñadas utilizando el modelo comprensivo de enseñanza.

Visualice con la ayuda de este instrumento las dos sesiones impartidas. En la tabla que aparece a continuación, se apuntaban los resultados que el profesor va obteniendo en cada una de las áreas del TARGET.

Tabla 5. Modelo TARGET

	DESCRIPCION TAREA 1			DESCRIPCION TAREA 2		
COMPONENTE TARGET	TAREA	EGO	NEUTRO	TAREA	EGO	NEUTRO
TAREA						
AUTORIDAD						
RECONOCIMIENTO						
AGRUPACION						
EVALUACION						
TIEMPO						

Esta tabla se rellena con cada una de las tareas que tiene la sesión, así pues, llevamos a cabo una observación en la cual diferenciamos, dentro de una misma sesión, las diferentes tareas que hay en ella. Dicha tabla se rellena por medio de cruces, marcas o “tics” las estrategias de cada área del TARGET que observamos que se cumplen a la hora de impartir la sesión. Con ayuda de una tabla (ver anexo 1) en la cual aparecen los ítems a identificar, iremos marcando en dicha tabla, si la orientación se dirige más al ego, a la tarea o es neutral. Si marcamos cruces en la zona neutral significara que la orientación del profesor no queda claramente definida ni hacia el ego ni hacia la tarea.

Después de llevar a cabo este proceso, la siguiente fase es vaciar los resultados en otra tabla:

Análisis de la intervención docente en situaciones de aprendizaje de deportes de invasión diseñadas utilizando el modelo comprensivo de enseñanza.

Tabla 6. Modelo TARGET (porcentajes y puntuación)

DATOS DE LA SESION						
COMPONENTE TARGET	TAREA		EGO		NEUTRAL	
	<u>Puntuación</u>	<u>Porcentajes</u>	<u>Puntuación</u>	<u>Puntuación</u>	<u>Puntuación</u>	<u>Puntuación</u>
<u>Tarea</u>						
<u>Autoridad</u>						
<u>Reconocimiento</u>						
<u>Agrupación</u>						
<u>Evaluación</u>						
<u>Tiempo</u>						
<u>Puntuación total</u>						

Así pues, en esta segunda tabla reflejaremos los resultados obtenidos en la primera. Contaremos el total de “X” que marcamos en la primera tabla de las áreas del TARGET. También pondremos el porcentaje del resultado de las orientaciones obtenidas en la primera tabla. De esta forma, veremos claramente si la orientación del maestro va más hacia el ego o hacia la tarea, tanto en la sesión en general, como en cada área del TARGET.

3.3 RESULTADOS Y COMENTARIOS.

El nivel de acuerdo obtenido analizando las mismas sesiones con una diferencia de 7 días ha sido de $r= 0,99$. Como esta correlación está por encima de 0,7 diremos que se considera muy fuerte (Wayne, 1990).

Análisis de la intervención docente en situaciones de aprendizaje de deportes de invasión diseñadas utilizando el modelo comprensivo de enseñanza.

A continuación, muestro las tablas en las que reflejo los resultados de las dos sesiones analizadas. En ambas tablas veremos como la orientación a la tarea es la estrategia predominante.

Debemos de tener en cuenta sobre todo dos aspectos, a la hora de ver las tablas de las sesiones observadas, los cuales son:

- La puntuación: es el sumatorio de cada componente en el total de la sesión en la orientación ego/tarea/neutral
- El porcentaje: del total de la puntuación de cada componente (sumando la orientación ego/tarea/neutral) que porcentaje supone el valor de la puntuación

Tabla 7. Primera y segunda sesión (primer análisis)

DATOS SESIÓN: (CON LOS DOS PRIMEROS ANALISIS DE LAS DOS SESIONES)						
COMPONENTE TARGET	TAREA		EGO		NEUTRAL	
	<u>Puntuación</u>	<u>%</u>	<u>Puntuación</u>	<u>%</u>	<u>Puntuación</u>	<u>%</u>
<u>Tarea</u>	6	22,2 %	2	7,4 %	0	0%
<u>Autoridad</u>	2	7,4 %	1	3,7 %	0	0%
<u>Reconocimiento</u>	2	7,4 %	1	3,7 %	0	0%
<u>Agrupación</u>	4	14,8 %	0	0%	0	0%
<u>Evaluación</u>	3	11,1 %	1	3,7 %	0	0%
<u>Tiempo</u>	4	14,8 %	1	3,7 %	0	0%
<u>TOTAL Puntuación</u>	21	77,7 %	6	22,2 %	0	0%

Como podemos apreciar en los resultados totales, se ve claramente, que a la hora de llevar a cabo la sesión, gran parte de las estrategias utilizadas iban orientadas a la tarea (el 77,7% lo confirma). Así pues, podemos decir que durante esas dos sesiones, se han llevado a cabo estrategias motivacionales que favorecen la adquisición de un clima motivacional positivo en los alumnos.

Análisis de la intervención docente en situaciones de aprendizaje de deportes de invasión diseñadas utilizando el modelo comprensivo de enseñanza.

En cuanto a los componentes del TARGET, podemos observar que si comparamos individualmente el porcentaje de estrategias orientadas a la tarea y al ego, vemos que en todos esos porcentajes, la tarea tiene un porcentaje mayor al del ego.

Vemos que en la dimensión de tarea el porcentaje es mayor, lo que significa que el profesor informa a los alumnos de los objetivos en las actividades y cada una de esas actividades tiene diferentes niveles de complejidad, los cuales sirven a los alumnos para ir poco a poco buscando cumplir objetivos más complejos. En la dimensión de autoridad, se observa algo más de igualdad, dado que el profesor es el que toma las decisiones del material a emplear y además, a su vez los alumnos son los que eligen durante la actividad los diferentes roles a desempeñar. En el reconocimiento también vemos un mayor porcentaje orientado a la tarea, aunque algo más igualado, dado que el profesor reconocía en privado el progreso de cada alumno, aunque también hay reconocimientos para el grupo, dado que debemos tener su autoestima alta.

En la dimensión de agrupación, vemos que todo el porcentaje está en la orientación a la tarea, dados que las agrupaciones son flexibles y heterogéneas. En la evaluación y en el tiempo, de nuevo son mayores los porcentajes de la orientación a la tarea, en la evaluación se vio una gran participación y esfuerzo por parte de los alumnos, y en la dimensión del tiempo podemos ver que las actividades duran el tiempo necesario para realizarlas y además se establecen reglas y rutinas como el silencio al hablar el profesor, por ejemplo.

El resultado del segundo análisis de las dos sesiones, es este:

Análisis de la intervención docente en situaciones de aprendizaje de deportes de invasión diseñadas utilizando el modelo comprensivo de enseñanza.

Tabla 8. Primera y segunda sesión (segundo análisis)

DATOS SESIÓN: (CON LOS DOS SEGUNDOS ANALISIS DE LAS DOS SESIONES)						
COMPONENTE TARGET	TAREA		EGO		NEUTRAL	
	<u>Puntuación</u>	<u>%</u>	<u>Puntuación</u>	<u>%</u>	<u>Puntuación</u>	<u>%</u>
<u>Tarea</u>	6	22,8	2	7,6 %	0	0%
<u>Autoridad</u>	2	7,6 %	0	0%	1	3,8 %
<u>Reconocimiento</u>	1	3,8 %	1	3,8 %	0	0%
<u>Agrupación</u>	2	7,6 %	2	7,6 %	0	0%
<u>Evaluación</u>	3	11,4 %	2	7,6 %	0	0%
<u>Tiempo</u>	2	7,6 %	1	3,8 %	1	3,8 %
TOTAL Puntuación	16	60,8 %	8	30,4 %	2	7,6 %

Como en la tabla anterior, vemos que los mayores porcentajes están orientados hacia la tarea, excepto en el reconocimiento y agrupación que hay un empate entre la orientación al ego y a la tarea.

En la dimensión de tarea, a los alumnos se les informa de las tareas, pero a su vez los alumnos realizan las mismas tareas aunque cambiando los roles. Respecto a la autoridad, cambian de roles, lo que hace que siempre deban estar atentos al juego y a su nuevo rol.

Cuando llegamos al reconocimiento y a la agrupación es cuando vemos una igualdad entre la orientación al ego y a la tarea. En el primer caso, los reconocimientos se hacen tanto de manera grupal como de manera individual. Y en la dimensión de agrupación vemos que las agrupaciones son heterogéneas, pero una vez hechos los grupos, los equipos ya no varían, solo en caso de ver una total superioridad de uno sobre el otro.

En la evaluación vemos de nuevo una superioridad de la orientación a la tarea respecto a la del ego, dado que la evaluación busca la mejora personal, pero a su vez es

el profesor el que ha dado los objetivos a alcanzar. En el tiempo vemos también superioridad de la orientación hacia la tarea, y un empate en cuanto a porcentajes, de la orientación al ego y neutral; así pues los alumnos tendrán el tiempo suficiente para realizar las tareas pero a su vez, será el profesor el que marque el tiempo de cada ejercicio.

3.4 PROPUESTAS DE MEJORA

Esta parte del trabajo va dirigida a las diferentes propuestas que pueden mejorar las áreas del TARGET, y también para que puedan proponerse tareas las cuáles se orientan siempre más hacia la tarea que hacia el ego. A continuación, propondré distintas posibles mejoras por cada una de las dimensiones:

- **Tarea:** en esta primera área, en cuanto a mis dos sesiones impartidas en las clases se refiere, podría mejorar en aspectos como en la claridad a la hora de explicar un ejercicio. Puede ser que los alumnos al no conocerme quizás les costara un poco más entender los ejercicios propuestos, y a mi quizás me costara explicarme correctamente. En todas las actividades realizadas en esas dos sesiones tuve en cuenta el tener, dentro de cada ejercicio, varios niveles de complejidad; es decir, tener variantes al juego inicial que vayan complicando el objetivo en cuestión. Sobre todo, y ante todo, en esta área del TARGET debemos de transmitir a los alumnos que los ejercicios que llevemos a cabo, no tienen la finalidad de encontrar un ganador y un perdedor, sino que la finalidad es que cada alumno mejore día a día, y entre todo puedan ayudarse en aspectos del juego.
- **Autoridad:** en esta dimensión, durante las sesiones, ellos pudieron elegir los roles que ocupaban dentro de cada ejercicio (cuando había distintos roles). Si es cierto que debemos de tener cuidado con la libertad que les damos de elegir según qué cosas, dado que tenemos que tener siempre presente que al fin y al cabo son niños, los cuales quieren divertirse por encima de todo, y eso puede ser en ocasiones un inconveniente.

- **Reconocimiento:** durante las sesiones, hubo momentos en los que pude percibir claramente quienes eran los alumnos más aventajados y los que podían tener más problemas a la hora de llevar a cabo la tarea que requería el ejercicio. Por ello, tanto con unos como con los otros, decidí hablar de manera privada durante el transcurso del ejercicio, para así no llamar la atención de sus compañeros. A los que quizás, a mi parecer, tenían más dificultades, intente ayudarles dándoles pautas que podrían seguir para mejorar algún aspecto, y por el contrario a los que se desenvolvían dentro del ejercicio de una manera muy efectiva, intente hacerles entender el hecho de que aparte de que ellos progresaran, deben de ayudar también a sus compañeros a progresar. Eso es algo que el profesor debe estar atento en todo momento.
- **Agrupación:** una estrategia que debemos controlar a la hora de trabajar esta dimensión es la organización de los grupos. Si en un primer momento dejamos que sean ellos los que lleven a cabo la formación de grupos, podremos percatarnos a simple vista de que cada uno se une a su mejor amigo o al mejor de la clase. Una vez hemos visto esa formación, en ejercicio sucesivos debemos intentar que esos grupos no se junten de nuevo, debemos intentar siempre que sean homogéneos, que todos puedan interactuar dentro del juego con todos los compañeros en algún momento, y no que los grupos siempre sean iguales. Por supuesto, ni que decir tiene, que no debemos nunca agrupar a nuestros alumnos por niveles de dificultad o de ejecución, dado que haremos que los propios alumnos se auto-clasifiquen como “buenos” o “malos” y esas etiquetas no son favorables para el alumno.
- **Evaluación:** en este apartado debemos tener en cuenta sobretodo el aprendizaje, la participación y el esfuerzo de cada uno de nuestros alumnos individualmente. Algo que podría mejorarse de las sesiones que lleve a cabo, es el haber hecho al alumno participe de su propia evaluación, mediante evaluaciones diagnósticas. Sí que es cierto, que hable individualmente con algunos alumnos para que me comentaran como habían visto su progresión, y para que me dijeran si habían aprendido algo en esas dos sesiones. También lleve a cabo una serie de preguntas grupales al finalizar la segunda sesión, en las cuáles, sí que contestaron que

habían aprendido nuevas acciones o gestos técnicos y movimientos tácticos que en un futuro podrían poner en práctica.

- **Tiempo:** en esta dimensión, debemos estar muy atentos a la forma de actuar de nuestros alumnos. Es decir, al programar la sesión, llevamos a cabo una organización temporal que en ocasiones falla. Ejercicios en los que pensábamos que invertiríamos 20 minutos, pasan a realizarse en 10, o viceversa. Por ello, debemos estar atentos a cómo reacciona el alumno ante cada ejercicio, ver cuando un ejercicio se ha “oxidado” y es necesario cambiarlo o poner alguna variante, y por el contrario, ver también cuándo un ejercicio puede alargarse en el tiempo. También es importante y entra dentro de esta dimensión un apartado que como entrenador y futuro maestro, siempre tengo muy en cuenta, y no es otro que las rutinas de la clase (recoger o sacar material, mantener a los alumnos en silencio cuando habla el profesor, pedir la palabra levantando la mano, etc.). estas rutinas ayudan atento al profesor, porque facilitan el trabajo del docente, como a los alumnos, que ven que como su colaboración es importante para el desarrollo de la clase.

3.5 CONCLUSIONES DEL TRABAJO

Para llevar a cabo este trabajo, llamado análisis de la intervención docente en situaciones de aprendizaje de deportes de invasión diseñadas utilizando el modelo comprensivo de enseñanza, he tenido que realizar un exhaustivo procedimiento de selección de información, lectura de diferentes artículos y fuentes bibliográficas proporcionadas por mi tutor del trabajo.

La información giraba sobre todo en torno a diversos autores los cuáles son expertos en los temas de motivación, tipos de estrategias para que el proceso enseñanza-aprendizaje sea más fácil de llevar a cabo etc.

El trabajo en si ha tenido desde el inicio de su realización una progresión que va desde el modelo de enseñanza tradicional, pasando por distintos modelos nuevos de enseñanza, centrándose algo más en el modelo trifásico y comprensivo para acabar con

la motivación y distintas estrategias de enseñanza relacionadas con la motivación y por último el apartado en el cual llevamos a cabo la investigación en sí.

Dentro de esta investigación, hemos analizado dos clases, las cuáles dirigí en primera persona, para ver posibles errores que corregir, posibles aciertos que mantener etc., y todo para poder llegar a conseguir un clima motivacional del aula adecuado para la enseñanza de los deportes colectivos por parte de nuestros alumnos.

Al realizar este trabajo, he podido constatar algo que siempre había pensado y sentido en mi vida, la motivación es esencial en cualquier ámbito o reto de nuestra vida, pero más aún, si hablamos de la enseñanza en sí. Cuando un alumno está motivado está comprobado que sus aprendizajes son mucho más eficientes, pero para ellos debemos de tener varios factores motivacionales que no pueden faltar para crear un clima de aula adecuado.

Como crear ese clima y las estrategias que debemos seguir es lo que este trabajo nos enseña, cuanto más motivados estén los alumnos, lo cual conseguiremos mediante los retos en las actividades, mediante la variedad y sobretodo ayudándoles y apoyándoles, más aprenderán. Pero no solo eso nos debe preocupar, el clima del aula, los compañeros y sobretodo, nuestra propia motivación. Como profesores y encargados de transmitir conocimientos a los alumnos, no nos podemos permitir estar desmotivados, dado que el profesor es la figura en la que el niño se va a ver reflejado, si nos ve sin ánimo, su entusiasmo hacia la tarea no será el adecuado y eso conllevará unos aprendizajes poco eficientes.

Para concluir este apartado, diré que este trabajo ha supuesto para mí un gran reto, dado que nunca había llevado a cabo un trabajo de tal calibre y un proceso de búsqueda de información y análisis de sesiones tan amplio como éste. Aparte, supone para mí una nueva visión sobre cómo llevar a cabo las clases en Educación Física. Si bien es cierto, que ya conocía parte de la información expuesta en este trabajo, he de decir que profundizando en esa información he descubierto muchas más cosas interesantes y de utilidad que me servirán tanto en mi profesión como futuro profesor, como en mi día a día como entrenador de baloncesto en distintas categorías.

Análisis de la intervención docente en situaciones de aprendizaje de deportes de invasión diseñadas utilizando el modelo comprensivo de enseñanza.

Por ello, y porque al fin y al cabo, pude desarrollar un trabajo de fin de grado que era de la misma rama (Educación Física) que realice en mi último año de universidad, estoy satisfecho con mi elección.

3.6 LIMITACIONES Y PROSPECTIVAS

A continuación, hablaré de los posibles apartados en los que podríamos haber profundizado quizás un poco más o ampliarlos de alguna manera.

Para comenzar, pienso que en todos los colegios deberían de conocer este tipo de estrategias motivacionales para los alumnos, y ya no sólo para la asignatura de Educación Física, sino para todas en general. Estas estrategias son válidas, amoldando alguna cuestión, para todas las asignaturas. Por ello, al igual que nosotros para un trabajo de final de grado, hemos empleado grabaciones y análisis de esas grabaciones, pienso que todo profesor de primaria, debería llevar a cabo este proceso y quizás de alguna manera hacer algo de autocrítica, dado que en muchos colegios se sigue utilizando el método tradicional de enseñanza.

Otro apunte, que en mi opinión va relacionado con el anterior, no es otro que la opinión de nuestros alumnos. Es cierto, que muchos de los alumnos de primaria no pueden, en ocasiones, responder a algunas cuestiones tan serias como las que aquí tratamos o por lo menos con la madurez suficiente, cierto. Pero, ¿porque no escucharles un poco más? No recuerdo que en toda mi infancia, tanto en el colegio como en el instituto, nadie me preguntara sobre si me parecía correcta la forma de enseñar de mis profesores. Si nos paramos a pensar, los alumnos son como los “clientes” de una gran tienda llamada educación, la cual debemos mejorar entre todos, para seguir avanzando hacia una educación mejorada, al fin y al cabo, “el cliente siempre tiene la razón”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, Structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- Alonso, J. (1992). *Motivar en la adolescencia: Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: U. A. M
- Atkinson, J.W. (1964). *An introduction to motivation*. Pricenton, NJ: Van Nostrand
- Atkinson, J. (1965). *An Introduction to Motivation*. New York : D. Van Nostrand Company
- Barreda Gómez, S. (2012). *El docente como gestor del clima del aula. Factores a tener en cuenta*
- Bayer, C. (1992). *La enseñanza de los juegos deportivos colectivos*. Barcelona: Hispano Europea. Traducido de la versión francesa del mismo autor (1979). *L'enseignement des jeux sportifs col-lectifs*. París: Ed. Vigot.
- Bunker, D. y Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 19, 5-8.
- Bunker, D. and Thorpe, R., (1986a). Landmarks on our way to 'teaching for understanding.' En R. Thorpe, D. Bunker and L. Almond (Eds.), *Rethinking games teaching* (pp. 5-6). Loughborough: University of Technology, Loughborough.
- Castejón Oliva, F.J., Giménez Fuentes-Guerra, F.J., Jiménez Jiménez, F., López Ros, V. (2003). *Iniciación deportiva: La enseñanza y el aprendizaje comprensivo en el deporte*. España: Wanceulen Editorial Deportiva, S.L.
- Centeno García, M. (2008). Cuestionario sobre clima motivacional de clase para alumnos de sexto grado de primaria. (Tesis inédita). Lugar: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Contreras Jordán, O.R., De la Torre Navarro, E., Velázquez Buendía, R. (2001) *Iniciación Deportiva*. España: Editorial Síntesis, S.A.
- Cury, F., Biddle, S., Sarrazin, P. y Famose, J.P. (1997). Achievement goals and perceived ability predict investment in learning a sport task. *British Journal of Educational Psychology*, 67 (3), 293 - 309.

- Curtner-Smith, M. D., y Todorovich, J. R. (2002). The physical education climate assessment instrument. *Perceptual and Motor Skills*, 95(2), 652-660.
- Devís Devís, J. (1996). *Educación física, deporte y currículum*, Madrid: Visor.
- Epstein, J.L. (1989). Family structures and student motivation: A development perspective. En C. Ames y R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (Vol 3) (pp. 259 - 295). New York: Academic Press
- García, T., Santos-Rosa, F., Jiménez, R., & Dó, E. (2005). El clima motivacional en las clases de Educación Física: una aproximación práctica desde la Teoría de Metas de Logro. *Apunts*, 22-23.
- Grehaigne, J. F., Godbout, P. y Bouthier, D. (2001). The teaching and learning of decision making in team sports. *Quest*, 53(1), 59-76.
- Gréhaigne, J.F., y Godbout, P. (1995). Tactical Knowledge in Team Sports From a Constructivist and Cognitivist Perspective. *Quest*, 47(4), 490-505.
- Hardy, C. y Mawer, M. (1999). *Learning and Teaching in Physical Education*. London: Falmer Press.
- Hopkins, W. (2000). Measures of reliability in sports medicine and science. *Sportmedicine*, 30(1), 1-15.
- Maslow, A. (1991). *Motivación y Personalidad*. Madrid: Díaz de Santo
- Martínez Muñoz, M. (1996). *El clima de la clase*. Barcelona: Wolters Kluwer.
- Meece, L., Anderman. E. y Anderman, L. (2006). Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. *Annual Review. Psychology*, 57, 487-503
- Mendez, A. (2003). *Nuevas propuestas lúdicas para el desarrollo curricular de educación física. Juegos con material alternativo, juegos predeportivos y juegos multiculturales*. Barcelona: Editorial Paidotribo.
- Nevett, M., Rovegno, I. y Barbiaz, M. (2001b). Fourth-grade children's knowledge of cutting, passing and tactics in invasion games after a 12-lesson unit of instruction. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20, 389-401.
- Nicholls, J. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Rink, J. (1999). Instruction from a learning perspective. En Hardy, A.C., y Mawer, M.(Eds.). *Learning and teaching in physical education* (pp. 149-167). Londres:Falmer Press.
- Rovegno, I. (2008). Learning and Instruction in Social, Cultural Environments:Promising Research Agendas. *Quest*, 60(1), 84-104.
- Ryan, R.M. y Deci, E.L. (2000). Self - determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well - being. *American Psychologist*, 55, 68 - 78.
- Sánchez Mora, D. (2010). *Conocimiento táctico y rendimiento de juego en situaciones ofensivas de un deporte de invasión*. (Tesis doctoral). Lugar: Universidad de Catilla La Mancha
- Sánchez Gómez, R. (2013). *La enseñanza para la comprensión de los juegos deportivos: un estudio de casos en enseñanza secundaria* (Tesis doctoral no publicada). Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Universidad de Valencia.
- Santrock, J. (2002). *Psicología de la Educación*. México, D. F.: McGraw-Hill.
- Todorovich, J. R., y Curtner, S. M. D. (2003). Influence of the motivational climate in physical education on third grade students' task and ego orientations. *Journal of classroom interaction*, 38(1), 36-46.
- Treasure, D. C. y Roberts, G.C. (2001). Students, perceptions of the motivational climate, achievement beliefs, and satisfaction in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 72, 165 - 175
- Turner, A.P. (2005). Teaching and learning games at the secondary level. En L. L. Griffin y J. I. Butler (Eds.), *Teaching Games for Understanding: Theory, research and practice*. (pp.71-90). Champaign, IL: Human Kinetics. Griffin et al. (1997)
- UNESCO. (2002). Resultados escolares en América Latina. Disponible en http://www.minedu.gob.pe/gestion_institucional/ofplanmedumc/indicador_es/medicion/LatinReportWillms&somers.pdf
- Wayne W.D.; Estadística con aplicaciones a las ciencias sociales y a la educación, McGraw-Hill. México, DF; 1990; p. 504.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548-573.

ANEXOS

ANEXO 1. TABLA DE TARGET

ASPECTOS QUE PODEMOS UTILIZAR PARA FACILITAR UNA ORIENTACION EGO-TAREA		
	Orientación TAREA	Orientación EGO
TAREA	<p>A los niños se les proponen tareas o una tarea con diferentes niveles de complejidad en función de los niveles de práctica de los alumnos.</p> <p>Informar sobre los objetivos a conseguir a diferentes niveles.</p> <p>Diseñar tareas que promuevan el reto.</p>	<p>Todos los alumnos realizan la misma tarea, el profesor determina el objetivo a conseguir.</p>
AUTORIDAD	<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 qué es lo que los estudiantes deben aprender, qué materiales debe utilizar, cómo se evalúa...</p>
RECONOCIMIENTO	<p>El reconocimiento del progreso es privado entre el profesor y el estudiante.</p>	<p>Los reconocimientos se realizan públicamente y basados en la mejora.</p>

Análisis de la intervención docente en situaciones de aprendizaje de deportes de invasión diseñadas utilizando el modelo comprensivo de enseñanza.

	<p>Reconocer el progreso individual y de la mejora (atención, perseverancia, etc.).</p> <p>Utilizar recompensas antes que castigos.</p>	
AGRUPACIÓN	Las agrupaciones son flexibles y heterogéneas.	No varían las agrupaciones en una tarea, o agrupaciones según nivel capacidad/habilidad.
EVALUACIÓN	<p>La evaluación está basada en la mejora personal de cada uno. Se valora el progreso en el aprendizaje, en la participación y en el esfuerzo.</p> <p>Implicar al participante en su evaluación.</p> <p>Utilizar evaluaciones privadas y significativas.</p>	Es normativa y para todos igual. El profesor determina y dice públicamente lo que tienen que alcanzar los alumnos.
TIEMPO	<p>A los estudiantes se les da suficiente tiempo para realizar y solucionar las tareas o para seleccionar estas.</p> <p>Establecer reglas/ rutinas con el grupo clase.</p>	El profesor determina el tiempo necesario para resolver la tarea y a los alumnos se les marca estrictamente el tiempo para resolver la tarea.

Análisis de la intervención docente en situaciones de aprendizaje de deportes de invasión diseñadas utilizando el modelo comprensivo de enseñanza.

ANEXO 2. AUTORIZACIÓN DE GRABACIÓN

Huesca a 9 de Marzo de 2015

Estimados padres y madres,

Con motivo de la estrecha relación entre el Club Atletismo Huesca (al que pertenece el monitor de la actividad extraescolar de baloncesto) y la Universidad de Zaragoza, uno de los alumnos de la Universidad, que está realizando su trabajo fin de grado, quiere realizar su trabajo en el ámbito del baloncesto y hemos pensado en que pudiese hacerlo con el equipo de sus hijos/as, puesto que ya tienen un cierto nivel de aptitudes.

Para dicho trabajo simplemente necesitaría grabar en video dos de las sesiones de la actividad semanal, las cuáles, a su vez, serían impartidas por dicho alumno en prácticas. Posteriormente, con sus tutores de Universidad realizarán un análisis de su actuación como docente, pero siempre privadamente, sin que dichas imágenes sean utilizadas para ningún otro cometido.

Con esta carta, nos gustaría que nos dijese si están de acuerdo en que se puedan grabar estas dos sesiones, haciéndoles hincapié en que estas grabaciones no van a ser utilizadas para nada más que el trabajo de este alumno en prácticas, para poder acabar su carrera y convertirse en graduado.

Les agradeceríamos que puedan marcar la casilla de si están de acuerdo o no en que se pueda llevar a cabo la grabación, y entreguen el papel al entrenador de la actividad para poder llevar a cabo dicha actividad en los próximos días.

Sin otro particular y agradeciéndoles de antemano la disponibilidad y la atención prestada, reciban un cordial saludo,

ABEL PARDO BLANCO

COORDINADOR DE ESCUELAS Y TIEMPO LIBRE

CLUB ATLETISMO HUESCA.

SI ESTOY DE ACUERDO

NO ESTOY DE ACUERDO

ANEXO 3. FICHAS DE LAS DOS SESIONES

Nombre: Mario Serrano.	Juegos colectivos	Curso: 5° de primaria
Instalación: Colegio Juan XXIII		
Material: balón de baloncesto, conos, petos.		
Nº de componentes: 12	Duración: 50 minutos cada sesión	
Objetivos: Mantener y conservar el balón; Progresar hacia el objetivo.		

DESCRIPCIÓN ESCRITA DE LAS DOS SESIONES

1ª SESION:

Ejercicio nº1:

Comenzaremos la sesión, jugando al juego de los 10 pases, en el cual dividimos a los alumnos en dos equipos. Cada equipo deberá conseguir realizar 10 pases entre los mismos compañeros de equipo sin que el otro equipo intercepte el balón. El campo de juego será mitad de pista de un campo de baloncesto. Las normas son las siguientes:

- Al conseguir 10 pases el balón cambia de equipo.
- No se puede botar.
- Si el pase tiene una mala recepción y toca la pelota el suelo, ese pase no cuenta, aunque el equipo sigue teniendo la posesión del balón.
- No se puede devolver el balón al mismo compañero que te lo ha entregado.
- El balón solo se puede cortar por el aire, mientras va de un compañero a otro.

Una vez hemos llevado a cabo este primer juego, realizaremos una pausa en la que los alumnos contestaran una serie de preguntas sobre el juego en cuestión, para que sean ellos mismo los que vean donde están las reglas de acción de ese juego, una vez finalizada la rueda de preguntas, volveremos a jugar para ver si las respuestas dadas, se ponen en práctica.

Las preguntas son:

- Antes de pasar el balón a un compañero, ¿Qué debo hacer?
- ¿Qué puedo hacer para ayudar a mi compañero con balón?
- Durante el juego, ¿realizaré siempre el mismo tipo de pase?
- ¿Qué haré para dificultar al otro equipo la realización de los 10 pases?
- ¿Qué debo hacer para conservar/robar el balón?

Ejercicio nº 2:

Mismo ejercicio que el anterior, los 10 pases. En esta ocasión la pista estará dividida en dos, y los participantes de cada equipo se dividirán, por ejemplo, dos 3 del equipo A en una zona y otros 3 en la otra; y tres del equipo B en una zona y lo mismo en la otra. Los jugadores no pueden pasar de un campo a otro, solo el balón, y el objetivo es el mismo, conseguir los 10 pases, pero ahora las reglas son las siguientes:

- Si se puede botar el balón cuando lo tenemos en posesión.
- Si el pase y la recepción no son buenos, ese pase no cuenta.
- El balón solo se puede cortar en el aire, nada de quitárselo al compañero de las manos, sí que se puede robar mientras el oponente bota.
- Debemos realizar los 10 pases, pero mínimo el balón debe de pasar tres veces de una zona a otra.

Al terminar, realizaremos de nuevo unas preguntas:

- ¿Qué diferencias notáis con el juego anterior?
- ¿Cómo son los pases que lleváis a cabo ahora?
- ¿Es más fácil el juego con esta nueva división de campo o el anterior?

2ª SESION:

Ejercicio nº1

Esta segunda sesión es muy similar a la otra en cuanto a organización, material, objetivos, etc. varía en los ejercicios únicamente.

En el primer ejercicio, dividiremos a los alumnos en dos equipos, uno defenderá y el otro será el atacante (ambos equipos pasarán por ambos roles). En cada fondo de la pista de baloncesto colocaremos debajo de la canasta un aro. El objetivo consiste en que el equipo portador del balón, lleve el balón de un fondo al otro de la pista y lo coloque dentro del aro, mientras el otro equipo intentará robarlo. Las normas son las siguientes:

- Todos los jugadores del equipo atacante deberán tocar el balón antes de depositarlo dentro del aro.
- No podemos tocar ni robar la pelota al jugador con balón.
- No se puede botar, solo podemos movernos sin balón, y el balón debe llegar al otro lado mediante pases.
- Cada equipo tendrá tres intentos, después cambiaremos los roles, atacantes con defensores.

Una vez se ha llevado a cabo el ejercicio, nos disponemos a realizar unas preguntas a los alumnos:

- ¿Cuál es la prioridad del equipo que lleva el balón?
- ¿Cómo puedo ayudar a mi compañero si es él quien tiene el balón?

- ¿Cómo me desmarco? ¿Qué puedo hacer para finalizar la acción de ataque del otro equipo?

Ejercicio nº2

Mismo ejercicio, pero con variaciones. Si bien en el ejercicio anterior, los defensores se colocaban por todo el campo a su libre disposición, en este ejercicio no. Dividiremos el campo a lo largo en 3 partes. En cada una de ellas se colocaran 2 defensores. El objetivo del equipo atacante es el mismo, llevar el balón al aro que hay en el otro fondo, pero esta vez deberán estar atentos porque el campo está dividido en tres zonas y en todas ellas hay defensores, los cuáles no pueden pasar de una zona a otra.

Normas:

- El jugador con balón no puede botar.
- Todos los jugadores del equipo atacante deben tocar el balón antes de que se deposite en el aro.
- Los defensores no pueden salir de su zona del campo para defender en otra.
- Si un defensor toca al jugador con balón, el equipo atacante vuelve al inicio del campo.

Una vez realizado el juego, con el cambio de roles correspondiente por parte de los dos equipos, llevaremos a cabo otra serie de cuestiones:

- ¿Cuál es la prioridad del juego?
- ¿Para llevar el balón de un lado al otro, que debemos hacer? ¿Dónde nos debemos colocar los atacantes? ¿y los defensores?
- ¿Qué debemos hacer para que el defensor no me toque si llevo el balón?