

# El clima motivacional a les classes d'Educació Física: una aproximació pràctica des de la Teoria de Fites d'Assoliment

## TOMÁS GARCÍA CALVO

Llicenciat en Ciències de l'Activitat Física i l'Esport. Professor a la Facultat de Ciències de l'Esport. Universidad de Extremadura (e-mail: [tgarcia@unex.es](mailto:tgarcia@unex.es))

## FRANCISCO J. SANTOS-ROSA RUANO

Doctor en Ciències de l'Activitat Física i l'Esport. Professor a la Facultat d'Educació. Universidad de Sevilla

## RUTH JIMÉNEZ CASTUERA

Doctora en Ciències de l'Activitat Física i l'Esport. Professora a la Facultat de Ciències de l'Esport. Universidad de Extremadura

## EDUARDO M. CERVELLÓ GIMENO

Doctor en Psicologia. Professor a la Facultat de Ciències de l'Esport. Universidad de Extremadura

### Resum

Al treball següent es fa una anàlisi dels processos motivacionals que es desenvolupen a les classes d'Educació Física. Prenent com a fonament la Teoria de les Fites d'Assoliment (Nicholls, 1989; Ames, 1992), s'expliquen cada un dels diferents constructes que formen la teoria esmentada (Orientacions, Climes i Implicacions Motivacionals) i la relació entre ells. També s'hi exposen diverses investigacions que han demostrat aquestes relacions, i de quina manera el desenvolupament d'un clima que implica vers la tasca pot millorar i fer més adaptatius els patrons conductuals dels alumnes. Finalment, es fa una proposta metodològica per desenvolupar un clima que impliqui vers la tasca per part del professorat d'Educació Física, amb els beneficis que això reporta.

### Paraules clau

Teoria de Fites d'Assoliment, Clima motivacional, Estratègies metodològiques.

### Abstract

*In the following study, are analyzed the motivational processes that are developed in the classes of Physical Education. Based on the Achievement Goal Theory (Nicholls, 1989; Ames, 1992), are explained each one of the different factors that form this theory (Orientations, Climates and Involvements Motivacional) and the relationship among them. Also, in the study are exposed several researches have shown these relationships and have proved that to develop a task involving climate can improve the behavioural patterns in the students. Lastly, a methodological proposition is made to develop a task involving climate by the Physical Education's Teacher, with the benefits that it reports.*

### Key words

*Achievement goals, Motivational climate, Methodological strategies.*

## Introducció

L'estudi dels processos cognitius dels alumnes a les classes d'educació física és un dels temes que ha despertat més interès en els investigadors de l'àrea d'educació física (Cervelló i Santos-Rosa, 2000; Graham, 1995; Lee, 1997; Papaioannou, 1995, 1998), a causa de la importància que té això per a la comprensió i la millora del procés d'ensenyament aprenentatge.

Encara que aquest interès ha pres forma en l'aplicació de diferents aproximacions i paradigmes en l'estudi d'aquests processos cognitius, ha estat la perspectiva de les fites d'assoliment (Ames, 1992; Nicholls, 1989), la que s'ha mostrat com un dels models teòrics que més aportacions ha efectuat a la comprensió dels patrons cognitius, conductuals i emocionals relacionats amb l'assoliment dels estudiants a les classes d'educació física.

La teoria esmentada postula que existeixen dues formes diferents de valorar la competència o habilitat en entorns d'assoliment: una forma consistent a jutjar l'habilitat en funció de la comparació social amb els altres, de manera que se sent èxit quan es mostra més habilitat que els altres (cosa que es coneix com a *orientació al jo*), i un judici d'habilitat basat en el nivell de domini de la tasca que s'està exercint, ignorant en aquest cas la comparació social com a font de competència (aquest s'anomena *orientació a la tasca*). Aquestes orientacions són disposicionals i queden definides al voltant dels 12 anys.

Com apareix al treball de Nicholls (1989), els estudiants orientats a la tasca consideren que la pràctica d'activitat física constitueix una finalitat en ella mateixa, centren els seus esforços en el procés d'execució i se senten atrets per les tasques amb nivells de dificultat desafiadora, mentre que els estudiants que s'impliquen en l'ego prefereixen les activitats en què puguin obtenir un alt reforç social; els preocupa més el resultat final que no pas els processos d'aprenentatge. A més a més, pensen que l'activitat física té com a finalitat aconseguir aprovació social, recompenses externes i assolir un estatus superior dintre del grup de companys.

Igualment, hi ha un gran cos de coneixements que ha trobat que l'orientació a la tasca s'associa a patrons afectius i conductuals més positius, davant de l'orientació a l'ego, que es relaciona amb patrons menys adaptatius, com veurem a l'exposició d'alguns estudis desenvolupats fins al moment (per a revisió vegeu Duda, 1992; Roberts, 2001)

La perspectiva de les fites d'assoliment també assumeix que els entorns als quals es veu exposat l'estudiant condicionen tant l'orientació de fites que presenta com alguns comportaments que apareixen a les classes d'educació física. Aquests elements situacionals que determinen les claus a través de les quals es defineix allò que es considera èxit o fracàs a l'escola és el que es coneix, en la teoria de les fites d'assoliment, com a clima motivacional (Ames, 1992). El clima motivacional suposa tot el conjunt de senyals socials i contextuals mitjançant els quals els agents socials relacionats, en aquest cas els professors d'educació física, defineixen les claus d'èxit i fracàs. Com indica Carol Ames (1992), els professors, entrenadors, pares i iguals estructuren la classe, l'entrenament i la llar; aquí hi apareixen diferents senyals en els quals van implícites (o explícites), les claus mitjançant les quals es defineix l'èxit i el fracàs.

Diversos treballs en la teoria de les fites d'assoliment, han trobat que els entorns on es fomenta la competició interpersonal, l'avaluació pública i la retroalimentació normativa sobre l'acompliment de les tasques ajuden a fer que l'estudiant adopti criteris d'èxit relacionats amb l'orientació a l'ego, que s'hi impliqui en aquests. D'altra banda, els entorns que emfasitzen el procés d'aprenentatge, la participació, el domini individualitzat de la tasca i la resolució de problemes, tendeixen a fomentar l'aparició de l'orientació cap a criteris d'èxit relatius a la tasca (Duda, 1998; Peiró, 1999; Treasure, 1997).

Finalment, i dintre d'un procés dinàmic de la motivació, es troba el tercer constructe important per explicar els patrons conductuals partint de la Teoria de Fites. Es tracta de l'Estat d'Implicació. Aquest paràmetre assenyala l'actitud motivacional que adopta un subjecte en una situació concreta, i que s'assumirà en funció de l'orientació motivacional de l'individu i del clima motivacional que percebi en aquesta situació. Per tant, com es pot suposar, el clima motivacional que fomentin, amb la seva conducta, els agents socials pròxims al nen té una gran importància per a la seva conducta motivacional, per la qual cosa, si el professor fomenta un clima motivacional orientat a la tasca hi ha més possibilitats que els alumnes s'impliquin motivacionalment en aquesta direcció, amb els beneficis comportamentals que això comporta.

A la *figura 1* es reflecteixen les relacions entre orientació, clima i implicació motivacional.

## Investigacions de la Teoria de Fites en Educació Física

En els últims anys han proliferat les investigacions que han relacionat els constructes de la Teoria de Fites amb diferents variables importants en l'àmbit de l'Educació Física. Nicholls, Cheung, Lauer i Patashnick (1989), Papaioannou i Macdonald (1993), Theboom, Knoop, Weiss (1995), Treasure (1997) van trobar relacions entre l'orientació de fites del subjecte i les creences sobre els propòsits generals de l'educació, i vam trobar que l'orientació a la tasca es relacionava amb la creença que l'educació compleix una finalitat en ella mateixa i que l'èxit depèn de l'esforç, l'interès i els intents d'aprendre noves tasques; així es produeix més diversió, gaudi, actituds positives cap a les classes, capacitat de cooperació, afiliació i responsabilitat social. Mentre que l'orientació a l'ego s'associa amb la creença que l'educació és un mitjà

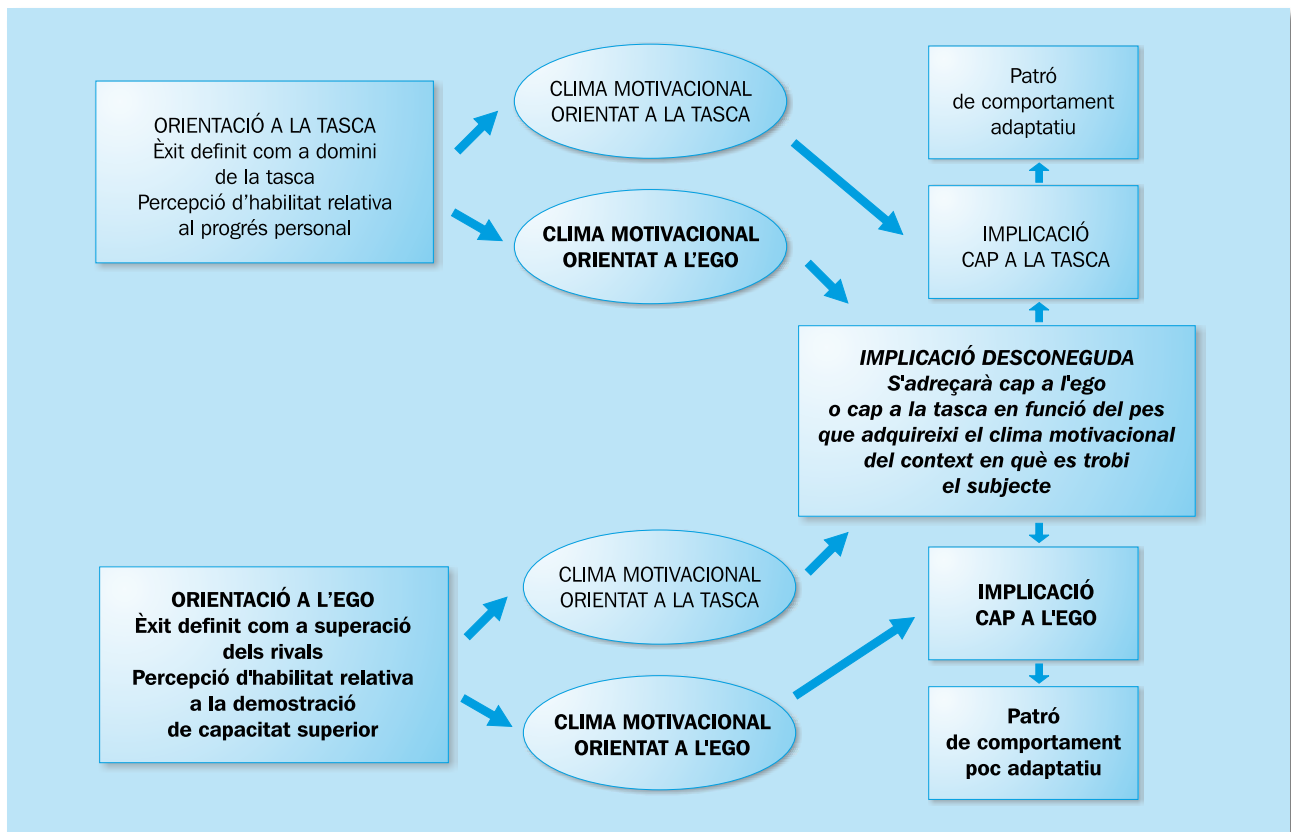
per obtenir d'altres finalitats, com ara la consecució d'aprovació social, recompenses externes i estatus dintre del grup d'iguals; així s'origina un major avoriment i preocupació pel resultat final més que no pas pel procés d'aprenentatge, a les Classes d'EF. Relacions també demostrades en el terreny esportiu (Duda, 1998; García Calvo, 2002; Ommundsen, Roberts i Kavussanu, 1998).

Les investigacions revisades fins ara parteixen d'una metodologia d'investigació correlacional, sense intervenir sobre les variables estudiades. Tanmateix, encara que són pocs, hi ha alguns estudis de caire experimental que han tractat de comprovar si existeixen modificacions en els patrons conductuals en funció del clima motivacional que es fomenti a les classes d'educació física. Entre els estudis pioners, cal esmentar l'estudi d'Ames (1992a), l'objectiu del qual era incrementar la possibilitat que els nens, especialment els acadèmicament "de risc", desenvolupin patrons d'actuació adaptatius, tot tractant d'augmentar les estructures d'aprenentatge orientades cap a la

tasca. Els resultats de l'estudi, mostren que els nens sotmesos a una estructura d'aprenentatge d'implicació vers el mestratge, tenen una major motivació intrínseca i més actituds positives que el grup control.

Seguint la línia d'estudi d'Ames, Treasure (1993) manipula les estructures d'aprenentatge en 10 sessions d'EF. Els resultats van mostrar que els subjectes involucrats en una estructura d'aprenentatge orientada cap al domini de la tasca, mostraven més alts nivells de satisfacció a les classes d'educació física que no pas els subjectes exposats a un sistema de classes tradicional.

Theeboom, De Knop i Weiss (1995), van desenvolupar un programa d'intervenció emprant les àrees del TARGET (que explicarem més endavant) però aplicant-ho al terreny esportiu (programa d'entrenament d'arts marçials) durant un període de 3 setmanes de durada. Els resultats obtinguts són de més diversió i majors aprenentatges d'habilitats motrius en les condicions de mestratge, sense obtenir diferències significatives en la percepció de la competència respecte del grup control.



**Figura 1**  
Relacions que s'estableixen entre els diferents constructes de la teoria de fites (Adaptat de Roberts, 1992).

Solmon (1996), en la línia dels estudis d'Ames, realitza un estudi d'intervenció en classes d'EF i mostra que els resultats dels subjectes que es troben en la condició d'estructura d'aprenentatge orientada a la tasca demostren més voluntat de persistir davant les tasques difícils que no pas els que es troben en la condició d'estructura d'aprenentatge tradicional.

Finalment, Treasure i Roberts (2001) van realitzar una intervenció en classes d'EF durant un període de 2 setmanes, amb 2 condicions de tractament: una d'estructura d'aprenentatge orientada a la tasca i l'altra basada en una estructura de classe tradicional. Els resultats de la investigació mostren que els subjectes que reben classes en estructures d'aprenentatge orientades a la tasca creuen que l'èxit és degut a l'esforç, i obtenen, a més a més, una major satisfacció a les classes. Els subjectes que es troben en la condició d'estructura de classe tradicional opinen que l'engany és la causa de l'èxit, i també s'obté una relació negativa amb la preferència de tasques desafiadors.

A continuació, exposem quins han de ser els principis i estratègies que es poden utilitzar per aconseguir un clima que impliqui els alumnes vers la tasca. Aquests principis i estratègies de tasca han estat agrupats en sis àrees de l'entorn d'aprenentatge i han estat anomenades amb l'acrònim anglès TARGET, que va ser inicialment formulat per Epstein (1989). El TARGET es refereix a les dimensions o estructures de l'entorn d'aprenentatge; Tasca, Autoritat, Reconeixement, Agrupació, Avaluació i Temps. Per tant, modificant aquestes dimensions, podem desenvolupar el tipus de clima que pretenguem, per aconseguir una implicació adequada dels nostres alumnes.

## Estratègies a utilitzar per aconseguir un clima motivacional implicat a la tasca

### Tasques i activitats

En aquesta àrea, com és obvi, s'inclouen les activitats i exercicis dissenyats a les sessions d'educació física. Considerem que aquesta és una de les àrees més importants, perquè afectarà al desenvolupament de les altres àrees.

*Estratègies per aconseguir un clima orientat a la tasca*

- *Dissenyar les tasques d'aprenentatge basades en la varietat.* Hem d'utilitzar exercicis variats, perquè els

alumnes no s'avorreixin davant la repetició o la monotonia d'algunes sessions. És a dir, per treballar un contingut és aconsellable realitzar diferents exercicis i jocs que continguin els mateixos objectius, però la forma i l'estructura dels quals sigui diferent, per tal de fer les tasques més amenes i desafiadors.

- *Que la tasca a realitzar suposi un repte personal.* És important que durant les sessions cada alumne senti que està millorant respecte al dia anterior, i que gràcies a l'activitat física està aconseguint els objectius que es va plantejar. Per això, és fonamental que les tasques a realitzar tinguin un contingut de repte personal, perquè en dominar-les, tinguin evidències de la seva millora i el porti a implicar-se més en la tasca. Les tasques han de seguir una progressió en dificultat perquè l'alumne sigui conscient del seu progrés personal i no es vegi en la necessitat de comparar-se amb altres, perquè en fer-ho estaria orientant-se cap a l'ego. El professor, a través del disseny i desenvolupament de les sessions, haurà d'evitar aquesta circumstància.

- *Utilitzar exercicis i jocs cooperatius.* Amb aquesta mena d'activitats es millora la cohesió del grup i la relació entre els alumnes. A més a més, aquesta mena de tasques fomenten la participació, i afavoreixen un clima orientat cap a l'aprenentatge en lloc de cap a la competitivitat.

- *Que hi hagi implicació activa cap a la tasca a realitzar i llibertat de decisió.* Es tracta d'aconseguir que els subjectes s'impliquin en la tasca i hi participin activament. Per fer-ho, podem utilitzar diferents estils d'ensenyament (descobriment guiat, resolució de problemes, programa individual...), mitjançant els quals podem aconseguir una major implicació en les tasques a realitzar per part dels alumnes, i deixar-los més lliberats per desenvolupar el seu aprenentatge. També seria convenient que l'alumne pogués escollir algunes vegades quin temps d'activitat desitja de realitzar i fins i tot que fos ell mateix qui la planifiqués. Finalment, i encara que sembli obvi, seria important informar els alumnes sobre els continguts i objectius de les sessions i dintre de quina Unitat Didàctica s'enquadra, perquè ells mateixos sàpiguen per què i per a què realitzen les tasques que els proposem.

- *Plantejar objectius a curt, mitjà i llarg termini i adaptats al llenguatge dels nostres discentos.* En relació amb el punt anterior, cal que a les classes d'educació física establim aquests tipus d'objectius i que els alumnes els coneguin i els comprenguin. Per aconseguir una orientació motivacional adequada té un gran valor que

els discents tinguin clar per què realitzen les activitats, quins beneficis els reportarà a curt, mitjà i llarg termini l'Educació Física i que ells mateixos aprenguin a plantejar-se aquests tipus d'objectius per a la practica d'activitat física extraescolar.

## Autoritat

Fa referència a com és administrada l'autoritat per part del professor.

*Estratègies per aconseguir un clima orientat a la tasca*

- *Permetre als alumnes la presa d'algunes decisions en el seu aprenentatge.* Això es relaciona, en alguna mesura, amb els estils d'ensenyament que utilitzem i l'aplicació personal que fem d'aquests estils. Igualment, hi influeix el paper que assumeixi el professor a l'hora de prendre decisions en el grup. Tanmateix, cal ser cauts respecte a aquesta qüestió i tenir molt clar quines seran les funcions dels alumnes dintre dels papers de lideratge que els proporcionem. No hem d'oblidar mai que nosaltres som els professors i que, per tant, no hem d'atorgar als alumnes funcions que haguem d'administrar nosaltres. Per exemple, mai no hem de deixar als alumnes l'autoritat per decidir la qualificació final que tindran, tanmateix sí que podem deixar-li certa llibertat a l'hora de decidir com poden aconseguir aquesta qualificació.

- *Utilitzar adequadament els estils d'ensenyament.* En relació amb el punt anterior, el professor ha de saber quin estil utilitzar en les situacions que es planegin, en funció de les seves característiques personals, dels trets del grup davant del qual es trobi i de les peculiaritats de la situació. Com és comprensible, aquests estils no apareixen sempre en estat pur, sinó que s'entremesclen. Igualment, no totes les activitats s'han d'abordar mitjançant el mateix estil, sinó que en funció de les circumstàncies hem d'utilitzar un o un altre, perquè si se saben combinar els estils d'ensenyament adequadament, es podrà aconseguir de millorar el clima motivacional a les classes d'Educació Física.

- *Ajudar els subjectes a desenvolupar tècniques d'autocontrol i d'auto direcció.* El professor ha de tenir prou formació sobre aquest aspecte i transmetre aquesta informació als alumnes. Mitjançant aquestes tècniques, els alumnes aprendran a organitzar el seu temps lliure, planificar els estudis, etc., i disposaran de més autonomia i capacitat de decisió.

## Reconeixement, recompenses i càstigs

Es tracta de les raons que utilitzem per a premiar o castigar els alumnes, com es distribueixen les recompenses i els càstigs, i si hi ha les mateixes oportunitats per al reconeixement.

*Estratègies per aconseguir un clima orientat a la tasca*

- *Utilitzar preferiblement recompenses en comptes de càstigs.* Aquesta qüestió és molt important, sobretot perquè normalment els professors acostumen a preferir els càstigs a les recompenses. Hem de tenir en compte que a totes les persones els agrada més rebre un reforç quan fa una cosa ben feta que no pas un càstig quan fa una cosa malament. Per tant, si un professor vol millorar un comportament determinat (per exemple, la puntualitat en les sessions), és preferible que utilitzi un sistema de recompenses amb els alumnes que siguin puntuals, en lloc de simplement castigar els que arribin tard.

- *Assegurar les mateixes oportunitats per a l'obtenció de recompenses.* Aquest és un punt clau a l'hora de mantenir la motivació dels alumnes. En la nostra feina cal que siguem ben conscients que tractem tots els alumnes igual, sense discriminacions ni preferències basades en aspectes extrínsecs a l'educació. Molts dels principals problemes que apareixen a l'aula són deguts al tracte diferent del professor respecte a alguns alumnes. Això provoca el descontentament generalitzat dels altres, que se senten discriminats i pot provocar una crisi de comportament. Per tant, hem d'assegurar-nos que tots els alumnes tenen l'oportunitat de rebre el nostre reconeixement per la seva feina, en funció de les característiques descrites al punt anterior. Per exemple, tots sabem que hi ha alumnes als quals és més fàcil donar recompenses o reconeixement per la seva feina, perquè tant la seva conducta com el seu comportament són els adequats. En canvi, en altres alumnes això és més difícil de veure, per la qual cosa hem d'estar molt atents a reconèixer quan fan una cosa ben feta. És primordial que aquest alumne rebi, de part nostra, el reconeixement a la seva activitat, perquè així se sentirà més motivat en la tasca que realitza.

- *Fomentar les recompenses intrínseques preferiblement a les extrínseques.* Hem de tenir en compte que a l'hora d'establir les recompenses hem d'intentar que aquestes es refereixin a aspectes intrínsecs de la mateixa pràctica esportiva, i que ho fem veure així als alumnes.

- *Establir les recompenses i càstigs a l'inici del curs.* Si realitzem aquesta tasca a l'inici de les classes, podrem evitar situacions conflictives entre els alumnes i evitarem problemes que puguin desestabilitzar el grup.



A més a més, si els alumnes coneixen les normes i els criteris que se seguiran per als càstigs i les recompenses, podran adequar el seu comportament anticipadament a les exigències que els proposem.

### Correcció i “feedback”

Com corregim els alumnes? Donem prou *feedback*? Aquesta àrea fa referència a aquestes qüestions.

*Estratègies per aconseguir un clima orientat a la tasca*

- *Oferir un feedback adequat a cada situació.* És important que el professor conegui els diferents tipus de *feedback* que existeixen i seleccioni el que és més adequat per a cada context i nivell dels alumnes. Per exemple, hi haurà ocasions en què un alumne necessiti un *feedback* explicatiu, que l'informi sobre allò que ha fet malament, quina és la causa que no hagi fet una execució correcta i com corregir-la. En canvi, en altres ocasions utilitzant simplement un *feedback* correctiu n'hi haurà prou, perquè l'alumne sap en què s'ha equivocat i quina és la causa del seu error.

- *Correcció i feedback sobre el progrés individual i la millora.* Com és obvi, el professor ha d'informar els seus alumnes de la seva actuació durant les sessions. Tanmateix, aquesta retroalimentació ha de realitzar-se en funció del progrés individual de cada alumne, basant-nos sempre en la seva capacitat. Per exemple, no hem de dir-li al nostre millor alumne que ha estat molt bé en la tasca perquè ha estat el que menys passades ha fallat, quan per les seves característiques podria haver errat encara en menys ocasions. Igualment, no podem recriminar a un alumne més maldestre en l'aspecte motriu, perquè només ha aconseguit de fer bé 8 passades, quan a la sessió anterior només n'havia aconseguit 5.

- *Utilitzar el feedback positiu amb assiduitat.* La majoria d'especialistes en psicologia de l'educació coincideixen en la gran importància que té aquest tipus de *feedback* per millorar el clima durant les classes i la motivació dels alumnes en les activitats que plantegin els professors. És molt beneficiós oferir, sempre que puguem, un reforç positiu, i hem de buscar la mínima oportunitat per fer-ho, personalitzant i individualitzant l'educació. Igualment, és molt interessant utilitzar un enfocament positiu a l'hora de corregir l'actuació dels nostres alumnes. Per fer-ho, és aconsellable que abans de corregir comentem a l'alumne alguna cosa que ha fet bé, després li diguem la correcció o allò que ha fet malament, i l'encoratgem perquè ho torni a intentar. Això és el que s'anomena entrepà o sandvitx

positiu, en el qual fem una correcció entre dos reforços positius, per tal de no minar la motivació de l'alumne.

### Agrupació

Amb agrupació ens referim a la forma i la freqüència amb què els subjectes interactuen plegats.

*Estratègies per aconseguir un clima orientat a la tasca*

- *Agrupar els subjectes de forma flexible i heterogènia.* Aquesta és una qüestió que no sempre resulta fàcil de portar a terme. En la majoria d'exercicis i feines, i a causa de la seva especificitat i complexitat, agrupem els alumnes en funció de les seves característiques, i realitzem, normalment, els mateixos tipus d'agrupament. Per exemple, s'acostumen a agrupar per proximitat social, 'amiguisme', per sexe, per capacitat motriu o d'altres particularitats que insten a realitzar de manera repetitiva els mateixos grups. Per això és important variar aquest tòpic i utilitzar, en la mesura que sigui possible, diferents tipus d'agrupaments. A més a més, podem aprofitar les diferents parts de la sessió per fer una distribució diferent dels alumnes (parelles, trios, grups de 5...) Variar els integrants dels grups, ajuda a millorar el nivell d'implicació en la tasca de l'individu, car no se sent estancat en un determinat rol i permet de millorar les relacions socials entre tots els components de la classe.

- *Possibilitar múltiples formes d'agrupament dels individus i utilitzar estratègies adequades de formació i agrupaments.* En relació amb el que hem comentat anteriorment, intentarem de variar les formes d'agrupament (nombre d'alumnes, tipus d'alumnes...). Així, fem la tasca més amena i oferim als alumnes l'oportunitat d'implicar-se més en l'activitat que realitzen. Per fer-ho, podem realitzar els grups aleatòriament (el 2, 4, 5, i 6!), aprofitar l'escalfament per formar grups com vulguem nosaltres, deixar-los llibertat (col·loqueu-vos per trios!) o de la forma que ens sembli per tal de donar variabilitat a la nostra actuació. La cosa important és que ho tinguem en compte i ho portem a terme.

### Avaluació

Com valora el professor la conducta dels alumnes?

*Estratègies per aconseguir un clima orientat a la feina*

- *Utilitzar criteris relatius al progrés personal i al domini de les tasques.* L'avaluació és un factor clau per aconseguir un clima que impliqui vers la tasca. Per fer-

ho, hem d'utilitzar uns criteris objectius basats en el progrés individual (avaluació autoreferencial) i que es posin de manifest quan el subjecte domina la/les feina/feines que li proposem. És molt important la utilització de mesures objectives per avaluar la conducta d'un alumne. Aquesta mena de mesures, com ja hem dit, han de ser individuals i referides a l'execució no al resultat. Per exemple, si estem treballant una acció tàctica en un esport col·lectiu no hem de basar-nos en paràmetres d'eficàcia (per exemple, si aconseguim cistella o no), sinó en aspectes d'execució i de progrés personal, com per exemple si l'execució de la passada s'ha fet en el moment adequat i si els moviments de desmarcatge són correctes, etc.

- *Implicar el subjecte en l'autoavaluació.* Si fem que el subjecte sigui participi de la seva avaluació, aconseguirem una major implicació d'aquest en l'activitat que realitza. Per exemple, si després de realitzar un exercici de passada en cursa demanem al subjecte que avaluï el seu comportament, aconseguirem que l'alumne s'impliqui una altra vegada en la tasca, de forma cognitiva, en buscar la raó dels seus errors. També és convenient que el subjecte participi en l'elecció dels paràmetres que serviran d'avaluació, els conegui i els accepti.

- *Utilitzar avaluació privada i significativa.* Aquesta estratègia és difícil de portar a terme a causa de les imposicions del sistema educatiu, tanmateix, la podem utilitzar en una altra mena d'avaluacions que no siguin les institucionals. Per tant, a les sessions podem portar a terme un sistema d'avaluació de cada alumne, i fer-ho de la forma més privada possible. A ningú no li agrada que li retreguin els seus errors en públic. Per aquesta raó, és convenient que a l'hora d'avaluar un alumne (sobretot en el cas de ser una avaluació negativa), només el fem participi a ell de la nostra valoració. A més a més, aquesta valoració ha d'atenir-se als paràmetres objectius que hem acordat amb l'alumne. Per exemple, si un alumne ha realitzat malament una tasca, no hem de cridar-li que ho fa malament davant dels companys, sinó comentar-li la nostra valoració quan ens passi pel costat. Això no és fàcil d'aconseguir, tanmateix, hem d'intentar d'organitzar les sessions perquè cada dia puguem fer-ho amb alguns alumnes, i anar variant.

## Temps

Com utilitzar el temps adequadament en la programació. Passos de l'aprenentatge; direcció del treball.

*Estratègies per aconseguir un clima orientat a la tasca*

- *Possibilitar oportunitats i temps per al progrés.* Per poder aconseguir un bon clima a l'aula, hem de deixar que tots els alumnes tinguin les mateixes oportunitats per a l'aprenentatge i que el temps per fer-ho estigui adaptat a les seves necessitats. És obvi que cada alumne està més dotat per a algunes habilitats i en canvi té més dificultats per a l'execució d'unes altres. Per aquesta raó, hem de comprendre que cadascú necessita un temps diferent per aprendre o millorar en les habilitats que els exigim. Naturalment, això no és fàcil de realitzar, però utilitzant estils d'ensenyament individualitzadors, com l'ensenyament per nivells, es pot facilitar aquesta qüestió. Igualment, quan fem activitats competitives, seria interessant no plantejar-les de forma tradicional, sinó variar-ne l'estructura per permetre que tots els participants tinguin èxit. Per exemple, si proposem un partit d'hoquei pista (floorball), podem posar com a consigna que l'activitat acabarà quan els dos equips hagin aconseguit 5 punts. Així, tots els alumnes aconseguen l'objectiu, i es disminueix la diferència entre guanyadors i perdedors.

- *Ajudar els subjectes a establir el treball i la programació de la pràctica.* En procedir d'aquesta forma, impliquem més els subjectes en el treball diari i en els objectius a aconseguir. Si l'alumne sap el temps que dedicarem a cada contingut o activitat, de quina forma el treballarem, quan tindrà descansos, etc., es mostrarà més segur a les sessions, cosa que repercutirà posteriorment en la seva motivació per a l'activitat física.

- *Temps de pràctica adient a l'edat i les característiques dels alumnes.* És molt important que sapiguem adaptar els nostres continguts i el temps que dedicarem a cada activitat a l'edat i les característiques dels alumnes. A més a més, hem de comprendre que en funció de l'edat dels nostres discent, el tipus de pràctica i el temps que li dediquem ha de ser diferent, adaptada a les seves característiques fisiològiques i psicològiques.

## Conclusions

Com es pot apreciar al llarg d'aquest treball, el clima motivacional que fomenten els professors d'educació física a l'aula té una gran importància per al desenvolupament dels patrons de comportament que s'hi estableixen. Si fomentem un clima orientat a la tasca, és més probable que els alumnes experimentin més diversió, s'esforcin més, etc., com s'ha comprovat en diferents investigacions exposades a la introducció. Igualment, si

promovem un clima orientat a l'ego, hi haurà més ansietat, menor diversió, etc.

Tanmateix, i com molts lectors deuen pensar, no resulta gens fàcil desenvolupar en les nostres sessions un clima adequat, sobretot perquè tradicionalment s'ha enfocat l'educació física cap al rendiment, fomentant la competitivitat entre els alumnes, premiant els millors, etc. A més a més, la formació metodològica i didàctica per part dels professors no sempre era l'adequada, i en conseqüència, es trobaven molt limitats a l'hora d'utilitzar estratègies orientades a millorar el clima motivacional. Malgrat això, considerem que els professors haurien de tenir en compte alguna de les qüestions que hem tractat aquí, i intentar de planificar les classes amb la finalitat de millorar la motivació dels alumnes. Sabem que això implicaria més feina per part del professor, car caldria replantejar-se la seva actual metodologia, però els beneficis que reportaria als alumnes serien molt importants.

D'altra banda, ens agradaria afegir que l'actuació del professor en altres parcel·les de l'educació, igual com les seves conductes implícites i tot el que pot ensenyar a través del currículum ocult, hauria d'anar en concordança amb la promoció d'un clima orientat a la tasca, perquè altrament, els nostres esforços no tindran els beneficis esperats.

Finalment, volem encoratjar tots els professionals a plantejar-se la necessitat de canviar l'enfocament que en ocasions es dona a l'Educació Física, tot buscant de millorar la implicació dels alumnes i desenvolupar, en aquests, patrons de comportament adaptatius i extrapolables a altres àmbits de la vida.

## Bibliografia

- Ames, C. (1992). Achievement goals, motivational climate, and motivational processes. A G. C. Roberts (ed.), *Motivation in sport and exercise* (pàgs. 161-176). Champaign, IL: Human Kinetics.
- (1992a). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Cervelló, E. M. i Santos-Rosa, F. J. (2000). Motivación en las clases de Educación Física: un estudio de la perspectiva de las metas de logro en el contexto educativo. *Revista de Psicología del Deporte*, 9, 1-2, 51-70.
- Duda, J. L. (1992). Motivation in sport settings: A goal perspective approach. A G. C. Roberts (ed.), *Motivation in sport and exercise* (pàgs. 57-91). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Duda, J. L. (1998). *Advances in sport and exercise psychology measurement*. Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- Epstein, J. (1989). Family structures and student motivation: A developmental perspective. A C. Ames i R. Ames (eds.), *Research on motivation in education*. Vol. 3 (pàgs. 259-295). New York: Academic Press.
- García Calvo, T. (2002). *Un estudio piloto de las variables contextuales y situacionales relacionadas con la motivación en jugadores de fútbol adolescentes*. Tesina de Investigación del doctorado en Motricidad Humana. UEX.
- Graham, G. (1995). Physical education through students' eyes and in students' voices (Monograph). *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 363-482.
- Lee, A. M. (1997) Contributions of research on student thinking in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16, 262-277.
- Nicholls, J. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MASS: Harvard University Press.
- Nicholls, Lg.; Cheung, P.; Lauep, J. i Pataslinick, M. (1989). Individual differences in academic motivation: Perceived ability, goals, beliefs, and values. *Learning and Individual Differences*, 1, 63-84.
- Papaioannou, A. (1995). Differential perceptual and motivational patterns when different goals are adopted. *Journal of Sporty Exercise Psychology*, 17, 18-34.
- (1998). Goal perspectives, reasons for being disciplined, and self-reported discipline in physical education lessons. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 421-441.
- Papaioannou, A. i Macdonald, A. I. (1993). Goal perspectives and purposes of physical education as perceived by Greek adolescents. *Physical Education Review*, 16, 41-48.
- Peiró, C. (1999). La teoría de las perspectivas de meta y la educación física: un estudio sobre los climas motivacionales. *Revista de psicología social aplicada*, 1, vol 9, 25-44.
- Ommundsen, Y.; Roberts, G. C. i Kavussanu, M. (1998). Perceived motivational climate and cognitive and affective correlates among Norwegian athletes. *Journal of Sports Sciences*, 16, 153-164.
- Roberts, G. C. (1992). Motivation in sport and exercise: Conceptual constraints and convergence. A G.C. Roberts (ed.), *Motivation in sport and exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Solmon, M. A. (1996). Impact of motivational climate on students' behaviors and perceptions in a physical education setting. *Journal of Educational Psychology*, 88, 731-738.
- Theeboom, M.; de Knop, R. i Weiss, M. R. (1995). Motivational climate, psychological responses and motor skill development in children's sport: A field based intervention study. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17, 294-311.
- Treasure, D. C. (1993). *A social-cognitive approach to understanding children's achievement behavior, cognitions, and affect in competitive sport*. Unpublished doctoral dissertation. University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Treasure, D. C. (1997). Perceptions of the motivational climate and elementary school children's cognitive and affective response. *Journal of Sport y Exercise Psychology*, 19, 278-290.
- Treasure, D. C. i Roberts, G. C. (2001). Students' perceptions of the motivational climate, achievement beliefs, and satisfaction in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 2, 165-175.