



**Universidad
Zaragoza**

Trabajo Fin de Máster

Clima motivacional, justicia social percibida,
calificaciones y género: un estudio correlacional en
Educación Física.

Motivational climate, perceived social justice,
grades and gender: a correlational study in Physical
Education.

Autor/es

Sergio Bueno Pascual

Director/es

Luis García González

Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria,
Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y DE LA EDUCACIÓN

HUESCA

2015/2016

ÍNDICE

1. Resumen/Abstract	p. 3
2. Introducción	p. 4
2.1. Objetivos de aprendizaje	p. 5
3. Marco teórico	p. 5
3.1. Teoría de las Metas de Logro	p. 6
3.2. Justicia Social Percibida	p. 11
3.3. Género y Calificaciones	p. 14
4. Objetivo e hipótesis	p. 16
5. Método	p. 16
5.1. Participantes	p. 16
5.2. Diseño	p. 17
5.3. Instrumentos	p. 18
5.4. Procedimiento	p. 19
5.5. Análisis de datos	p. 20
6. Resultados	p. 21
6.1. Análisis descriptivo	p. 21
6.2. Correlaciones	p. 22
6.3. Diferencias de género	p. 24
7. Discusión	p. 24
7.1. Limitaciones y prospectivas	p. 28
7.2. Conclusiones	p. 28
8. Referencias bibliográficas	p. 29
9. Anexos	p. 36
9.1. Anexo 1	p. 36
9.2. Anexo 2	p. 37
9.3. Anexo 3	p. 40

1. RESUMEN

Este estudio ha pretendido analizar la relación entre las variables de clima motivacional de aula, justicia social percibida y calificaciones del alumnado, además de comprobar la influencia del género en las variables anteriores. Para llevarse a cabo, han participado 34 alumnos (M edad = 12.62; DT = 0.60) de 1º de Educación Secundaria Obligatoria en una unidad didáctica de baloncesto, en clase de Educación Física. Se realizó una medición de la orientación previa del alumnado, mediante el cuestionario Percepción de Éxito (POSQ, Martínez Galindo, Alonso y Moreno, 2006), para conocer la situación de partida y preparar las clases en busca de la promoción del clima tarea. Posteriormente a la finalización de la unidad, se utilizaron los cuestionarios Escala de Percepción del Clima Motivacional (EPCM, Gutiérrez, Ruiz y López, 2011), Escala de Justicia del Profesor (STJ, Dalbert y Stöber, 2002) y las calificaciones obtenidas en la unidad para estudiar las relaciones entre las variables. Los resultados muestran que existe una relación positiva entre el clima motivacional tarea, la justicia social percibida y las calificaciones, así como una falta de influencia del género sobre éstas, por lo tanto, se propone una formación de los docentes en estrategias de motivación como las áreas TARGET (Ames, 1992) para promocionar el clima motivacional tarea en el aula.

Palabras clave: metas de logro, áreas TARGET, rendimiento académico, percepción de justicia, educación secundaria.

ABSTRACT

This study aimed to analyze the relationship between motivational classroom climate, perceived social justice and students' grades, besides checking the influence of gender in previous variables. To carry out this study, 34 students (M age = 12.62; DT = 0.60) of 1º de Educación Secundaria Obligatoria have participate in a basketball unit in Physical Education subject. The students' orientation was measured previously using the Perception of Success Questionnaire (POSQ, Martínez Galindo, Alonso y Moreno, 2006), in

order to know the start situation and prepare the classes looking to promote a task climate. After the unit ending, Perception of Motivational Climate Scale (EPCM, Gutiérrez, Ruiz y López, 2011), Scale Teacher Justice (STJ, Dalbert y Stöber, 2002) and students' grades in the unit to process the data and obtain the variables relationships. Results show relevant data, it exists a positive relationship between motivational task climate, perceived social justice and grades, as well as a lack of gender influence on them, therefore, it is proposed to train teachers in the use of motivational strategies like the TARGET areas (Ames, 1992) to promote task motivational climate in class.

Key words: goal achievement, TARGET areas, academic performance, fairness perception, high school education.

2. INTRODUCCIÓN

El presente documento corresponde al Trabajo de Fin de Máster, realizado en la modalidad B, correspondiente al Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas en la Especialidad de Educación Física, realizado en la Universidad de Zaragoza.

El ámbito de aplicación de este estudio es el Colegio Santa Ana de Huesca. El centro dispone de áreas educativas de Infantil, Primaria y Secundaria. Este estudio se ha realizado con los alumnos de 1º de E.S.O.

El estudio se encuentra delimitado por un marco teórico establecido por la Teoría de Metas de Logro, recogido en las áreas TARGET y la Justicia Social Percibida. A partir de este marco conceptual, y otros estudios del mismo área, se planteará una hipótesis, se detallará el método utilizado, el diseño de intervención, la muestra participante, los instrumentos empleados y el procedimiento que se ha llevado a cabo para realizar la investigación. Los resultados finales permitirán establecer una discusión sobre la confirmación de las hipótesis y las relaciones de unas variables con otras.

El último apartado de este estudio establecerá las dificultades o limitaciones a las que se ha enfrentado el investigador para el desarrollo de este estudio, así como las referencias bibliográficas, los anexos de temporalización del proceso de investigación, desarrollo de las áreas TARGET y cuestionarios empleados.

2.1 Objetivos de aprendizaje del TFM

Se han planteado unos objetivos de aprendizaje a partir del estudio realizado en el que se basa este TFM que son los siguientes:

- Conocer las Teorías de Metas de Logro y Justicia Social Percibida.
- Entender los conceptos de Orientación Motivacional, Clima Motivacional y Justicia Percibida.
- Desarrollar estrategias de intervención para mejorar estas variables.
- Evaluar las variables como consecuencia de la intervención.

3. MARCO TEÓRICO

La base teórica sobre la que se realiza este estudio está fundamentada en dos teorías principales, la primera es la Teoría de las Metas de Logro (Nicholls, 1989) y la segunda es la Justicia Social Percibida (Chory-Assad, 2002; Chory-Assad y Pausel, 2004a,b; Chory,2007). A través de estas teorías se busca encontrar la posible relación entre el clima motivacional de clase con la percepción de justicia del alumnado de Educación Física.

Pascual (2002) define el propósito de la educación no sólo como la transmisión de conocimientos del docente al alumno, sino también como la ubicación en el

ámbito sociocultural de ambos y la conversión de los niños en jóvenes y adultos que puedan transformar la sociedad en un lugar más justo. De esta idea surge la percepción del centro escolar como promotor de valores como la justicia.

En el entorno escolar donde Peter y Dalbert (2010) realizaron su estudio, encontraron que los alumnos que tienden a creer en un mundo justo también tienden a evaluar la conducta de sus profesores hacia ellos de manera más justa, a la vez que perciben un clima de clase más positivo. Un problema que aparece relativo al profesorado a la hora de promover valores como la justicia, es la falta de preparación de los docentes para trabajar con grupos heterogéneos de alumnos, lo cual causa una mayor notoriedad y crecimiento de las desigualdades entre los alumnos que reclaman una mayor implicación por parte del docente y los demás (Ryan, 2006a).

Además de la preparación del docente y de la promoción de la justicia desde el centro educativo existen unos factores, que pueden ser disposicionales y situacionales, que también influyen en el estado de implicación hacia la tarea o hacia el ego de los alumnos. Entender por qué los alumnos tienen una implicación en clase de Educación Física nos da a entender la perspectiva de meta que tienen en ese contexto concreto (Duda, 1996).

3.1 Teoría de Metas de Logro

La Teoría de Metas de Logro (Nicholls, 1989) ha sido principalmente utilizada en el ámbito educativo, centrándose en el concepto de éxito que tienen los alumnos o que se crea en clase. Esta teoría establece dos formas de valorar la competencia en los entornos de logro, pudiendo ser de orientación hacia el ego o hacia la tarea. La primera atribuye el éxito a la demostración de mayor habilidad mediante la comparación social, mientras que la segunda lo atribuye al dominio personalizado de la tarea (García Calvo, Santos Rosa, Jiménez y Cervelló, 2005).

Los alumnos se enfrentarán a una tarea con la experiencia previa personal de cada uno, es decir, la percepción y creencias previas forman una

meta de logro para cada actividad, pudiendo ser ésta de dos orientaciones diferenciadas, ego y tarea (Nicholls, 1989). La orientación al ego define el éxito como la superación de los rivales, es decir la percepción de habilidad se basa en la comparación, mientras que la orientación a la tarea define el éxito como el dominio de ésta, de la mejora personal en el desarrollo y control de una habilidad (Cervelló et al., 2011). La orientación al ego está asociada con la creencia de que el éxito requiere una gran habilidad, mientras que la orientación a la tarea asocia el éxito con el interés, esfuerzo y colaboración con los compañeros. Esta orientación hacia la tarea, provoca la mayor satisfacción entre el alumnado (Duda y Nicholls, 1992). Los alumnos muestran patrones de motivación y aprendizaje más positivos cuando su entorno escolar hace hincapié en la mejora de las habilidades (Meece, Anderman y Anderman, 2006).

Según Ames (1992) el clima motivacional define los criterios de éxito o fracaso a través de los agentes sociales, profesor y alumnos, y el entorno social y contextual. De estos criterios de éxito o fracaso, se extraen dos tipos de clima motivacional, uno implicante a la tarea y otro al ego. El clima motivacional implicante a la tarea promueve el progreso individual, el esfuerzo y aprendizaje de nuevas destrezas, mientras que un clima motivacional implicante al ego marca sus criterios de éxito en la comparación social entre el alumnado y no evalúa el proceso de aprendizaje (Biddle, Cury, Goudas, Sarrazin, Famose y Durand, 1995). La percepción de la escuela como promotor de clima orientado a la tarea está relacionada con el bienestar psicológico y positivo, mientras que advertir una promoción de clima ego tiene una mayor relación con un bienestar psicológico negativo por parte de los alumnos (Kaplan y Maehr, 1999). El clima motivacional planteado en las sesiones de clase es una variable influyente sobre la implicación de los alumnos hacia las actividades propuestas (Cervelló, Iglesias, Moreno, Jiménez y Del Villar, 2004).

En relación con el comportamiento de los alumnos, Moreno, Cervelló, Martínez, y Alonso (2007) afirman que una orientación a la tarea y un clima motivacional que implica a la tarea, tienen una relación positiva con la

disciplina del aula, mientras que, por el contrario, la orientación al ego y el clima motivacional que implica al ego produce un efecto negativo sobre ésta.

El clima motivacional de aula es manipulable por el docente mediante la estructuración de la clase y la propia intervención, y puede ser implicante a la tarea, en el que se busca el esfuerzo y dominio personal de la tarea propuesta, o implicante al ego, que busca una comparación social entre los alumnos (García-Calvo, Leo, Martín y Sánchez, 2008). El estado de implicación hacia la tarea o hacia el ego depende tanto de factores disposicionales como situacionales. Los factores disposicionales hacen relación a la respuesta de los alumnos frente a distintos contextos o situaciones según las metas adoptadas (Jiménez, Santos Rosa, García, Iglesias y Cervelló, 2004), mientras que los factores situacionales son los que modelan el clima motivacional (Ames, 1992).

Los estudiantes que perciben un mayor énfasis hacia el clima tarea, dentro de las metas de logro, admiten utilizar estrategias más efectivas, prefieren tareas de reto, tienen una actitud más positiva frente a la clase y un mayor sentimiento de que el éxito viene del esfuerzo personal. Los estudiantes que perciben objetivos de rendimiento se centran en su habilidad personal, evaluándola de forma negativa y atribuyendo el fallo a la falta de ésta (Ames y Archer, 1988). Cuando se trabajan las metas de logro enfocadas a la tarea en el aula, y los alumnos aceptan esta forma de trabajar, se facilita la motivación hacia la tarea.

El alumno que está orientado a la tarea utiliza un concepto de habilidad indiferenciado, centrado en la mejora de las habilidades y en la adquisición de otras nuevas. La demostración de habilidad se basa en el esfuerzo y referencia personal, mientras que el alumno orientado al ego utiliza un concepto diferenciado de habilidad, centrado en demostrar ésta, siendo el éxito logrado con un menor esfuerzo y obteniendo mejor resultados que los demás (Nicholls, 1984).

Los alumnos identifican el éxito en el esfuerzo y mejora de sus habilidades personales hacia la actividad cuando perciben un clima motivante a la tarea, mientras que la percepción de un clima motivante al ego tiene un efecto negativo en la motivación intrínseca y la mejora personal, a la vez que tiene una relación positiva con el miedo a cometer errores (Gutiérrez, Ruiz Pérez y López, 2011).

Según el estudio de Cervelló, Del Villar, Jiménez, Ramos y Blázquez (2003), los criterios de éxito son adaptables por los alumnos a los del profesor, es decir, si los alumnos perciben un clima motivante a la tarea, tendrán una adaptación de los criterios de éxito orientados a la tarea de éstos, mientras que si es un clima motivante al ego el que se percibe, adaptarán sus criterios de éxito orientándolos al ego. Diversos estudios llegan a la misma conclusión en diferentes ámbitos de actividad física (Cervelló y Santos-Rosa, 2001; Escartí, Roberts, Cervelló y Guzmán, 1999).

Muy importante es la función o papel que desarrolla el docente en clase a la hora de promocionar un clima implicante a la tarea o al ego. En la búsqueda del primero, el docente debe buscar el reto para cada alumno, adaptar la dificultad y ayudar a los alumnos a superarlo (Nicholls, 1989; Trouilloud et al., 2006; Gutiérrez et al., 2011). Según este estudio de Gutiérrez et al., (2011), los profesores creen que crean un clima tarea en las clases mayor del que perciben los alumnos, siendo incluso el clima ego el que se promueve con mayor facilidad. El docente es la figura más importante en el ámbito escolar debido a la ayuda prestada a los jóvenes alumnos y es un elemento fundamental en la creación del clima de clase que motive la participación del alumnado (Moreno Murcia, Vera y Cervelló, 2006).

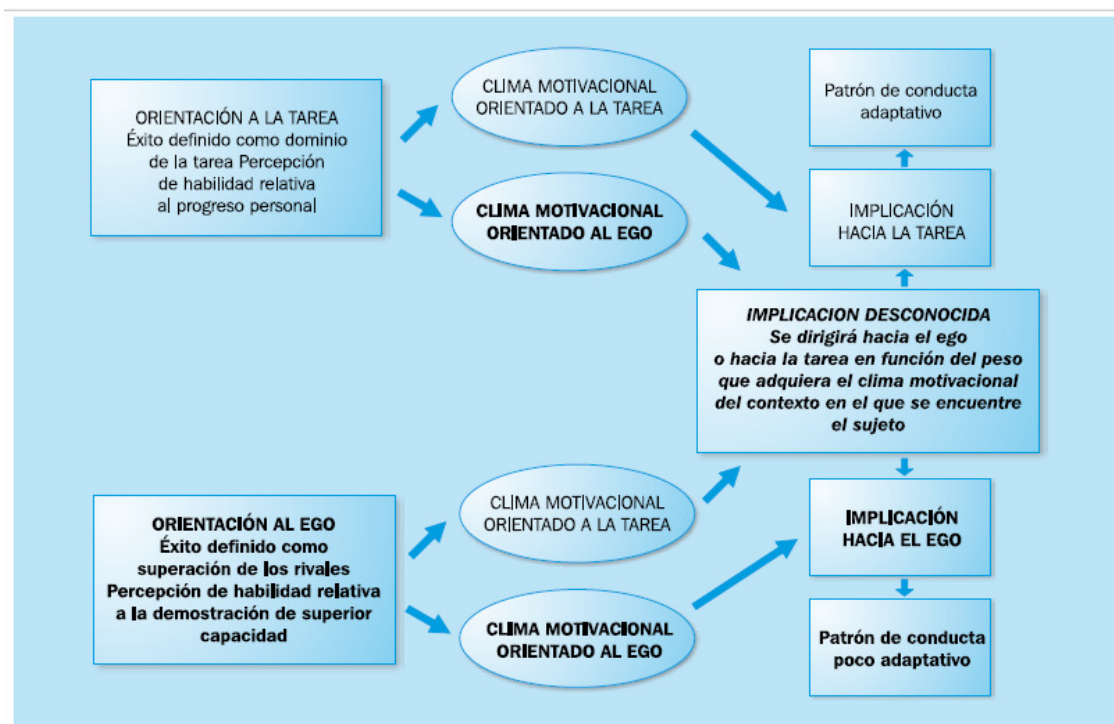


Figura 1: relaciones que se establecen entre los diferentes constructos de la teoría de metas (García Calvo, Santos-Rosa Ruano, Jiménez Castuera y Cervelló Gimeno, 2005; adaptado de Roberts, 1992).

El estudio realizado por Cervelló et al., (2003), relaciona el clima motivacional tarea con una mayor percepción de trato de igualdad por parte de los alumnos, mientras que la percepción de clima ego tiene una relación positiva con la sensación de discriminación hacia los alumnos por parte del profesor, además de ser un factor negativo en el trato de igualdad. La escasa o deficiente formación metodológica de los docentes ha provocado la limitación de éstos en su labor, impidiendo la posibilidad o facilidad de promoción del clima motivante a la tarea. Debido a esto, la Educación Física ha solido tener un enfoque de competitividad y comparación por los alumnos, dejando de lado el esfuerzo y mejora personal (García Calvo et al., 2005).

Estudios como el de Cervelló et al., (2003) demuestran que es el género femenino el que suele recibir menores expectativas de éxito por parte del profesor. Este mismo estudio destaca la relación positiva existente entre el clima motivacional tarea y la percepción de trato de igualdad, de forma que cuando se

percibe mayor el primero, también aumenta el segundo. La igualdad es un principio fundamental de la justicia (Antón, 2013), por tanto, si un clima motivacional a la tarea impulsa un fundamento básico de la justicia, también podría estar impulsando a la propia justicia social.

3.2 Justicia Social Percibida

Como hemos visto al inicio de este marco teórico, el clima de clase tiene relación con la justicia percibida por el alumnado. Según Walzer (1983) la educación constituye una esfera distinta de justicia, a partir de esta idea se han desarrollado diversos estudios (Chory-Assad, 2002; Chory-Assad y Paulsel, 2004a,b; Chory, 2007) que tratan de enfocar la justicia hacia un contexto escolar. Chory-Assad y Paulsel (2004a) definen la justicia de clase como las percepciones de la propia justicia en relación a los procesos acontecidos en el contexto de aprendizaje. De manera más específica se detallan tres dimensiones diferentes de justicia: distributiva, procedimental y de interacción (Berti, Molinari y Speltini, 2010).

El estudio de Berti, Molinari y Speltini (2010) explica estas tres dimensiones de justicia:

- La justicia distributiva de clase hace referencia a una justa percepción de distribución de las calificaciones, los alumnos pueden percibir un mayor o menor grado de justicia en sus calificaciones cuando las comparan con sus compañeros o sus propias expectativas. La necesidad y la equidad introducen criterios de diferenciación entre individuos y grupos, mientras que la igualdad es un principio no diferenciador. Desde una perspectiva educativa, vale la pena señalar que la igualdad, sobre la base de la imparcialidad, de hecho puede contribuir a perpetuar la injusticia haciendo caso omiso de las posiciones de partida de los individuos. Los profesores pueden tener en cuenta al evaluar a los estudiantes aspectos tales como sus esfuerzos, sus méritos o sus antecedentes familiares.

- La justicia procedimental de clase se refiere a las percepciones de justicia del alumnado respecto al proceso de toma de decisiones, la percepción que pueden tener del criterio utilizado por los profesores para evaluarlos. En los centros educativos los procedimientos suelen explicarse en general, a los estudiantes a través del diálogo, intercambio verbal y la comunicación.
- La justicia de interacción en clase se concibe como una evolución de la justicia de clase procedimental. Cobran mayor relevancia los aspectos interpersonales, especialmente en cuanto al trato entre alumnos y profesores. En las interacciones sociales existe una valoración sobre la forma en que las personas se tratan entre sí, pudiendo actuar de diversas maneras. Estos aspectos de la experiencia interpersonal de un procedimiento pueden influir en los que están involucrados, de hecho, se ha visto que su impacto es tan poderoso, que algunos investigadores han argumentado que potencialmente podría ser tratado como un tipo distinto de la justicia (Bies y Moag 1986). Una alta percepción de justicia de interacción por parte de los alumnos hacia su profesor, determinará en gran medida la justicia de aula percibida por éstos (Chory, 2007) y la evaluación del ambiente de clase como más positivo (Alt, 2014).

Existen diversos estudios que hacen referencia a la importancia de la justicia de interacción, los alumnos que se perciben tratados de manera injusta en este dominio muestran un mayor índice de agresividad, hostilidad y resistencia a las demandas de los profesores (Paulsel y Chory-Assad, 2005) y valoraciones negativas sobre el proceso de evaluación llevado a cabo (Tata, 1999). Por otro lado, los profesores percibidos como justos en la dimensión interpersonal también son los considerados más competentes (Chory, 2007).

Un estudio realizado por Chory (2007) relaciona aspectos del docente como su competencia, su carácter y su preocupación por el alumnado con las tres dimensiones de la justicia de aula, relacionando de manera positiva la competencia del profesor con la justicia de interacción, la preocupación por el

alumnado con la justicia procedimental y de interacción, y el carácter con las tres dimensiones, distributiva, procedimental y de interacción.

El alumnado tiene como principal referencia de justicia en el aula al profesor, y la conducta de éste influye directamente en la construcción de valores de los alumnos. Jornet-Meliá, Sancho-Álvarez y Bakieva (2015) ponen ejemplos de injusticias que se encuentran los alumnos en el centro escolar o en sus profesores, como ¿por qué si un compañero hace trampa en una prueba física, y el profesor lo sabe, le respeta la calificación y le otorga mejores notas que al que no hace trampa?, ¿por qué parece que en muchas ocasiones el profesorado identifica a su alumnado preferido, el que hace bien todas las tareas planteadas, y al que se le consiente todo?, ¿por qué ante un conflicto determinado el profesorado no es consistente en sus decisiones y actúa de manera desigual dependiendo del alumnado involucrado en el mismo?.

El centro escolar es la primera institución a la que se enfrentan los alumnos, es aquí donde aprenden sobre la legitimidad de la autoridad y cuanto más justamente tratados se sienten, más aceptan como legítimas a las autoridades del colegio y es más improbable que actúen de manera negativa (Gouveia-Pereira et al. 2003). Uno de los principales problemas relacionados con la justicia de clase es el impacto que tiene el sentimiento de injusticia en aspectos como la motivación hacia el aprendizaje, la sensación de presión en el centro escolar, (Dalbert y Maes, 2002; Dalbert y Stoeber, 2005), percepciones sobre qué es una sociedad justa y su futuro académico (Dar, Erhard y Resh, 1998). Un indicador de injusticia de clase puede ser la discrepancia general entre las representaciones de justicia de clase y las experiencias diarias (Berti, Molinari y Speltini, 2010). La escuela debe asumir su condición de transmisor de valores, incluido el de justicia (Murillo, Krichesky, Castro y Hernández-Castilla, 2010).

La búsqueda de la justicia social que percibe el alumnado debe trabajarse desde diferentes puntos, siendo las modificaciones del clima motivacional de aula el elemento más cercano del que un profesor dispone. Así, promoviendo en

clase de Educación Física diferentes aspectos relativos al clima motivacional tarea como pueden ser adaptar los objetivos a las posibilidades de aprendizaje de cada alumno, podrá tener como consecuencia un aumento de la percepción de justicia social a nivel grupal.

3.3 Género y calificaciones

Numerosos estudios han versado sobre las diferencias de género que se pueden ver en relación a diferentes variables, además, la calificación es uno de los elementos importantes para los alumnos de cara a valorar sus éxitos o fracasos en las clases.

Los chicos tienen una mayor atracción hacia la actividad física que las chicas, y en ambos géneros todos los factores de atracción hacia la actividad física están asociados positivamente con mejores calificaciones en la asignatura de Educación Física (Ruiz-Ariza, Ruiz, de la Torre-Cruz, Latorre-Román y Martínez-López, 2016).

Existen diversos factores que influyen sobre las calificaciones en Educación Física, como puede ser el autoconcepto o el clima motivacional. Los alumnos con un mayor nivel de autoconcepto obtendrán mejores calificaciones. Esto se debe a la importancia de la confianza y seguridad en uno mismo de los alumnos de esta edad, que se acentúa en clase de Educación Física más que en el resto de asignaturas por su componente físico, social y motor (López Sánchez y Martínez de Quel Pérez, 2015).

El clima motivacional que se promueve en clase, tiene influencia en las calificaciones obtenidas por los alumnos, así, un estudio realizado por Sevil, Aibar, Abós y García-González (2017) determina que un clima motivacional ego se asocia de manera negativa con las calificaciones, mientras que un clima motivacional tarea mantiene una relación positiva con las calificaciones. Así mismo, la promoción de un clima motivacional tarea que permita al alumno

construir su propio esquema de valores, tendrá un impacto positivo con las calificaciones (López Sánchez y Martínez de Quel Pérez, 2015).

Un nivel de atracción hacia la actividad física alto tiene una relación positiva con la mejora en las calificaciones de Educación Física, además, el género masculino presenta un nivel superior de atracción por la actividad física que el femenino, y en ambos casos se asocia un alto nivel de atracción por la actividad física con mejores calificaciones en la asignatura de Educación Física (Ruiz-Ariza et al., 2016).

Los estudios realizados por Flores et. Al (2008) y Llanos y Tabernero (2003) respecto a la percepción de clima por los alumnos según su género, obtienen como resultado que el género masculino tiene una mayor percepción de clima ego, mientras que tanto chicos como chicas tienen una percepción similar de clima tarea. Estudios como el de Ruiz-Ariza et al., (2016) atribuyen al género masculino una mayor importancia al ejercicio físico y a las chicas un menor interés por la actividad física y el abandono más prematuro de su práctica (Brustad, 1996; Martínez Baena et al., 2012). Los chicos tienen una mayor atracción hacia la actividad física que las chicas (Ruiz-Ariza et al., 2016).

Según Murillo, Julián, García-González, Abarca-Sos y Zaragoza (2014), la percepción de competencia tanto de chicos como de chicas procede de factores distintos. El género masculino valora ésta en relación a los resultados competitivos y a la facilidad de aprendizaje de nuevas habilidades, mientras que el género femenino lo hace a través de fuentes internas y sociales, mediante la interacción entre compañeros y de forma cooperativa. Factores como el contenido o el clima de clase influyen en la percepción de competencia en ambos géneros (Moreno y Vera, 2008). Esta percepción de competencia es mayor en el género masculino que en el femenino (Hagger, Biddle y Wang, 2005; Moreno-Murcia, Hellín, González-Cutre, y Martínez-Galindo, 2011; Moreno y Vera, 2008).

Ante la falta o escasas evidencias encontradas por el autor que relacionen el clima motivacional en Educación Física con la justicia social percibida y con las calificaciones, así como la posible influencia del género del alumnado, este estudio se plantea los siguientes objetivos que dan lugar a cuatro hipótesis.

4. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

Este estudio se plantea como objetivos estudiar la relación entre el clima motivacional de aula y la justicia social percibida por los alumnos, así como con las calificaciones obtenidas. Se añade otro objetivo relativo al género, y a la influencia que éste pueda tener sobre las variables de percepción de clima motivacional, percepción de justicia social percibida y calificaciones obtenidas por los alumnos.

De estos objetivos planteados se deducen las siguientes hipótesis:

- Un clima motivacional tarea tendrá una relación positiva con la justicia social percibida por el alumnado, mientras que un clima motivacional ego tendrá una relación negativa.
- Un clima motivacional tarea tendrá una relación positiva con las calificaciones, mientras que un clima motivacional ego tendrá una relación negativa.
- La calificación tendrá una relación positiva con la justicia social percibida por el alumnado.
- El género será una variable influyente en las variables anteriores: clima motivacional percibido, justicia social percibida y calificaciones.

5. MÉTODO

5.1 Participantes:

La muestra inicial de alumnos que participaron en el estudio es de 44 alumnos de 1º de E.S.O. divididos en dos clases, pertenecientes a un centro

concertado de la ciudad de Huesca. El total de alumnos consta de 24 mujeres y 20 hombres con edades comprendidas entre los 12 y 14 años. Finalmente el número de alumnos participantes en el estudio fue de 34 (M edad = 12.62; DT = 0.60), repartidos en 17 mujeres y 17 hombres debido a los criterios de inclusión, que fueron los siguientes:

- Asistir a un mínimo de 6 sesiones de clase.
- Completar los cuestionarios de manera responsable.

5.2 Diseño y variables:

El estudio tiene un diseño descriptivo correlacional, en el que se trata de plasmar la relación entre las variables dependientes: clima motivacional, justicia social y calificación. Además se quieren observar las posibles diferencias en relación a la variable independiente: género. Además se hizo una medición previa de la orientación motivacional del alumnado en la unidad didáctica de baloncesto para conocer el punto de partida.

TABLA: 1 Diseño general de la intervención

Objetivo general	Estudiar la relación entre el clima motivacional de aula y la justicia social percibida por los alumnos, así como con las calificaciones obtenidas. Se añade otro objetivo relativo al género, y a la influencia que éste pueda tener sobre las variables de percepción de clima motivacional, percepción de justicia social percibida y calificaciones obtenidas por los alumnos.				
VARIABLES	Orientación del alumnado	Clima motivacional percibido	Justicia percibida	Calificación	Género
Instrumentos	Cuestionario POSQ (Martínez Galindo et al, 2006)	Cuestionario EPCM (Gutiérrez et al, 2011)	Cuestionario STJ (Dalbert y Stoeber, 2002)	Calificación final de la UD (Anexo)	Pregunta auto-reportada dicotómica

5.3 Instrumentos:

Para la realización de este estudio se han empleado cuestionarios para recoger los datos necesarios tanto al inicio como al final de la unidad didáctica de Baloncesto, unidad en la cual este estudio recoge sus datos.

EPCM: Escala de Percepción de Clima Motivacional (Biddle et al. 1995), traducida y validada al contexto español y adaptada a la Educación Física (Gutiérrez et al., 2011). La escala consta de 19 ítems agrupados de la siguiente manera y se valoran en una escala tipo Likert, de 1 a 5:

Tabla 2: Ejemplos de ítems del EPCM

Factores	Ítem	Clima
Promoción de comparación por el profesor	"El profesor valora sobre todo a los que ganan"	Ego
Miedo a cometer errores	"Los alumnos tienen miedo a hacer las cosas mal"	Ego
Búsqueda de comparación por los alumnos	"Los alumnos intentan hacerlo mejor que los demás"	Ego
Promoción de aprendizaje por el profesor	"El profesor se siente satisfecho cuando los alumnos aprenden algo nuevo"	Tarea
Búsqueda de progreso por los alumnos	"Lo que los alumnos aprenden les anima a seguir practicando"	Tarea

POSQ: Perception of Success Questionnaire (Roberts, Treasure y Balagué, 1998) ha sido utilizado para medir las metas de logro disposicionales en Educación Física, siendo comprobada su validez y fiabilidad, a la vez que ser adaptado a la Educación Física por Martínez Galindo, Alonso y Moreno, (2006). El cuestionario dispone de 12 ítems divididos en dos factores: ego (e. g., "en las clases de Educación Física siento que tengo éxito cuando derroto a los demás") y tarea (e. g., "en las clases de Educación Física siento que tengo éxito cuando demuestro una clara mejoría personal"). La escala tiene 10 posibles resultados,

valorados de 0 a 100, aunque fue adaptado a una escala tipo Likert de 0 a 10 para simplificar su cumplimentación.

STJ: Scale Teacher Justice (Dalbert y Stöber, 2002). Esta escala ha sido utilizada en estudios como los de Peter y Dalbert (2010) y Peter et al., (2012). La escala valora la percepción de justicia de interacción del alumnado respecto al profesor, en una asignatura, en este caso Educación Física que consta de 10 ítems con enunciado positivo o negativo (e. g. "en mis clases de Educación Física, el profesor me trata generalmente de manera justa"; "el profesor frecuentemente me califica injustamente"), uno debe contabilizarse a la inversa, es decir, los ítems que miden la injusticia, deben contabilizarse con el valor opuesto al marcado (e. g. "el profesor frecuente me califica injustamente" = 1, debería contabilizarse como 6 para la obtención de la cifra final) para poder establecer unos resultados. La escala de este cuestionario es tipo Likert de 1 a 6. La escala no está validada en el contexto español, pero debido a la falta de un instrumento en este contexto, y siendo la STJ el único instrumento existente para medir la justicia de clase, se ha decidido a utilizar en el estudio.

5.4 Procedimiento:

Este estudio tiene como objetivo estudiar la relación existente entre unas variables medidas en clase de Educación Física, para conseguir esta medición, ha habido un procedimiento de trabajo, el cual se detalla a continuación:

En primer lugar, y antes de iniciar el estudio, se contacta con el centro educativo, el equipo directivo y el docente del área de Educación Física y se plantea la posibilidad de llevar a cabo este estudio, con la respuesta afirmativa por parte del centro, se establece una reunión con la tutora de prácticas, que es la profesora de EF de 1º E.S.O. Después de esta reunión, se solicita y se consigue la autorización para llevar a cabo el estudio con los alumnos del centro. Por último, se informa a los alumnos de su participación en este estudio, y que en ningún caso afectará a su desarrollo normal de las clases.

El estudio se lleva a cabo durante la unidad didáctica de Baloncesto, encuadrada en el tercer trimestre del curso 2015/2016. La unidad tiene una duración de 8 sesiones en ambos grupos y respetando en todo caso la programación anual de la profesora de Educación Física. La elección de la unidad didáctica es meramente casual, puesto que coincide la fecha de la programación anual con el periodo de prácticas en el que se lleva a cabo este estudio.

Previamente a la cumplimentación de los cuestionarios, tanto el realizado antes del inicio de la unidad como los realizados al final, se les explica a los alumnos las instrucciones para rellenarlos de manera correcta, haciendo hincapié en la veracidad de las respuestas y que éstas no supondrán una variación en su calificación. El primer cuestionario, relativo a la orientación motivacional del alumnado (POSQ), se pasa en el aula de cada grupo antes de empezar con la primera sesión, tiene una duración máxima de 20 minutos y estamos presentes la profesora de Educación Física, a su vez tutora de prácticas, y el alumno de prácticas del Máster que lleva a cabo el estudio. Los cuestionarios de clima (EPCM) y justicia percibida (STJ) se entregan a los alumnos en un único documento, para ser cumplimentados a la vez. Los cuestionarios se responden en la primera sesión de la siguiente unidad didáctica, Bádminton, durante la cual se llama a los alumnos en grupos reducidos de 3 o 4 personas, se les informa y explica su calificación y se les pide que rellenen los cuestionarios con las mismas indicaciones anteriormente descritas.

5.5 Análisis de datos:

En primer lugar se recogen todos los resultados de los alumnos participantes en el estudio sobre las diferentes variables que se han medido a través de los cuestionarios en un único documento de Microsoft Excel. Con los datos ordenados, se utiliza el programa informático SPSS (versión 19.0) para realizar el análisis estadístico y obtener las correlaciones entre estas variables,

que son la el clima motivacional percibido, la justicia social percibida y la calificación; así como la influencia del género en estas variables.

6. RESULTADOS

6.1 Análisis descriptivo:

A continuación se exponen los estadísticos descriptivos (ver tabla 3) de las variables analizadas en el estudio sobre la escala propia de cada instrumento.

Tabla 3: Estadísticos descriptivos

	N	Mín	Máx	M	DT
Edad	34	12	14	12.62	0.60
Orientación ego	33	0	10	5.04	2.86
Orientación tarea	33	3.66	10	8.24	1.75
Búsqueda de progreso por los alumnos	34	3.2	5	4.35	0.55
Promoción del aprendizaje por el profesor	34	3.5	5	4.63	0.43
Clima tarea general	34	3.45	5	4.49	0.43
Búsqueda de comparación por los alumnos	34	2	4.67	3.56	0.69
Miedo a cometer errores	34	1	4	2.30	0.98
Promoción de comparación por el profesor	34	1	4	2.27	0.77
Clima ego general	34	1.67	3.64	2.71	0.55
Justicia	34	2.3	5.4	4.6	0.82
Calificaciones	34	5.05	9.81	8.46	1.02

N= Número de muestra; Mín= Mínimo; Máx= Máximo; M= Media; DT= Desviación Típica.

En la tabla se puede observar que los alumnos presentan una alta orientación a la tarea (M=8.24) y una moderada orientación al ego (5.04), así mismo, se la

percepción de clima motivacional tarea es alta (4.49), mientras que la percepción de clima motivacional ego es baja (2.71). Del mismo modo, la percepción de justicia social por el alumnado es medio alta (4.6), a la vez que las calificaciones son altas (8.46).

6.2 Correlaciones:

A continuación se presentan las correlaciones bivariadas (tabla 4) entre las variables de clima motivacional, con sus factores (búsqueda de progreso por los alumnos, promoción del aprendizaje por el profesor, búsqueda de comparación por los alumnos, miedo a cometer errores y promoción de la comparación por el profesor) con la justicia percibida por el alumnado y las calificaciones.

Los resultados de las correlaciones muestran que existen relaciones positivas y significativas entre los factores de clima motivacional tarea y justicia percibida (.54**; .39*) por lo tanto el clima motivacional tarea general también relaciona de manera significativa y positiva con la justicia percibida (.54**), así como relación significativa y negativa del factor de clima motivacional ego promoción de la comparación por el profesor con la justicia percibida (-.38*).

Por su parte, las calificaciones se relacionan de manera positiva y significativa con el factor de clima motivacional tarea búsqueda del progreso por los alumnos (.37*) y con la justicia percibida (.52**).

Tabla 4: Correlaciones generales

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1 Búsqueda de progreso por los alumnos	1	.54**	.91**	-.20	-.09	-.47**	-.36*	.54**	.37*
2 Promoción del aprendizaje por el profesor		1	.84**	-.06	-.37*	-.42*	-.44**	.39*	.03
3 Clima tarea general			1	-.16	-.25	-.51**	-.45**	.54**	.25
4 Búsqueda de comparación por los alumnos				1	.19	-.08	.49**	.14	-.11
5 Miedo a cometer errores					1	.35*	.84**	.13	.28
6 Promoción de comparación por el profesor						1	.64**	-.38*	-.12
7 Clima ego general							1	-.04	.07
8 Justicia								1	.52**
9 Calificaciones									1

** . La correlación es significativa al nivel $p < 0.01$.

* . La correlación es significativa al nivel $p < 0.05$.

6.3 Diferencias de género:

Tabla 5: Estadísticos descriptivos y análisis de diferencias del

Variables del estudio	Femenino		Masculino		F	p
	M	DT	M	DT		
Orientación Ego	5.47	2.61	4.63	3.09	0.71	.41
Orientación Tarea	8.72	1.57	7.79	1.84	2.24	.13
Búsqueda de progreso por los alumnos	4.42	0.60	4.27	0.49	0.66	.42
Promoción del aprendizaje por el profesor	4.63	0.49	4.62	0.38	0.01	.92
Clima tarea general	4.53	0.48	4.44	0.38	0.32	.58
Búsqueda de comparación por los alumnos	3.63	0.73	3.49	0.66	0.33	.57
Miedo a cometer errores	2.56	0.97	2.04	0.95	2.45	.13
Promoción de comparación por el profesor	2.27	0.89	2.27	0.65	0.00	1.00
Clima ego general	2.27	0.65	2.60	0.58	1.34	.26
Justicia	4.75	0.65	4.45	0.96	1.09	.30
Calificaciones	8.52	0.87	8.40	1.18	1.11	.74

M = Media; DT = Desviación Típica.

** . La correlación es significativa al nivel $p < 0.01$.

* . La correlación es significativa al nivel $p < 0.05$.

El análisis de estos resultados (tabla 5) revela que no hay diferencias significativas en ninguna de las variables en función de la variable género.

7. DISCUSIÓN

Este estudio planteaba varios objetivos, siendo éstos estudiar la relación existente entre clima motivacional de aula, justicia social percibida por el alumnado y las calificaciones obtenidas, además, se plantea como objetivo, la posible influencia del género en las variables de clima motivacional, justicia social percibida y las calificaciones del alumnado.

La primera hipótesis planteaba la relación positiva existente entre el clima motivacional tarea y la justicia social, mientras que un clima motivacional ego tendría una relación negativa. Los resultados muestran que un clima motivacional tarea sí se relaciona de manera positiva con la justicia percibida, en concreto los dos factores lo hacen, sin embargo, de los factores de clima ego, únicamente uno de ellos (promoción de comparación por el profesor) correlaciona de forma significativa y negativa con la justicia percibida, mientras que los otros dos, y el conjunto de clima ego, no tiene una relación significativa con la justicia percibida. Se puede decir que la primera hipótesis se cumple parcialmente. Estudios como el de Peter y Dalbert (2010) llegan a la conclusión de que la percepción de un trato justo por el profesor, tiene una relación directa con la percepción de un clima de clase positivo. En la misma línea, el estudio de Almolda, Sevil, Julián, Abarca-Sos, Aibar y García-González (2016), afirma que el uso de las áreas TARGET proporcionará en gran medida el clima de clase, así, el uso de estas estrategias por parte del docente generando un clima motivacional tarea, promocionaría a su vez una mayor percepción de justicia, por ejemplo, en el área de autoridad, hacer partícipes a los alumnos de las decisiones que se tomen en clase en relación a aspectos como el material, las actividades o las adaptaciones, podría hacer que éstos sientan el proceso de enseñanza-aprendizaje como más justo. Otro área que también podría potenciar la percepción de justicia es el reconocimiento; el reconocimiento por parte del profesor de los progresos individuales de cada alumno, en lugar de con la comparación social, haría que los alumnos perciban este reparto de feedback como más justo. El área de evaluación es otro que, enfocado a una mejora individualizada de cada alumno, de manera que cada uno tenga un reto propio alcanzable mediante el esfuerzo, en lugar de buscar una comparación social, propiciará una mayor percepción de clima tarea por el alumnado y por consiguiente, una mayor justicia social percibida.

La segunda hipótesis planteaba que un clima motivacional tarea tendrá una relación positiva con las calificaciones, mientras que un clima ego tendrá la relación opuesta. Los resultados muestran tan solo un factor de clima tarea (búsqueda del progreso por los alumnos) con una relación positiva con las

calificaciones, mientras que ningún factor de clima ego relaciona de forma negativa, por lo tanto podemos decir que un clima motivacional orientado a la tarea tiene una relación positiva con las calificaciones, pero un clima motivacional orientado al ego no tiene una relación negativa con éstas, por lo tanto la hipótesis se cumple de manera parcial. El resultado al que llegan Sevil et al., (2017) coincide en que un clima motivacional tarea tendrá una relación positiva con las calificaciones, sin embargo, este estudio de Sevil et al., (2017) también llega a la conclusión de que el clima motivacional ego tendrá una relación negativa; por el contrario, en este estudio esta segunda parte no se cumple, probablemente debido al reducido número de participantes o a unos elevados valores de clima tarea percibidos por los alumnos. Así, Sevil et al., (2017) afirman que los alumnos obtienen mejores resultados académicos si perciben que se les califica y valora su progresión y no la comparación con los demás. Así mismo, López-Sánchez y Martínez de Quel (2015) también afirman que la promoción de un clima motivacional tarea que permita al alumno construir su propio esquema de valores, tendrá un impacto positivo con las calificaciones.

La tercera hipótesis planteaba la relación positiva entre la justicia percibida y las calificaciones, en la tabla de correlaciones se aprecia como existe una relación positiva y significativa entre estas dos variables, por lo tanto esta hipótesis se cumple, de forma que cuanto mayor sea la justicia percibida por el alumnado, mayor serán las calificaciones y viceversa. Los estudios realizados por Dalbert y Maes (2002) y Dalbert y Stoeber (2005) llegan a la misma conclusión que este estudio, siendo que a mayor percepción de justicia por los alumnos, mejores calificaciones obtienen, esto es debido que la percepción de justicia disminuye la angustia y la presión que los alumnos pueden tener del centro educativo. En la misma línea de estos resultados, Peter et al., (2012), Peter et al, (2012) y Alt (2014), llegan a la conclusión de que una alta percepción de justicia por parte de los alumnos hacia el profesor, es una característica de un ambiente de aprendizaje exitoso. Si los alumnos perciben que el profesor tiene un trato injusto hacia ellos, éstos percibirán experiencias de injusticia, que tendrá consecuencias negativas en el éxito en la escuela (Peter et al., 2012; Peter et al., 2012).

Por último, se plantea la hipótesis de la influencia del género en las variables de clima motivacional, justicia social percibida y calificaciones, sin embargo, en los resultados expuestos en la tabla 5 no se aprecian diferencias en función del género en ninguna de las variables. Los resultados no muestran diferencias significativas en la percepción de clima entre los alumnos de diferente género, por lo tanto esta hipótesis no se cumple. Estudios como los de Flores et al., (2008) y Llanos y Tabernerero (2003) sin embargo atribuyen al género femenino una mayor percepción de clima tarea y al género masculino una mayor percepción de clima ego; las diferencias con este estudio pueden deberse a la escasez de la muestra utilizada para llevarse a cabo o al contenido y forma de impartición de éste. El estudio de Ruiz-Ariza et al., (2016) dice que el factor de atracción hacia la actividad física está relacionado positivamente con las calificaciones en Educación Física, y que es el género masculino el que tiene un mayor nivel de atracción, por lo tanto deberían obtener mejores calificaciones, sin embargo, los resultados de este estudio muestran mejores calificaciones para el género femenino que para el masculino, sin ser significativas.

De estos resultados podemos decir que la primera hipótesis se cumple parcialmente, existiendo una relación positiva entre clima motivacional tarea y justicia social percibida, pero no una relación negativa entre clima motivacional ego y justicia social percibida. La segunda hipótesis también se cumple de manera parcial, habiendo una relación positiva entre clima motivacional tarea y calificaciones, pero sin darse la relación negativa entre clima motivacional ego y las calificaciones obtenidas. La tercera hipótesis se cumple, hallándose una relación positiva entre la percepción de justicia social y las calificaciones. Por último, el género no afecta sobre las demás variables implicadas, por lo tanto la última hipótesis no se cumple. Estos resultados discrepan con algunos estudios realizados en el mismo ámbito, lo cual podría deberse a la escasez de la muestra empleada, al contenido sobre el que se ha trabajado y a las limitaciones propias de realizarse en un único centro educativo.

7.1 Limitaciones y prospectivas

Este estudio cuenta con una serie de limitaciones, que se pasan a detallar a continuación: la primera es la falta de experiencia del investigador, puesto que es un estudiante del Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria y es la primera vez que se enfrenta a un estudio de estas características, esto ha hecho que el avance en el trabajo haya sido lento, buscando en muchas ocasiones el aprendizaje del investigador a la vez del desarrollo del trabajo, y haber necesitado la ayuda del tutor. La segunda hace relación al contenido, los datos se obtienen de una única unidad didáctica en clase de Educación Física, por lo tanto estos resultados podrían verse influidos por ello y haber sido diferentes si el contenido trabajado hubiera sido otro, además, por limitaciones propias del currículo, no se ha podido implementar dos estilos docentes diferentes en una u otra clase, promocionando la percepción de clima tarea en ambas y en ningún caso el clima ego. Otra limitación se debe a la muestra, es bastante escasa y con alumnos de un único centro educativo. El entorno sociocultural tan similar entre ellos también ha podido condicionar los resultados. Para futuras investigaciones que corroboren o desmientan estos resultados, sería necesario recoger datos de diferentes unidades en las que se trabajen distintos dominios de acción, para comprobar si estos resultados son propios del contenido trabajado, así mismo se debería trabajar sobre una muestra más amplia y variada, en distintos centros educativos y con posibilidad de implementar un clima motivacional distinto en el grupo experimental y el grupo control, así se podrá comprobar si los resultados obtenidos en este estudio se pueden extrapolar al alumnado de Educación Física en general o, si por el contrario, son característicos de la muestra y contenido empleados.

7.2 Conclusiones

Los resultados obtenidos muestran como existe una relación positiva entre las variables de clima motivacional tarea, justicia social percibida y calificaciones, de manera que al aumentar una de ellas aumentan también las otras. Por el contrario, el clima motivacional ego no tiene una relación negativa

ni con la justicia social percibida ni con las calificaciones. Así mismo, se ha demostrado que en este estudio la variable género no tiene influencia sobre los resultados. De estas variables, el docente tiene la posibilidad de manejar el clima de clase, de forma que trabajando sobre un clima de clase motivacional orientado a la tarea, conseguirá que sus alumnos perciban una mayor justicia social y unas mejores calificaciones. Esta manipulación del clima se puede conseguir a través de estrategias de intervención como las áreas TARGET (Ames, 1992), por lo tanto sería necesario formar a los docentes en el uso de éstas para que la Educación Física haga su aportación al centro educativo como promotor de valores como la justicia.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alt, D. (2015). Using structural equation modeling and multidimensional scaling to assess students' perceptions of the learning environment and justice experiences. *International Journal of Educational Research*, 69, 38-49.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of educational psychology*, 84(3), 261-271.
- Ames, C., y Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of educational psychology*, 80(3), 260-267.
- Morón, A. A. (2013). Igualdad y Libertad: Fundamentos de la Justicia Social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2(1), 173-194.
- Berti, C., Molinari, L., y Speltini, G. (2010). Classroom justice and psychological engagement: Students' and teachers' representations. *Social psychology of education*, 13(4), 541-556.
- Bies, R. J., & Moag, J. S. (1986). Interactional justice: Communication criteria of fairness. *Research on Negotiation in Organizations*, 1, 43_/55.
- Biddle, S., Cury, F., Goudas, M., Sarrazin, P., Famose, J. P., y Durand, M. (1995). Development of scales to measure perceived physical education class climate: a cross-national project. *British Journal of Educational Psychology*, 65(3), 341-358.

- Brustad, R. J. (1996). Attraction to physical activity in urban schoolchildren: Parental socialization and gender influences. *Research quarterly for exercise and sport*, 67(3), 316-323.
- Cervelló, E. M., y Santos-Rosa, F. J. (2001). Motivation in sport: An achievement goal perspective in young Spanish recreational athletes. *Perceptual and motor skills*, 92(2), 527-534.
- Cervelló Gimeno, E., Martínez Galindo, C., Ferriz Morell, R., Moreno Murcia, J. A., y Moya Ramón, M. (2011). El papel del clima motivacional, la relación con los demás, y la orientación de metas en la predicción del "flow" disposicional en Educación Física. *Revista de Psicología del deporte*, 20(1), 0165-178.
- Cervelló Gimeno, E., Villar, F. D., Jiménez Castuera, R., Ramos, L., y Blázquez Entonado, F. (2003). Clima motivacional en el aula, criterios de éxito de los discentes y percepción de igualdad de trato en función del género en las clases de Educación Física. *Enseñanza*, 21, 379-395.
- Cervelló, E. M., Iglesias, D., Moreno, P., Jiménez, R., y Del Villar, F. (2004). Aplicación de modelos de ecuaciones estructurales al estudio de la motivación de los alumnos en las clases de Educación Física. *Revista de Educación*, 335, 371-382.
- Chory, R. M. (2007). Enhancing student perceptions of fairness: The relationship between instructor credibility and classroom justice. *Communication Education*, 56(1), 89-105.
- Chory-Assad, R. M., y Paulsel, M. L. (2004). Classroom justice: Student aggression and resistance as reactions to perceived unfairness. *Communication Education*, 53(3), 253-273.
- Chory-Assad, R. M. (2002). Classroom justice: Perceptions of fairness as a predictor of student motivation, learning, and aggression. *Communication Quarterly*, 50(1), 58-77.
- Dalbert, C., & Maes, J. (2002). Belief in a just world as personal resource in school. In M. Ross & D.T. Miller (Eds.), *The justice motive in everyday life* (pp. 365-381). Cambridge UK: Cambridge University Press.
- Dalbert, C. y Stöber, J. (2002). Gerechtes Schulklima. In J. Stöber, *Skalendokumentation „Persönliche Ziele von SchülerInnen“* (Hallesche

- Berichte zur Pädagogischen Psychologie Nr. 3, S. 32-34). Halle (Saale): Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Pädagogik.
- Dalbert, C., y Stoeber, J. (2005). The belief in a just world and distress at school. *Social Psychology of Education*, 8(2), 123-135.
- Dar, Y., Erhard, R., y Resh, N. (1998). Perceiving Social Cleavages and Inequalities The Case of Israeli Adolescents. *Youth & Society*, 30(1), 32-58.
- Duda, J. L., y Nicholls, J. G. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of educational psychology*, 84(3), 290.
- Duda, J. L. (1996). Maximizing motivation in sport and physical education among children and adolescents: The case for greater task involvement. *Quest*, 48(3), 290-302.
- Epstein, J. (1988). Effective schools or effective students? Dealing with diversity. In R. Haskins & B. MacRae (Eds.), *Policies for America's public schools* (pp. 89-126). Norwood, NJ: Ablex.
- Epstein, J. (1989). Family structures and student motivation; A developmental perspective. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (Vol. 3, pp. 259-295). New York: Academic Press.
- Escartí, A., Roberts, G. C., Cervelló, E. M., y Guzmán, J. F. (1999). Adolescent goal orientations and the perception of criteria of success used by significant others. *International Journal of Sport Psychology*, 30(3), 309-324.
- Flores, J., Salguero, A., y Márquez, S. (2008). Relación de género, curso y tipo de colegio con el clima motivacional percibido en la Educación Física escolar en estudiantes colombianos. *Revista de Educación*, 347, 203-227.
- García Calvo, T., Santos-Rosa, F. J., Jiménez, R., y Cervelló, E. M. (2005). El clima motivacional en las clases de Educación Física: una aproximación práctica desde la Teoría de Metas de Logro. *Apunts. Educación Física y deportes*, 3(81), 21-28.
- García-Calvo, T., Leo, F. M., Martín, E., y Sánchez, P. A. (2008). El compromiso deportivo y su relación con factores disposicionales y situacionales contextuales de la motivación. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 12 (4), 45-58.

- Gouveia-Pereira, M., Vala, J., Palmonari, A., y Rubini, M. (2003). School experience, relational justice and legitimation of authority. *European Journal of Psychology of Education*, 3, 309–325.
- Gutiérrez, M., López, E., y Ruiz Pérez, L. M. (2011). Clima motivacional en Educación Física. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(2), 0321-335.
- Hagger, M. S., Biddle, S. J., y Wang, C. J. (2005). Physical self-concept in adolescence: Generalizability of a multidimensional, hierarchical model across gender and grade. *Educational and Psychological Measurement*, 65(2), 297-322.
- Jiménez, R., Santos-Rosa, F. J., García, T., Iglesias, D., y Cervello, E. (2004). Análisis de las relaciones entre los climas motivacionales, las orientaciones de meta y los otros significativos a través de la práctica de actividad física y deportiva extraescolar. *European Journal of Human Movement*, 11, 89-103.
- Jornet-Meliá, J. M., Sancho-Álvarez, C., y Bakieva, M. (2015). Diseño y validación del constructo teórico de justicia social percibida por el alumnado en los centros escolares. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 4(2), 111-126.
- Kaplan, A., y Maehr, M. L. (1999). Achievement goals and student well-being. *Contemporary educational psychology*, 24(4), 330-358.
- Llanos, C., y Taberero, B. (2003). Un estudio correlacional entre la orientación motivacional, el clima motivacional percibido y las creencias de éxito en las clases de Educación Física. In *Psicología de la Actividad Física y el Deporte: perspectiva latina* (pp. 39-45).
- López Sánchez, A., y Martínez de Quel Pérez, O., (2015). El autoconcepto en estudiantes de educación secundaria obligatoria y su influencia sobre el rendimiento académico en Educación Física. *AGON International Journal of Sport Sciences*, 5(1), 7-14.
- Martínez Baena, A. C., Chillón, P., Martín-Matillas, M., Pérez López, I., Castillo, R., Zapatera, B., ... y Tercedor, P. (2012). Motivos de abandono y no práctica de actividad físico-deportiva en adolescentes españoles: estudio Avena. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 12(1), 45-54.
- Martínez Galindo, C., Alonso, N., y Moreno, J. A. (2006). Análisis factorial confirmatorio del "Cuestionario de Percepción de Éxito (POSQ)" en

- alumnos adolescentes de Educación Física. En M. A. González, J. A. Sánchez y A. Areces (Eds.), *IV Congreso de la Asociación Española de Ciencias del Deporte* (pp. 757-761). A Coruña: Xunta de Galicia.
- Meece, J. L., Anderman, E. M., y Anderman, L. H. (2006). Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. *Annu. Rev. Psychol.*, *57*, 487-503.
- Moreno, J. A., Vera, J. A., y Cervelló, E. (2006). La evaluación participativa como formación en Educación Física. *Revista de Educación*, (340), 731-754.
- Moreno, J. A., y Vega, J. A. (2008). Un estudio experimental de las diferencias por género en la percepción de competencia a partir de la cesión de responsabilidad en las clases de Educación Física. *revista iberoamericana de educación*, *46*(8), 7.
- Moreno, J. A., Cervelló, E., Martínez, M. C., y Alonso, N. (2007). Los comportamientos de disciplina e indisciplina en Educación Física. *Revista Iberoamericana de educación*, (44), 167-192.
- Moreno-Murcia, J. A., Hellín, P., González-Cutre, D., y Martínez-Galindo, C. (2011). Influence of perceived sport competence and body attractiveness on physical activity and other healthy lifestyle habits in adolescents. *The Spanish journal of psychology*, *14*(01), 282-292.
- Murillo, B.; Julián, J.A.; García-González, L.; Albarca-Sos, A., y Zaragoza, J. (2014). Influencia del género y de los contenidos sobre la actividad física y la percepción de competencia en Educación Física. *RICYDE. Revista internacional de ciencias del deporte*, *36*(10), 131-143 <http://dx.doi.org/10.5232/ricyde2014.03604>
- Murillo, F. J., Krichesky, G., Castro, A., y Hernández-Castilla, R. (2010). Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social. Aportaciones de la investigación. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, *4*(1), 169-186.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological review*, *91*(3), 328-346.
- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Harvard University Press.

- Pascual, C. (2002). La pedagogía crítica en la formación del profesorado de Educación Física, sobre todo una pedagogía ética. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 43, 123-135.
- Paulsel, M. L., y Chory-Assad, R. M. (2005). Perceptions of instructor interactional justice as a predictor of student resistance. *Communication Research Reports*, 22, 283-291.
- Peter, F., Dalbert, C., Kloeckner, N., y Radant, M. (2013). Personal belief in a just world, experience of teacher justice, and school distress in different class contexts. *European journal of psychology of education*, 28(4), 1221-1235.
- Peter, F., Kloeckner, N., Dalbert, C., y Radant, M. (2012). Belief in a just world, teacher justice, and student achievement: A multilevel study. *Learning and individual differences*, 22(1), 55-63.
- Peter, F., y Dalbert, C. (2010). Do my teachers treat me justly? Implications of students' justice experience for class climate experience. *Contemporary Educational Psychology*, 35(4), 297-305.
- Roberts, G. C., Treasure, D. C., y Balague, G. (1998). Achievement goals in sport: The development and validation of the Perception of Success Questionnaire. *Journal of Sports Sciences*, 16(4), 337-347.
- Ruiz-Ariza, A., Ruiz, J. R., de la Torre-Cruz, M., Latorre-Román, P., y Martínez-López, E. J. (2016). Influencia del nivel de atracción hacia la actividad física en el rendimiento académico de los adolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 48(1), 42-50.
- Ryan, J. (2006). Inclusive leadership and Social Justice for Schools. *Leadership and Policy in Schools*, 5(1), 3-17.
- Sevil, J., Aibar, A., Abós, A., y García, L. (2017). El clima motivacional del docente de Educación Física:¿ Puede afectar a las calificaciones del alumnado?. *Retos*, 31, 94-97.
- Tata, J. (1999). Grade distributions, grading procedures, and students' evaluations of instructors: A justice perspective. *The Journal of Psychology*, 133(3), 263-271.
- Treasure, D. C., & Roberts, G. C. (1995). Applications of achievement goal theory to physical education: Implications for enhancing motivation. *Quest*, 47(4), 475-489.

Trouilloud, D., Sarrazin, P., Bressoux, P., y Bois, J. (2006). Relation between teachers' early expectations and students' later perceived competence in physical education classes: Autonomy-supportive climate as a moderator. *Journal of educational psychology*, 98(1), 75-86.

Walzer, M. (1983). *Spheres of justice*. New York: Basic Books.

9. ANEXOS

9.1 ANEXO 1

Temporalización del proceso de investigación:

4 y 5 de abril	4 - 28 de abril	26 y 28 de abril
Cuestionario POSQ (Orientación)	Intervención didáctica	Cuestionarios EPCM (Clima) y SPJ (Justicia)

9.2 ANEXO 2

Las áreas del TARGET:

Treasure y Roberts (1995) reescriben las dimensiones del TARGET de Epstein (1988, 1989), enfocadas al ámbito de la Educación Física, en búsqueda de la promoción de un clima tarea:

Tarea: el interés hacia el aprendizaje es mayor si las tareas planteadas tienen variedad y diversidad. Para promover el clima tarea y evitar la comparación social, los alumnos pueden trabajar en diferentes actividades o con diferentes objetivos. Por ejemplo, los alumnos pueden elegir, a corto plazo, sus objetivos. Con estas medidas, los alumnos serán capaces de entender mejor los pasos necesarios para aprender tareas más complicadas y, por consiguiente, percibirán la tarea con una mayor manejabilidad, tendrán un progreso propio en el que centrarse y, a su vez, una mayor percepción de competencia.

Ejemplo en la unidad de baloncesto: ejercicio de habilidad con bote, se realiza un circuito con bancos, conos y picas que los alumnos deben sortear. Existen 3 variables de circuito en función de dificultad y son los alumnos quienes eligen cual hacer.

Autoridad: hace referencia a la toma de decisiones, quién debe tomarlas. Los alumnos perciben una habilidad mayor en una actividad cuando la toma de decisiones se comparte entre éstos y el profesor. Para promover el clima tarea en esta dimensión, los alumnos pueden elegir qué tareas quieren aprender, de forma que participen más activamente en su proceso de aprendizaje. Pueden decidir sobre el material a utilizar o las pruebas que realizar, además de ser capaces de evaluarse a sí mismos y a los compañeros estas pruebas. Por ejemplo, en un circuito de agilidad, los alumnos pueden diseñar el circuito y tomarse los tiempos que tardan en realizarlo unos a otros.

Ejemplo en la unidad de baloncesto: los alumnos diseñan el circuito anterior con unos mínimos puestos por el docente. Ej: debe haber al menos dos cambios de mano y bote caminando por el banco o sobre éste.

Recompensa: tradicionalmente en educación se han utilizado incentivos y recompensas en búsqueda de reforzar los comportamientos satisfactorios de los alumnos, sin embargo, éstos pueden ser percibidos de manera diferente por los alumnos, por ejemplo, si perciben los incentivos como sobornos o como una forma de controlar al alumnado, el efecto de la recompensa se vuelve negativo. Para que tenga el efecto positivo deseado debe realizarse de forma individualizada, privada y relativa al progreso.

Ejemplo en la unidad de baloncesto: cuando un alumno falla en la ejecución de una tarea por no haber estado atento a su explicación, no se le dice delante de todos, si no de manera privada. Por el contrario, cuando algún alumno consigue superar un reto personal (ej: no conseguía botar con la mano no dominante y ahora sí) se le reconoce igualmente de manera privada.

Agrupaciones: trabajar en grupos de forma cooperativa provoca una implicación mayor hacia el esfuerzo, y se obtiene sensación de satisfacción de éste y de la correcta manera de funcionar con los compañeros. El clima tarea se potencia mediante el planteamiento de tareas individualizadas, pero si esto no es posible, se deben plantear actividades en grupos para fomentar el trabajo cooperativo. Las agrupaciones son un medio para fomentar la relación social de los alumnos así como del trabajo en grupo, así, los alumnos podrán mejorar sus habilidades sociales, sus amistades y sus habilidades cooperativas.

Ejemplo en la unidad de baloncesto: a la hora de trabajar sobre tareas que requieren la formación de grupos, se les deja la libre formación de éstos si cada grupo trabajará de forma independiente, sin embargo, si va a haber un trabajo conjunto de estos grupos en búsqueda de un objetivo, los grupos los formarán los alumnos con la consigna de que deben ser lo más equitativos posible.

Evaluación: se debe entender como la percepción que tienen los alumnos de la evaluación, no únicamente cómo lo entiende el docente. Para promover un clima tarea, la evaluación debe ser privada, individualizada y valorar el esfuerzo. Una evaluación hecha de forma pública, que fomente la comparación social y que valore el rendimiento obtendrá el efecto contrario. Un ejemplo de evaluación que impulse el clima tarea sería que cada alumno realice 10 lanzamientos a canasta y anote los que encesta; al final de la unidad repetirá la prueba y comprobará su mejora.

Ejemplo en la unidad de baloncesto: se realiza al principio y al final de la unidad un circuito de habilidad con bote, pase y tiro diseñado por el profesor y se valora la mejora del tiempo y errores de cada alumno. Cada alumno conoce su evaluación de forma individualizada.

Tiempo: se debe proporcionar suficiente a los alumnos para conseguir los objetivos de cada tarea, si el tiempo dedicado no es adecuado, tendrá consecuencias negativas en la motivación del alumnado. La dimensión del tiempo de práctica se relaciona directamente con las anteriores, como por ejemplo, el objetivo de la tarea en el tiempo dado, la organización del material y tiempo disponible, los grupos de trabajo y el tiempo dedicado a cada uno de ellos y el tiempo límite para una evaluación de ejecución.

Ejemplo en la unidad de baloncesto: la actividad de pases. Se colocan 4 filas formando un cuadrado entre los primeros de cada fila, con los demás integrantes detrás de éstos. El ejercicio empieza con una pelota que se pasa hacia la derecha y el que la pasa se pone último de su fila. Una vez que esto sale bien se añade dificultad de manera progresiva, por ejemplo, introducir más pelotas, cambiar de fila una vez que se pasa la pelota, pasar la pelota hacia otro lado etc. De esta forma, cada grupo de trabajo tendrá tiempo suficiente para practicar y conseguir cada escalón de dificultad al que pueda llegar, a la vez que los grupos más avanzados tienen variables de dificultad mayor.

9.3 ANEXO 3

Cuestionario POSQ

En las clases de Educación Física siento que tengo éxito...	Totalmente en desacuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Cuando derroto a los demás	0 - 10 - 20 - 30 - 40 - 50 - 60 - 70 - 80 - 90 - 100	
2. Cuando soy el mejor	0 - 10 - 20 - 30 - 40 - 50 - 60 - 70 - 80 - 90 - 100	
3. Cuando trabajo duro	0 - 10 - 20 - 30 - 40 - 50 - 60 - 70 - 80 - 90 - 100	
4. Cuando demuestro una clara mejoría personal	0 - 10 - 20 - 30 - 40 - 50 - 60 - 70 - 80 - 90 - 100	
5. Cuando mi actuación supera la del resto de alumnos	0 - 10 - 20 - 30 - 40 - 50 - 60 - 70 - 80 - 90 - 100	
6. Cuando demuestro al profesor y a mis compañeros que soy el mejor	0 - 10 - 20 - 30 - 40 - 50 - 60 - 70 - 80 - 90 - 100	
7. Cuando supero las dificultades	0 - 10 - 20 - 30 - 40 - 50 - 60 - 70 - 80 - 90 - 100	
8. Cuando domino algo que no podía hacer antes	0 - 10 - 20 - 30 - 40 - 50 - 60 - 70 - 80 - 90 - 100	
9. Cuando hago algo que los demás no pueden hacer	0 - 10 - 20 - 30 - 40 - 50 - 60 - 70 - 80 - 90 - 100	
10. Cuando rindo a mi mejor nivel de habilidad	0 - 10 - 20 - 30 - 40 - 50 - 60 - 70 - 80 - 90 - 100	
11. Cuando alcanzo una meta	0 - 10 - 20 - 30 - 40 - 50 - 60 - 70 - 80 - 90 - 100	
12. Cuando soy claramente superior	0 - 10 - 20 - 30 - 40 - 50 - 60 - 70 - 80 - 90 - 100	

Cuestionario EPCM

En mis clases de la Unidad Didáctica de Baloncesto ...	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Neutro	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1.-Los alumnos están muy satisfechos cuando aprenden nuevas habilidades y juegos	1	2	3	4	5
2.-Los alumnos intentan hacerlo mejor que los demás	1	2	3	4	5

3.-El profesor se siente satisfecho cuando los alumnos aprenden algo nuevo	1	2	3	4	5
4.- El profesor valora sobre todo a los que ganan	1	2	3	4	5
5.-Los alumnos tienen miedo de cometer errores	1	2	3	4	5
6.-Lo que los alumnos aprenden les anima a seguir practicando	1	2	3	4	5
7.-Los alumnos se sienten satisfechos cuando lo hacen mejor que otros	1	2	3	4	5
8.- El profesor se siente satisfecho cuando todos los alumnos mejoran a base de esfuerzo	1	2	3	4	5
9.- El profesor solo se ocupa de aquellos que hacen bien los ejercicios	1	2	3	4	5
10.-Los alumnos tienen miedo de hacer las cosas mal	1	2	3	4	5
11.-Los alumnos aprenden cosas nuevas y se sienten satisfechos	1	2	3	4	5
12.-Los alumnos se sienten más satisfechos cuando hacen las cosas mejor que los demás	1	2	3	4	5
13.- El profesor se siente satisfecho cuando todos los alumnos mejoran sus habilidades	1	2	3	4	5
14.-Los alumnos temen intentar cosas en las que puedan cometer errores	1	2	3	4	5
15.-Los alumnos se sienten satisfechos cuando se esfuerzan por aprender	1	2	3	4	5
16.- El profesor se siente satisfecho cuando todos mejoran	1	2	3	4	5
17.- El profesor anima a quienes son buenos en los ejercicios	1	2	3	4	5
18.-Los alumnos tienen miedo de hacer cosas en las que puedan equivocarse	1	2	3	4	5
19.-Los alumnos se sienten satisfechos cuando realizan correctamente un ejercicio	1	2	3	4	5

Cuestionario STJ

En mis clases de Educación Física....	Totalmente en desacuerdo	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Neutro	De acuerdo	Muy de acuerdo

1. El profesor de Educación Física me trata generalmente de manera justa.	1	2	3	4	5	6
2. Mis calificaciones en Educación Física se basan a menudo en mi comportamiento y no en mis logros/éxitos.	1	2	3	4	5	6
3. En general, me merezco en Educación Física las notas que recibo.	1	2	3	4	5	6
4. Soy tratado injustamente por mi profesor de Educación Física.	1	2	3	4	5	6
5. Las decisiones importantes que toma el profesor de Educación Física sobre mí son por lo general justas.	1	2	3	4	5	6
6. El profesor de Educación Física frecuentemente me califica injustamente.	1	2	3	4	5	6
7. Mi profesor de Educación Física a menudo se comporta de manera injusta hacia mí.	1	2	3	4	5	6
8. Mi calificación en Educación Física depende de cómo le caigo al profesor.	1	2	3	4	5	6
9. A veces mi maestro de Educación Física trata de cogerme desprevenido en los exámenes.	1	2	3	4	5	6
10. Mi profesor de Educación Física es a menudo injusto conmigo.	1	2	3	4	5	6
