

Trabajo Fin de Grado

La intervención docente en el aula de **Educación física**

Análisis del clima motivacional generado por el profesor
de Educación Física.

Autor

Guillermo Lafuente Cuartero

Director

Javier Zaragoza Casterad

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

2015

Índice

1.- Marco Teórico	4
1.1 Introducción	4
1.2. El aula como el contexto de las interacciones sociales.	5
1.3.- El clima de aula.....	8
1.3.1. ¿Qué es el clima de aula?	9
1.3.2. ¿Qué aspectos lo condicionan?.....	10
1.4. Acercamiento a las principales teorías motivacionales.....	14
1.4.1. La teoría de las necesidades.....	15
1.4.2. La teoría de la motivación de logro	15
1.4.3. La teoría de la atribución	15
1.4.4. La teoría de la expectativa por valor	16
1.4.5. La teoría de la autodeterminación	16
1.5. La teoría de metas de logro.	17
1.5.1. La teoría de metas de logro: Fundamentación teórica	17
1.5.2. Estrategias para lograr un clima motivacional orientado a la tarea. ..	20
1.6. Revisión de estudios que manipulan los climas motivacionales.....	23
2. Parte práctica.....	25
2.1. Aspectos metodológicos.....	25
2.1.1. Diseño y procedimiento de actuación.....	25
2.1.2. Instrumento utilizado	27
2.1.3. Resultados y comentarios	29
2.1.4. Propuestas de mejora	34
3. Conclusiones del trabajo	36
4. Limitaciones y perspectivas	37
5. Referencias bibliográficas	38
6. Anexos	40

La intervención del docente en el aula de Educación Física

- Elaborado por: Guillermo Lafuente Cuartero.
- Dirigido por: Javier Zaragoza Casterad.
- Presentado para su defensa en la convocatoria de Junio del año 2015

Resumen

El trabajo que se presenta a continuación se centra en la intervención docente en el aula de Educación Física y en el análisis del clima motivacional generado. El trabajo se divide en dos partes, el marco teórico y la parte práctica. El marco teórico se centra principalmente en la teoría de las metas de logro, aunque también se desarrollan otros aspectos relacionados con el clima motivacional. En la parte práctica, se realiza un análisis de una serie de sesiones previamente grabadas y se realizan comentarios y propuestas de mejora con respecto a los resultados obtenidos.

Palabras clave

Aprendizaje, motivación, intervención, análisis, orientación tarea, orientación ego.

1.- Marco Teórico

1.1 Introducción

El trabajo que se presenta a continuación se centra en la intervención docente del profesor de educación física en educación primaria. Esta intervención debe ser la adecuada para que el alumno se encuentre motivado y para que exista un buen clima en el aula, de esta manera fomentaremos conductas en el alumno para que el aprendizaje sea el que se quiere conseguir. Por esto, este trabajo está basado en una de las teorías que fundamentan estos conceptos de motivación y clima de aula: la Teoría de Metas de Logro.

El objetivo general de este trabajo es que me ayude a comprender mejor todos los aspectos relacionados con la motivación dentro de la Educación física. Creo que me puede resultar muy útil en mi formación de cara al futuro, a la hora de generar un clima motivacional adecuado en las clases para que los alumnos tengan una buena predisposición hacia la tarea. La motivación es un aspecto fundamental que se debe fomentar en el ámbito escolar, debido a la gran influencia que tiene para conseguir que el aprendizaje del alumno sea el adecuado. Un alumno que se encuentre motivado hacia la tarea que va a realizar, la afrontará con una mayor predisposición. Es por esto que, entre otros factores, los docentes debemos ser quienes fomenten la motivación en el alumno y propongan estrategias para lograr un clima motivacional óptimo en las clases.

Las partes en las que se divide el trabajo son dos: el marco teórico y otra parte más práctica. La parte teórica tiene como parte fundamental la teoría de las metas de logro. También se tocarán otros aspectos relacionados, como el del aula como contexto de las interacciones sociales, en el que se va a tener muy en cuenta el clima del aula. Posteriormente, se realizará una reseña de las diferentes teorías motivacionales antes de centrarnos en la Teoría de Metas de Logro, teoría que fundamenta este trabajo. Con respecto al apartado práctico del trabajo, Se realizará la observación de tres sesiones de Educación Física que grabé junto con un compañero en sus prácticas IV. Estas observaciones se realizan siguiendo el instrumento de observación PECAI, el cual se basa en las diferentes áreas del TARGET. Gracias a estos análisis podremos comprobar si el profesor tiene a utilizar estrategias más orientadas hacia a tarea, hacia al ego o incluso neutras. Además, se plantearán propuestas de mejora en aquellas áreas en las que la estrategia empleada no haya sido la adecuada.

Gracias a la realización de este trabajo, voy a conocer como poder analizar el clima que se genera en las clases, más concretamente en las clases de Educación Física, de cara a mejorar mi intervención docente en un futuro.

Los objetivos concretos que atenderé en este trabajo serán:

- Revisar los aspectos teóricos conectados a la motivación y más concretamente al clima motivacional generado por la intervención docente del profesor en el contexto de la Educación Física.

- Conocer y manejar instrumentos que me permitan como docente analizar el clima motivacional que genero en mis clases de Educación Física.

- Analizar el clima motivacional que se ha generado en la intervención docente de un compañero en diferentes clases de Educación Física.

- Actuar en consonancia de posibles resultados no esperados, para conseguir mejorar en futuras sesiones.

1.2. El aula como el contexto de las interacciones sociales.

Anteriormente, se creía que el aprendizaje se debía únicamente a la relación: profesor y metodología empleada. Con esta idea, no se puede explicar como un niño con inteligencia media o media-alta, pueda fracasar en la escuela y un niño con inteligencia media-baja pueda tener éxito, es decir, existen otros factores más allá de los del profesor y su metodología.

Ausubel en la década de los años 60 fue el primero que supero esta idea, defendiendo como principal fuente de conocimientos los que habían sido adquiridos a través del aprendizaje verbal significativo. Junto a este tipo de aprendizaje, comienzan a ganar peso factores como el de la atención y motivación. A partir de aquí, el aprendizaje no se basará únicamente en la capacidad de repetición memorística, sino que pasará a ser asimilación, es decir, será indispensable que el alumno entienda lo que está aprendiendo. El foco de atención se desplaza, consecuentemente, de las variables del maestro y su metodología, a

las variables relacionadas con la actitud del alumno, que ha dejado de ser un simple espectador pasivo del proceso de aprendizaje. Y entre esas variables, se encuentran, como hemos mencionado antes, los niveles motivacionales (Weiner, 1985), ya que un alumno con una actitud favorable hacia el aprendizaje tiene éxito y un alumno con una actitud negativa fracasa, independientemente del tema de la inteligencia. Por este motivo, la motivación tiene un valor fundamental en el rendimiento académico.

Como se puede comprobar el binomio alumno-profesor que existía en la antigüedad ha quedado obsoleto. Para conseguir un aprendizaje significativo, se deben de relacionar varios aspectos más allá de este binomio, va a influir todo lo referente al clima de clase, a la motivación del alumnado a la forma de exponer la metodología por parte del profesor, etc.

A partir del trabajo de Pintrich y De Groot (1990), podemos definir tres componentes básicos del concepto de motivación académica. Estos componentes son los siguientes:

- Componente de valor: Constituye el componente que engloba: los motivos, propósitos o razones a la hora de implicarse en la realización de una actividad.
- Componente de expectativa: Esta segunda dimensión engloba las percepciones y creencias de cada individuo sobre las capacidades que tienen para realizar una tarea. La autopercepción y creer en uno mismo, son dos aspectos fundamentales de la motivación académica.
- Componente afectivo: En esta última dimensión, se engloban los sentimientos, emociones y, en general, todas las reacciones afectivas que se producen en la realización de una actividad. Al igual que en el componente anterior, es otro de los pilares fundamentales de la motivación que da sentido a nuestras acciones y a nuestra conducta para lograr conseguir las metas emocionalmente deseables.

A su vez, Centeno (2008, p.6), menciona que: “el factor de la motivación juega un papel central en el empeño que ponen los estudiantes en su proyecto académico”. Es

fundamental que el alumno se encuentre motivado para que se encuentre predispuesto a realizar la tarea.

La motivación podemos encontrarla tanto de manera intrínseca como extrínseca en cada uno de nosotros. Ésta aparece de manera intrínseca en acciones en las que las personas sienten motivación promovida por ellos mismos, ya sea por ser facetas que forman parte del ocio, o por sentir simpatía por un determinado aspecto. Sin embargo, la motivación extrínseca es la que aparece promovida por un agente externo, y en este caso, estos agentes externos pueden ser, por ejemplo, un entrenador en un determinado deporte, o por supuesto, en el ámbito educativo, el maestro, el cual, juega un papel fundamental y significativo en la educación. Es él quien debe dar a luz a esa motivación a sus alumnos para aprender, para evolucionar como personas y para que trabajen y se involucren en cada una de las situaciones de enseñanza-aprendizaje que nuestros alumnos vivencien.

Como explica Alonso (1992), citado por Centeno (2008, p.5)

La característica más notable, que dificulta un aprendizaje significativo, es la falta de interés por el estudio y todo lo que tenga que ver con el aprendizaje escolar. El desinterés parece venir determinado, entre otros factores, por la dificultad que han encontrado para comprender las explicaciones dadas por los profesores, la dificultad de comprender y aprender la información transmitida por los textos escolares, la elevada experiencia de fracaso y la ausencia de valor y significación de los objetivos de aprendizaje propuestos, causas que de algún modo se determinan recíprocamente.

Otros autores, como es el caso de Valle, González, Barca y Núñez (1996), citados por Centeno (2008, p. 19), defienden lo siguiente:

Durante algunos años el centro de atención de las investigaciones sobre el aprendizaje escolar ha estado dirigido prioritariamente a la vertiente cognitiva. No obstante, actualmente existen diversas concepciones o perspectivas psicopedagógicas que plantean la necesaria interrelación entre lo cognitivo y lo motivacional. Para aprender es imprescindible saber cómo hacerlo, poder hacerlo, lo cual precisa disponer de las capacidades, conocimientos, estrategias y destrezas necesarias.

Retomando este último aspecto, el aula se considera un contexto social cambiante, donde se intentan transmitir diferentes conocimientos o aprendizajes de unas personas (profesores) a otras (alumnos), con el objetivo de mejorar su vida y su relación con el universo que les rodea. Centeno (2008, p.6) decía que “la posibilidad de que la escuela sea significativa para el alumno como una experiencia emocionalmente positiva va a depender en gran medida del *ambiente* que logren crear los alumnos y los profesores en el contexto educacional”, es decir, se tienen que relacionar ambos aspectos: alumnos y profesores. De esa confluencia, emergerá un tipo u otro de ambiente. Un clima motivador en la clase se hace fundamental para que el aprendizaje sea significativo.

Como dice Huertas (1997), citado por Centeno (2008, p.21): “la motivación ocupa un papel importante, en tanto es necesaria para conseguir el interés por el aprendizaje y resulta ineludible para que un alumno pueda mantener su atención y concentración en la realización de las tareas”. Un estudiante desmotivado no logrará esforzarse y consolidar su aprendizaje, y en consecuencia, presentará un bajo nivel de rendimiento.

Dejando un poco de lado el ámbito motivacional de los docentes, debemos centrarnos en nuestros alumnos. Sí que es cierto que conforme nuestros chicos avanzan a lo largos de las etapas, esencialmente, hay un gran número de alumnos que terminan abandonando el camino de la educación, y esto es algo que debemos remediar. Lógicamente, creemos que el componente motivacional hacía la educación que estos alumnos poseen, es ínfima, y por tanto, como docentes, debemos encontrar la forma de dar un giro a esta situación.

1.3.- El clima de aula.

A continuación, realizaremos un análisis del concepto de clima del aula y describiremos cuáles son los factores que influyen y lo condicionan.

1.3.1. ¿Qué es el clima de aula?

El clima en el aula es un aspecto, a todas luces, indispensable a tener en cuenta por los docentes, ya que la consecución de un clima adecuado redundará en que se produzca un correcto proceso de enseñanza-aprendizaje.

A partir de la idea desarrollada por Barreda (2012), podemos explicar que el clima atmosfera o ambiente del aula es una cualidad duradera, pero que no podemos observar directamente. Explica que conseguir un clima favorable, constituye objetivo educativo por sí mismo. Además, según el autor, este hecho tiene una influencia probada en los resultados educativos.

Barreda (2012, p. 5), expone que “debido a que el clima es un fenómeno no observable directamente, ha de ser analizado a través de unas variables que funcionen como indicadores”.

Hay autores como Marchena (2005), citado por Barreda (2012, p.5) que se centran más en los factores sociales e inclusivos para definir el clima: “Es una construcción originada por las relaciones sociales que entablan los protagonistas de una clase así como por la forma de pensar de cada uno de ellos, por sus valores, esto es, por la cultura existente en el aula”.

El autor Vaello (2011), citado por Barreda (2012, p.5), también opina que “para conseguir un buen clima de aula, tiene mucha importancia la educación socio-emocional, aunque también comenta que no solo es necesario esto, sino también una buena metodología y una buena gestión de la clase por parte del docente.”

Tal y como argumenta Centeno (2008, p. 6), siguiendo una investigación realizada por la UNESCO (2002) para tratar de identificar aquellos factores que podrían influir en el aprendizaje de los alumnos, se llegó a la conclusión de que “si se sumaban todos los factores extraescuela con los materiales, con los recursos humanos y los factores psicológicos, esta suma era inferior a la importancia que tiene el clima emocional logrado en el aula”.

Como ya hemos comentado anteriormente, el ámbito motivacional afecta a todas las facetas en la vida, y por supuesto, en educación, no es única y exclusivamente importante la motivación del alumnado, sino que la motivación del profesorado es vital para que estas situaciones no se den. La situación docente en muchos momentos es parecida a la de un alumno desmotivado, por lo que esto, hace que el maestro imprima un clima motivacional escaso a sus alumnos, y de esta forma, es imposible motivar a nuestros chicos.

Por lo tanto, se puede decir que el clima del aula se crea a partir de una serie de factores, entre los que destacan las relaciones sociales alumno-alumno y alumno-profesor, siendo este último el encargado de gestionar dicho clima mediante la metodología empleada y sus normas propuestas en el aula. También forman parte del clima las diferentes características del aula.

1.3.2. ¿Qué aspectos lo condicionan?

A continuación, detallaré cuáles son los factores que condicionan el clima del aula y cuáles son sus principales características.

Como aparece en el artículo de Barreda (2012), los aspectos que condicionan el clima en el aula son: la clase como espacio físico, la metodología, los alumnos y el profesor. A continuación desarrollamos cada uno de ellos:

- La clase. Espacio físico

La clase como espacio físico, tiene un papel fundamental para conseguir un clima adecuado en la misma. Debido a la gran cantidad de tiempo que los alumnos pasan en las aulas, éstas adquieren un papel muy importante en su aprendizaje. Por lo tanto, para conseguir un buen clima de aula es muy importante la distribución de los espacios.

A lo largo de los años, la distribución de las clases ha ido cambiando, cada vez los grupos son más pequeños, por lo que la atención es más individualizada y por lo tanto el alumno se encuentra más atendido.

La disposición de las mesas en el aula puede ir variado en función de la actividad que se vaya a realizar y siempre intentando favorecer la atención del alumno. Barreda (2012, p. 6), nos propone diferentes maneras de realizar cambios ocasionales en las diferentes estructuras de clase. Son los siguientes:

- Disposición en U: De esta forma se controlan a todos los alumnos por igual, distribuyen la atención de forma equitativa y facilitando la comunicación entre todos sus alumnos. Esta disposición resulta muy adecuada para actividades grupales.
- Disposición en O: Es una variante de la anterior disposición, en la que el profesor se sitúa en una posición de igualdad con respecto al resto del grupo. Este tipo de disposición es adecuada para actividades donde el profesor no tenga una participación directa.
- Disposición en pareja controlada: Esta disposición resulta muy interesante para actividades individuales, ya que se establece un sistema de ayuda entre compañeros.

Además, también se pueden realizar cambios en la ubicación de algún alumno en concreto, situándolo cerca de la mesa del profesor o separándolo de otro compañero, o cambios en la ubicación del subgrupo perturbador, separando al líder o a algunos miembros de ese grupo que causen problemas en el clima de clase.

Las cualidades físicas y arquitectónicas del aula también condicionan el desarrollo de un adecuado clima en clase. Una mala acústica, puede producir cansancio en el alumno para mantener la atención en el profesor, la escasa o excesiva luminosidad puede causar molestias de visibilidad, la ventilación y temperatura debe ser adecuada para que alumno y profesor se sientan cómodos.

En cuanto al material, se debe tener siempre el necesario en cada momento para evitar desorganización y pérdida de tiempo.

- **La metodología**

Es un aspecto muy importante y que puede condicionar mucho el clima del aula. El profesor aplicando una u otra metodología es el gestor del clima en este aspecto.

Como dice Barreda (2012, p.8), “una clase de lengua y una de educación física van a promover diferentes actividades, por lo que se llevarán a cabo distintos modos de trabajo, lo que condiciona el clima generado.”

Dependiendo del tipo de metodología en clase, los alumnos actuaran de una manera o de otra. Si la clase que se plantea es una clase participativa, existirá una interacción de los alumnos de forma constante, mientras que si la clase es magistral, el trabajo del alumno será mucho más pasivo y por lo tanto puede generar una falta de motivación o de atención en el alumno.

Tal y como dice Barreda (2012, p.9):

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

Por lo tanto, el clima es algo que el docente tiene que trabajar cada año, debido a que cada año puede cambiar la materia o el grupo de alumnos.

- **Los alumnos**

El alumnado también es una parte fundamental que afecta al clima del aula. Por ello, el docente debe conocer la realidad de sus alumnos, el contexto que les rodea, su familia, intereses y diversidad.

El docente tienen que tener en cuenta diferentes aspectos en el alumnado: la diversidad, la obligatoriedad, su procedencia sociocultural, el respaldo familiar, sus intereses o la

influencia de las nuevas tecnologías. Además de estos factores, se deben de tener en cuenta las relaciones internas que puedan existir dentro del grupo-clase general.

Teniendo en cuenta todos estos aspectos y conociéndolos, el docente será capaz de gestionar un clima más adecuado en clase.

- **El profesor**

A continuación, explicaré cual es la importancia de la figura del profesor en el aula y cuál es su influencia en el clima que se produce en las mismas.

- **El profesor como líder. Disciplina**

El profesor es tiene que ser el líder formal de la clase. El tipo de liderazgo que el profesor demuestre en clase dependerá de variables como: sus años de experiencia, la orientación de su tarea, su compromiso, etc.

A continuación expongo una cita de Barreda (2012, p.16) en la que habla del liderazgo del profesor en clase:

El liderazgo que se ejerza en el aula estará muy ligado con la disciplina que el docente utilice. Disciplina y clima son dos términos que están muy ligados. Según como se ejerza la disciplina, se crea un clima y otro. Esta estará condicionada por la organización, las normas y los limite que se establezcan. Dependiendo si estas normas se “obligan” a cumplir por la fuerza mediante refuerzos negativos como castigos, o si se intenta que los alumnos las interioricen, se conseguirá un clima diferente en cada caso.

Como explica Barreda (2012), existen tres tipos de liderazgo: autocrático, “laissez-faire” (dejar hacer) y democrático:

- Autocrático o autoritario: Tipo de liderazgo que utiliza técnicas dirigidas y rígidas. Favorece la dependencia del grupo.

- “Laissez-faire” (dejar hacer): En este tipo de liderazgo es el profesor sumiso y pasivo, ignora los conflictos y tiene dificultades a la hora de controlar ciertos tipos de comportamientos, por lo que acaba cediendo.
- El democrático: El principal objetivo es fomentar la participación del grupo en las tareas. Se ha dado un paso más en el liderazgo democrático hasta llegar al liderazgo socioemocional. Este tipo de liderazgo socioemocional tiene en cuenta, no solo el rendimiento académico, sino también el de convivencia.
- **El profesor como gestor de aula.**

Hay que tener en cuenta que un profesor, haga lo que haga, siempre está siendo observado y siempre tiene efecto sobre sus alumnos. Es el gestor de lo que ocurre en el aula y por lo tanto del clima que se da en el aula. Según Giner (2007), citado por Barreda (2012, p.20), “el docente está siempre comunicando, por lo que el alumno está constantemente recibiendo información”. Tenemos que tener presente que los alumnos no sólo aprenden por lo que se les dice sobre su propia actuación, sino también por lo que observan, y dado que el profesor constituye un modelo de comportamiento para el alumno, es importante que los comentarios que el profesor hace sobre su propia actividad, a través de los cuales manifiesta qué metas son importantes para él, cómo reaccionar frente a los errores, cómo valorar las aportaciones de los demás, etc., estén en consonancia con las metas, ideas y formas de pensar que se desea que los alumnos aprendan.

1.4. Acercamiento a las principales teorías motivacionales

En este apartado del trabajo voy a realizar un resumen de las principales teorías motivacionales que se han utilizado en el ámbito de la educación física. Siguiendo la argumentación de Centeno (2008, p. 10), las principales teorías son:

1.4.1. La teoría de las necesidades

Henry Murray y Abraham Maslow (1991) son los representantes de esta corriente. Murray sostiene que una necesidad es una tensión que conduce a buscar el objetivo, y si se logra liberará esa tensión. Por otro lado, según Maslow, esta teoría desarrolla una jerarquía de necesidades:

- Las necesidades fisiológicas (hambre, sueño, sed)
- Las necesidades de seguridad (libertad del peligro, ansiedad o amenaza psicológica)
- Las necesidades de pertenencia y amor (seguridad, afecto y atención de los demás)
- Las necesidades de estima (sentirse bien acerca de uno mismo)
- Las necesidades de autorrealización (realización del propio potencial).

Defendía que para llegar a las necesidades más complejas, la persona debía de satisfacer primero sus necesidades básicas.

1.4.2. La teoría de la motivación de logro

Esta teoría es la base teórica sobre la que se sustenta este trabajo, por lo que la explicaré con mayor detalle en el siguiente apartado.

1.4.3. La teoría de la atribución

Es una de las teorías más recientes y de mayor aceptación que se han propuesto para explicar la motivación humana en general y la motivación con que los alumnos afrontan el aprendizaje y el trabajo escolar.

Según esta teoría, los juicios retrospectivos que realiza una persona de las causas de su ejecución o comportamiento tienen efectos motivantes. Es decir, cuando el alumno no consigue la tarea, analiza los posibles fallos para poder corregirlos de cara a un futuro.

Si un alumno ve que las causas de no tener éxito son factores externos a él, se siente enojado. Si las causas son internas controlables, se sienten culpables. Cuando otras personas no logran sus metas por causas incontrolables, sienten compasión. Pero si el factor que le ha llevado al fracaso es algo interno e incontrolable, se sentirán humillados y avergonzados.

1.4.4. La teoría de la expectativa por valor

Para Centeno (2008, p.16), esta teoría “relaciona la conducta de éxito con las percepciones de expectativa y valor“. Por ello, tanto la expectativa como el valor tienen que ser relativamente altos, para que una persona esté predispuesta a conseguir una meta. A partir de la idea desarrollada por Centeno (2008), podemos decir que el esfuerzo que está dispuesto a poner una persona en una tarea depende del grado en que esperan ser capaces de ejecutarla.

1.4.5. La teoría de la autodeterminación

A partir de la idea de Centeno (2008), podemos decir que esta teoría se basa en que todos los seres humanos tenemos tres necesidades psicológicas innatas (no aprendidas), así pues, cuando esas tres necesidades estén satisfechas y cubiertas estaremos motivados. Estas necesidades son:

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

Un clima de aula adecuado, será fundamental para que los alumnos se encuentren motivados y con predisposición al trabajo.

1.5. La teoría de metas de logro.

En este punto trataremos la Teoría de Metas de Logro, punto principal en el desarrollo de este trabajo. Nos vamos a centrar en esta teoría, ya que habla de la motivación tal y como la entendemos nosotros. Además, esta teoría y sus implicaciones (hacia la tarea, hacia el ego o neutral) serán objeto del apartado práctico de nuestro trabajo.

1.5.1. La teoría de metas de logro: Fundamentación teórica

La teoría de las metas de logro surge de las investigaciones en el ámbito escolar de varios autores (Elliott & Dweck, 1988; Nicholls, 1978, 1984a, 1984b, 1989).

Como explica López Bernués (2014, p.87), el propósito con el que nace esta teoría es “ayudar a comprender las desigualdades de motivación en el desarrollo intelectual y a decidir lo que es mejor para fomentar una motivación óptima en los estudiantes, fuese cual fuese su nivel de capacidad”.

López Bernués (2014, p.87), dice que “la idea principal de esta teoría es que la persona es un ser gobernado por las intenciones, dirigido por sus propios objetivos, actuando racionalmente de acuerdo con éstos hacia una meta”. Esto quiere decir que las personas nos guiamos y actuamos de acuerdo a unas metas, por lo tanto nuestro comportamiento estará dirigido a lograr esas metas.

Los orígenes de esta teoría los encontramos en Maehr y Nicholls (1980). A partir de las investigaciones de estos autores podemos decir que para entender una conducta de ejecución en su totalidad, debíamos analizar el significado subjetivo de la persona. Por ello, estos autores explican que el éxito, el fracaso y el logro, dependerá en función de cómo una persona lo reconozca en función de su meta de logro. Lo que quiere decir esta afirmación es que dependiendo la meta de logro de las personas, el hecho de alcanzar el éxito o el fracaso será diferente. Lo que una persona considera como “éxito”, para otra puede no serlo.

Continuando con el concepto de meta, el autor Maehr (1984), citado por López Bernués (2014, p.88), lo define como: “el núcleo motivacional de la acción, es decir, cómo la persona define el éxito y el fracaso en una situación”. Así pues, las metas de logro van a influir en el comportamiento y en la conducta de la persona.

A partir de la investigación realizada por (Ross, 2002), podemos señalar que existen dos grandes tipos de metas:

- Enfocadas al aprendizaje o dominio, impulsados por la creencia del esfuerzo y la confianza de que el esfuerzo valdrá la pena.
- Enfocadas al rendimiento, basadas en la obtención de juicios positivos por parte de los demás.

Como dice López Bernués (2014, p.88) “Las metas de logro están relacionadas con patrones motivacionales de adaptación e inadaptación, constituyendo el principal mecanismo que permite juzgar su competencia y determinar su percepción de éxito y fracaso”

Los autores Weiss y Chaumeton (1992), citados por López Bernués (2014, p.89), explican claramente cuáles son los tres puntos básicos de la teoría de las metas de logro:

- El concepto de competencia o capacidad: Dependiendo de la situación en la que se encuentre, el individuo deberá demostrar su competencia o capacidad.
- El constructo multidimensional de la Teoría: la motivación de logro es considerada un constructo multidimensional, compuesto de factores personales, sociales, contextuales y de desarrollo que rodean al individuo.
- Las metas son el eje central de la conducta: Un individuo define el éxito o el fracaso dependiendo de la consecución o no de las metas.

A partir de la idea propuesta por Ames (1992) y Nicholls (1989), podemos decir que la teoría de metas de logro tiene formas diferentes de valorar la competencia o la habilidad del individuo en los entornos de logro. Esta disposición del individuo a estar implicado

en la tarea fue definida por dos orientaciones motivacionales que explicamos a continuación:

- **Orientación al ego:** El niño se centra en confirmar su capacidad frente al resto de individuos. El objetivo es demostrar que pueden realizar la tarea al mismo nivel que otros pero con menor esfuerzo. Los estudiantes orientados al ego prefieren tareas en las puedan obtener refuerzo social, preocupándose más el resultado final que el proceso de aprendizaje. Existen individuos orientados al ego, que dudan de sus capacidades, por lo que obtienen resultados negativos, mientras que otros demuestran desinterés, disminución del nivel de ejecución o incluso abandono. Con esta orientación aparece un pensamiento de que la actividad física es un fin para conseguir aprobación social, recompensas externas y mayor estatus.
- **Orientación a la tarea:** Tienen su referente de comparación en ellos mismos y el elemento clave para reforzar su habilidad es el propio esfuerzo personal. Ven el fracaso como una falta de habituación o un bajo nivel de aprendizaje por lo que buscan solucionarlo con esfuerzo y sacrificio. Los individuos orientados hacia la tarea tienen un gran compromiso y una buena capacidad de adaptación a los cambios. Su éxito en la tarea se debe a la capacidad de la persona. El fracaso, lo toman como una situación transitoria y creen que con un mayor esfuerzo la próxima vez tendrán una mayor posibilidad de lograr el objetivo.

Dependiendo del tipo de entorno en el que nos encontremos, se fomentará un tipo orientación, hacia la tarea o hacia el ego. En los entornos en los que se favorece la competencia interpersonal o evaluación pública, es decir, que van a intentar demostrar al resto de individuos sus capacidades, se fomenta la adopción de criterios de éxito relacionados con el ego.

Sin embargo, tienden a fomentar la aparición de criterios de éxito orientados a la tarea en otros entornos en los que el individuo este familiarizado con el proceso de aprendizaje, participación, dominio individualizado de la tarea y resolución de problemas.

Además de la orientación hacia el ego o hacia la tarea existen también los estados de implicación, que se refieren al estado que el sujeto experimenta en cada situación a la

hora de afrontar la tarea. El estado de implicación resulta de la combinación de dos factores: la disposición personal u orientación y el clima motivacional del sujeto.

A partir de la idea desarrollada por López Bernués (2014), podemos decir que cuando una persona concibe la habilidad como capacidad, el individuo puede utilizar una concepción de capacidad diferenciada o indiferenciada cuando vaya a juzgar una ejecución.

Esta implicación en una concepción de capacidad diferenciada o indiferenciada Nicholls (1984), citado por López Bernués (2014, p.101), la denominó como “estado de implicación en la tarea” y como estado “de implicación en el ego”. Estos conceptos fueron introducidos anteriormente en algunos escritos sobre la motivación (Ausubel, Novak & Hanesian, 1978); y tienen diferentes denominaciones que otros autores han ido dando.

1.5.2. Estrategias para lograr un clima motivacional orientado a la tarea.

Está claro que el clima motivacional orientado hacia la tarea es el clima que debemos de conseguir en el aula. Para conseguirlo, dispondremos de una serie de principios y estrategias que podemos utilizar. Están agrupados en las seis áreas de aprendizaje y han sido nombradas con el acrónimo TARGET.

Tal y como explica García (2005, p. 24), “el TARGET se refiere a las dimensiones o estructuras del entorno de aprendizaje: Tarea, Autoridad, Reconocimiento, Agrupación, Evaluación y Tiempo”.

A continuación, expongo el tipo de estrategias que se pueden utilizar en cada una de las áreas del TARGET si lo que buscamos es la orientación hacia la tarea:

Tabla 1. TARGET orientación a la tarea:

(Siguiendo página)

Áreas del Target	Características/Estrategias
<ul style="list-style-type: none"> • Tareas y actividades 	<ul style="list-style-type: none"> - Diseñar las tareas de aprendizaje basadas en la variedad. -Que la tarea a realizar suponga un reto personal. -Utilizar ejercicios y juegos cooperativos. -Que exista implicación activa hacia la tarea a realizar y libertad de decisión. -Plantear objetivos a corto, medio y largo plazo y adaptados al lenguaje de nuestros discentes
<ul style="list-style-type: none"> • Autoridad 	<ul style="list-style-type: none"> -Permitir a los alumnos la toma de ciertas decisiones en su aprendizaje. -Utilizar adecuadamente los estilos de enseñanza. -Ayudar a los sujetos a desarrollar técnicas de autocontrol y autodirección.
<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento, recompensas y castigos 	<ul style="list-style-type: none"> -Utilizar preferiblemente recompensas antes que castigos. -Asegurar las mismas oportunidades para la obtención de recompensas. -Fomentar las recompensas intrínsecas preferiblemente a las extrínsecas -Establecer las recompensas y castigos al inicio del curso.

<ul style="list-style-type: none"> • Corrección y feedback 	<ul style="list-style-type: none"> -Ofrecer un feedback adecuado a cada situación. -Corrección y feedback sobre el progreso individual y la mejora. -Utilizar feedback positivo con asiduidad.
<ul style="list-style-type: none"> • Agrupación 	<ul style="list-style-type: none"> -Agrupar a los sujetos de forma flexible y heterogénea. -Posibilitar múltiples formas de agrupamiento de los individuos y utilizar estrategias adecuadas de formación y agrupamiento.
<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación 	<ul style="list-style-type: none"> -Utilizar criterios relativos al progreso personas y al dominio de las tareas. -Implicar al sujeto en la autoevaluación. -Utilizar evaluación privada y significativa.
<ul style="list-style-type: none"> • Tiempo 	<ul style="list-style-type: none"> -Posibilitar oportunidades y tiempo para el progreso. -Ayudar a los sujetos a establecer el trabajo y la programación de la práctica. -Tiempo de práctica acorde a la edad y características de los alumnos.

Todas estas estrategias van a ayudarnos a lograr que el clima del aula este orientado hacia la tarea y no hacia el ego. Esta será la tabla que emplearemos en el análisis de las clases y con la que determinaremos hacia donde se sitúan las las estrategias empleadas por el docente: hacia el ego, hacia la tarea o neutras.

Como dice García (2005, p. 27-28), “es más probable que los alumnos sientan mayor diversión, se esfuercen más, etc, si el clima está orientado hacia la tarea”. Por este motivo, como docentes, debemos de intentar utilizar este tipo de estrategias si queremos que proceso enseñanza-aprendizaje sea el adecuado.

1.6. Revisión de estudios que manipulan los climas motivacionales

A continuación, siguiendo la clasificación realizada por López Bernués (2014; p. 187), detallaré en una tabla los estudios más relevantes que manipulan los diferentes climas motivacionales. Dichos estudios son los siguientes:

Tabla 2. estudios climas motivacionales

Autor	Principales aportaciones
Reeve (1998)	<ul style="list-style-type: none"> - La personalidad del profesorado influye en el estilo motivacional que aplica. - El estilo motivacional que fomenta la autonomía del alumnado es susceptible de ser enseñado a los docentes.
Moreno, Conte, González-Cutre, Martín-Albo & Núñez (2010)	<ul style="list-style-type: none"> - Descubrimiento guiado, resolución de problemas y combinación de ambos, generan similar clima motivacional. - Los tres estilos de enseñanza provocan aumento en clima tarea y motivación autodeterminada, y disminución de clima ego y orientación ego.

Moreno, González-Cutre, Martín-Albo & Cervelló (2010)	<ul style="list-style-type: none">- Promover una creencia incremental en alumnos produce un aumento de la motivación intrínseca durante la realización de la tarea.- Si el profesor enseña que la capacidad siempre se puede mejorar con esfuerzo, el estudiante está intrínsecamente motivado en clase.
Katartzi & Vlachopoulos (2011)	-La intervención individualizada provoca mejoras en la motivación y en las necesidades psicológicas básicas del alumnado con trastorno en desarrollo motor.
Perlman (2013)	-El profesor juega un papel fundamental para la motivación del alumno.

2. Parte práctica

Como he señalado anteriormente, una de las principales preocupaciones de las que se ocupa este trabajo es la importancia, como docentes, de generar climas motivacionales orientados a la tarea que favorezcan la motivación del alumnado y su aprendizaje en el área de Educación Física. Una vez expuestos los principales aspectos teóricos que sustentan esta preocupación, pasaré a desarrollar la parte de aplicación práctica que conforma este trabajo. Los objetivos propios del apartado práctico del presente trabajo van a ser los siguientes:

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

2.1. Aspectos metodológicos

En este apartado voy a exponer los aspectos metodológicos que han condicionado el apartado de la parte práctica y que se dividirán en los apartados de: diseño y procedimiento de actuación, el instrumento utilizado, resultados obtenidos, comentarios y las propuestas de mejora.

2.1.1. Diseño y procedimiento de actuación

Para la realización del apartado de aplicación práctica de este trabajo, he aprovechado la grabación de tres de las sesiones impartidas por mi compañero Adrián Martín Fillat en el centro escolar asignado durante sus prácticas IV. Debido a que realicé mis prácticas el

pasado año, el tutor me propuso que ayudara a Adrián en la grabación de sus sesiones y que posteriormente realizara el trabajo en base a estas. Estas grabaciones se llevaron a cabo en el Colegio “Catalina de Aragón”, situado en Zaragoza, en el curso de 1º de Educación Primaria. El contenido impartido durante las sesiones fue de juegos colectivos con balón. A la profesora tutora del centro, se le pidió que no alterase para nada el encargo propio de las prácticas IV en relación al diseño de la Unidad Didáctica ni de su impartición. El análisis que veremos más adelante, se realizó durante tres de las siete sesiones que componían la unidad didáctica impartida por mi compañero Adrián Martín.

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

- a) Volver a revisar los postulados teóricos que hacen referencia a la Teoría de Metas de Logro y a las áreas del Target.
- b) Aprendizaje sobre el manejo del instrumento utilizado para analizar el clima motivacional que el profesor genera durante las clases.
- c) Revisar las estrategias en cada una de las áreas del TARGET que, a modo de guía, me permitirán categorizar la observación (ver apartado 1.5.2. donde aparece la tabla con la agrupación estrategias propias del TARGET).
- d) Análisis de dos clases utilizando dicho instrumento para familiarizarse con él y ver las posibles dudas que entraña su aplicación. Puesta en común de los posibles problemas y establecimiento de acuerdos.

Posteriormente a esta formación, y antes de realizar el trabajo de campo, tuve que analizar una misma sesión dos veces, con una diferencia de 7 días. De este modo,

podemos comprobar el nivel de fiabilidad intra-sujeto a la hora de utilizar el instrumento, concretamente el nivel de acuerdo a los datos obtenidos en las dos mediciones uno de los aspectos que conlleva la fiabilidad intraobservador. Para conocer el grado de acuerdo utilicé el coeficiente de correlación de Pearson que fue calculado utilizando el programa informático Excel (Hopkins, 2000). Los datos serán presentados en el apartado de resultados. El coeficiente de correlación de Pearson (r) se mide en una escala de 0 a 1, tanto en dirección positiva como negativa. Un valor de “0” indica que no hay relación lineal entre los datos. Un valor de “1” o “-1” indica, respectivamente, una correlación positiva perfecta o negativa perfecta entre datos. En las ciencias sociales en general y en educación en particular, donde la mayoría de las variables son simultáneamente afectadas por una gran multitud de factores, una correlación positiva de valores alrededor de 0,7 o una correlación negativa de -0,7 se considera muy fuerte (Wayne, 1990).

2.1.2. Instrumento utilizado

El instrumento que he utilizado para el análisis de las sesiones ha sido el Physical Education Climate Assesment Instrument (PECAI), creado por Curtner-Smith y Todorovich (2002) para medir el Clima Motivacional en las clases de Educación Física y en la práctica deportiva por medio de la observación sistemática y la cuantificación de variables, basadas en las áreas del TARGET. Posteriormente fue validado por los mismos autores (Todorovich y Curtner-Smith, 2003).

Este instrumento ha sido utilizado para la observación de tres sesiones concretas de la Unidad Didáctica que se impartió.

La tabla en la que se apuntaban los resultados que se iban obteniendo para cada área del TARGET de cada una de las tareas de las sesiones era la siguiente:

Tabla 3. Modelo TARGET

	<u>Descripción tarea 1</u>			<u>Descripción tarea 2</u>		
COMPONENTE TARGET	TAREA	EGO	NEUTRAL	TAREA	EGO	NEUTRAL
Tarea						
Autoridad						
Reconocimiento						
Agrupación						
Evaluación						
Tiempo						

Esta tabla se rellena para cada una de las tareas que conforman cada sesión, lo que nos va a permitir observar por separado las tareas de cada una de dichas sesiones. En la tabla, se marcan con cruces o “tics” las estrategias que se iban cumpliendo por cada área del TARGET, en cada una de las tareas (ver Anexo 1) y dependiendo de la orientación correspondiente: orientación a la tarea, al ego o neutral. En el caso de que la orientación sea neutral, significará que el docente ha empleado estrategias que no queda claro hacia que tipo de orientación se sitúan.

Una vez que se completa la observación con todas las tareas de una sesión, se volcaban los resultados en la siguiente tabla:

Tabla 4. Modelo TARGET (puntuación y porcentajes)

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

En esta tabla se refleja el total de “tics” que hemos marcado en cada una de las áreas del TARGET. Además, también colocaremos el porcentaje del resultado total de las orientaciones. De esta manera, podemos observar claramente qué porcentaje de orientación a la tarea, al ego o neutral ha tenido cada sesión en general y cada área del TARGET en particular.

2.1.3. Resultados y comentarios

El nivel de acuerdo obtenido analizando la misma sesión con una diferencia de 7 días fue de $r=0,99$. Como esta correlación está por encima de 0,7, podemos decir que se considera muy fuerte (Wayne; 1990).

Las tablas que se presentan a continuación, reflejan los resultados obtenidos en cada una de las tres sesiones observadas. La segunda sesión, está analizada en los dos grupos en los que fue impartida, por ello la he nombrado 2A y 2B.

Tabla 5. Sesión 1:

DATOS SESIÓN: 1						
COMPONENTE TARGET	TAREA		EGO		NEUTRAL	
	Puntuación	%	Puntuación	%	Puntuación	%
Tarea	3	60%	2	40%	0	0%
Autoridad	1	33,3%	1	33,3%	1	33,3%
Reconocimiento	4	66,7%	2	33,3%	0	0%
Agrupación	1	50%	1	50%	0	0%
Evaluación	2	40%	2	40%	1	20%
Tiempo	6	100%	0	0%	0	0%
TOTAL	17	62,9%	8	29,6%	2	7,4%

Como hemos podido comprobar en la primera sesión, el profesor utiliza una mayor cantidad de estrategias orientadas hacia la tarea (62,9%). Este hecho resulta muy favorable para lograr un clima motivacional positivo en los alumnos.

En el área de *tiempo*, se han obtenido los resultados muy positivos ya que en todas las actividades de la sesión, las estrategias del profesor iban orientadas hacia la tarea: a los estudiantes se les daba suficiente tiempo para realizar y solucionar las tareas o para seleccionar estas y se establecían reglas y rutinas con el grupo clase. En la dimensión de *tarea*, aunque el porcentaje está más igualado, predomina la utilización de estrategias orientadas hacia la tarea: el profesor informaba sobre los objetivos a conseguir en las

distintas actividades, las tareas que se llevaban a cabo tenían diferentes niveles de complejidad. Asimismo, en el área de *reconocimiento* también predominaron las estrategias orientadas hacia la tarea ya que el docente reconocía el progreso del alumno de forma privada e individual.

En otras áreas como las de *agrupación* o *evaluación*, las estrategias empleadas por el docente estuvieron más equilibradas. En el área de *agrupación*, el porcentaje de orientación a la tarea es debido a que en varias actividades realizadas por el docente, no era necesario ningún tipo de *agrupamiento*. En el área de *evaluación*, aparece un mayor porcentaje de orientación al ego debido a que las evaluaciones eran iguales para todos, es decir, no se utilizaba evaluación privada ni significativa. En el área de autoridad aparecen los mismos resulta

Tabla 6. Sesión 2A:

DATOS SESIÓN: 2A						
COMPONENTE TARGET	TAREA		EGO		NEUTRAL	
	Puntuación	%	Puntuación	%	Puntuación	%
Tarea	3	60%	2	40%	0	0%
Autoridad	2	40%	3	60%	0	0%
Reconocimiento	4	66,6%	2	33,3%	0	0%
Agrupación	3	60%	2	40%	0	0%
Evaluación	3	50%	2	33,3%	1	16,6%
Tiempo	5	83,3%	1	16,6%	0	0%
TOTAL	20	60,6%	12	36,3%	1	3%

Al igual que en la sesión 1, en esta sesión también podemos comprobar como predomina la utilización de estrategias orientadas hacia la tarea (60,6%).

En esta sesión, todas las áreas exceptuando la de *autoridad*, tienen una mayor orientación hacia la tarea. En el área de *tarea*, el docente proponía tareas con diferentes niveles de complejidad en función de los niveles de práctica de los alumnos e informaba sobre los objetivos a conseguir en cada actividad. En el área de *reconocimiento*, al igual que en la primera sesión, el profesor reconocía el progreso de los alumnos de forma individualizada y recompensaba al alumno mediante comentarios positivos para motivarlos. En cuanto a la dimensión de *agrupamiento*, se realizaron grupos heterogéneos y flexibles. En cuanto a la *evaluación*, se basaba en la mejora personal de cada uno y se valoraba el progreso en el aprendizaje, en la participación y en el esfuerzo. En cuanto al área de *tiempo*, área que más orientación a la tarea ha conseguido, a los estudiantes se les daba suficiente tiempo para realizar y solucionar las tareas y se establecían reglas y rutinas con el grupo clase.

Sin embargo, en la dimensión de *Autoridad* aparece un mayor dominio de orientación al ego. Esto es debido a que el docente era el que tomaba la mayor parte de las decisiones sobre qué era lo que los estudiantes deben aprender y qué materiales deben utilizar.

Tabla 7. Sesión 2B

DATOS SESIÓN: 2B						
COMPONENTE TARGET	TAREA		EGO		NEUTRAL	
	Puntuación	%	Puntuación	%	Puntuación	%
Tarea	4	57,1%	2	28,5%	1	14,2%
Autoridad	3	60%	2	40%	0	0%
Reconocimiento	4	50%	3	37,5%	1	12,5%
Agrupación	2	40%	2	40%	1	20%
Evaluación	1	25%	1	25%	2	50%

Tiempo	6	100%	0	0%	0	0%
TOTAL	20	57,1%	10	28,5%	5	14,2%

En esta última sesión, al igual que en las dos anteriores, podemos comprobar como vuelve a predominar la orientación a la tarea (57,1%).

Exceptuando en el área de *tiempo*, los resultados obtenidos en esta última sesión han estado más igualados. En este caso, en ninguna de las áreas, el porcentaje de estrategias orientadas hacia el ego ha superado a las orientadas hacia tarea. Sin embargo, cabe mencionar que en la dimensión de agrupación y de evaluación, las orientaciones hacia ego o tarea han sido las mismas. También han aparecido estrategias de orientación neutral, estrategias empleadas por el docente que no se ajustan ni a tarea ni a ego.

Al igual que en la primera de las sesiones analizadas, podemos observar como en la dimensión de *Tiempo*, la orientación hacia la tarea es total. El profesor daba a los alumnos el suficiente tiempo para realizar y solucionar las tareas y establecía una serie de rutinas o reglas con el grupo al comenzar y finalizar las sesiones.

A continuación, una vez analizadas las tres sesiones observadas, adjunto una tabla donde queda reflejada el cómputo total de los porcentajes de las tres sesiones correspondientes a las orientaciones de tarea, ego y neutral. La tabla es la siguiente:

Tabla 8. Resultados totales

DATOS TOTALES DE LAS TRES SESIONES						
TOTAL PUNTUACIÓN	TAREA		EGO		NEUTRAL	
	Puntuación	%	Puntuación	%	Puntuación	%
	57	60%	30	31,6%	8	8,4%

En el total de las tres sesiones, las estrategias empleadas por el docente han ido orientadas hacia la tarea obteniendo una puntuación de 57 “tics”, es decir, un 60% del total. Las estrategias orientadas hacia el ego han obtenido una puntuación de 30 “tics”, el 31,6% del total. Por último, la orientación neutral ha obtenido una puntuación de 8 “tics”, el 8,4% del total.

Por lo general, el balance de las sesiones ha sido positivo, ya que la mayoría de las estrategias empleadas por el profesor han ido orientadas hacia la tarea. En el apartado de propuestas de mejora describo algunas estrategias que se podrían llevar a cabo para intentar mejorar las sesiones y crear un clima motivacional más positivo.

2.1.4. Propuestas de mejora

En este punto se proponen diferentes propuestas de mejora en las diferentes áreas del TARGET, para promover estrategias que fomenten la orientación a la tarea y no hacia el ego.

Las propuestas de mejora para el área de *tarea*, serían, por ejemplo, que las actividades que se realicen promuevan el reto, para que el alumno se encuentre motivado a la hora de realizar la tarea. También tendremos que informar a los alumnos sobre el objetivo que queremos conseguir y por último, proponer diferentes niveles de complejidad en las tareas a realizar. En esta unidad de deportes colectivos, que las actividades promuevan el reto resulta un elemento motivador para los alumnos, ya que van a tener que trabajar en equipo para lograr el objetivo final. No hay que confundir reto con competitividad, se debe crear un clima que favorezca el progreso y que permita a cada alumno situarse con relación a su propio progreso, pero no en función de la comparación con los demás

En el caso de la dimensión *Autoridad*, las propuestas de mejora que van a promover una orientación a la tarea serían, por ejemplo, que los propios alumnos puedan tomar decisiones en cuanto a su equipamiento o qué deben hacer, así como, la utilización de roles en los que se implican los estudiantes a lo largo de la tarea. En la unidad didáctica de deportes colectivos, los roles de los alumnos en las tareas constituye un aspecto muy

importante para el desarrollo de las mismas. Que los alumnos puedan establecer cuál va a ser su rol dentro de la tarea, resulta un elemento muy motivador para ellos y por tanto afrontarán la actividad con mayor interés y predisposición.

Para el área de *reconocimiento*, deberemos reconocer el progreso y el trabajo del alumno de una forma individual, es decir, que el reconocimiento sea privado. Además, tendremos que utilizar recompensas antes que castigos mediante comentarios de apoyo, para fomentar la motivación del niño. El docente debe de intentar que alumno no se venga abajo cuando comete un fallo en una acción concreta, por lo que este tipo de comentarios de apoyo va a contribuir a que el niño no se desmotive y se siga esforzando en lograr el objetivo de la tarea.

En el área de *agrupación*, deberíamos de intentar realizar grupos de forma heterogénea. También sería positivo que al finalizar cada actividad, los grupos fueran reestructurados, es decir, que no tengamos grupos fijos en todas actividades de la sesión. Este aspecto es fundamental en la unidad de deportes colectivos. El docente debe conocer a su grupo de alumnos y a la hora de realizar grupos en las tareas, las debe realizar lo suficientemente compensadas como para que la actividad no sea dominada completamente por uno de los dos equipos y esté más equilibrado.

Para mejorar la dimensión de *evaluación*, se deberían utilizar evaluaciones que estén basadas en la mejora personal de cada alumno, valorando el progreso en el aprendizaje, la participación y en el esfuerzo. Además de esto, que las evaluaciones sean privadas y significativas contribuirán a mejorar los resultados obtenidos.

Las estrategias utilizadas en la dimensión de *tiempo* han sido muy favorables en todas las sesiones. El docente daba a los estudiantes el suficiente tiempo para realizar y solucionar las tareas y establecía reglas o rutinas para cada actividad. En una tarea de deportes colectivos, que el docente permita a los alumnos resolver la tarea, dará lugar a que el alumno sea capaz de comprender y entender perfectamente el objetivo que se les plantea en dicha tarea.

3. Conclusiones del trabajo

La realización de este trabajo de investigación ha supuesto un largo proceso de información y captación de datos, lectura de diversos artículos y fuentes bibliográficas.

Hemos investigado y nos hemos documentado leyendo a diversos autores con gran importancia en los ámbitos educativos y de motivación. A lo largo del trabajo hemos mantenido una estructura fija y marcada en la realización de la investigación. Hemos partido hablando de la motivación, para poco a poco, ir acercándonos al aspecto central de la investigación. Nos hemos documentado sobre los tipos e motivación que podemos encontrar, y paulatinamente, hemos ido relacionándolo con la educación y con el papel tan importante que la motivación juega en ésta. Posteriormente hemos realizado los análisis de diferentes sesiones para observar los “fallos” que teníamos. Tras el análisis de las sesiones, hemos volcado los resultados en unas tablas para posteriormente realizar propuestas de mejora en los aspectos que creíamos que podíamos mejorar. Todo ello enfocado a lograr el clima motivacional de clase adecuado.

La motivación juega un papel importante en nuestras vidas. Motivar es despertar el interés, no se puede educar a alguien que no tiene interés por saber, por lo tanto la desmotivación implica el desinterés. Es el impulso para conseguir el objetivo, la sensación de pesimismo e impotencia aumenta las dificultades y multiplica el fracaso, por lo contrario, la confianza genera energía. Por ello los docentes conscientes de la importancia de despertar el interés en el alumnado, es el verdadero motor que nos impulsa a mejorar.

Creo, sinceramente, que para conseguir grandes retos en la educación, la clave está en la figura de un profesor preparado y motivado para sacar lo mejor de sus alumnos. Conseguir un clima motivacional de clase adecuado, nos va a permitir lograr un aprendizaje más favorable. En el caso de la educación física, jugamos con ventaja, los alumnos, generalmente, suelen estar más motivados que en otras áreas de conocimiento. Los niños tienen una gran necesidad de movimiento, lo que a veces dificulta canalizar esa demanda a la hora de ejecutar los objetivos de manera eficaz. El juego es una herramienta de aprendizaje y motivación muy útil para las clases de Educación Física, si se aplican correctamente conseguiremos resultados muy positivos.

En general, este trabajo me ha parecido muy interesante, ya que era la primera vez que realizábamos algo parecido. Además, creo que en un trabajo que de cara al futuro nos va a resultar muy valioso para nuestra formación como docentes.

El factor vocacional ha sido determinante a la hora de elegir esta profesión, exigente y llena de enorme responsabilidad. Un apasionante oficio que lucharé para que me acompañe los próximos años de mi vida, aspirando y deseando a poder contribuir a un mejor desarrollo de las personas.

4. Limitaciones y prospectivas

A lo largo de la realización de este trabajo hemos podido comprobar como existen algunas limitaciones y algunos puntos que se podrían ampliar o aprovechar mejor.

Durante el trabajo, principalmente en la parte práctica, se han analizado las estrategias empleadas por el docente a lo largo de una serie de sesiones de educación física, siguiendo un instrumento de observación. Una vez analizadas, se volcaban los resultados obtenidos en una tabla y se comentaban para posteriormente realizar propuestas de mejora. Pese a todo esto, pienso que también se podría intentar aprovechar la información que los alumnos te pueden ofrecer, ya que únicamente se analizaba al docente. Opino que la opinión de los niños, por muy pequeños que sean, puede servirnos de gran ayuda para mejorar a la hora de impartir una clase. Se podrían realizar cuestionarios simples que los niños rellenarían para conocer su grado de implicación y de motivación en la clase. Todo lo que nos aporten puede ser positivo para nuestro trabajo.

A raíz de la realización de este trabajo, también se pueden ampliar aspectos que hemos desarrollado. Una forma de hacerlo sería, por ejemplo, repetir el experimento de la grabación y en análisis de clase repetidas ocasiones, es decir, realizarlo al comienzo del curso, comprobar los resultados y plantear objetivos que se desean obtener. Transcurrido un periodo de tiempo, repartiríamos el mismo experimento con los mismos alumnos intentando cumplir los objetivos se nos habíamos propuesto. Al final del curso volver a repetirlo y volver a comprobar si cumplimos esos objetivos. Este procedimiento nos va a resultar muy valioso para ver los errores que cometemos en las clases y poder modificarlos para otra ocasión.

5. Referencias bibliográficas

- Almolda, F., Sevil, J., Julián, J., Abarca, A., Aibar, A., & García, L. (2014). Aplicación de Estrategias Docentes para la Mejora de la Motivación Situacional del Alumnado en Educación Física. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* , 394.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, Structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- Barreda Gómez, S. (2012). *El docente como gestor del clima del aula. Factores a tener en cuenta*.
- Centeno García, M. (2008). Cuestionario sobre clima motivacional de clase para alumnos de sexto grado de primaria. (Tesis inédita). Lugar: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Cervelló, E.M., Moreno, J.A., Martínez, C., Ferriz, R., y Moya, 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), 165-178.
- Curtner-Smith, M. D., y Todorovich, J. R. (2002). The physical education climate assessment instrument. *Perceptual and Motor Skills*, 95(2), 652-660.
- Díaz, F., & Hernández, G. (1999). La motivación escolar y sus efectos en el aprendizaje. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo* , 35-49.
- Efectos motivacionales de las emociones*. (s.f.). Recuperado el 21 de abril de 2015, de http://inteligenciaemocional.org/ie_en_la_educacion/efectosmotivacionalesdelasemociones.htm
- García, T., Santos-Rosa, F., Jiménez, R., & Cervelló, E. (2005). El clima motivacional en las clases de Educación Física: una aproximación práctica desde la Teoría de Metas de Logro. *Apunts* , 22-23.

- González, L., Rivera, E., & Trigueros, C. (2014). La interacción social en el contexto del aula de educación física. *Profesorado* , 13.
- Hopkins, W. (2000). Measures of reliability in sports medicine and science. *Sportmedicine*, 30(1), 1-15.
- López Bernués, J. (2014). Las teorías de metas de logro y autodeterminación en el tratamiento del contenido de la carrera de larga duración en la educación física escolar. Un programa de intervención docente a partir de la percepción del alumnado (*Tesis doctoral inédita*). Lugar: Universidad de Zaragoza.
- Lozano Fernández, L., García-Cueto, E., & Gallo Álvaro, P. (2000). Relación entre motivación y aprendizaje. *Psicothema* , 344-347.
- Martínez Muñoz, M. (1996). *El clima de la clase*. Barcelona: Wolters Kluwer.
- Martínez Muñoz, M. (1996). *La orientación del clima de aula*. Investigación sobre el desarrollo de una investigación. Tesis doctoral. Barcelona.
- Matos, L. y Lens, W. (2006). La teoría de orientación a la meta, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de secundaria de Lima. *Persona*, p, 11-30.
- Moreno, J.A., Cervelló, E., y González-Cutre, D. (2007). Young athletes' motivational profiles. *Journal of Sports Science and Medicine*, 172-179
- Nicholls, J. (1984a). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Nicholls, J. (1989). The competitive ethos and democratic education. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Printrich, P.R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 82, 544-555.
- Sánchez Arroyo, J.F. (2009). *Análisis del clima de aula en Educación Física. Un estudio de casos*. Tesis doctoral, Departamento de Didáctica de Expresión Musical, Plástica y Corporal, Universidad de Málaga.

Todorovich, J. R., y Curtner, S. M. D. (2003). Influence of the motivational climate in physical education on third grade students' task and ego orientations. *Journal of classroom interaction*, 38(1), 36-46.

Vaello Orts, J. (2011). *Cómo dar clase a los que no quieren*. Barcelona: Graó.

Wayne W.D.; Estadística con aplicaciones a las ciencias sociales y a la educación, Mcgraw-Hill. México, DF; 1990; p. 504.

6. Anexos

Anexo 1: Tabla TARGET

(Siguiendo página)

COMPONENTES LECCIÓN QUE FACILITAN UNA ORIENTACIÓN EGO-TAREA		
	Orientación TAREA	Orientación EGO
TAREA	<p>A los niños se le proponen diferentes tareas o una tarea con diferentes niveles de complejidad en función de los niveles de práctica de los alumnos</p> <p>Informar sobre los objetivo a conseguir a diferentes niveles</p> <p>Diseñar tareas que promuevan el reto</p>	<p>Todos los alumnos realizar la misma tarea. El profesor determina el objetivo a conseguir</p>
AUTORIDAD	<p>Los alumnos pueden tomar algunas decisiones como por ejemplo tener la oportunidad de elegir su propio equipamiento etc.</p> <p>Implicar a los participantes en diferentes tipo de diferentes roles a lo largo de la tarea</p>	<p>El profesor toma todas las decisiones sobre qué es lo que los estudiantes deben aprende, qué materiales deben utilizar, cómo se evalúa...</p>
RECONOCIMIENTO	<p>El reconocimiento del progreso es privado entre profesor y estudiante.</p> <p>Reconocer el progreso individual y de la mejora (atención, perseverancia, etc.)</p> <p>Utilizar recompensas antes que castigos</p>	<p>Los reconocimientos se realizan públicamente y basados en la mejora del rendimiento</p>
AGRUPACIÓN	<p>La agrupaciones son flexibles y heterogéneas</p>	<p>No varía las agrupaciones en una tarea, o agrupa según nivel capacidad/habilidad</p>

	Posibilitar diferentes formas de agrupamiento.	
EVALUACIÓN	<p>La evaluación está basada en la mejora personal de cada uno. Se valora el progreso en el aprendizaje, en la participación y en el esfuerzo.</p> <p>Implicar al participante en su evaluación.</p> <p>Utilizar evaluaciones privadas y significativas.</p>	ES normativa y para todos igual. El profesor determina y dice públicamente lo que tienen que alcanzar los alumnos
TIEMPO	<p>A los estudiantes se les da suficiente tiempo para realizar y solucionar las tareas o para seleccionar estas.</p> <p>Establecer reglas / rutinas con el grupo de clase.</p>	El profesor determina el tiempo necesario para resolver la tarea y a los alumnos se les marca estrictamente el tiempo para resolver la tarea