



Trabajo Fin de Grado

La intervención docente del profesor de
Educación Física en la escuela: Análisis del clima
motivacional generado por el profesor de Educación
Física.

Autor

Adrián Martín Fillat

Director

Javier Zaragoza

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

2015

Índice

1. INTRODUCCIÓN	5
2. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA	6
3. OBJETIVOS	7
4. MARCO TEÓRICO.....	7
4.1. Aula como contexto de interacciones sociales.....	8
Aula.....	8
4.2. Motivación y aprendizaje.....	8
¿Qué es la motivación?	8
Importancia de la motivación en la educación y el aprendizaje	10
4.3. Clima de aula.....	14
4.3.1. ¿Qué es el clima de aula?.....	14
4.3.2. Aspectos que condicionan el clima de aula	15
El espacio físico: el aula.....	15
Metodología	17
Los alumnos	18
El profesor.....	18
4.4. Acercamiento a las principales teorías motivacionales.....	19
4.5. Teoría de las metas de logro.....	23
Fundamentación teórica	23
La Educación Física desde la perspectiva de la Teoría de Metas de Logro	25
.....	25
Estrategias para lograr un clima motivacional orientado a la tarea.	27
4.6. Aproximación al conocimiento de instrumentos de medidas de los climas motivacionales.....	31
5. PARTE PRÁCTICA	32
5.1. Aspectos metodológicos.....	32
Diseño y procedimiento de actuación	33
Instrumento utilizado	34
5.2. Resultados y comentarios.....	38
5.3. Propuestas de mejora.....	44
5.4. Conclusiones del trabajo	45
5.5. Limitaciones y prospectivas	46

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	46
7. Anexo.....	50
Anexo I.....	50

Índice de tablas

Tabla 1. Teorías motivacionales.....	22
Tabla 2. Dimensiones TARGET	28
Tabla 3. PECAI (Physical Education Climate Assesment Instrument).....	35
Tabla 4. Componentes lección que facilitan una orientación Ego/Tarea.....	36
Tabla 5. PECAI (Physical Education Climate Assesment Instrument).....	37
Tabla 6. Sesión 1	39
Tabla 7. Sesión 2A.....	41
Tabla 8. Sesión 2B	42
Tabla 9. Datos totales	43

La intervención docente del profesor de Educación Física en la escuela: Análisis del clima motivacional generado por el profesor de Educación Física.

Elaborado por Adrián Martín Fillat.

- Dirigido por Javier Zaragoza.
- Presentado para su defensa en la convocatoria de Junio del año 2015.

Resumen

Este Trabajo de Fin de Grado pretende analizar la intervención docente que como profesor realizo respecto al clima motivacional que genero siguiendo las orientaciones de meta propuestas por la Teoría de Metas de Logro (orientación a la tarea y orientación al ego) y basándonos en las dimensiones del TARGET (tarea, autoridad, reconocimiento, agrupación, evaluación y tiempo). Todo ello lo realizaremos con la ayuda del instrumento de observación *Physical Education Climate Assessment Instrument* (PECAI).

Palabras clave

Motivación, Teoría de Metas de Logro, Clima motivacional, Educación Física, TARGET, Orientación Ego, Orientación Tarea

1. INTRODUCCIÓN

El trabajo presentado a continuación pretende centrarse en la preocupación existente por la intervención docente del profesorado de Educación Física en el ámbito de la Educación Primaria, desde la perspectiva de la motivación. Los aspectos más importantes del presente trabajo van a ser los aspectos de motivación y del clima motivacional que genera el profesor de Educación Física. Por ello, este trabajo está basado en una de las teorías que fundamentan estos dos conceptos: la Teoría de Metas de Logro.

Los aspectos que me ha aportado este trabajo es llegar a conocer más y mejor lo relacionado con el aspecto motivación dentro del aula de Educación Física. Pienso que puede llegar a ser una pieza fundamental de cara a mi formación el hecho de llegar a conocer las estrategias suficientes y necesarias relacionadas con la motivación y con el clima motivacional que pueda llegar a generar en las aulas y de cara a los alumnos; esto es importante para lograr aumentar las claves del éxito de los estudiantes en cuanto a los contenidos propuestos, aumentar el interés de los estudiantes y aumentar la motivación y la satisfacción personal. Esto, a su vez, repercute en el nivel en el que los alumnos aprenden, puesto que a mayor interés más ganas pondrán los estudiantes de cara a su aprendizaje. Si conseguimos generar un clima motivacional adecuado entre nuestros alumnos, quedará reflejado en buenos resultados, gran participación en nuestras clases e intereses altos en los contenidos que hemos propuesto.

Este trabajo consta de dos partes principales: una parte teórica y una parte práctica. En el apartado teórico, vamos a comentar lo referido a la fundamentación teórica sobre la que se sustenta el presente trabajo y que atañe, fundamentalmente, a la Teoría de Metas de Logro. Empezaremos hablando de lo que es el aula en el contexto de la motivación para pasar, seguidamente y en relación con lo anterior, a hablar de qué es el clima de aula y los aspectos que lo condicionan. Posteriormente, haremos una reseña de las diferentes teorías motivacionales antes de centrarnos en la Teoría de Metas de Logro. Por último, realizaremos una aproximación al conocimiento de instrumentos de medida de los climas motivacionales, indicando algunos de los autores más relevantes y sus conclusiones.

Con respecto al apartado práctico del trabajo, llevaré a cabo la observación de tres sesiones de Educación Física que realicé en las prácticas IV. Estas observaciones las realizaré utilizando el instrumento de observación PECAI (*Physical Education Climate Assessment Instrument*). Este instrumento está basado en la observación y el análisis de las áreas del TARGET (Teoría de Metas de Logro) y, con él, analizaremos el nivel de motivación que genera el profesor (orientado al ego a la tarea) en esas sesiones. También comentaremos los resultados obtenidos a partir de las sesiones observadas.

2. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA

La motivación es el motor de una persona, lo que le ayuda a implicarse al cien por cien en las diversas actividades que realiza. Por el contrario, la falta de motivación con la que se afronta alguna situación repercute negativamente en el resultado. Si una persona no quiere realizar determinada actividad, es muy difícil que la llegue a realizar con todas sus ganas y obteniendo un resultado satisfactorio (Ospina, 2006). El tema de la motivación es un tema candente en la actualidad, puesto que se ha demostrado con creces el valor y la importancia que la motivación tiene de cara al aprendizaje. Actualmente existe una gran preocupación por este tema, por el hecho de conocer formas y estrategias de fomentar la motivación entre los estudiantes. Y, para ello, el profesor es la pieza clave en el proceso de transmisión motivacional hacia sus estudiantes, quien se encarga de contagiarles la pasión por lo que están realizando y el modelo a seguir en el que los estudiantes tienen que fijarse.

Como futuro docente, una de mis principales preocupaciones es la de conocer cómo generar un clima motivacional óptimo entre mis estudiantes (Centeno, 2008). Para ello, es importante conocer los principios y estrategias principales para saber llevarlo a cabo.

La elección de este tema se ha hecho por la importancia que tiene la motivación también en el ambiente o entorno educativo. La importancia que tiene para eso la intervención docente y la forma en que se realice (Núñez, 2009). Además, es importante también conocer las estrategias que hacen posible fomentar la motivación entre los propios estudiantes.

En definitiva pienso que este trabajo puede ser de gran ayuda para conocer un poco más acerca del constructo de la motivación y las estrategias que se plantean siguiendo el modelo de las áreas del TARGET que posteriormente se presentarán.

3. OBJETIVOS

Los objetivos que se pretenden conseguir con este trabajo son los siguientes:

- ❖ Conocer la fundamentación teórica en la que está basada la Teoría de Metas de Logro y la repercusión que ésta tiene como base para entender cómo debo actuar en mi intervención docente para generar climas motivacionales orientados a la tarea y no al ego.
- ❖ Conocer los principios y estrategias que existen desde la Teoría de Metas de Logro y que puedo utilizar para fomentar un clima motivacional óptimo.
- ❖ Conocer un instrumento de observación del clima motivacional generado por el docente y aplicar dicho instrumento en el análisis de diferentes sesiones de Educación Física.
- ❖ Analizar los principales resultados y proponer estrategias de mejora que faciliten el fomento de un clima orientado al ego.

4. MARCO TEÓRICO

En este apartado, comentaremos la importancia que tiene el aula en cuanto a las interacciones sociales que en ella se producen. Posteriormente, analizaremos los conceptos de motivación y aprendizaje y, en otro apartado, qué es el clima de aula, los aspectos que lo condicionan, etc. En relación a las teorías motivacionales, en el apartado 4.4 hacemos un acercamiento a las principales teorías y nos centraremos en la Teoría de Metas de Logro. Para acabar, realizaremos una pequeña aproximación a los principales instrumentos de medida de los climas motivacionales.

4.1. Aula como contexto de interacciones sociales.

Aula

Probablemente, si alguien nos preguntase a qué nos referimos con el término aula, diríamos que es el entorno donde se llevan a cabo la mayoría de las interacciones sociales directas entre alumno y profesor. El aula es un entorno cambiante porque no siempre va a funcionar de la misma forma; al contrario, nos la podemos imaginar como una marea que se mueve a raíz de las motivaciones grupales que la componen. Dependiendo de diversos factores (motivación, intereses, tareas propuestas...), los alumnos se pueden desenvolver mejor en unos contenidos y peores en otros (Centeno, 2008).

La mayoría de las interacciones que se producen en el entorno educativo entre los actores educacionales principales tiene lugar en el aula (Centeno, 2008). Estas interacciones se producen entre el docente y el alumno y entre los propios alumnos. “El papel del profesor es importante tanto en la relación que cree con los alumnos, como en las relaciones entre alumnos que se realicen dentro de la clase” (Barreda, 2012, p. 20).

El resultado de las interacciones que protagonizan el docente y el alumno, afectarán al clima de aula que se establezca, como veremos en el apartado 4.3 de este trabajo. Además, estas relaciones repercuten en las metas y en los comportamientos que tienen los alumnos. Según dice Núñez (2009, p. 50), “si los estudiantes desarrollan una relación positiva con profesores, esto debería traducirse en una persecución de metas valoradas por los profesores, incluyendo metas sociales como comportarse adecuadamente, así como las metas relacionadas con las tareas”.

4.2. Motivación y aprendizaje

¿Qué es la motivación?

Numerosos han sido los estudios que han tratado de explicar y dar a entender lo que significa este concepto y las dimensiones que engloba.

Tal y como cuenta Centeno (2008, p. 9), “la investigación acerca de la motivación se inicia con William James y se extiende a las teorías de las metas de logro de los años ochenta”. Las primeras teorías acerca de la motivación explicaban que la conducta estaba motivada por impulsos, instintos, motivos y otros rasgos internos. Sin embargo, las teorías contemporáneas estaban centradas en los procesos cognitivo-sociales como fuente de motivación (Meece, Anderman y Anderman, 2006).

En el estudio de la motivación, Weiner (1990) distingue dos grandes períodos históricos: desde los años veinte hasta finales de los sesenta y el que se inicia a finales de los sesenta y que abarca hasta la actualidad. El primero está caracterizado por el estudio de la motivación como algo interno y guiado por impulsos (perspectiva psicoanalítica), o bien considerando que la conducta humana está determinada por fuerzas externas (enfoque conductista). Sin embargo, con relación al segundo período, el cambio más significativo es que, desde diversas perspectivas cognitivas se estudia a la motivación en interrelación con las atribuciones causales, las percepciones de eficacia y control, percepciones de competencia, pensamientos sobre las metas que una persona se esfuerza por conseguir y el autoconcepto (Kohler y Reyes, 2010).

Para Núñez (2009, p. 43), la motivación es:

[...] el conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta. Por tanto, el nivel de activación, la elección entre un conjunto de posibilidades de acción y el concentrar la atención y perseverar ante una tarea o actividad son los principales indicadores motivacionales. Sin embargo, la complejidad conceptual del término no está tanto en estos aspectos descriptivos como en delimitar y concretar precisamente ese conjunto de procesos que logran activar, dirigir y hacer persistir una conducta.

Además, “la motivación se define usualmente como algo que energiza y dirige la conducta” (Díaz y Hernández, 1999, p. 35).

En cuanto a la motivación académica, tal y como afirman Pintrich y De Groot (1980) ésta se puede definir en tres componentes o dimensiones básicos. Estos componentes son los siguientes:

- Componente de valor. Este componente engloba los motivos, propósitos o razones para implicarse en la realización de una actividad.
- Componente de expectativa. Esta segunda dimensión engloba las percepciones y creencias individuales sobre la capacidad para realizar una tarea. Las autopercepciones y creencias en uno mismo se convierten en pilares fundamentales de la motivación académica.
- Componente afectivo. En esta última dimensión, se engloban los sentimientos, emociones y, en general, las reacciones afectivas que produce la realización de una actividad. Es otro de los pilares fundamentales de la motivación que da sentido y significado a nuestras acciones y moviliza nuestra conducta hacia la consecución de metas emocionalmente deseables y adaptativas.

Importancia de la motivación en la educación y el aprendizaje

Como explica Polaino-Lorente (2011, p. 10), “en el contexto de la educación, el término motivación es un concepto que deriva de la palabra latina motus, que designa lo que incita a la persona a la acción, al movimiento”. Esta afirmación se puede relacionar con lo dicho por Aristóteles de “que todos los seres vivos tienen una característica común: la capacidad de auto-moverse, la automoción, el hecho de moverse por sí mismos”. Aunque lo verdaderamente importante es que el hecho de “moverse por sí mismos precisa de algo que lo active. Lo que activa a la persona a salir de su comodidad, de acuerdo con nuestra cultura clásica y tradicional, es el descubrimiento de un determinado valor”.

Como sigue argumentando Polaino-Lorente, (2011, p. 10) “nos pone en movimiento lo que para nosotros resulta valioso. Si algo para una persona no le resulta valioso, no se moverá”. Esta afirmación es muy importante en relación con el ámbito de la educación.

La metodología que realicemos en los diversos contenidos puede ser la clave del nivel de atención y esfuerzo que los estudiantes pongan a los contenidos que impartamos en ese momento. Si logramos que dichos contenidos les resulten atractivos, llamando su atención, creando interés por los temas que estamos viendo, la respuesta de los alumnos va a ser mucho más satisfactoria.

Para llegar a entender de forma adecuada el concepto de motivación es preciso ser conscientes antes de la función que la motivación tiene en el aula. Por ello habría que llegar a conocer los intereses de los alumnos, saber cómo interactuar con ellos de la forma adecuada y de cómo gestionar nuestra presencia en las aulas para alcanzar una buena motivación general en nuestra aula. Para reforzar lo anterior y tal y como dicen González Plate, Rivera García y Trigueros Cervantes (2014, p.13), “los estudiantes se identifican con un docente que se preocupa por ellos de forma individual, ofrece diversidad en las tareas y da un feedback motivacional positivo para que se superen los límites de la competencia motriz”. Ausubel (1978) situó la clave del proceso pedagógico en el interés que se cree por dedicarse a un aprendizaje, el interés que el docente sea capaz de transmitir al alumno.

Tal y como hemos comentado anteriormente, una de las claves para motivar a nuestros alumnos es creando un interés hacia los contenidos. Este interés se debe de plasmar en las tareas que desempeñemos y propongamos a nuestros alumnos. Estas tareas han de resultarles atractivas, que tengan ganas de llevarlas a cabo; en cuanto al atractivo de las tareas, Covington (2000) afirma que una tarea resulta atractiva en la medida en que se desafía la capacidad de la persona, pero al mismo tiempo permitiéndole cierto grado de control del reto.

De acuerdo con Ospina (2006, p. 159), es evidente que “la motivación influye sobre el pensamiento del estudiante y, por ende, en el resultado del aprendizaje.” Por ello y relacionado con el binomio motivación-estudiante, cobra importancia la figura del profesor quien será el encargado de conseguir que dicha relación sea la adecuada.

A modo de refuerzo de lo expuesto anteriormente, Ospina (2006, p. 160) sostiene que “favorecer la motivación requiere que el profesor destaque el posible interés de un aprendizaje, establezca razonables expectativas de éxito y desarrolle una ayuda

adicional”. Además, y siguiendo este ejemplo, Centeno García (2008, p. 23) argumenta lo siguiente:

[...] El profesor debe fomentar diversos tipos de motivación en sus estudiantes y estos estarán motivados si pasan largo tiempo trabajando tareas asignadas, pero si no consideran interesante, o por lo menos apropiada su tarea, todo lo que haga tendrá poquísimo valor. Así, es necesario ofrecerles tareas escolares que resulten atractivas y que luego satisfagan su curiosidad. Despertar la curiosidad depende de que se proporcione la suficiente complejidad como para que los resultados no siempre sean seguros, lo cual potencia al máximo el dedicarse a una tarea como si fuese un juego.

Tal y como afirman Lozano Fernández, García-Cueto y Gallo Álvaro (2000), la idea de que el aprendizaje se debe exclusivamente a las variables del profesor y la metodología didáctica empleada ha pasado a la historia. Esta idea se vio superada en la década de los 60, cuando Ausubel defendió como principal fuente de conocimientos los adquiridos a través del aprendizaje verbal significativo por recepción.

Además, Lozano Fernández, García-Cueto y Gallo Álvaro (2000) defienden que:

Con la perspectiva de Ausubel se introduce en los estudios sobre rendimiento académico los factores de atención y motivación como una condición imprescindible para que el aprendizaje no sea sólo memorístico y sí favorezca el proceso de asimilación. [...]

En relación a la motivación en los estudiantes, cabe destacar la presencia de dos tipos de motivaciones: altas y bajas motivaciones, definidas como motivaciones intrínsecas y motivaciones extrínsecas (Efectos motivacionales de las emociones). A continuación, vamos a diferenciar entre motivaciones intrínsecas y motivaciones extrínsecas.

Las motivaciones intrínsecas tienen su procedencia a partir del propio sujeto y tienen como objetivo la experimentación de la autorrealización, por el logro de la meta, movido especialmente por la curiosidad y el descubrimiento de lo nuevo. Los alumnos intrínsecamente motivados toman el aprendizaje en sí mismo como una finalidad y los incentivos para aprender se encuentran en la propia tarea. “El bien que aporta no es intercambiable, ni tiene precio, ni está en el mercado y, sin embargo, le hace crecer” (Polaino-Lorente, 2011, p. 13).

Para completar la definición anterior, Ospina (2006, p. 159) afirma en cuanto a la motivación intrínseca que “el objetivo la experimentación de la autorrealización, por el logro de meta, movido especialmente por la curiosidad y el descubrimiento nuevo”.

Además, los alumnos con este tipo de motivación atribuyen sus éxitos a causas internas, es decir, a su competencia y a su esfuerzo. Piensan que el aprendizaje tiene una finalidad en sí mismo y que “los incentivos por aprender se encuentran en la propia tarea” (Ospina, 2006, p. 159).

Por otra parte, Ospina (2006) define las motivaciones extrínsecas de la siguiente manera:

La motivación extrínseca es el efecto de acción o impulso que produce en las personas determinados hechos, objetos o eventos que las llevan a la realización de actividades, pero que proceden de fuera. De esta manera, los alumnos extrínsecamente motivados asumen el aprendizaje como un medio para lograr beneficios o evitar incomodidades. Por ello, centra la importancia del aprendizaje en los resultados y sus consecuencias.

4.3. Clima de aula

4.3.1. ¿Qué es el clima de aula?

Tal y como dice Sánchez (2009), el clima supone una interacción socio-afectiva producida durante la intervención del aula, y engloba varios elementos los cuales interaccionan entre sí. A continuación, expongo una definición sobre el clima de aula que engloba todos los factores que afectan a dicho término, realizada por Martínez (1996, p. 118):

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

Según Martínez (1996), debido a que el clima es un fenómeno no observable directamente, ha de ser analizado a través de unas variables que funcionen como indicadores. Se configura de manera progresiva, siendo por lo tanto una característica diferencial de cada aula. Los aspectos físicos del aula influyen en la configuración del clima, pero han de tenerse en cuenta los agentes educativos, principalmente el profesor que es el líder formal del grupo y, por tanto, gestor de los aspectos más relevantes que influyen en el aula. Además, se debe de tener en cuenta la experiencia que tienen los alumnos sobre el clima, ya que más importante es la percepción que la definición en sí. Finalmente, Martínez (1996) concluye que los resultados educativos son influenciados por el clima del aula, por lo que es importante conocerlo para conseguir mejorarlo.

El clima de aula se crea a partir de varios factores, principalmente las relaciones sociales alumno-alumno y alumno-profesor. No obstante, el profesor es el encargado de gestionar el clima de aula mediante las normas y la metodología adecuada a cada momento. “Además forman parte del clima (de aula) las características físicas y ambientales del aula, las cuales favorecerán dicha gestión” (Barreda, 2012, p. 5). Además, el clima de aula es un aspecto fundamental para ser capaces de influir en el aprendizaje de los alumnos. 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”.

4.3.2. Aspectos que condicionan el clima de aula

Para conseguir un buen clima de aula, hay diversas opiniones. Entre ellas destacamos la de Vaello (2011), quien le da mucha importancia a la educación socio-emocional para conseguirlo, aunque no sólo se centra en las relaciones sociales, sino también en la metodología y gestión del aula por parte del docente.

Para determinar un buen clima de aula, existen cuatro factores fundamentales para conseguirlo. Estos factores son (Barreda, 2012, p. 6):

- El espacio físico: la clase
- La metodología
- Los alumnos
- El profesor

El espacio físico: el aula

Debido a la gran cantidad de tiempo que los alumnos pasan en las aulas, éstas adquieren un papel muy importante en su aprendizaje. Por ello, para conseguir un buen clima de aula es muy importante la distribución de los espacios.

Aunque la distribución de los espacios es una característica física de la clase, esta distribución está muy relacionada con la metodología que nosotros queramos

implementar en el aula. Además, puede resultar una técnica muy adecuada para captar la atención de los alumnos. Es importante variar la distribución de la clase a lo largo del curso, es decir, no dejar la misma distribución desde que el curso empieza hasta la finalización del mismo. Si se deja la misma distribución a lo largo de todo el curso estaremos favoreciendo, tal y como explica Vaello (2011), la formación de subgrupos, algunos de ellos negativos. Para que esto no ocurra, Barreda (2012, p. 6), nos propone diferentes maneras de realizar cambios ocasionales en las diferentes estructuras de clase. Estos cambios se pueden modificar en función de la actividad que queramos realizar con los alumnos. Son los siguientes:

- Disposición en U: de esta forma se controlan a todos los alumnos por igual, distribuyendo la atención de forma equitativa y facilitando la comunicación entre todos sus alumnos. Es una disposición 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. Es adecuada para actividades donde el profesor no tenga una participación directa.
- Disposición en pareja controlada: es interesante para actividades individuales ya que se establece un sistema de ayuda entre compañeros que salva la heterogeneidad de niveles.

Además, Barreda (2012) nos propone cambios tanto en la ubicación de los alumnos, como en la ubicación del subgrupo perturbador. En el primer caso, nos propone un cambio para algún alumno concreto al cual podemos variar su posición acercándolo más al profesor, separándolo de un compañero perturbador o uniéndolo a otro que le sirva de influencia positiva.

En relación con los cambios de ubicación del subgrupo perturbador, propone separar a todos los alumnos que conformen dicho grupo, al líder o a algunos miembros de dicho grupo.

Martínez (1996) señala la importancia del aula en el aprendizaje de los alumnos, puesto que argumenta que las características físicas y arquitectónicas del aula condicionan el tipo de percepciones que tienen sus integrantes. También señala la

importancia de los espacios físicos a la hora de elegir una metodología u otra. Acorde a este punto estipula que en las clases pequeñas se puede realizar más innovación, y las clases grandes favorecen la realización de tareas. También existen otros factores físicos que, aunque no se les da tanta importancia como a las características arquitectónicas, su carencia se hace muy destacable. Se trata de la acústica, la luminosidad, la ventilación, la temperatura... A continuación, cito las consecuencias de la carencia de los factores citados anteriormente:

- a) Cuando no hay buena acústica, se producen interferencias que producen cansancio a la hora de mantener la atención a las explicaciones del profesor.
- b) La luminosidad debe estar en su justa medida. Una escasa iluminación puede crear incluso problemas de visión a los alumnos, y una excesiva iluminación producida, por ejemplo, por la entrada de los rayos de sol, puede causar molestia directa en los alumnos o reflejos en la pizarra.
- c) La correcta ventilación y temperatura hará que tanto alumnos como profesores se sientan cómodos. Es algo que se valora cuando se carece de las condiciones adecuadas. En un aula donde haya excesivo frío o calor, será muy complicado conseguir la atención de los alumnos, ya que están más pendientes de su incomodidad.

Metodología

Este factor es un gran condicionante del clima de aula. El encargado de elegir qué metodología llevar a cabo es el docente, una función dentro de su papel de gestor del clima de aula.

Dependiendo del tipo de actividad que queramos realizar con nuestro grupo-clase, dará como resultado un clima de aula diferente. Siguiendo con este ejemplo y a modo de refuerzo, Martínez (1996) argumenta lo siguiente:

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

Por ello y siguiendo lo que dice Martínez (1996), concluimos que el clima de aula debe de tener una duración máxima de un año, es decir, el profesor deberá de trabajarla cada año.

Los alumnos

Este factor hace referencia a un grupo muy dinámico que se ve afectado por las variables que realicemos en el clima de aula. Es muy dinámico porque dentro de este grupo nos podemos encontrar muchas variables como pueden ser la edad, el nivel de autoestima o la motivación que cada alumno pueda poseer. Además de estos factores, se deben de tener en cuenta las relaciones internas que puedan existir dentro del grupo-clase general. Si en el grupo se da la existencia de pequeños grupos muy cohesionados, pueden surgir momentos de disputa de unos grupos contra otros. Como dice Martínez (1996), las pandillas suelen generar rechazo hacia los iguales que no estén ajustados a los valores de grupo.

El docente, como gestor del clima de aula, debe ser capaz de conocer la realidad de cada alumno. Esta realidad está condicionada por el contexto que les rodea, los tipos de familia, los intereses que tienen, los diferentes tipos de familia y, sobre todo, la gran diversidad que hay en las aulas.

El profesor

Es el líder formal del grupo. Como dice Martínez (1996), sus características personales van a ser las que hagan de indicador del tipo de actuación que desarrolle en clase. Barreda (2011, p. 16) afirma que existen distintas variables que influyen en la aportación del docente en el aula. Estas variables son: los años de experiencia, la orientación de su tarea docente, las ganas de transmitir satisfacción por el aprendizaje,

el compromiso personal por preparar a los estudiantes para etapas posteriores, intentar ser amigo de los estudiantes...

El profesor, a su vez, es el responsable del manejo del aula puesto que, como afirma Centeno (2008, p. 45), “constituye una de las mayores responsabilidades del docente”. El manejo del aula implica en el docente las capacidades de “dirección, coordinación y cooperación necesaria para la consecución de metas”. Además, “el docente es quien debe desempeñarse con autoridad y liderazgo, ejerciendo su influencia, orientación, cuidados, interés y asesoría; generando así un comportamiento académico adecuado que garantice los logros de aprendizaje propuestos”.

4.4. Acercamiento a las principales teorías motivacionales.

En este apartado, trataré de realizar una revisión somera de las principales teorías motivacionales utilizadas en el ámbito de la Educación Física. La Teoría de Metas de Logro no la explicaré en este apartado, puesto que es la parte principal sobre la que se va a asentar este trabajo; pasaré a explicarla en el siguiente apartado. Siguiendo la argumentación de Centeno (2008, p. 10), las principales teorías son:

- *Teoría de las necesidades*: los representantes de esta teoría son Henry Murray y Abraham Maslow (1943). En ella, definen una jerarquía de necesidades (fisiológicos, de seguridad, de pertenencia y amor, de estima y, por último, de autorrealización). De esta forma, a menos que las necesidades inferiores sean satisfechas, las necesidades superiores pueden no ser apreciadas siquiera.
- *Teoría de la motivación de logro*: se centra en los procesos cognitivos-sociales como fuentes de motivación. Ofrece una importante visión para analizar la influencia de los ambientes del aula en la motivación del estudiante y su aprendizaje (Meece, Anderan y Anderman, 2006).

Esta teoría se centra especialmente en la intencionalidad de los estudiantes o sus razones para actuar, persistiendo en las diferentes actividades de aprendizaje. Es útil para analizar la influencia de los ambientes de aula sobre la motivación de los estudiantes y su aprendizaje.

- *Teoría de la atribución*: una de las más recientes y de mayor aceptación. Según esta teoría, los juicios retrospectivos que realiza una persona de las causas de su ejecución o comportamiento tienen efectos motivantes (Weiner, 1985). De acuerdo a ello, la búsqueda de una causa se realiza por dos razones: para conocer los motivos de los fracasos inesperados y para mejorar localidad de vida y la interacción con el medio ambiente (Weiner, 1992).
- *Teoría de la expectativa por valor*: esta teoría, según diversos autores, 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 energizada para perseguir una meta (Reeve, 1994).
- *Teoría de la motivación intrínseca*: la motivación intrínseca es aquella que está influenciada de forma directa por el interés personal o el placer de sentirse competente y autodeterminado. Según esta teoría, las personas sienten competencia y autodeterminación cuando logran dominar desafíos bastante novedosos para ser interesantes o bastante difíciles para ser desafiantes. (Deci, Ryan, 1985)
- *Teoría de la Autodeterminación*: tal y como explican Almolda et al. (2014, p. 395) citando a Ryan y Deci (2002), “esta teoría establece un continuo donde aparecen diferentes niveles de autodeterminación. De esta forma, encontramos autodeterminadas la motivación intrínseca, la motivación extrínseca y la desmotivación”. Dependiendo de la satisfacción de sus necesidades psicológicas básicas, los alumnos desarrollarán un tipo de motivación u otro.
- *Teoría de orientación de metas*: es uno de los modelos teóricos que causa mayor interés en el estudio de la motivación puesto que permite comprender el comportamiento de logro y aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes (Prinrich y Schunk, 2002, citado en Matos y Lens, 2006; Prinrich, 2000). Como argumenta Weiner (1986) la orientación a la meta es un patrón de creencias, atribuciones y afectos/sentimiento que dirige las intenciones conductuales”. Esta teoría está formada por diversos modos de aproximación, compromiso y respuesta a las actividades de logro (Ames, 1992).

Esta perspectiva permite indagar en el interés y en el nivel de implicación de los alumnos en los estudios, debido a que muestran las razones de éstos para realizar las tareas académicas, al igual que el propósito que tienen para desarrollar conductas dirigidas al logro en contextos académicos (Ames, 1992; Prinrich y Schunk, 2006).

Las orientaciones de meta han sido descritas en diferentes términos (Ross et al., 2002), como metas de aprendizaje y metas de ejecución o rendimiento (Elliot y Dweck, 1988), meta tarea y meta rendimiento (Maehr y Midgley, 1991), metas de dominio y metas de ejecución o rendimiento (Elliot y Harackiewicz, 1996), y metas centradas en la tarea o meta tarea y metas centradas en el “yo” o meta ego (Nicholls, 1984).

En la siguiente tabla, podemos observar un resumen de lo comentado anteriormente:

Tabla 1. Teoría motivacionales.

Teoría	Autor/es y año	Características de la teoría
Teoría de las necesidades	Henry Murray y Abraham Maslow (1943)	Se define una jerarquía de necesidades.
Teoría de la motivación de logro	Meece, Anderman y Anderman (2006)	Centrada en los procesos cognitivo-sociales como fuentes de motivación. Importante visión para analizar la influencia de los ambientes del aula en la motivación y aprendizaje de los estudiantes.
Teoría de la atribución	Weiner (1982, 1985)	Los juicios retrospectivos que realiza una persona de las causas de ejecución tienen efectos motivantes.
Teoría de la expectativa por valor.	Reeve (1994)	Relaciona la conducta de éxito con las percepciones de expectativa y valor.
Teoría de la motivación intrínseca	Deci y Ryan (1985)	Sentimiento de competencia y autodeterminación al lograr desafíos bastante novedosos para ser interesantes.
Teoría de la autodeterminación	Deci y Ryan (1985)	Se busca determinar el grado de voluntariedad de las acciones que realiza el ser humano.
Teoría de orientación de metas	Weiner (1986)	Indaga en el interés y en el nivel de implicación de los alumnos en los estudios y al propósito que tienen para desarrollar conductas dirigidas al logro.

Teoría de metas de logro	Nicholls (1989); Ames (1992)	Las metas de un individuo consisten en esforzarse para demostrar competencia y habilidad en los contextos de logro.
--------------------------	------------------------------	---

4.5. Teoría de las metas de logro

Fundamentación teórica

Esta teoría está amparada en el marco de las teorías cognitivo-sociales. El propósito de esta teoría, tal y como lo expresa López Bernués (2014, p. 85), es el siguiente:

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.

En cuanto a la idea principal de dicha teoría, Nicholls (1984) la argumenta de la siguiente manera:

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. Dicha teoría sugiere que la conducta puede predecirse “al asumir que las personas actúan de acuerdo a una metas y que sus conductas son un intento racional y económico de conseguir esas metas”.

Los orígenes de esta teoría los encontramos en Maehr y Nicholls (1980). Estos autores argumentan que el éxito, el fracaso y el logro, después del resultado de una

acción, dependen de cómo una persona lo reconozca en función de su meta de logro. Esta afirmación significa que dependiendo la meta de logro de las personas, el hecho de alcanzar el éxito o el fracaso será diferente, es decir, lo que una persona considera éxito puede ser considerado diferente por otra persona.

Siguiendo con el concepto de *meta*, Maehr (1984) lo definió como el núcleo motivacional de la acción. Esto significa que el concepto de *meta* hace mención a lo que una persona espera conseguir con una acción, el valor que le da a una actividad y, por último, la definición que una persona hace del éxito o fracaso de una situación. De esta forma, las metas de logro influyen en la conducta de una persona y en sus respuestas cognitivas y afectivas en un contexto de logro.

Lo que esta teoría postula es “que existen dos formas diferentes de valorar la competencia o habilidad en entornos de logro” (García et al.; 2005, p. 22). Estos autores explican las dos formas en las que se valora la habilidad según esta teoría de la siguiente forma:

Una forma consistente en juzgar la habilidad en función de la comparación social con los demás, de forma que se siente éxito cuando se muestra más habilidad que los otros (lo que se conoce como *orientación al ego*), y un juicio de habilidad basado en el nivel de dominio de la tarea que se está desempeñando, ignorando en este caso la comparación social como fuente de competencia (denominándose como *orientación a la tarea*). Estas orientaciones son disposicionales y quedan definidas alrededor de los 12 años.

Las orientaciones ego y tarea también van a afectar en cómo nuestros estudiantes consideren la actividad física. Los estudiantes que tengan orientación tarea “considerarán que la actividad física cumple un fin en sí misma, centrarán sus esfuerzos en el proceso de ejecución y se sentirán más atraídos por tareas con altos niveles de dificultad”. Por el contrario, los estudiantes que posean orientación al ego, “preferirán aquellas actividades en las que puedan obtener alto refuerzo social, preocupándose más el resultado final que el proceso de aprendizaje”. Además de esto,

los estudiantes con orientación al ego “piensan que la actividad física tiene como fin conseguir aprobación social, recompensas externas y alcanzar mayor estatus dentro del grupo de compañeros” (García et al. 2005, p. 22).

La Educación Física desde la perspectiva de la Teoría de Metas de Logro

La peculiaridad del área de Educación Física es que tiene un contexto muy particular marcado, igualmente, por el logro. Y en contextos de logro, el objetivo fundamental de las personas es la demostración de competencia o habilidad.

Dependiendo de la orientación que los alumnos adquieran (ego o tarea), su consideración hacia, en este caso, la práctica de actividad física variará. Esta disposición viene marcada por el concepto *Estado de implicación* que comentaremos posteriormente. Los alumnos orientados hacia el ego están más cómodos en aquellas actividades con las que pueden obtener alto refuerzo social. Se preocupan más por el resultado final que por el proceso de aprendizaje. Además, creen que el fin de la actividad física es conseguir aprobación social, recompensas externas y alcanzar un mayor estatus dentro del grupo de compañeros. Sin embargo, aquellos alumnos orientados hacia la tarea consideran que “la actividad física cumple un fin en sí misma, centran sus esfuerzos en el proceso de ejecución y se sienten atraídos por aquellas tareas con niveles de dificultad desafiante” (García, Santos-Rosa, Jiménez y Cervelló, 2005, p. 22).

Además de los dos tipos de orientaciones, tanto la orientación hacia la tarea como hacia el ego, también destaca el concepto *Estado de implicación*. Este concepto señala “la disposición motivacional que adopta un sujeto en una situación concreta y que se asumirá en función de la orientación motivacional del individuo y del clima motivacional que perciba en esa situación” (García, Santos-Rosa, Jiménez y Cervelló, 2005, p. 22).

Tal y como describen Almolda et al. (2014, p. 394), la principal aportación de esta teoría ha sido el concepto de *clima motivacional* (Ames, 1992). Este concepto se puede definir como “el conjunto de señales implícitas y/o explícitas, percibidas en el entorno, a través de las cuales se determinan las claves del éxito y del fracaso” (Almolda et al.; 2014, p. 394). A partir de la aportación de *clima motivacional*, se distinguen dos tipos

de climas motivacionales: “clima motivacional que implica a la tarea o clima maestría y clima motivacional que implica al ego o clima ejecución”. Si decidimos trabajar con el clima motivacional orientado a la tarea, promoveremos el aprendizaje cooperativo, la elección de las tareas y su dominio y la evaluación de los alumnos basada en la mejora personal y autorreferenciada (Cervelló, Moreno, Martínez, Ferriz y Moya, 2011). Por el contrario, si decidimos trabajar con el clima motivacional orientado hacia el ego, promoveremos la competición interpersonal, limitando la elección en los sujetos y utilizando la comparación social y pública en la evaluación.

De esta forma, la percepción que el alumno tiene varía según el clima en el que esté. La percepción de los alumnos que están en clima maestría está asociada con conductas adaptativas como las metas del alumno centradas en la tarea, un mayor esfuerzo, disfrute e intención de practicar deporte. (Moreno, Cervelló y González-Cutre, 2007). Por otro lado, en relación a un clima de ejecución, su percepción provoca conductas desadaptativas como un mayor aburrimiento, preocupación por el resultado final, sentimientos afectivos y negativos de presión (Balaguer, Duda, Castillo, Moreno y Crespo, 2009).

Como ya explican García et al. (2005, p. 22), las orientaciones de ego y tarea dependen de diversos factores que componen los entornos de trabajo, como son:

Entornos en los que se fomenta la competición interpersonal, la evaluación pública y la retroalimentación normativa sobre el desempeño de las tareas ayudan a que el estudiante adopte o se implique en criterios de éxito relacionados con la orientación al ego. Por otra parte, los entornos que enfatizan el proceso de aprendizaje, la participación, el dominio de la tarea individualizado y la resolución de problemas, tienden a fomentar la aparición de la orientación hacia criterios de éxito relativos a la tarea.

Estrategias para lograr un clima motivacional orientado a la tarea.

El profesor, para ser capaz de lograr un clima motivacional orientado hacia la tarea, tiene a su disposición una serie de principios y estrategias que podemos utilizar. Estos principios y estrategias están agrupados en las seis áreas de aprendizaje y han sido nombradas con el acrónimo inglés TARGET. Este acrónimo fue inicialmente formulado por Epstein en el año 1989. Tal y como explican García et al. (2005, p. 24), “el TARGET se refiere a las dimensiones o estructuras del entorno de aprendizaje: Tarea, Autoridad, Reconocimiento, Agrupación, Evaluación y Tiempo”. Modificando las dimensiones que componen el TARGET, desarrollaremos el tipo de clima en el que queramos implementar nuestras enseñanzas, consiguiendo un nivel de implicación adecuado de nuestros alumnos.

A continuación, se señalan las estrategias que podemos utilizar en cada dimensión o estructura del entorno de aprendizaje para conseguir un clima orientado a la tarea.

Tabla 2. Dimensiones TARGET

DIMENSIONES TARGET Ames (1992), Epstein (1989)	ORIENTACIÓN HACIA LA TAREA
Tarea y actividades	<ul style="list-style-type: none"> • Diseñar tareas de aprendizaje basadas en la variedad. • La tarea a realizar debe suponer un reto personal. • Utilizar ejercicios y juegos cooperativos. • Existencia de 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.
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.

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 los castigos al inicio del curso.
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.
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.
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar criterios relativos al progreso personal y al dominio de las tareas. • Implicar al sujeto en la autoevaluación. • Utilizar evaluación privada y significativa.
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.

	<ul style="list-style-type: none">• Tiempo de práctica acorde a la edad y características de los alumnos.
--	---

Si fomentamos un clima orientado a la tarea, tal y como explican García et al. (2005, p. 27-28), “es más probable que los alumnos sientan mayor diversión, se esfuercen más, etc”. De igual forma, si se promueve un clima orientado hacia el ego, nuestros alumnos tendrán niveles más altos de ansiedad, menor diversión, etc. De todas formas, no es fácil desarrollar el clima adecuado en nuestras sesiones y más si tenemos en cuenta que, tradicionalmente, la Educación Física se ha enfocado hacia el rendimiento, fomentando la competitividad entre alumnos, premiando a los mejores, etc. Además, en cuanto a la formación metodológica y didáctica de los profesores, no era la adecuada y, debido a eso, estaban muy limitadas las estrategias orientadas a mejorar el clima motivacional.

En relación a la formación del profesorado, es necesario añadir que la actuación del profesor, tanto dentro del aula como en otras parcelas de la educación y sus comportamientos implícitos, debe ir en consonancia con la promoción de un clima orientado a la tarea. Si no todo lo comentado anteriormente no tendría los beneficios esperados.

4.6 . Aproximación al conocimiento de instrumentos de medidas de los climas motivacionales.

En este apartado se van a citar, siguiendo la clasificación cronológica realizada por López Bernués (2014, p. 102), los instrumentos más relevantes que se han utilizado para la medición de los diferentes climas motivacionales. Para la medición de los climas motivacionales, algunos de los instrumentos más relevantes son:

- Classroom Achievement Goals Questionnaire (Ames y Archer, 1988): primer instrumento de medida del clima motivacional diseñado para el aula.
- Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire (PMCSQ-1) (Seifriz et al., 1992): “primer instrumento creado para medir la percepción del clima motivacional en el mundo del deporte. Consta de dos factores: clima maestría y clima rendimiento”.
- PMCSQ-2 (Newton y Duda, 1993): Está compuesto por 29 ítems y dos dimensiones (clima orientado al ego y clima tarea). También fue validado en el ámbito educativo.

- Parent-Initiated Motivational Climate Questionnaire-1 (PIMCQ-1) (White, Duda y Hart; 1992): “este instrumento mide las percepciones de los niños sobre el clima motivacional originado por los padres en el entorno deportivo”.
- PIMCQ-2 (White, 1996).

5. 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, adjuntaré 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 durante mis prácticas IV), utilizando dicho instrumento de observación.
- c) Proponer estrategias/alternativas que favorezcan un clima motivacional orientado a la tarea a partir de los resultados obtenidos.

5.1. Aspectos metodológicos

En este apartado procedo a exponer los aspectos metodológicos que han condicionado el apartado de la parte práctica.

Diseño y procedimiento de actuación

Para la realización de este apartado de aplicación práctica de este trabajo, he aprovechado la grabación de tres de las sesiones impartidas en el centro escolar que me fue asignado para la realización de las prácticas IV. Concretamente, estas grabaciones se llevaron a cabo en el Colegio “*Catalina de Aragón*”, situado en el barrio Parque Goya de Zaragoza, en el curso de 1º de Educación Primaria. Las clases eran coeducacionales y el contenido impartido fue de juegos colectivos con balón. En esas sesiones, así como en el resto de las sesiones en las que implementé mi Unidad Didáctica de Juegos colectivos con balón, ejercí de profesor en todo momento.

Es importante señalar que, como alumno de la asignatura de Educación Física en tercer curso y también durante el desarrollo de la mención, he sido formado para aprender a generar este tipo de clima y saber las estrategias que debía utilizar para favorecer esta labor. La formación recibida durante mi formación inicial se centró en conocer la Teoría de Metas de Logro y en 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 4.3, 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 esta forma, se

comprueba 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). En el anexo I podemos observar los resultados obtenidos en el análisis de fiabilidad que realizamos de la sesión 1.

Instrumento utilizado

El instrumento que he utilizado ha sido el Physical Education Climate Assessment Instrument (PECAI) creado por Curtner-Smith y Todorovich (2002) para medir el Clima Motivacional en las clases de E.F. 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 lo he utilizado para la observación en tres sesiones concretas de mi Unidad Didáctica implementada durante mis prácticas IV.

En la siguiente tabla es en la que se apuntaban los resultados, poniendo una X cada vez o marcándolos con “tics”, que se iban obteniendo para cada área del TARGET de cada una de las tareas de las sesiones era la siguiente:

Tabla 3. PECAI (Physical Education Climate Assessment Instrument)

COMPONENTE TARGET	Descripción tarea 1			Descripción tarea 2		
	TAREA	EGO	NEUTRAL	TAREA	EGO	NEUTRAL
Tarea						
Autoridad						
Reconocimiento						
Agrupación						
Evaluación						
Tiempo						

Esta es la tabla que se tiene que llenar para cada una de las tareas que conforman cada sesión. De esta forma, se observaban por separado las tareas de cada una de las sesiones. En ella, se marcan con cruces o “tics” las estrategias que se iban cumpliendo pertenecientes a cada área del TARGET y que aparecen en la tabla 4; en ella, se observan las estrategias que había para cada dimensión y para cada orientación.

Tabla 4. Componentes lección que facilitan una orientación Ego/Tarea.

	Orientación Tarea	Orientación Ego
Tarea	<ul style="list-style-type: none"> -Se les proponen diferentes tareas o una tarea con diferentes niveles de complejidad en función de los niveles de práctica de los alumnos. -Informar sobre los objetivos a conseguir en diferentes niveles. -Diseñar tareas que promuevan el reto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Todos realizan la misma tarea, el maestro determina el objetivo a conseguir.
Autoridad	<ul style="list-style-type: none"> -Los alumnos toman parte en las decisiones. -Implicar a los participantes en los diferentes roles a lo largo de la tarea. 	<ul style="list-style-type: none"> -El maestro toma todas las decisiones.
Reconocimiento	<ul style="list-style-type: none"> -Privado entre maestro-alumno. -Reconocer el progreso individual y de mejora. -Uso de recompensas antes que castigos. 	<ul style="list-style-type: none"> -Públicos y basados en la mejora del rendimiento.
Agrupación	<ul style="list-style-type: none"> - Flexibles y heterogéneas. -Diferentes formas de agrupación. 	<ul style="list-style-type: none"> - No varía las agrupaciones -Agrupaciones en función de nivel o habilidad.
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> - Basada en la mejora. Se valora el progreso en el aprendizaje, participación y esfuerzo. -Implicar al alumno/a. -Evaluación privada y significativa. 	<ul style="list-style-type: none"> -Es normativa y para todos igual. El profesor determina públicamente lo que tienen que alcanzar.
Tiempo	<ul style="list-style-type: none"> -Tiempo suficiente de resolución de tareas. -Reglas y rutinas. 	<ul style="list-style-type: none"> -El maestro determina el tiempo disponible para la tarea.

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

Tabla 5. PECAI (Physical Education Climate Assessment Instrument)

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

En esta tabla, aparece el total de tics o marcas que hayamos hecho para cada una de las áreas del TARGET observadas, así como el porcentaje del resultado total de cada una de las orientaciones. Gracias a ello, podemos observar de forma más gráfica qué porcentaje de orientación a la tarea, al ego o neutral ha tenido cada sesión en general y cada dimensión en particular.

5.2. Resultados y comentarios

El nivel de acuerdo obtenido analizando la misma sesión con una diferencia de 7 días fue de $r=0,89$. Esta correlación está por encima de 0,7 por lo que se considera muy fuerte (Wayne; 1990).

A continuación, se presentan las tablas con los resultados totales obtenidos para cada una de las tres sesiones observadas. Estas tres sesiones corresponden a las dos primeras sesiones de mi Unidad Didáctica, pero la segunda sesión está analizada en los dos grupos en los que la impartí; por eso aparece como sesión 2A y 2B:

Tabla 6. Sesión 1

DATOS SESIÓN: 1						
COMPONENTE TARGET	TAREA		EGO		NEUTRAL	
	Puntuación	%	Puntuación	%	Puntuación	%
Tarea	4	57.14	3	42.86	0	0
Autoridad	2	40	2	40	1	20
Reconocimiento	6	66.66	3	33.33	0	0
Agrupación	1	50	1	50	0	0
Evaluación	2	33.33	3	50	1	16.67
Tiempo	6	100	0	0	0	0
TOTAL Puntuación	21	57.85	12	36.03	2	6.11

De forma general, en esta sesión se puede observar una mayor orientación a la tarea, lo que resulta positivo para un buen clima motivacional entre los alumnos; este resultado destaca, sobre todo, en las áreas de *Tarea*, *Reconocimiento* y *Tiempo*. Siguiendo con la orientación hacia la tarea, hay resultados significativos en el área *Tiempo*. Asimismo, se perciben buenos resultados en la dimensión *Tarea* con más de la mitad del porcentaje obtenido.

Por el contrario, se observa un mayor peso del número de estrategias orientadas al ego en las áreas correspondientes a *Agrupación* y *Evaluación*. Con respecto a la dimensión de *Agrupación*, los resultados se relacionan a los escasos grupos que se han realizado en esta sesión; solamente en una de las tres tareas se ha agrupado al grupo-clase. Por otra parte, en la dimensión de *Evaluación*, los altos porcentajes adquiridos en

la orientación al ego se deben a que no se ha utilizado evaluaciones privadas ni significativas, siendo las evaluaciones normativas e iguales para todos.

Tabla 7. Sesión 2A

DATOS SESIÓN: 2A						
COMPONENTE TARGET	TAREA		EGO		NEUTRAL	
	Puntuación	%	Puntuación	%	Puntuación	%
Tarea	5	62.5	2	25	1	12.5
Autoridad	2	33.33	4	66.66	0	0
Reconocimiento	5	62.5	3	37.5	0	0
Agrupación	3	60	2	40	0	0
Evaluación	3	33.33	3	33.33	3	33.33
Tiempo	5	83.33	1	16.67	0	0
TOTAL Puntuación	23	56.09	14	34.15	4	9.75

El balance total de esta sesión también es, en general, de una orientación a la tarea debido a que, como se puede observar en la tabla, más del 50% corresponde a una orientación a la tarea frente al 34.1% de la orientación ego. En esta sesión, nos llama la atención los significativos resultados que ha habido en cuanto a la orientación a la tarea en las dimensiones de *Tarea*, *Reconocimiento* y *Tiempo*, siendo esta última dimensión la que más orientación a la tarea ha conseguido.

Sin embargo, en la dimensión de *Autoridad* aparece un dominio claro de orientación al ego. Además, en el caso de la dimensión de *Evaluación*, no predomina ningún tipo de orientación motivacional ya que aparecen los mismos resultados en la implicación a la tarea, al ego y la orientación neutral; como se puede observar las tres orientaciones han obtenido un 33.33%.

Otro de los aspectos que llaman la atención de esta sesión, es el aumento de los porcentajes obtenidos en la orientación neutral, es decir, el aumento de conductas que no son ni tarea ni ego.

Tabla 8. Sesión 2B

DATOS SESIÓN: 2B						
COMPONENTE TARGET	TAREA		EGO		NEUTRAL	
	Puntuación	%	Puntuación	%	Puntuación	%
Tarea	5	55.55	2	22.22	2	22.22
Autoridad	3	42.85	3	42.85	1	14.28
Reconocimiento	5	55.55	3	33.33	1	11.11
Agrupación	2	40	2	40	1	20
Evaluación	1	16.66	2	33.33	3	50
Tiempo	6	100	0	0	0	0
TOTAL Puntuación	22	51.77	12	28.62	8	19.60

En esta última sesión analizada observamos, de nuevo, un balance positivo en cuanto a la orientación a la tarea, que vuelve a acaparar más del 50% de la puntuación, frente al 28.6% de la orientación al ego. Los resultados más significativos que se pueden observar son la total orientación a la tarea que aparece en la dimensión de *Tiempo*, con un 100% en la orientación tarea. Por otra parte, esta sesión es la que menos porcentaje total de orientación a la tarea (51.7%) ha obtenido de las tres sesiones analizadas

aunque, por otro lado, también es la que menos porcentaje de orientación al ego ha acumulado (28.6%). Eso se debe a la escasa diferencia de resultados que ha habido entre las orientaciones a la tarea y al ego, excepto en la dimensión de *Tiempo*. El escaso margen que ha habido entre los resultados que orientan a la tarea y los que orientan al ego queda claramente reflejado en las dimensiones de *Autoridad* y *Agrupación*, donde se da el mismo porcentaje para ambas orientaciones, un 40% y un 42.8% del total de la puntuación respectivamente.

Por el contrario, llama la atención el incremento progresivo que ha tenido la orientación neutral y que se refleja, especialmente, en la dimensión *Evaluación* de esta sesión.

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 9. Datos totales

DATOS TOTALES DE LAS TRES SESIONES						
TOTAL PUNTUACIÓN	TAREA		EGO		NEUTRAL	
	Puntuación	%	Puntuación	%	Puntuación	%
	66	55.93	38	32.20	14	11.86

En esta tabla de resultados totales, se puede analizar más gráficamente cómo han ido los resultados para las distintas orientaciones. De esta forma, podemos ver como alrededor de un 56% del total de la puntuación lo ha obtenido la orientación a la tarea mientras que la orientación al ego ha obtenido un 32.2% y la orientación neutral un escaso 12%. Por ello, podemos concluir el análisis de estas sesiones diciendo que, en general, las tareas han tenido una mayor orientación a la tarea.

5.3. Propuestas de mejora

En este apartado se proponen diferentes propuestas de mejorar para cada una de las áreas del TARGET analizadas en el instrumento de evaluación que aparece anteriormente.

La orientación a la tarea de en la dimensión *Tarea* es posible mejorar siempre que se presenten tareas a los alumnos basadas en la variedad de éstas y con diferentes niveles de complejidad, basados en los niveles de habilidad que tenga nuestro alumnado. En el caso de las sesiones observadas, se podría mejorar adaptando las diferentes tareas planteadas al nivel de habilidad de los alumnos. Además, estas tareas deben de promover el reto, para que los alumnos se sientan motivados y atraídos por ellas a la hora de realizarlas.

Respecto a la dimensión *Autoridad* sería muy recomendable, por ejemplo, que los propios alumnos pudiesen tomar decisiones en cuanto a su equipamiento, qué deben hacer, etc; y la utilización de roles en los que se implican los estudiantes a lo largo de la tarea. En el caso de las sesiones que he realizado, dejaba poco margen de decisión a los alumnos, siendo yo el que tomaba las decisiones del material a utilizar, equipamiento, etc. La mejora de los resultados se hubiese producido en la mejora de este aspecto.

Para el área de *Reconocimiento*, la mejora la obtendríamos si el reconocimiento hubiese sido privado entre el profesor y el alumno, puesto que en este caso la evaluación era privada, a base de refuerzo de conductas. La evaluación tiene que reconocer el progreso individual y la mejora que el estudiante ha realizado.

Los resultados de la dimensión *Agrupación* podían mejorarse si las agrupaciones realizadas hubiesen ido variando a lo largo de las tareas. La heterogeneidad de las agrupaciones la tuve en cuenta pero no varié las agrupaciones.

Para mejorar los resultados en relación a la dimensión *Evaluación*, se deberían haber utilizado evaluaciones basadas en la mejora personal de cada alumno, valorando el progreso en el aprendizaje, en la participación y en el esfuerzo, fomentar la importancia de la implicación del alumno en su propio proceso de evaluación y que las evaluaciones sean privadas y significativas contribuirán a mejorar los resultados obtenidos en esta dimensión.

Los resultados significativos en la dimensión *Tiempo* se deben a que se ha dado suficiente tiempo en las tareas para que los alumnos hallasen la solución a éstas. Además, al comienzo de cada sesión, se establecieron las reglas generales de esa sesión. En el caso de las rutinas, éstas se establecieron al comienzo de la Unidad Didáctica implementada.

5.4. Conclusiones del trabajo

Realizar este Trabajo de Fin de Grado ha sido, para mí, una experiencia muy gratificante para mi formación académica, porque me ha permitido indagar sobre un tema que, en la actualidad, está en auge constante como es el caso de la motivación; además, me ha permitido llevar a cabo análisis de sesiones realizadas por mí mismo, en las que he podido comprobar los fallos en relación a mi intervención docente y, en consonancia, fomentar propuestas de mejora para satisfacer esos errores.

La elaboración de la fundamentación teórica ha supuesto un proceso de búsqueda constante, selección de contenidos y redacción de los mismos pero, como he dicho anteriormente, me ha permitido profundizar y llegar a conocer mucho mejor este tema.

De cara a una futura docencia, este trabajo supone una ayuda y un soporte en lo relacionado al establecimiento de climas motivacionales óptimos, la importancia de éstos en las aulas y las estrategias necesarias para fomentar las orientaciones a la tarea tan importantes de cara al aprendizaje de los estudiantes. Como he argumentado en la fundamentación teórica, la vieja creencia de que todos los alumnos aprenden por igual, las metodologías como algo único y que los alumnos se deben de adaptar a los contenidos y no al revés está cambiando. Actualmente, todas esas afirmaciones se están desterrando, mostrando lo equivocadas que eran. Cada alumno es un mundo y el profesor debe de saber ciertas estrategias que consigan que cada uno de los alumnos, por diferente que sean sus intereses, esté motivado frente a lo que realicen.

Dentro de esta afirmación y relacionado al campo de la Educación Física ocurre exactamente lo mismo. Tenemos que ser capaces de mostrarnos como un ejemplo para los alumnos, de lograr un clima de aula que responda a los intereses y motivaciones de los alumnos y, en definitiva, unas tareas adaptadas al nivel de cada estudiante.

A modo de conclusión, el objetivo fundamental que persigue este trabajo es ayudar en solucionar las afirmaciones erróneas que he comentado en el párrafo anterior, desde un ejemplo concreto y real y realizando propuestas de mejora.

5.5. Limitaciones y prospectivas

La conclusión de un trabajo no debe de significar un punto y final, sino un punto y aparte. De igual forma, este trabajo se podría profundizar con la utilización de otros instrumentos de observación para el análisis de las sesiones, con el objetivo de contrastar los resultados obtenidos en cada uno de ellos.

Relacionado con este trabajo y una vez que se conocen las estrategias para fomentar las distintas orientaciones motivacionales (tarea y ego), se podrían organizar diversos estudios de campo basados en la experimentación entre grupos de estudiantes. Un grupo de estudiantes recibirían, para cada área o dimensión del TARGET, solamente orientaciones hacia la tarea, mientras que, por el contrario, el otro grupo recibiría únicamente orientación al ego. Pasado un tiempo, se analizarían los resultados obtenidos en cada grupo y se obtendrían las conclusiones relacionadas a cada orientación motivacional.

Relacionado con el campo teórico, lo que sería recomendable sería investigar el uso de nuevas estrategias relacionadas con cada una de las áreas del TARGET para tener un repertorio mayor en cuanto a las estrategias o acciones a realizar para fomentar una orientación a la tarea en nuestros estudiantes.

6. 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.

Ausubel 1978, Citado por Ontoria y cols (1997). En: Mapas conceptuales. Séptima edición. Madrid: Editorial Narcea; 18

Balaguer, I., Duda, J. L., Castillo, I., Moreno, Y., y Crespo, M. (2009). Interacciones entre las perspectivas situacionales y disposicionales de meta y el burnout psicológico de los tenistas júnior de la élite internacional. *Acción Psicológica*, 63-75.

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://inteligencia-emocional.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.

Kohler, J.; Reyes, M. (2010). Teoría de orientación a la meta: hallazgos y aplicaciones en la educación y la educación física. *Escuela Profesional de Psicología*.

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.

Núñez, J. (2009). Motivación, aprendizaje y rendimiento académico. 41-67.

Ospina Rodríguez, J. (2006). La motivación, motor del aprendizaje. *Rev. Cienc. Salud* , 158-160.

Prinrich, P.R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 82, 544-555.

Polaino-Lorente, A. (2011). La motivación del alumno: factor clave en la tutoría personal. *Escuela abierta* , 9-32.

Roberts, G. (1995). *Motivación en el deporte y el Ejercicio Físico*. Edit. Biblioteca de Psicología, Bilbao, Desclée de Brouwer, S.A.

Rosales Paneque, F. (2011). La motivación, su estudio en la Educación Física. *Educación Física y Deportes* .

Ross, M.; Shannon, D.; Salisbury-Glennon, J. y Guarino, A. (2002). The Patterns of Adaptive Learning Survey: A Comparison across Grade Levels. *Educational and Psychological Measurement*, 62; 483-497. Recuperado desde <http://epm.sagepub.com/cgi/content/abstract/62/3/483>.

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.

Sole, I. (2001). El apoyo del profesor. *Revista aula de innovación educativa* , 32-43.

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.

7. ANEXO

Anexo I. Análisis de fiabilidad.

Sesión 1

DATOS SESIÓN: 1						
COMPONENTE TARGET	TAREA		EGO		NEUTRAL	
	Puntuación	%	Puntuación	%	Puntuación	%
Tarea	4	57.14	3	42.86	0	0
Autoridad	2	40	2	40	1	20
Reconocimiento	6	66.66	3	33.33	0	0
Agrupación	1	50	1	50	0	0
Evaluación	2	33.33	3	50	1	16.67
Tiempo	6	100	0	0	0	0
TOTAL Puntuación	21	57.85	12	36.03	2	6.11

Sesión 1A

DATOS SESIÓN:1A						
COMPONENTE TARGET	TAREA		EGO		NEUTRAL	
	Puntuación	%	Puntuación	%	Puntuación	%
Tarea	2	28.57	3	42.86	2	28.57
Autoridad	1	16.67	3	50	2	33.33
Reconocimiento	5	55.56	3	33.33	1	11.11
Agrupación	1	50	1	50	0	0
Evaluación	2	33.33	3	50	1	16.67
Tiempo	4	66.66	1	16.66	1	16.66
TOTAL Puntuación	15	41.67	14	38.89	7	19.44