

Trabajo Fin de Grado

Propuesta de análisis de la intervención del maestro
de Educación Física desde la perspectiva del Clima
Motivacional.

Autora

Marina Leticia Ubieto Salcedo

Director

Eduardo Ibor Bernalte

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

Año 2016

Índice

1. INTRODUCCIÓN	5
2. MARCO TEÓRICO	7
2.1. El aula como el contexto de las interacciones sociales	7
2.2. El clima del aula	8
2.3. Diferentes teorías motivacionales	12
2.3.1. La teoría de la autodeterminación (TAD)	16
2.3.2. La teoría de metas de logro	20
2.4. Relación entre la teoría de metas de logro y la teoría de la autodeterminación.....	28
2.5. Instrumento de medida y estudio de la investigación acerca de los climas motivacionales	30
3. PARTE PRÁCTICA	32
3.1. Introducción a la metodología observacional	32
3.2. Objetivos	33
3.3. Diseño del análisis (trabajo observacional)	34
3.4. Contexto de la observación	35
3.5. Variables de las destrezas docentes a observar	36
3.6. Procedimiento seguido y proceso de visionado de los videos	39
4. RESULTADOS	40
5. COMENTARIO DE LOS RESULTADOS	44
6. CONCLUSIONES Y PROPUESTA DE MEJORA	47
7. LIMITACIONES	51
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	52
9. ANEXO 1	56

INDICE DE FIGURAS Y TABLAS

- Figura 1. Teoría de la autodeterminación. Cinco mini-Teorías	17
- Figura 2. Continuum de la teoría de autodeterminación	18
- Figura 3. Puntos básicos de la teoría de metas de logro	20
- Figura 4. Concepto de Clima Motivacional	22
- Tabla 1. Estudios y resultados relacionados con la teoría de metas de logro	23
- Tabla 2. Horario de clase de los alumnos del análisis	35
- Figura 5. Botonera del software libre (LINCE)	38
- Tabla 3. Resultados de la primera sesión	40
- Tabla 4. Resultados de la segunda sesión	41
- Tabla 5. Resultados de la tercera sesión.....	42
- Tabla 6. Resultados globales de las tres sesiones.....	43
- Tabla 7: Sumatorio de las intervenciones. Porcentajes	46
- Tabla 8: Estrategias de las áreas del TAGET	50

Propuesta de análisis de la intervención del maestro de Educación Física desde la perspectiva del Clima Motivacional.

Analysis proposal of the physical education teacher's intervention from a Motivational environment perspective.

- Elaborado por Marina Leticia Ubieto Salcedo.
- Dirigido por Eduardo Ibor Bernalte.
- Presentado para su defensa en la convocatoria de Diciembre del año 2016
- Número de palabras (sin incluir anexos): 14521

Resumen

Esta propuesta llevada a cabo en mi trabajo de fin de grado tiene como objetivo acercar al docente al uso y manejo de un instrumento con metodología observacional que le permitirá analizar su propia intervención docente. En ella se lleva a cabo un análisis desde la perspectiva del clima motivacional, apoyándose en la Teoría de Metas de Logro (Nicholls, 1989; Ames, 1992) y en la Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 1985, Deci y Ryan 2000). A partir de la intervención docente del maestro se ha realizado una propuesta sobre la intervención del maestro de E.F. mediante las diferentes áreas del TARGET, observando la orientación de cada área hacia la tarea. Apostando por mejorar el rendimiento de los alumnos, creando un clima motivacional orientado hacia la tarea, desde las propias intervenciones del maestro. Apoyándonos en casi toda la propuesta del software libre, LINCE.

Palabras clave

Clima Motivacional, orientación, LINCE, Target, Tarea, observación metodológica,

1. INTRODUCCIÓN

Hoy en día, la educación está cambiando su manera de ver las cosas, anteriormente se creía que todo lo relacionado con el rendimiento de un alumno tenía que ver con la inteligencia del mismo. Después de diferentes estudios e investigaciones llevadas a cabo por distintos científicos, se ha podido saber que ese rendimiento no solo depende del alumno, sino que el docente juega un papel muy importante. Su manera de enfocar las clases, los climas motivacionales, sus propias explicaciones, su manera de evaluar, etc. son algunos de los motivos que influyen en el rendimiento de un alumno. De lo anterior expuesto se deduce que el docente tiene que ser capaz de ejecutar un buen proceso de enseñanza-aprendizaje con el alumno.

Debido a este debate que se encuentra en la actualidad educativa, y en relación a las líneas que mi tutor ofrecía me decante por realizar una propuesta de análisis, que será válida para los docentes, en relación con los climas motivacionales. Este análisis se llevará a cabo apoyándome en dos teorías motivacionales, con el fin de conocer cómo repercute la orientación de la motivación en una persona que quiere conseguir una meta, es decir, lo que espera conseguir una persona y de qué manera esta define el éxito y el fracaso en una situación determinada. Una de las teorías es la Teoría motivacional de Metas de Logro que surge de las investigaciones de varios autores (Nicholls, 1989; Ames, 1992) y la otra teoría es la Teoría de Autodeterminación (TAD) y que fue expuesta por (Deci y Ryan, 1985, Deci y Ryan 2000, citado en López- Bernués, 2014, p. 133). Mediante estas dos teorías podemos comprender las diferentes maneras de orientar la motivación en nuestras clases, y de qué manera estas influyen en los alumnos y en sus propias metas. Como docentes, una de las cosas que se busca es general un clima motivacional orientado hacia la tarea, y que el alumno valore su percepción de competencia como un fin en sí mismo, además de centrar sus esfuerzos en el proceso de ejecución. Para poder llevar a cabo este análisis, la propuesta se ha apoyado de una serie de estrategias, las áreas del TARGET, formulado por (Epstein 1989, citado en López- Bernués, 2014, p.112), y que hace referencia a las áreas del entorno de aprendizaje, las cuales son: Tarea, Autoridad, Reconocimiento, Agrupación, Evaluación y Tiempo.

A lo largo de este trabajo se busca la manera en la que debemos codificar estas diferentes áreas, para que los alumnos desarrollen las actividades orientados hacia la

tarea, evitando la orientación hacia el ego, la cual se da cuando el alumno percibe su competencia juzgándola con los demás, y centra sus esfuerzo en demostrar a los demás que su competencia es mejor que la del resto.

Para poder contabilizar las intervenciones docentes de las tres sesiones, se ha utilizado mediante un software con una metodología observacional, en la que se ha utilizado un software libre, LINCE, y que servirá para realizar una propuesta sobre como el docente podrá analizar sus clases gracias a este software, creándose él mismo un instrumento de observación. De este modo el docente podrá analizar sus clases, de una manera más automatizada, y poder sacar sus propias conclusiones para gestionar de una manera adecuada las diferentes áreas del TARGET, creando un clima motivacional orientado hacia la tarea.

La propuesta de análisis en este caso, no se realiza sobre la intervención docente de la autora, ya que debido a una serie de problemas, no se pudo grabar la intervención. Pero esta propuesta está pensada para que el docente lleve a cabo un análisis de sus propias clases, dando por entendido que el sesgo generado en los próximos análisis no será de gran importancia.

En cuanto a la organización del siguiente trabajo, consta de una parte teórica, el marco teórico, y por otro lado una parte práctica en la que se explicará cómo se ha llevado acabo la elaboración de este trabajo, finalmente se mostrarán los resultados obtenidos, además de una conclusión de los mismos. Y con ellos se elaborará una pequeña propuesta de mejora de los mismos.

2. MARCO TEÓRICO

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

El aula es un facilitador para las interacciones sociales, tanto para los alumnos con sus iguales, como para los alumnos con el docente y viceversa. Por un lado el docente, es el líder formal de la clase, y que poco a poco va formándose según sus características personales para después actuar en la clase (Martínez, citado en Barreda, 2012, p.15). Algunas de las variables que influyen en la aportación del docente en el aula, son los años de experiencia, la orientación de su tarea docente, compromiso personal, intentar ser amigo de los alumnos, etc. Y por lo tanto el tipo de liderazgo dependerá pues de todas estas variables (Barreda, 2012).

El liderazgo del docente dependerá también de la disciplina utilizada, ya que como señala M^a Soledad Barreda Gómez (2012), en su artículo *El docente como gestor del clima del aula. Factores a tener en cuenta*, la disciplina y el clima son términos que están muy ligados. Según la disciplina utilizada se forma en el aula un clima u otro.

Barreda (2012), distingue entre dos tipos de docentes, por un lado el docente “con autoridad”, el cual se encarga de que haya respeto en el aula tanto hacia el cómo hacia los compañeros, y por otro lado el docente “autoritario”, que dispone unas reglas y castiga al que no las cumple. Debido al tipo de docente, en el aula se darán diferentes tipos de interacciones sociales.

Por otro lado, Kurt Lewis, que fue uno de los que primero realizó análisis sobre los diferentes tipos de liderazgo, junto con su equipo de investigadores, realizaron análisis sobre los distintos tipos de liderazgo en el aula, para ello, durante la Segunda Guerra Mundial, realizaron estudios de como los lideres afectan a sus seguidores, y como estos conseguían cambiar su comportamiento. Efectuaron experimentos teniendo en cuenta 3 tipos de liderazgos: autocrático, en el que el líder tomaba todas las decisiones del grupo, “laissez-faire” (dejar hacer), en el que el líder daba total libertad a los componentes del grupo, y el democrático, que animaba y ayudaba al grupo (socioemocional).

Se puede deducir que el modelo de liderazgo que mejor va a funcionar es el modelo democrático, o socioemocional, ya que casi todos los conflictos que se presentan en el aula son debido a la falta de competencias socioemocionales, tanto por parte del docente

como por parte de los compañeros. Y es entonces cuando la educación socioemocional entra como instrumento para subsanar los conflictos y fortalecer actitudes y hábitos de convivencia. Utilizando el aula como contexto de las interacciones sociales. Y se propone la “introducción” de cuñas socioemocionales, que se aplicarán cuando surja el conflicto, ya que propone que los conflictos deben de ser tratados como una ocasión para enseñar y aprender. Además se propone construir una base para la buena convivencia en el aula, y esta deberá darse en diferentes momentos (al principio del curso durante los primeros meses, a mitad del curso, al final reforzando todo lo aprendido...). Estas cuñas ayudaran a la buena convivencia del aula (Vaello, citado en Barreda, 2012, p.18).

2.2. El clima de aula.

El clima del aula es uno de los factores más importantes a tener en cuenta por los docentes, ya que el clima que se da en el aula condiciona el aprendizaje de los estudiantes mientras estos aprenden.

El clima de aula atiende a todos los factores que se dan en ella, desde la diversidad de los alumnos hasta la propia organización de la misma. Como señala Martínez (1996) en su definición de clima de aula, algunos factores más importantes son los procesos de relación socio afectivo e instructivo entre iguales además de entre estudiantes y profesores, las reglas y las normas, ya que esto además de formar un clima favorable crea un objetivo educativo por sí mismo (Citado en Barreda, 2012, p.4).

Para otros autores, como Vaello (2011), hace referencia a la educación socioemocional, como se ha nombrado anteriormente, la cual no solo está centrada en las relaciones sociales, sino también en la metodología y la gestión del aula. Influyendo en el clima del aula (Citado en Barreda, 2012, p.5).

Para poder un hacer un pequeño análisis de los factores que intervienen en el clima del aula, se analizarán uno por uno los más importantes:

- La clase

La distribución de los espacios en el aula juega un papel muy importante en el clima, si se buscan espacios que respondan a las necesidades del grupo, y que estos estén de acuerdo, favorecerá el buen clima de la misma. Por otro lado, y pensando más en las clases de Educación Física, la distribución de las diferentes tareas que el alumno va a tener que realizar deben tener suficiente espacio, debe estar delimitado, y además debe de tener el espacio suficiente para poder realizarlas, ya que esto puede provocar una alteración en el clima. Al mismo tiempo esta disposición de la clase, además de favorecer al grupo clase, debe favorecer al docente para poder observar a todos los alumnos. Por otro lado la disposición de la clase debe de favorecer la participación de todos los alumnos en las diferentes tareas propuestas.

- La metodología utilizada

La metodología utilizada por el docente es muy importante para favorecer el clima del aula. Dependiendo de las tareas propuestas se puede utilizar una u otra metodología, pero siempre se ha de intentar que está sea motivadora y atractiva para los alumnos, que les impulse a la reflexión y que ayude en su aprendizaje, favoreciendo un buen clima en el aula.

Por otro lado la metodología también varía dependiendo de las agrupaciones que se den en la misma, ya que el clima que se crea cuando los alumnos deben trabajar de una manera individual es completamente diferente al clima que se da cuando los alumnos tienen que trabajar por parejas o en pequeños grupos. A sí mismo la libertad para formar parejas o pequeños grupos también favorece esta metodología, aunque en ocasiones dejar que sean los alumnos los que formen los grupos en ese mismo instante puede llevarnos demasiado tiempo, por lo que en ocasiones es mejor tener fijos una serie de grupos realizados por ellos al principio del curso, aunque puedan ir cambiando a lo largo de este. Tanto para que sociabilicen con el resto del grupo clase o porque en alguna ocasión algunos de estos grupos no favorezcan el clima del aula.

Por último, y no por ello menos importante, es la orientación que el docente toma a la hora de dar sus clases, si el docente muestra una orientación centrada en la tarea, el

clima del aula será óptimo y favorecerá al aprendizaje, en cambio si el docente se muestra orientado al ego, el clima será completamente diferentes, desatendiendo el aprendizaje, e impulsando a la competitividad (Barreda, 2012).

- Los alumnos.

Los alumnos son los determinantes de las variables que afectan al clima del aula. Su diversidad, su edad, su motivación, su nivel de autoestima, su orientación en las tareas, etc. Por lo tanto el docente tendrá que atender a la diversidad del aula de un modo individualizado, realizando las adaptaciones necesarias para cada alumno, además de poder proporcionar el tiempo necesario para que estos aprendan e interioricen su competencia, esto ayudará a mantener un clima óptimo en las clases.

Además, como dice M^a Soledad Barreda Gómez (2012), en su artículo *El docente como gestor del clima del aula. Factores a tener en cuenta*, es importante incluir en el currículo la interculturalidad, ya que la diversidad de culturas puede resultar muy enriquecedora, aportando valores positivos al clima del aula, y que el docente debe aprovechar.

Asimismo cuando se habla de los alumnos, también se debe pensar en el respaldo de sus familias. Las cuales pueden mostrar diferentes actitudes que ayudaran o no al clima del aula. El docente deberá animar a las familias a aumentar y mejorar el compromiso con sus hijos y con el centro, tomando medidas conjuntas y trabajando juntos en la medida de lo posible.

De la misma forma el docente debe captar la atención de los alumnos en todo momento, creando siempre una pequeña incertidumbre en las tareas propuestas, para que estos estén motivados y sientan un cierto interés por la tarea que van a realizar, de este modo el docente conseguirá el control del aula, el cual dará lugar a un buen clima para el aprendizaje. Para que este interés se creé, el docente debe de dar libertad para que los alumnos se descubran a sí mismos y descubran lo que les rodea. Además de probar diferentes estrategias para resolver las tareas, llegando a las más adecuadas (Barreda, 2012).

- El docente

Como ya se ha comentado anteriormente, el docente es el líder “formal” de la clase, y poco a poco irá desarrollándose como docente, lo cual le ayudará para el manejo del clima del aula.

Por otro lado el tipo de liderazgo que escoja para gestionar el aula, también influenciará en clima que se de en ella. Como ya se ha nombrado anteriormente el mejor de los tres liderazgos que distinguía Kurt Lewin para favorecer un buen clima, era el democrático, ya que según los estudios de Lewin “este líder delega la autoridad, es sensible y tiene como objetivo crear condiciones que permitan la participación del grupo en la elaboración y ejecución de tareas” (Barreda, 2012, p. 18). Ya que no deja de lado al grupo y lo apoya impulsando a la participación de todos, dando las mismas oportunidades a todo el grupo.

El docente debe ser el gestor del aula, y por consiguiente es el gestor del clima que se genere, ayudando en muchas ocasiones a mejorar las relaciones entre los alumnos, teniendo en cuenta los valores y las emociones como parte de la materia escolar (Barreda, 2012). Por otro lado también es el gestor de las conductas disruptivas que se generen en el aula, y que tendrá que actuar ante ellas. Previamente deberá impulsar valores como el respeto mutuo, la solidaridad y una serie de normas de convivencia como prevención ante estas conductas. Asimismo el docente deberá utilizar una metodología de aprendizaje cooperativo, siempre que pueda, con equipos heterogéneos. De este modo el docente conseguirá predisponer a los alumnos para cuestionar, negociar y cooperar en sus tareas.

Por último es interesante nombrar la motivación en el aula, ya que es uno de los factores primordiales, porque si los alumnos se muestran motivados con lo que están aprendiendo estos querrán seguir aprendiendo y mejorando. Como señala Barreda (2012), la motivación debe de estar unida al control, aunque después se deben trabajar dinámicas de automotivación por parte del alumno, para que no se desanimen con las dificultades que se puede encontrar ante una tarea, consiguiendo así una actitud positiva hacia el aprendizaje.

2.3. Diferentes teorías motivacionales.

Como bien se ha nombrado anteriormente, la motivación es un factor muy importante para el aprendizaje, y por ello se ha encontrado una gran diversidad a la hora de nombrar los diferentes tipos de motivaciones.

Para comenzar, Jackeline Ospina Rodríguez (2006), señala en su artículo, *La motivación, motor del aprendizaje*, que se ha encontrado ante dos tipos de motivaciones, por un lado habla de la motivación intrínseca, la cual queda bajo el dominio del sujeto y tiene como motivo la curiosidad y el descubrimiento de lo nuevo, por la que persigue la resolución de ella, y además tienden a atribuir los éxitos a causas internas como la competencia y el esfuerzo. Por otro lado la motivación extrínseca es el efecto de acción que producen en las personas diferentes hechos, proceden de fuera. Y que asume el aprendizaje como un medio para lograr beneficio o evitar incomodidades, y por ello centra la importancia del aprendizaje en los resultados y sus consecuencias, además forma parte de esta el reconocimiento social, ya que busca obtener resultados mayores que los de su alrededor.

Por otro lado, Weinberg y Gould, (citado en Elvira, 2005, p.20), indican la existencia de diversas perspectivas relacionadas con la motivación:

1. Se centra en el participante, ya que la conducta es una característica individual, por eso algunas personas están más motivadas que otras (tienen propia personalidad, con diferentes intereses y necesidades)
2. Se centra en la situación, la motivación depende de la situación concreta en la que se encuentre. (dependiendo de la dinámica de clase o el estilo del maestro)
3. Integra las dos anteriores, es la perspectiva interaccional, y que ha generado teorías Cognitivo-sociales, como son Teoría de la autoeficacia, o la teoría de las metas de logro.

Se ha encontrado una gran variedad de estudios sobre las diferentes teorías de la motivación, por ejemplo, como señala Hellin P., Moreno, J. A. Y Rodriguez, P. L. (2004) en su artículo de *Motivos de práctica físico-deportiva en la región de Murcia.*, lleva acabo el análisis de las distintas teorías dentro del campo de la psicología, estableciendo que la motivación esta influenciada por un conjunto de aspecto:

- Aspecto biológicos
- Aspectos sociales
- Aspecto emocionales
- Aspectos cognitivos.

Estos aspectos ayudan a entender porque las personas eligen realizar actividades y otras no, y porque sujetos practican deporte y otros lo llegan a abandonar. Entendiendo que cuando no hay motivación no hay participación. Además se han encontrado un gran número de investigaciones referentes al nivel y frecuencia de la práctica y las actitudes hacia el deporte.

En estos estudios el disfrute ha aparecido como el indicador más fuerte. El papel que juegan compañeros y adultos significativos en la percepción de competencia y disfrute con la actividad física, mediante la retroalimentación, refuerzo, presentación de modelos y estructuración de oportunidades de oportunidades, ejercen una fuerte influencia en las percepciones sobre la competencia física, el disfrute, la autonomía, la motivación, etc.

Otros autores destacan que los dos principios más importantes del comportamiento humano, con respecto a la participación de los niños en actividades físicas son:

- *El principio de percepción de competencia;* el niño al igual que el adulto necesita sentirse competente, ya que muchos problemas sociales son el resultado de un fracaso en el desarrollo de percepciones positivas de uno mismo.
- *El principio de división:* Para que los niños adquieran el conocimiento, la habilidad y el aprecio para ser físicamente activos, debemos dar prioridad a que los procesos de aprendizaje sean lo más divertidos posible.

Otros principios mencionados (Gutiérrez, citado en Hellin P., Moreno, J. A. Y Rodriguez, P. L. (2004), p.159), que también ayuda a comprender los procesos de aprendizaje que guían la participación en estas edades, son los siguientes:

- *El principio de modelado*
- *El principio del refuerzo:* Los niños tienden a repetir las conductas por las que han sido recompensados positivamente.
- *Principio de la autodeterminación.* Los niños prefieren realizar las actividades elegidas por ellos.

Por otro lado la teoría de las metas de logro es la más valiosa para el estudio de la motivación (López- Bernués, 2014). Esta teoría parte de que los patrones conductuales que están determinados por elementos como aspectos disposicionales (nos dicen la concepción que se tiene sobre lo que es tener habilidad en el deporte), sociales, contextuales y de desarrollo.

Las orientaciones motivacionales están expuestas a lo que se llama clima motivacionales. Estos climas son señales del entorno con las claves del éxito y el fracaso para cada situación deportiva. Por esto, de lo anterior expuesto se deduce que hay una interacción entre las orientaciones motivacionales disposicionales y los climas motivacionales.

Entre todos los modelos es la teoría cognitiva la más importante para el avance en la investigación sobre la motivación para el deporte. Por ello se agruparon en características las distintas conductas:

- *Conductas orientadas a demostrar capacidad:* ejecución en el éxito o el fracaso es la comparación social.
- *Conductas orientadas más al proceso de aprendizaje de la tarea que al resultado final de la conducta:* estrategias más adecuadas para conseguir el dominio de la tarea.
- *Conductas orientadas a la aprobación social:* éxito aprobación social de los otros, independientemente de los resultados.
- *Conductas orientadas a alcanzar las metas:* definen el éxito o el fracaso por la consecución o no de las metas.

A partir de estas conductas se han elaborado dos concepciones de capacidad:

- *Implicación a la tarea:* en la que el sujeto juzga su capacidad en función de sus resultados. Su meta es dominar la tarea y aprender cosas nuevas. Sigue un proceso de aprendizaje.
- *Implicación al ego:* en la que el sujeto juzga su capacidad en función a los demás. Su objetivo es demostrar que tiene más capacidad que los demás. Tienden a esforzarse poco en la tarea y la abandonan con facilidad (Elvira, 2005).

Por otro lado, como señalan Lozano, García-Cueto y Gallo (2000) en su artículo *Relación entre motivación y aprendizaje*, en el que intentan corroborar que el aprendizaje está relacionado con los niveles motivacionales. Se muestra una investigación en la que 301 alumnos desde 14 hasta los 18 años, y con edad media de 16.24 años, del Principado de Asturias, de centros rurales y urbanos, el 73% de centros públicos y el 27% de centros privados, en 42% varones y el 56% mujeres. Y en la que se utiliza como instrumento de medida son dos test de inglés y de francés. (47% test de inglés, y el 53% en francés, con la misma estructura ambos idiomas), dicho test se componían de: cuatro pruebas de comprensión verbal (refranes, sinónimos, relaciones y definiciones), cuatro pruebas de fluidez verbal (palabras que comiencen por una determinada letra, palabras que acaben por un conjunto de tres letras, palabras que comiencen y terminen por las letras que se les indicaba y palabras que contengan una letra) y una prueba de nivel total. Como resultados se ha obtenido que no existen diferencias significativas en los resultados de muchas de las pruebas en función de la motivación, y se debe a que existe un grupo de alumnos con motivación intermedia. Pero en función a los niveles motivacionales (seleccionando dos grupos, unos muy motivados y otros nada) se aprecia que existen diferencias significativas a un 95% en terminación en 3 letras, definiciones, relaciones y sinónimos.

Como conclusión, dichos autores proponen que estar motivado es necesario pero no suficiente para obtener un buen rendimiento, ya que son necesarias una serie de variables más como: conocimientos previos, las capacidades intelectuales, estilos de aprendizaje, y el autoconcepto de uno mismo.

2.3.1. La teoría de la autodeterminación. TAD

A lo largo de esta propuesta se va a trabajar con las diferentes teorías relacionadas con la motivación en la actividad física. La teoría de la autodeterminación (TAD) es una de las teorías que relaciona la motivación y el comportamiento humano, en función con las diferentes orientaciones motivacionales, el contexto y las percepciones interpersonales, además ha sido una de las teorías que se ha tenido en cuenta a la hora de llevar a cabo este trabajo.

Esta teoría busca determinar el grado de voluntariedad de las acciones que realiza el ser humano; a este concepto se le conoce como conducta autodeterminada. (Deci & Ryan, citado en López- Bernués, 2014, p.133) “Estos autores basan su teoría en una meta-teoría orgánico-dialéctica, y que considera a toda persona como un ente activo e integrador, con potencialidad para actuar desde el sentido coherente del yo, con una tendencia innata hacia el desarrollo personal.” (Deci & Ryan, citado en López- Bernués, 2014 p.134).

Por otro lado, esta tendencia natural necesita un ambiente social adecuado para que funcione de manera efectiva. Cuando el ambiente sea bueno las personas actuarán de una forma efectiva además de sentirse motivados. Y por lo tanto la relación natural humana-contexto social es la clave fundamental por la que la teoría de la autodeterminación explicará la motivación y desarrollo personal de todo comportamiento humano (López-Bernués, 2014).

Para algunos autores la motivación es la variable más determinante a la hora de explicar el comportamiento humano. Y siguiendo la teoría de la autodeterminación, las necesidades psicológicas básicas (las tres necesidades básicas son autonomía/autodeterminación, competencia y relación social satisfactoria), (López-Bernués, 2014), son los componentes esenciales a la hora de explicar las motivaciones que manejan el comportamiento humano (Deci & Ryan, citado en López-Bernués, 2014, p.134).

Esta teoría se apoya en que si estas necesidades psicológicas básicas se cumplen, el ser humano desarrollará su tendencia natural hacia la integración social y el crecimiento personal, por el contrario si estas necesidades no se cumplen, conllevará un malestar y una disfunción en la persona.

En la actualidad se habla de la teoría de la autodeterminación como una teoría general que explica la personalidad y la motivación, pero durante estas tres últimas décadas esta teoría ha ido evolucionando mediante cinco mini-teorías (López-Bernués, 2014). Tal y cómo se puede ver en el siguiente cuadro:

Figura 1. Teoría de la autodeterminación. Cinco mini-Teorías



Estas cinco mini-teorías ayudan a comprender mejor la teoría de la autodeterminación:

- *Teoría de la evaluación cognitiva.*

Esta teoría además de investigar los efectos de los contextos sociales en la motivación intrínseca, también trata de explicar cómo las recompensas externas disminuyen la motivación intrínseca, y de la reacción de la propia persona hacia estas recompensas (López- Bernués, 2014).

- *La teoría de la integración del organismo.*

Esta mini teoría establece el concepto de “continuum” de la motivación (Brière, Vallerand, Blais & Pelletier, 1995; Li & Harmer, 1996; Pelletier et al., 1995 en López, 2014, p.146). Ya que entiende que la motivación es un continuo. Además de recoger los

tres tipos fundamentales de motivación (extrínseca, extrínseca y desmotivación) y que dan lugar al concepto “triple constructo de motivación”.

Figura 2. Continuum de la autodeterminación (Extraído de López-Bernues, 2014)



- *Teoría de la orientación de la causalidad.*

Esta teoría se refiere a las diferencias individuales de las personas y su propia tendencia hacia el comportamiento autodeterminado. Ayudando a explicar cómo los individuos representan diferentes motivaciones personales para realizar una tarea, ante una misma actividad. Se puede encontrar tres tipos de orientaciones causales:

1. Orientación a la autonomía; las acciones son elegidas por interés y es un reto personal. Además esta orientación está vinculada con la motivación intrínseca, la autoestima y otros indicadores de bienestar.
2. Orientación al control; son las conductas sometidas bajo un dominio, bien impuesto por el contexto o por la propia persona. Esta orientación no está vinculada con el bienestar, sino con la presión del entorno y la autoconciencia pública.

3. Orientación impersonal; esta orientación está relacionada con personas que experimentan conductas sobre las que no ejercen control intencionado. Estas personas se ven incapaces de controlar la conducta para conseguir los resultados esperados. Y están vinculadas con la desmotivación, al malestar y a la depresión (López-Bernués, 2014).

- *Teoría de las necesidades básicas.*

Como bien se ha nombrado anteriormente, esta mini teoría se basa en la necesidad del ser humano por cumplir las necesidades básicas (competencia, autonomía y relación con los demás.). Las investigaciones afirman que cada necesidad juega un papel importante, por lo que si una de ellas no se cumple esto acarrea una serie de consecuencias negativas en el bienestar de la persona (Ryan y Deci, citado en López-Bernués, 2014, p.148).

- *Teoría de los contenidos de meta*

Esta última mini teoría surge de la distinción entre metas intrínsecas y extrínsecas, así como del impacto que tiene en la motivación y en el bienestar de la persona.

Las metas intrínsecas como el crecimiento personal fomentan las necesidades psicológicas básicas de las personas, considerándose metas agradables, mejorando la persistencia y el bienestar del individuo (Kasse & Ryan, citado en López-Bernués 2014, p. 149).

Por el contrario las metas perseguidas por las personas son extrínsecas (acumulación de riqueza, la apariencia...) y a menudo impiden el desarrollo de las tres necesidades básicas.

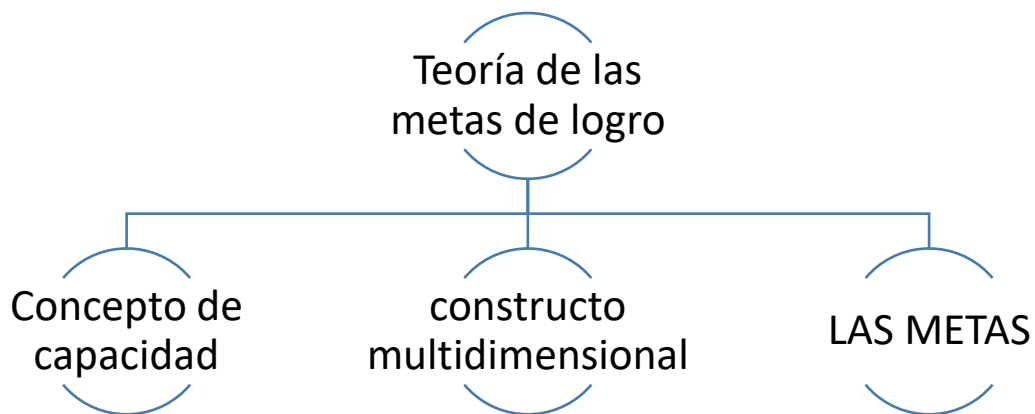
2.3.2 La teoría de metas de logro.

La idea básica de esta teoría es que las personas somos organismos intencionales (Actuamos dirigidos por nuestros objetivos, y actuamos de acuerdo a estos, y nuestro principal objetivo es mostrar competencia.) (Nicholls, citado en Elvira, 2005, p.24).

Por lo tanto, las metas de logro de una persona serán el elemento principal para establecer si esta ha percibido que ha conseguido el éxito o si ha fracasado.

Como no se puede hablar de una terminología común cuando se hace referencia a las perspectivas de meta, (Weiss y Chaumeton, citado en López-Bernués, 2014, p.87) escogieron 3 puntos básicos de la teoría de las metas de logro:

Figura 3. Puntos básicos de la teoría de metas de logro.



- *Concepto de competencia:* o situaciones de logro son aquellas en las que el individuo debe mostrar su competencia.
- *El constructo multidimensional:* la motivación de logro es un constructo multidireccional, compuesto de factores personales, sociales, contextuales y de desarrollo que rodean al individuo.
- *Las metas:* es la parte más importante de las conductas, la cual tras marcarse un objetivo el individuo y según su obtención o no, definen el éxito o el fracaso.

Laura Elvira Macagno, (2005), en su artículo *La teoría de las metas de logro en la formación del maestro de educación física: análisis de un programa de intervención docente*, muestra una aportación teórica de la perspectiva de metas de logro:

1. Situaciones de logro (en el que el sujeto demuestra su competencia según los requisitos de la situación), es decir, existe relación entre los objetivos de logro y lo que se considere por competencia. Existen dos concepciones:
 - a. El sujeto juzga su nivel de habilidad, basada en criterios autorreferenciales. Se basa en la tarea
 - b. El sujeto juzga lo competente que es para realizar una tarea comparándose con otros, habilidad comparada. Se basa en el ego.
1. La motivación de logro, es multidimensional (compuesta por disposiciones personales, sociales, contextuales y de desarrollo); por el contrario otras teorías la entienden como un constructo unitario.
2. Para terminar, las metas determinan la conducta, ya que con la consecución o no de estas metas definen el éxito o el fracaso.

Además las variaciones cualitativas en las metas producen variaciones cuantitativas en la motivación.

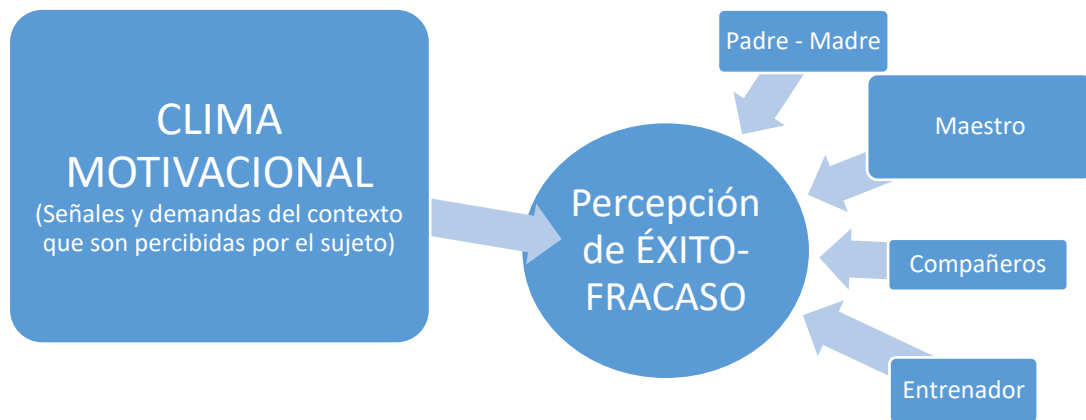
Por otro lado, se nombra la clasificación de las conductas de logro:

1. *Conductas orientadas a la demostración de la capacidad*: los resultados de altas capacidades son interpretados como éxito y generan expectativas de éxito en situaciones futuras, en cambio resultados de falta de capacidad, son percibidos como fracaso y generan expectativas de fracaso en situaciones futuras.
2. *Las conductas orientadas al dominio de la tarea*: estas conductas se centran más en el proceso de aprendizaje de la tarea que en el resultado final. Eligiendo las estrategias más adecuadas. Aquí en estas conductas el éxito es igual al dominio de la tarea.
3. *Las conductas orientadas a la aprobación social*: estas conductas tienen como meta mostrar las virtudes del propio sujeto y por esto obtener un reconocimiento social. Para ello los sujetos se esfuerzan mucho, y se alcanza el éxito si se consigue la aprobación social, dando igual el resultado, únicamente el reconocimiento social.

Según el criterio que se tome para juzgar la competencia aparecerán diferentes tipos de orientaciones motivacionales. Por un lado pueden ser la orientación motivacional de la tarea, en el que el punto de referencia siempre va a ser el mismo sujeto, y por otro lado será la orientación motivacional al ego, en el que va a existir una comparación social con el resto de compañeros (Elvira, 2005).

“Los factores situacionales, condicionantes del estado de implicación, determinan, tal y como se conoce en la teoría de las metas de logro, el *clima motivacional*” (Ames, Maehr, citado en Elvira, 2005, p.41).

Figura 4. Concepto de Clima Motivacional



Una gran variedad de estudios muestran como diferentes factores actúan en el clima motivacional:

Tabla 1. Estudios y resultados relacionados con la teoría de metas de logro

Ideas sacadas de Elvira (2005)

AUTOR/ES	AÑO	MUESTRA	EDAD	ANALIZÓ	RESULTADOS
Ames y Archer	1988		Alumnos de Quinto grado	Relaciones que hay entre la percepción del clima motivacional implicante en la tarea y las experiencias relacionadas con el logro.	Mostraron una alta relación entre la percepción de un clima implicante a la tarea y la orientación motivacional de los estudiantes.
Ames y Archer	1990	1º grupo: dos años de clima motivacional de maestría 2º grupo: un año de clima motivacional de maestría. 3º grupo: nunca		Si la percepción del clima motivacional de clase a largo plazo tenía influencia en los patrones motivacionales cuando a los sujetos se les sometía a una clase con alto o bajo clima motivacional de maestría	Mayores puntuaciones en las variables motivacionales fueron para el grupo que más tiempo había recibido el clima motivacional de maestría. Como conclusión: Existe relación entre la duración de la exposición estructuras de metas de maestría y la aparición de patrones motivacionales más adaptativos

		en una clase con clima motivacional de maestría.			
Papaioannou	1995	1393 alumnos en clases de Educación Física		La relación entre el clima motivacional percibido en las clases y los niveles de motivación intrínseca.	La percepción de competencia no está relacionada con la motivación intrínseca cuando los alumnos presentaron metas de logro altamente orientadas al aprendizaje.
Escartí, Cervelló y Guzmán,	1996	75 atletas	de 14 a 18 años,	La relación existente entre las percepciones de criterios de éxito deportivo de los entrenadores, padre y amigos y la orientación motivacional de los deportistas.	Existencia de relaciones altamente significativas entre la orientación al ego de los sujetos y la percepción de la orientación al ego del entrenador, padre y amigos, en cambio, la orientación de los sujetos a la tarea muestra relación con la percepción de la orientación a la tarea de los amigos deportivos y el

					entrenador.
Peiró	1999	228 ALUMNOS	Entre 13 y 15 años	las relaciones de meta de adolescentes alumnos de Educación Física y sus percepciones del clima motivacional creado por sus adultos significativos	Relación entre las orientaciones de meta adoptadas por el alumnado y sus percepciones del clima motivacional creado por sus adultos significativos
White y Guest	1999	110 participantes de una escuela de deporte escolar y en clase de Educación Física.		Diferencias por género en las orientaciones de meta y la percepción del clima motivacional establecido por los otros significativos.	Diferencia entre los chicos y chicas cuando se orienta hacia la tarea.

Ebbeck y Becker	1994	166 futbolistas	Entre 10 y 14 años	La relación con las puntuaciones altas o bajas con la orientación a la tarea o al ego.	Encontraron que las puntuaciones altas en orientación a la tarea y especialmente al ego de los padres, estaban relacionadas con una alta orientación al ego de los deportistas.
White	1996	204 jugadoras de Voleibol		Las relaciones entre la orientación de meta disposicional y las percepciones del clima motivacional que generaban los padres	Las percepciones de éxito sin esfuerzo estaban relacionadas a orientaciones de ego, en cambio percepciones de un clima de aprendizaje-diversión asociado a la orientación a la tarea.
Xiang, McBride y Bruene	2003	102 alumnos de Educación Física de ambos sexos.	Jóvenes estudiantes	Las relaciones entre las creencias de los padres y la motivación de sus hijos.	La creencia del padre en la competencia de su hijo/a, se relaciona con el esfuerzo y persistencia en la tarea a realizar.

Causgrove Dunn	2000	65 niños con dificultades de movimiento. 11 niños sin dificultades de movimiento.	De 9 a 12 años	Las relaciones entre las orientaciones de meta, la percepción del clima y la competencia percibida de niños con dificultades de movimiento.	La tendencia disposicional para adoptar metas las cuales implicaran a la tarea estaba relacionada de forma positiva con la percepción de un clima situacional con énfasis en la mejora personal
-------------------	------	--	-------------------	---	--

2.4 Relación entre la teoría de metas de logro y la teoría de la autodeterminación.

Se ha hablado de dos de las teorías que han estudiado el fenómeno de la motivación en relación con la actividad física. Por ello se van a analizar sus similitudes y diferencias entre ambas.

Para poder detallar las diferencias y similitudes entre ambas teorías se ha apoyado este análisis en la tesis doctoral de Javier López-Bernués (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*, en la que lleva un minucioso análisis de ambas teorías.

En ambas teorías se puede decir, que resulta clave la percepción de competencia, para poder alcanzar una motivación intrínseca. Por un lado, en la teoría de metas de logro la percepción de competencia percibida es un moderador que actúa entre la orientación disposicional y la motivación intrínseca. Y los procesos por los que el individuo desarrolla su percepción de competencia son claves para esta teoría. En cambio, en la teoría de autodeterminación la percepción de competencia actúa como un mediador entre el contexto social, el bienestar psicológico y la motivación intrínseca (Ryan & Deci, citado en López-Bernués, 2014, p. 159). Y por lo tanto no considera clave el proceso por el cual el individuo desarrolla esta percepción de competencia, si no que en esta teoría considera que para la adquisición de bienestar y motivación autodeterminada se precisan tres necesidades psicológicas básicas, una la ya mencionada percepción de competencia, y se añaden la percepción de autonomía e integración social. Estas dos últimas no se contemplan en la teoría de metas de logro (López-Bernués, 2014).

Se puede hablar, de un mutuo acuerdo entre ambas teorías, que se trata de que los entornos que fomentan la elección y el desarrollo personal benefician a la motivación intrínseca frente a los entornos educativos basados en la comparación normativa, la recompensa según el resultado y la comparación social.

Según lo citado anteriormente se deduce que la teoría de autodeterminación favorece a explicar cómo la creación de climas motivacionales óptimos satisface las necesidades psicológicas básicas, facilitando desarrollar la motivación intrínseca, y por el contrario,

en la teoría de metas de logro la motivación intrínseca se ve desarrollada en climas motivacionales implicados en la tarea y frustrada en climas motivacionales implicados en el ego (López-Bernues, 2014).

Se pueden establecer unos puntos de conexión entre los climas motivacionales con implicación en la tarea y en el ego, y la satisfacción de las tres necesidades psicológicas.

- *Las relaciones entre la percepción de competencia y el clima motivacional.* Se parte de la hipótesis de que en los climas con implicación en la tarea hay una menor diferencia entre el concepto de capacidad y esfuerzo; así, para alcanzar el éxito en un clima de implicación en la tarea no se escatima el esfuerzo, pues un elevado de éste conllevará un progreso en la capacidad. Por el contrario en los climas de implicación en el ego, están claramente diferenciados, se intenta conseguir alcanzar el mayor resultado posible con el mínimo esfuerzo posible (Nicholls, citado en López-Bernues, 2014, p. 156).
- *Las relaciones entre la naturaleza del criterio para conseguir el éxito y el clima de implicación.* Cuando se habla de un clima orientado al ego estará relacionado con un criterio extrínseco de éxito y se relaciona con la evaluación normativa de la capacidad, por el contrario, el clima implicado en la tarea está relacionado con la autonomía, ofreciendo criterios autodeterminados al participante para que consiga el éxito (Álvarez, 2005; Deci & Ryan, 2000; Nicholls, 1989, citado en López -Bernués, 2014, p. 154).
- *Las relaciones entre los climas de implicación y las interacciones interpersonales.* En un clima de implicación a la tarea la colaboración entre los individuos es un elemento para favorecer el éxito, relacionándolo así con la integración dentro de un contexto social, por el contrario, en el clima de implicación en el ego, la competición es la esencia de este clima, el cual genera rivalidad entre las personas (Ntoumanis, 2001a citado en López- Bernués, 2014, p.154). Por lo tanto, los climas motivacionales que están orientados hacia la tarea admiten las tres necesidades psicológicas básicas (autonomía, competencia y relación con los demás), implicando mayores niveles de bienestar psicológico y de motivación intrínseca (Ryan & Deci, citado en López- Bernués, 2014, p.155).

2.5 Instrumento de medida y estudio de investigación acerca de los climas motivacionales

El instrumento que se ha utilizado para la automatización del registro observacional de esta propuesta ha sido el programa Lince (Software libre). El cual es un software que forma parte de “*Avances tecnológicos y metodológicos en la automatización de estudios observacionales en deporte*” y que ha sido subvencionado por la Dirección General de Investigación, Ministerio de Ciencia e Investigación.

Este instrumento fue creado por la Universidad de Lérida, en el laboratorio de observación de la motricidad, en el grado de INEF. Y que por un lado, dicho laboratorio, tiene tres líneas de investigación;

- Estudios observacionales en deporte.
- Estudios observacionales en motricidad y danza.
- Habilidades comunicativas y de intervención en educación física.

Como bien se puede leer en el artículo de Brais Gabin, Oleguer Camerino, M. Teresa Anguera, Marta Castañer, (2012), *Lince: multiplatform sport analysis software*, tras realizar una investigación se ha demostrado que los métodos de observación son la mejor manera de observar las relaciones y los comportamientos en relación con las practicas motoras y la dinámica de juego en los deportes de equipo.

Las características más relevantes de este software libre, es que es muy fácil de usar y que integra una amplia gama de funciones necesarias, como son, la codificación, el cálculo de la calidad de datos y el análisis de la información en formatos específicos, y que permite de este modo exportar a otras aplicaciones, que ya se utilizaban en el análisis de datos observacionales. Por otro lado, se puede hablar del tipo de imágenes que soporta, ya que tiene también una amplia gama (MPEG, DivX, XDiv, WMV, AVI, MOV, MP4 y FLV)

Este software permite definir 3 tipos de datos:

- Datos fijos: Datos que son constantes en cada observación. Por ejemplo, la fecha en la que se realizó la grabación de la técnica, el nombre del profesor observado, etc.

- Datos mixtos: Datos que son constantes durante partes de la observación. Por ejemplo: puntuación del combate, penalizaciones de cada judoca, etc.
- Datos variables: Estos son los datos que se modifican constantemente durante la observación: posición del pie izquierdo, flexión de las piernas, posición del brazo derecho, etc.

El investigador deberá definir el sistema de categorías y subcategorías que desea observar y analizar. Concretamente este sistema de categorías deberá ser definido dentro de los datos variables.

Por otro lado, es necesario tener al menos dos registros de un mismo vídeo para poder hacer una comprobación de la calidad de los mismos. Esta comprobación se hace a través del cálculo del coeficiente Kappa entre los dos archivos de datos. Kappa proporciona una medida del grado en que los dos registros coinciden en sus clasificaciones respectivas de “n” categorías/códigos en “k” criterios.

Esta propuesta de análisis llevada a cabo con el programa lince, se acerca a la línea de investigación de habilidades comunicativas y de intervención en educación física. Pero simplemente va a ser una propuesta para los docentes, con el propósito de que el propio docente sea capaz de analizar sus propias intervenciones.

Para poder obtener una pequeña formación en dicho programa se ha asistido a dos seminarios, con un total de seis horas, en el cual se ha enseñado a utilizar dicho programa además de poder comprender su utilidad en el mundo del deporte.

Además éste instrumento ha facilitado la tarea de ir contabilizando la frecuencia con la que el docente realizaba una serie de intervenciones, en su labor docente. Para ello el programa muestra el video, y en la misma pantalla se encuentra una botonera, la cual previamente hemos preparado con los aspectos relevantes que se quieren observar, y de este modo se pueden ir marcando cada vez que aparecen en dicho video. Una vez finalizado el video estos datos pueden ser transformados en una tabla Excel, o en diferentes programas, para poder contabilizar todo con mayor facilidad. Y para poder darse cuenta de que algunas de las destrezas docentes que se quiere observar, no se han dado en toda la sesión.

3. PARTE PRÁCTICA.

3.1 Introducción a la metodología observacional.

Como se ha explicado anteriormente esta propuesta, que será válida para un docente, ha sido elaborada mediante una metodología observacional. Para ello previamente se tuvo que buscar alguna intervención docente para poder analizar.

Previo a decidirse que intervención elegir, se planteó que si en un futuro sería útil esta propuesta para analizar las propia intervención docentes, ya que sería uno mismo el que tendría que analizarlo, y sería el propio docente quien se daría cuenta de si las sesiones que se están planteando y llevando acabo tienen un clima motivacional orientado a la tarea, como en este caso el cual es el objeto de análisis. Por otro lado, también se pensó en el sesgo que se podría dar, ya sería el mismo docente el que diseña todas las sesiones, quien las lleva acabo y finalmente quien las analizará y saca una propia conclusión de las mismas. Se podría decir que en algunas ocasiones los resultados pueden llegar a ser poco objetivos, pero por el contrario todo lo relacionado al contexto y a las ideas previas de los alumnos en la misma unidad didáctica puede facilitar el análisis de la misma, y sacar conclusiones más reales.

Este análisis que se ha llevado a cabo mediante tres sesiones de un docente en prácticas, Alejandro García Lapuente, en el colegio San Viator, de Huesca. En este caso, algunas de las áreas del TARGET apenas aparecen en el análisis, debido a que esta unidad didáctica no se ha llevado acabo únicamente en tres sesiones, y lo que se supone es que hay alguna sesión previa y alguna sesión después de las mismas en las que han aparecido estas áreas mucho más definidas.

Para este análisis el software que se ha utilizado, Lince, que es una herramienta dentro de la metodología observacional. Según (Losada, 2006):

La Metodología Observacional es una estrategia del método científico que plantea la observación sistemática de la realidad y que tiene como objetivo el análisis de la conducta espontánea de un sujeto en un determinado entorno, desarrollando unas categorías que permitirán obtener registros sistemáticos de la conducta, que una vez transformados en datos cuantitativos con un nivel de

fiabilidad determinado, permitirán describir y en algunos casos predecir el comportamiento del sujeto en la situación analizada (Losada, 2006).

3.2 Objetivos

Para llevar a cabo esta propuesta válida para el profesorado se ha seguido una serie de pasos. Previamente se propuso realizar una intervención docente en la que se tendría que analizar la función del maestro. Como la propuesta a analizar podría ser de muchas cosas, se fijó la atención en el clima motivacional en función de su orientación, que el docente lleva a cabo en sus clases, en las diferentes áreas del TAGET (Tarea, autoridad, agrupación, evaluación y el tiempo).

Previamente se fijaron unos objetivos, para poder comenzar:

- Analizar los postulados teóricos sobre las diferentes teorías motivacionales. Teorías de metas de logo y teoría de autodeterminación.
- Formarse en el manejo y en las diferentes utilidades del programa Lince.
- Realizar un instrumento de medida y estudio relacionado con las diferentes áreas del TAGET.

Una vez que se consiguieron estos tres objetivos se analizó los tres videos de intervención docente, con el nuevo instrumento de medida. Se recopiló información tanto con el programa Lince, como con unas hojas observacionales, en las cuales se fue apuntando todas las cosas que llamaron la atención (Programa PECAI). Y señalando con el programa Lince cada vez que se daban las áreas del TAGET, dependiendo también de las variables de cada área.

Finalmente se marcó dos últimos objetivo, ya que varios de los objetivos previos han sido los ejes principales de este trabajo, tanto las diferentes teorías motivacionales, como el instrumento de medida y observación, Lince. Los objetivos finales se basaba en:

- Analizar las tres sesiones y con los resultados obtenidos poder sacar conclusiones.

- Recopilar estrategias para de las diferentes áreas del TARGET y la mejora de la intervención docente del maestro.

Algunas de las hipótesis previas a realizar los análisis con los diferentes instrumentos, eran que el maestro no solía dar tanta autoridad al alumno y que sobre la tarea se daba un poco más de información, además de hacerlas más variadas y suponiendo un reto para los alumnos.

Otra de las hipótesis que se hizo fue que la evaluación dependiendo en qué sesión de la unidad se encontrasen los alumnos, no iba a poder aparecer en dicha sesión.

3.3. Diseño del análisis (trabajo observacional)

Para llevar a cabo el análisis de estas tres sesiones de intervención docente, previamente se diseñó como realizarlo.

Después de establecer los conceptos relacionados con este análisis a la vez que lo relacionado al nuevo programa, llamado Lince, se realizó dos visionados con el programa PECAI, únicamente se apuntó en unas hojas de papel todo lo relevante con las intervenciones del docente. En estas hojas de papel, las cuales se pueden encontrar en el Anexo 1, se ven claramente diferenciadas las áreas del TAGET. Posteriormente al análisis con el programa PECAI, se tendría que realizar un instrumento específico para poder saber de qué manera era cada una de las intervenciones del docente. Finalmente se realizó el análisis de los tres videos con el software libre, LINCE. Cada video se analizó dos veces con este programa, ya que así se pudo comparar los resultados obtenidos en cada visionado.

Para poder llevar acabo el análisis se juntó todos los resultados de cada video de una manera individual, para poder analizar cada sesión y finalmente realizar los resultados de manera global.

En conclusión, cuando ya se tuvieron los diferentes resultados finales, se pudo saber si el docente el cual había llevado a cabo las diferentes sesiones, que mantenía un clima motivacional orientado hacia la tarea.

3.4. Contexto de la observación.

El contexto de los tres videos de las sesiones que se han utilizado para llevar a cabo el análisis y para realizar la propuesta válida para el profesorado, fueron grabados en el Colegio San Viator , situado en Avenida del Parque, 15 (Huesca). El maestro en prácticas es Alejandro García Lapuente que se encontraba impartiendo la unidad didáctica de carrera de velocidad para 1º de primaria, tanto para el grupo A como para el grupo B. La disposición horaria del alumnado era la siguiente:

Tabla 2. Horario de clase, de los alumnos del análisis

HORARIO	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
De 9 a 9:45					
De 9:45 a 10:30					
De 10:30 a 11	RECREO				
De 11 a 12		1ºA			
De 12 a 15	COMEDOR				
De 15 a 16				1ºB	
De 16 a 17	1ºB			1ºA	

Las sesiones grabadas fueron recogidas los días 21, 27 y 28 de Mayo de 2015. Estas sesiones se desarrollaron en el patio del colegio, y se grababan mediante un trípode donde se posicionaba la cámara ofrecida por la Universidad de Zaragoza, y a la que se le incorpora un receptor de sonido que está ligado a una petaca con un micrófono el cual lleva el docente para recoger mejor las intervenciones sonoras. Ya que todas las intervenciones del docente forman parte del objeto de estudio.

En una de las sesiones, el aumento de alumnos en el patio del recreo, además de alguna contaminación acústica de la ciudad, dificultan, en breves momentos, las

intervenciones sonoras grabadas. En alguna ocasión también se dan dificultades en la comprensión de las intervenciones debido a las dificultades climatológicas (aire), pero ninguna de ellas ha sido dificultad para analizarlas.

Los participantes de la sesión son los alumnos de las dos clases de primero de primaria del Colegio San Viator de Huesca, y esto es debido a pequeño problema de no poder analizar una propia intervención docente, y tener que analizar una intervención docente de un compañero docente.

- 1º A: Esta clase contaba con un total de 23 alumnos, de los cuales 14 son chicos y 9 son chicas.
- 1º B: Esta clase contaba con un total de 22 alumnos, de los cuales 12 eran chicos y 10 eran chicas.

3.5. Variables de las destrezas docentes a observar.

El software libre que ha sido utilizado es el programa llamado Lince, que sirve para el procesamiento de datos del registro observacional. Para llevar a cabo este análisis se ha realizado un instrumento observacional, el cual está basado en las diferentes áreas del TARGET (Tarea, autoridad, agrupación, evaluación y el tiempo), ya que son las áreas en las que se va a fijar la atención en esta intervención docente, y que valen para poder cuantificar todas las intervenciones relacionadas con estas áreas, además se ha dado una serie de variables a cada área, con un máximo de tres por área. Con el fin de poder cuantificar si la intervención del docente ha sido orientada hacia la tarea o hacia el ego, contabilizando en su gran mayoría cuando aparecen las intervenciones orientadas a la tarea. Esto ha ayudado a la hora de recopilar los resultados ya que puede visionar cuantas veces se habría dado cada área y de que variable se trataba en cada momento.

Previamente a mostrar las variables, sería interesante comentar que en el área de la tarea solo se ha contabilizado las intervenciones orientadas a la tarea.

Las variables para las distintas áreas del TARGET son las siguientes:

- Tarea
 1. Variedad en las tareas (TAREA)
 2. Tareas que suponen retos al alumno (TAREA)
 3. Tareas con objetivos a corto plazo (TAREA)
- Autoridad
 1. Implica a los alumnos en las decisiones (TAREA)
 2. Técnicas de autodirección (EGO)
- Reconocimiento
 1. Progreso (TAREA)
 2. Mismas oportunidades (TAREA)
 3. Mejora individual (EGO)
- Agrupamiento
 1. Flexible (TAREA)
 2. Homogénea. Mismo nivel de capacidad (EGO)
 3. Combinación (NEUTRA)
- Evaluación
 1. Individual (progreso personal) (TAREA)
 2. Autoevaluación. (TAREA)
 3. Privada y significativa (TAREA)
- Tiempo
 1. Oportunidades para todos (TAREA)
 2. Programación (EGO)

En la siguiente imagen podemos observar las diferentes variables de cada área con su abreviatura, además de poder observar cómo se muestran estas variables dentro del programa Lince. Esto sería lo que llamamos la botonera del programa, y debajo de estas

abreviaturas encontramos para poder añadir o eliminar las diferentes variables, según va transcurriendo las sesiones.

Figura 5. Botonera del software libre (LINCE)

The screenshot shows the LINCE software interface. At the top, there are two tabs: 'Registro' and 'Visualización selectiva'. Below the tabs, the interface is organized into several sections, each with a title and a grid of buttons:

- TAREA**: Contains three buttons labeled 'VARIEDAD', 'Reto', and 'Obj'.
- AUTORIDAD**: Contains two buttons labeled 'IMPLI' and 'TEC'.
- RECONOCIMIENTO**: Contains three buttons labeled 'PRO', 'Opor', and 'Mejora'.
- AGRUPACIÓN**: Contains three buttons labeled 'flex', 'Homo', and 'Com'.
- EVALUACIÓN**: Contains three buttons labeled 'Ind', 'Auto', and 'Significativa'.
- TIEMPO**: Contains two buttons labeled 'Opor' and 'PD'.

At the bottom of the interface, there are four buttons: 'Editar datos fijos', 'Eliminar registro', 'Limpiar selección', and 'Añadir registro'.

Por otro lado, previamente a la utilización de este programa, se realizaron dos visionados de las diferentes sesiones, con una diferencia de visionado de más o menos una semana, para poder obtener la máxima información, en unas hojas observacionales con las diferentes áreas del TAGET, facilitadas por el director (Programa PECAI). Estas hojas observacionales, muestran previamente una serie de preguntas sobre el área a desarrollar y seguidas de esas preguntas aparecen dos cuadros, uno para errores y otro para aciertos. En estos cuadros se va poniendo la información más relevante de las sesiones según iba transcurriendo. De este modo ya se tiene información previa sobre las diferentes sesiones, y una vez se han recopilado todos los resultados, esto ha ayudado a sacar conclusiones de las mismas sesiones. (En el anexo 1, se puede observar el instrumento utilizado, del Programa PECAI.)

3.6 Procedimiento seguido y proceso de visionado de los videos.

El procedimiento llevado a cabo para poder recoger todos los datos necesarios y para poder sacar conclusiones de esta propuesta válida para el profesorado, ha sido el siguiente.

Previamente al visionado de los videos con el programa lince, se realizaron dos visionados con una hoja, en la que también, aparecían las diferentes áreas del TARGET, y en las que aparecía en cada área un cuadro para los errores y otro parte para los acierto. Según avanzaba el visionado se escribía lo que parecían errores y lo que parecían aciertos, todo esto después de haber leído muchos artículos sobre las teorías motivacionales, y la motivación, para poder formarse y saber qué es lo que se podría considerar errores (cosas que en la gran mayoría de casos no motivan a los alumnos).

Después de asistir a dos seminarios sobre el programa Lince, para poder comprender mejor la esencia, y aprender a utilizarlo. Me dispuse, con ayuda de mi director, a realizar el instrumento adecuado para la investigación.

Una vez que el instrumento ya fue confeccionado, se puso a trabajar con el programa Lince, realizando algunas pequeñas pruebas para comprobar que el instrumento funcionaría. Finalmente se realizaron dos análisis de cada una de las tres sesiones. Para poder tener unos resultados más estables, y poder comparar tanto los que se tenía en papel como los que se tenía con el programa Lince, y para poder llegar a una conclusión sobre cada una de las sesiones.

Finalmente con todos los resultados se dispone a sacar conclusiones, fijándose principalmente en las áreas que más se habrían dado en las sesiones, y también en las áreas que menos. Además de centrar la atención en que variable se había dado más veces dentro de cada área, ya que algunas de las variables no se consideran adecuadas para formar un buen clima motivacional.

4. RESULTADOS

Con relación con los resultados obtenidos primero se va a hacer un pequeño desglose de cada video de un modo individual y finalmente se analizará los resultados de una manera global.

Los resultados obtenidos en el primer video, con fecha 21 de abril de 2014, con el grupo de 1ºA, y en la que participaron 23 alumnos, son los siguientes:

Tabla 3. Resultados de la primera sesión

	TAREA	EGO	NEUTRO
TAREA	17	0	0
AUTORIDAD	10	2	0
RECONOCIMIENTO	2	0	0
AGRUPAMIENTO	0	1	0
EVALUACION	0	0	0
TIEMPO	7	0	0
TOTAL	36	3	0

- El área de la tarea es una de las que más se repite en ambos visionados, teniendo como variable todas las veces, tareas con objetivos a corto plazo.
- Por otro lado, el área de autoridad es otra de las que más se repite, y salvo en dos casos la variable que más se repite es la de implicar a los alumnos en las decisiones.
- Por el contrario, el área de evaluación y agrupamiento no aparece en ningún momento de la sesión. La de agrupamiento es debido a que siempre utiliza los mismos grupos estipulados previamente a la unidad didáctica.

Los resultados obtenidos en el segundo video, con fecha 27 de abril de 2014, con el grupo de 1º B, y en el que participaron un total de 22 alumnos, son los siguientes:

Tabla 4. Resultados de la segunda sesión

	TAREA	EGO	NEUTRO
TAREA	5	0	0
AUTORIDAD	13	1	0
RECONOCIMIENTO	9	2	0
AGRUPAMIENTO	0	0	1
EVALUACION	4	0	0
TIEMPO	6	1	0
TOTAL	37	4	1

- Por un lado, el área que más aparece en esta segunda sesión es la de autoridad, debido a que en la mayoría de los casos aparece la variante de implicar a los alumnos en las decisiones. El área del reconocimiento también aparece en menos cantidad pero presentes las tres variantes.
- Por el contrario, el área de agrupación se hace referencia en ningún momento de la sesión, debido a que los grupos de la sesión vienen estipulados previamente a la sesión.

Los resultados obtenidos en el tercer video, con fecha 28 de abril de 2014, con el grupo de 1° A, y en el que participaron un total de 23 alumnos son los siguientes:

Tabla 5. Resultados de la tercera sesión

	TAREA	EGO	NEUTRO
TAREA	3	0	0
AUTORIDAD	16	1	0
RECONOCIMIENTO	5	3	0
AGRUPAMIENTO	0	1	0
EVALUACION	2	0	0
TIEMPO	7	1	0
TOTAL	33	6	0

- Por un lado, hay que resaltar el gran número de veces que aparece el área de autoridad, la variante de implicar a los alumnos en las decisiones. Otra de las áreas que más veces emerge es el reconocimiento.
- Por el contrario, el área de la evaluación y el área de agrupamiento no las se encuentran reseñadas en casi ningún momento de la sesión.

Sobre los resultados obtenidos de manera global, se puede decir que el área de autoridad, con la variable de implicar a los alumnos en las decisiones, es la que más aparece, en todas las sesiones, Por otro lado todas las veces que ha aparecido el área referida a la tarea, siempre ha aparecido con la variable de objetivos a corto plazo, siendo el número de veces mayor en la primera sesión que en la última. Por tanto se podría deducir de lo anteriormente dicho que en área de la tarea, todas sus intervenciones han sido orientadas hacia la tarea, dejando de lado la orientación hacia el ego Igualmente el área de reconocimiento aparece ascendente en el número de veces en comparación de la primera sesión con la tercera. Por el contrario el área de evaluación

no se encuentra apenas presente en ninguna de las tres sesiones. Asimismo el área de agrupación apenas aparece debido a que en todas las sesiones las agrupaciones que se forman son ya estipuladas al comienzo de la unidad de atletismo. Por último el área del tiempo, se da en su gran mayoría con la variable de oportunidades para todos, aunque en algunas ocasiones las tareas no se pueden realizar de nuevo porque la programación lo exige.

Tabla 4. Resultados globales de las tres sesiones

	TAREA	EGO	NEUTRAL
TAREA	25	0	0
AUTORIDAD	39	4	0
RECONOCIMIENTO	16	5	0
AGRUPAMIENTO	0	2	1
EVALUACION	6	0	0
TIEMPO	20	2	0
TOTAL	109	13	1

5. COMENTARIO DE LOS RESULTADOS

Algunos de los aspectos destacables a lo largo de las tres sesiones, es que el docente en prácticas crea un clima motivacional orientado hacia la tarea, ya que en el número de intervenciones orientadas hacia la tarea es mucho más grande que en número de intervenciones orientadas hacia el ego (con un total de 109 intervenciones hacia la tarea, y 13 intervenciones hacia el ego). Lo que se deduce de lo anteriormente dicho es, que este docente crea un clima motivacional más orientado hacia la tarea que hacia el ego.

En un total de 123 intervenciones anotadas, solo 13 (casi un 11%) están orientadas al ego, por lo que habría que intentar disminuir este número de intervenciones en climas orientados hacia el ego. Por otro lado, hay que destacar el gran número de intervenciones orientadas hacia la tarea. Aunque algunas de las áreas como por ejemplo el área de agrupamiento, se ha dado en muy pocas ocasiones, debido a que el docente en prácticas realizó las agrupaciones antes de comenzar la unidad, suponiendo que de esa manera favorecía el aprendizaje cooperativo. También se ha de resaltar que durante todas las sesiones todos los alumnos han podido pasar por todos los roles de las sesiones, (juez, corredor, observador...) lo que favorece a una orientación hacia la tarea.

Por otro lado, se puede resaltar y comentar, de una manera más particular, cada una de las áreas del TARGET:

- En relación con el área de la tarea, se puede hablar de que las tareas diseñadas por el docente tienen un claro enfoque hacia la tarea, ya que en todo momento el docente fija unos objetivos a corto plazo, que recuerda de vez en cuando a los alumnos durante las tareas. Además los alumnos junto con el maestro, previamente a realizar la tarea, sacan hipótesis de lo que igual sucede en dichas tareas. Finalmente llevan a cabo las tareas y dependiendo del tiempo, se comentan los resultados obtenidos, sacando entre los alumnos y con la ayuda del docente las conclusiones de dicha tarea.
- En cuanto al área de la gestión de autoridad, está muy enfocada hacia la tarea, ya que en su gran mayoría de intervenciones ha sido para implicar a los alumnos en las tareas. Por un lado los alumnos formaban parte de la tarea, posicionados en diferentes roles (corredor, juez, observador...). Cuando los alumnos ejercían el

rol de juez, estos tenían que valorar a sus compañeros, fijando se en las salidas anticipadas, en el contacto entre los alumnos corredores, en los cambios de carriles, y finalmente en el orden de salida. Por otro lado en la tercera salida podemos observar que el número de intervenciones en esta área ha sido mayor, y es debido a que en esa sesión había dos alumnos lesionados que también formaron parte de la misma. Ellos tenían el rol de ayudantes (poniendo orden a los alumnos que observaban mientras algunos de sus compañeros realizaban las tareas, ayudando a mantener el silencio o dando las salidas a sus compañeros). Asimismo se puede deducir que también los alumnos estaban más motivados al formar parte de las tareas, ya no solo ejecutándolas sino que también formaban parte de su organización. Por eso se puede decir que esta área estaba muy bien orientada hacia la tarea.

- En referencia al área del reconocimiento, se puede hablar de que su orientación principalmente es hacia la tarea, aunque los reconocimientos recogidos en su gran mayoría no son valorando el rendimiento del alumno, sino que son relacionados con la colaboración del alumno en las tareas. Los reconocimientos eran por ejemplo, cuando un juez era capaz de darse cuenta que alguno de sus compañeros que estaban corriendo se había cambiado de carril, o había tenido contacto con otro compañero.
- En relación con el área de agrupación, solo se ha podido recoger tres intervenciones a lo largo de las tres sesiones. Y dos de ellas están orientadas hacia el ego, ya que la manera de organizar a los alumnos era mediante niveles. En cuanto al número tan pequeño de intervenciones es debido a que los alumnos permanecía, durante las tres sesiones agrupados de la misma forma. Y todo el grupo iba cambiando a la mismas vez el rol. Por lo tanto se puede decir que dentro de todas las áreas del TAGET, es el área de agrupación la que más orientada esta hacia el ego.
- En cuanto al área de evaluación no se ve presente en casi ninguna de las sesiones, esto es debido a que no hay un registro evaluativo, y se supone que la evaluación se llevará a cabo en otras sesiones que no están grabadas. En relación

con los poco registros de intervenciones recopilado están todos orientados hacia la tarea, ya que en alguna ocasión ha hecho participe al alumno en su evaluación, además de valorar el progreso en el aprendizaje, el esfuerzo y la participación.

- En último lugar, el área del tiempo de práctica se ve claramente que el clima motivacional está orientado hacia la tarea. Esto es debido a las rutinas conseguidas en las clases (el comienzo y el final de la clase siempre se realiza en el mismo lado, y las explicaciones también). Por otro lado el maestro en prácticas se encarga de dividir las sesiones siempre en partes muy diferenciadas. También en alguna sesión algunas de las intervenciones han sido referidas hacia el alumno, dándole posibilidad de repetir la tarea para poder comprenderla, facilitándole el tiempo suficiente.

Como resumen final de todas las sesiones en función del clima, cabe destacar el sumatorio de todas las intervenciones, estableciendo sus porcentajes:

Tabla 7: Sumatorio de las intervenciones. Porcentajes

Orientación	Intervenciones	%
TAREA	109	89%
EGO	13	10%
NEUTRA	1	1%
TOTALES	123	100%

6. CONCLUSIONES Y PROPUESTA DE MEJORA

Como conclusión de los resultados obtenidos a lo largo de estas tres sesiones de la unidad didáctica de carrera de velocidad, y desde la perspectiva del Clima Motivacional en función de su orientación, es por una lado a destacar su gran orientación hacia la tarea por parte del docente en prácticas, ya que en alguna ocasión se tiende a pensar que la falta de experiencia es símbolo de una orientación hacia el ego.

Por un lado se destaca los aspectos y conclusiones más significativas en esta propuesta de análisis en función de las áreas del TARGET:

- En el área de la tarea, únicamente se encuentran intervenciones orientadas a la tarea, debido a que las tareas propuestas siempre han sido relacionadas con objetivos a corto plazo.

Como conclusión, es que las tareas en ocasiones pueden no suponer retos para los alumnos, por lo tanto la propuesta la podríamos mejorar realizando tareas que supongan retos a los alumnos, alternando objetivos a corto plazo. Otro plan de mejora, para la tarea, para seguir tomando una orientación hacia la tarea, podría ser proponer diferentes actividades con diferentes niveles de complejidad. Y que de este modo los alumnos fueran ellos mismo quienes se situasen en los distintos niveles según fueran superándolos. De menos a mayor complejidad.

- En relación al área de la autoridad, la orientación hacia la tarea es mucho mayor que hacia el ego. Aunque en algunas ocasiones el docente ha tenido alguna intervención hacia el ego, como por ejemplo decidir sobre lo que deben aprender, y que materiales deben utilizar, la orientación predominante es hacia la tarea. Esto se debe a que el docente en prácticas ha implicado al alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje permitiéndole en ocasiones tomar decisiones sobre el mismo.

Una propuesta de mejora podría ser que el docente realice una sesión en la que, mediante estaciones, los alumnos tuvieran que desempeñar una tarea en cada estación y en la que tuvieran a su disposición diferentes materiales para poder desarrollarla. De este modo los alumnos se encontrarían más motivados, el docente evitaría la orientación al ego, y serían los propios alumnos quien decidirá de qué manera usar los diferentes materiales.

- En cuanto al área del reconocimiento se puede hablar también que tiende a orientarse hacia la tarea, aunque al igual que sucedía como el área de autoridad, hay algunas intervenciones orientadas al ego. Estas orientaciones al ego son debido a algún reconocimiento realizado públicamente, y que suele estar centrado en el rendimiento. Se lo anteriormente expuesto se deduce pues que el reconocimiento que ha dado a lo largo de las tres sesiones ha sido centrado en la mejora y en el progreso individual.

Como propuesta de mejora en esta área, es que se debe evitar realizar reconocimientos en público relacionados con la mejora del rendimiento, ya que esto puede ocasionar que la motivación intrínseca disminuya en relación a la tarea, y cuando el reconocimiento fuese necesario debería ser en función del progreso del alumno y de una manera privada entre el docente y el estudiante. Por otro lado otra mejora en el reconocimiento podría ser el uso de recompensas, evitando los castigos.

- En relación con el área de agrupamientos se puede decir que es el área más orientada hacia el ego. Durante estas tres sesiones, escasamente se han realizado intervenciones relacionadas con el agrupamiento. Una de las cosas que llama mucho la atención es que no hay ninguna intervención, en ninguna de las tres sesiones, orientada hacia la tarea.

Un motivo por el que esta área está orientada hacia ego es debido a que los grupos que se han formado anteriormente de grabar las tres sesiones, y estaban formados en función de niveles, y que además estos grupos no varían durante ninguna de las tres sesiones.

Una propuesta de mejora para esta área sería, a la hora de agrupar a los alumnos realizar agrupaciones flexibles y heterogéneas. O posibilitando a los alumnos la opción de realizar ellos mismo las agrupaciones.

- En función al área de evaluación lo más destacable es que todas las intervenciones recogidas están orientadas hacia la tarea, y que no encontramos ninguna orientada hacia el ego. Por otro lado es destacable el número tan pequeño de intervenciones recogidas en esta área, y esto es debido a que el docente no ha realizado ninguna evaluación mediante ningún instrumento.

La propuesta de mejora para esta área estaría centrada en la mejora del progreso del alumno, sin tener en cuenta el orden de llegadas (sin relación a su rendimiento), por ejemplo se debe evaluar si el alumno ha comprendido la esencia de la carrera de velocidad, si sabe cómo debe colocarse en la salida o como se deben posicionar las manos cuando se está corriendo, etc. Por lo que se podría deducir que lo que se evaluaría sería más los conocimientos cognitivos, que la acción, o el rendimiento del alumno.

- Y por último, en relación con el área del tiempo se puede decir que está más orientada hacia la tarea, y únicamente se encuentran dos intervenciones orientadas hacia el ego. Esta orientación es debida a que el docente en alguna ocasión ha determinado el tiempo necesario para resolver la tarea. Por el contrario la orientación hacia la tarea en esta área es debido a las rutinas que el maestro de Educación Física ha realizado durante las sesiones y que aumentan el tiempo de práctica física (comienza las clases en el mismo sitio siempre, las explicaciones también se dan siempre en el mismo lugar, además de realizar siempre la sesión dividida en tres partes).

Por lo tanto una propuesta de mejora para eliminar la orientación hacia el ego sería que los alumnos cuenten con tiempo suficiente para poder desempeñar y solucionar las diferentes tareas.

En cuanto al clima generado a lo largo de las sesiones se puede decir que en las tres sesiones se ha observado que en la parte inicial, siempre se suele dar el área de la tarea orientado hacia la tarea, en cambio durante la parte principal el docente solía darse más el área de reconocimiento. En cuanto el clima generado de una manera global a sido en su gran mayoría orientado hacia la tarea.

Para poder mejorar el análisis se va a plantear un cuadro con estrategias a realizar para llevar a cabo en nuestra propia intervención docente orientada siempre hacia la tarea, además se va a añadir una columna con las orientaciones al ego que se deben de evitar:

Tabla 8: Estrategias de las áreas del TAGET

Áreas del clima motivacional	Estrategias de enseñanza-aprendizaje, orientación hacia la tarea	Conductas a evitar, orientación hacia el ego.
TAREA	<ul style="list-style-type: none"> -Diseñar tareas basadas en el reto personal, que sean variadas. -Plantear objetivos a corto plazo. -Plantear tareas con diferentes niveles de complejidad 	<ul style="list-style-type: none"> -Todos los alumnos realizan la misma tarea. -El profesor es el que determina los objetivos a alcanzar.
AUTORIDAD	<ul style="list-style-type: none"> -Implicar al alumno en las decisiones. -Mostrar las mismas oportunidades a todos. -Implicar a los alumnos en diferentes tipos de roles. 	<ul style="list-style-type: none"> -El docente es el encargado de elegir que aprender y con qué materiales y como evaluarlo....
RECONOCIMIENTO	<ul style="list-style-type: none"> -Reconocer el progreso individual y la mejora, de manera privada -Utilizar recompensas. 	<ul style="list-style-type: none"> -Reconocimientos en público, sobre la mejora del rendimiento
AGRUPAMIENTO	<ul style="list-style-type: none"> -Agrupamientos flexibles. -Dar la posibilidad de agruparse de diferentes formas. 	<ul style="list-style-type: none"> - No variar las agrupaciones. -Grupos por niveles.
EVALUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> -Evaluamos los conocimientos cognitivos. Valorando el progreso. -Realizar autoevaluaciones. -Evaluaciones en privado y significativas. 	<ul style="list-style-type: none"> -Evaluación en público. -Evaluación normativa.
TIEMPO	<ul style="list-style-type: none"> -Se le ofrece al alumno el tiempo suficiente, para desarrollar y solucionar las tareas. -Establecer rutinas. 	<ul style="list-style-type: none"> -El docente determina el tiempo que el alumno necesita.

7. LIMITACIONES.

Por un lado una de las limitaciones que se han encontrado es con referencia a la información previa sobre las sesiones, ya que el autor se encuentra ante tres sesiones con un breve contexto, como es el número de alumnos de cada sesión, así como la fecha y una breve información sobre la unidad didáctica. La falta de información sobre la programación de las sesiones de la misma unidad ha supuesto tener que realizar supuesto como por ejemplo averiguar que en el área de agrupación los alumnos habían sido agrupados por niveles, ya que todo el rato se realizaban carreras de velocidad, y la distancia entre los alumnos cuando llegaban a la meta era mínima. También la falta de información sobre la evaluación, ha limitado a sacar conclusiones claras por faltas de intervenciones, ya que se podría saber la orientación de la evaluación llevada a cabo.

Asimismo otra limitación que se ha encontrado al realizar el trabajo es que no se pudo analizar una intervención docente propia, para así poder darse cuenta que orientación se suele tomar al dar las clases. Y se tuvo que realizar esta propuesta analizando unas sesiones de un docente en prácticas, y que sin duda se agradece ya que sino no se hubiera podido llevar a cabo esta propuesta por falta de material. Por otro lado y en referencia a las tres sesiones analizadas, se podría comentar que son meras sesiones elegidas al azar, y que por ello se encuentra ante alguna falta de intervención relacionada con alguna de las áreas del TARGET.

Otra clara limitación que se encuentren en este trabajo, es que las sesiones han sido llevadas a cabo por un docente en prácticas (prácticas IV), y que al no ser el maestro de Educación Física del colegio, es comprensible que en alguna ocasión la falta de rutinas o en el área de autoridad, no sea un análisis real de un docente, ya que se trata de un docente en prácticas.

Por otro lado otra de las limitaciones que se encuentra es, al comienzo del trabajo cuando se comienza a trabajar con el nuevo software libre, LINCE, ya que la falta de experiencia del autor al llevar a cabo una metodología observacional le limita.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Álvarez, M. S. (2005). *El papel de los entrenadores en el desarrollo de la motivación intrínseca y el bienestar de los futbolistas cadetes*. (Tesis doctoral no publicada). Universidad de Valencia, Valencia, España.
- Ames, C., & Archer, J. (1988). *Achievement goals in the classroom: Student's learning and motivation processes*. *Journal of Educational Psychology*, 80, pp 260-267.
- Ames, C. (1990) *Achievement goals and classroom structure: Developing a learning orientation in students*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Boston, MA.
- Ames, C. (1992a). *Classroom: goal, structures, and student motivation*. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-671
- Ames, C. (1992b). *Achievement goals, motivational climate and motivational processes*. En G. C. Roberts (Ed.) *Motivational in sport and exercise* (pp. 161-176) Champaign, IL: Human Kinetics.
- Barreda Gómez, M^a S. (2012). *El docente como gestor del clima del aula. Factores a tener en cuenta*. (Trabajo Fin de Máster). Santander. Universidad de Cantabria.
- Brière, N. M., Vallerand, R. J., Blais, M. R., & Pelletier, L. G. (1995). *Développement et validation d'une mesure de motivation intrinsèque, extrinsèque et d'amotivation in contexte sportif: l'Échelle de Motivation dans les Sports (EMS)*. *International Journal of Sport Psychology*, 26, 465-489.
- Castañer, M., Camerino, O., (2016). Seminario: "software de registro, codificación, y análisis de datos observacionales". Lince. Universidad de Lérida. Instituto Nacional de Educación Física de Cataluña.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991). *A motivational approach to self: Integration in personality*. En R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation*. Vol. 38. Perspectives on motivation (pp. 237-288). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). *The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior*. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Dweck, C. S. (1986). *Motivational processes affecting learning*. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.

- Dweck, C. S., & Elliott, E. S. (1983). *Achievement motivation*. En E. M. Hetherington (Ed.), *Socialization, personality, and social development* (pp. 643-691). New York: Wiley.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). *A social-cognitive approach to motivation and personality*. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Ebbeck, V. & Becker, S. (1994). *Psychosocial predictors of goal orientations in youth soccer*. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 65, 355-362.
- Elvira Macagno, L. (2005). *La teoría de las metas de logro en la formación del maestro de E.F.: Análisis de un programa de intervención docente*. (Tesis doctoral). Valencia. Universidad de Valencia.
- Epstein, J. L. (1989). *Family structures and student motivation: A developmental perspective*. En C. Ames y R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education*: (Vol.3, pp. 259-295). New York: Academic Press.
- Escartí, A., Cervelló, E. Y Guzmán, J. (1996) *La orientación de metas de adolescentes deportistas de competición y la percepción de los criterios de éxito deportivo de los otros significativos*. *Revista de Psicología Social Aplicada*. 6 (2). 27-42. Valencia.
- Gabín, B., Camerino, O., Anguera M^a. T. & Castañer, M. (2012). LINC: multiplatform sport analysis software. *Procedia- Social and Behavioural Sciences* 46. 4692-4694.
- Gutiérrez, M. (2000a). *Actividad física, estilos de vida y calidad de vida*. *Revista de Educación Física*, 77, 5-14.
- Hellin P., Moreno, J. A. Y Rodríguez, P. L. (2004) *Motivos de práctica físico-deportiva en la región de Murcia*. *Cuaderno de Psicología del Deporte*, 4, 101-115.
- Kasser T., & Ryan R. M. (1996). *Further examining the American dream: Differential correlates of intrinsic and extrinsic goals*. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 280-287.
- Li, F., & Harmer, P. (1996). *Testing the simplex assumption underlying the Sport Motivation Scale: a structural equation modeling analysis*. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 67, 396-405.
- Losada, J. L. (2006). Recuperado el 3 de septiembre de 2010, de <http://www.ub.es/grido/Transparencias%20de%20MO%202006%20%28tema%201%29.pdf>

- 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). Huesca. Universidad de Zaragoza.
- Lozano, L.M., García-Cueto, E., Gallo, P. (2000). *Relación entre motivación y aprendizaje*. Revista Psicothema. Vol.12, Supl. nº 2, 344-347.
- Maehr, M. L. (1974). *Culture and achievement motivation*. American Psychologist, 29, 887-896.
- Maehr, M. L., & Nicholls, J. G. (1980). *Culture and achievement motivation: A second look*. En N. Warren (Ed.), Studies in cross-cultural psychology (pp. 221-267). New York: Academic Press.
- Maehr, M.L. (1984). *Meaning and motivation: toward a theory of personal investment*. En R. Ames y C. Ames (Eds.), Research on motivation in education: Vol. 1. Student Motivation (p. 144). New York: Academic Press.
- Martínez Muñoz, M. (1996). *La orientación del clima de aula. Investigación sobre el desarrollo de una investigación*. (Tesis doctoral). Barcelona. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Nicholls, J. (1978). *The development of the concepts of effort and ability, perceptions of attainment and the understanding that difficult tasks require more ability*. Child development, 49, pp. 800-814.
- Nicholls, J.G (1984a). *Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance*. Psychological Review, 91, pp. 328-346.
- Nicholls, J.G (1984b). *Conceptions of ability and achievement motivation*. En R. Ames y C. Ames (Eds.), Research on motivation in education: Student motivation (Vol. I, pp. 39-73). Nueva York: Academic Press.
- Nicholls, J.G (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ntoumanis, N. (2001a). *A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education*. British Journal of Educational Psychology, 71, pp. 225-242.
- Ospina Rodríguez, J. (2006). *La motivación motor del aprendizaje*. Revista Ciencia Salud. Bogotá, 4, pp. 158-160.

- Papaioannou, A. (1995). *Motivation and goal perspectives in children's physical education*. S.J. Biddle (Ed.) European perspectives on exercise and sport psychology (pp. 245-269). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Peiró, C. (1999). *La teoría de las perspectivas de meta y la educación física: un estudio sobre los climas motivacionales*. Revista de psicología social aplicada, 1, Vol 9, 25-44.
- Pelletier, L. G., Fortier, M. S., Vallerand, R. J., Tuson, K. M., Brière, N. M., & Blais, M. R. (1995). *Toward a new measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation, and amotivation in sports: The sport motivation scale (SMS)*. Journal of Sport and Exercise Psychology, 17, pp. 35-53.
- Ryan, R. M. (1993). *Agency and organization: Intrinsic motivation, autonomy and the self in psychological development*. En R. Dientsbier (Ed.), Nebraska symposium on motivation (Vol. 40, pp. 1-56). Lincoln, NE: University of Nebraska Press
- Vaello Orts, J. (2011). *Cómo dar clase a los que no quieren*. Barcelona: Graó.
- Weinberg, R. Y Gould, D. (1996). *Fundamentos de psicología del deporte y el ejercicio físico*. Barcelona. Ariel Psicología.
- Weiss, M. R., & Chaumenton, N. (1992). *Motivational orientations in sport*. T. Horn (Ed.), Advances in sport psychology (pp. 61-69). Champaign IL: Human Kinetics.
- Xiang, P., McBride, R. Y Bruene, A. (2003) *Relations of parents' beliefs to children's motivational in an elementary Physical education running program*. Journal of Teaching in Physical Education, 22 (4), <http://humankinetics.com/products/journal/index.cfm?id=JTPE>

9. ANEXO 1 (INSTRUMENTO OBSERVACIONAL)

PHYSICAL EDUCATION CLIMATE ASSESSMENT INSTRUMENT (PECAI).

(Curtner-Smith, Todorovich, 2002).

Nombre maestro observado:	Fecha clase:
Nombre Unidad didáctica (U.D.):	
Nº sesión de la U.D. :	
Hora comienzo de la clase:	Hora final de la clase:
Tiempo duración de la clase:	

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

	Descripción tarea 3			Descripción tarea 4		
COMPONENTE TARGET	TAREA	EGO	NEUTRAL	TAREA	EGO	NEUTRAL
Tarea						
Autoridad						
Reconocimiento						
Agrupación						
Evaluación						
Tiempo						

	Descripción tarea 5			Descripción tarea 6		
COMPONENTE TARGET	TAREA	EGO	NEUTRAL	TAREA	EGO	NEUTRAL
Tarea						
Autoridad						
Reconocimiento						
Agrupación						
Evaluación						
Tiempo						

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

Puntuación: Sumatorio de cada componente en el total de la sesión en la orientación ego/tarea/neutral.

%: del total de la puntuación de cada componente (sumando la orientación ego/tarea/neutral) que porcentaje supone el valor de la puntuación. (Ver ejemplo).

DATOS SESIÓN:						
COMPONENTE TARGET	TAREA		EGO		NEUTRAL	
	Puntuación	%	Puntuación	%	Puntuación	%
Tarea	9	90	1	10	0	0
Autoridad	8	80	1	10	1	10
Reconocimiento	7	70	2	20	1	10
Agrupación	9	90	0	0	1	10
Evaluación	5	50	4	40	1	10
Tiempo	10	100	0	0	0	0
TOTAL Puntuación	48	80	8	13,33	4	6,66

A continuación se expone una breve descripción de cada una de las áreas:	
TAREA	Tareas: deben tener como características principal la variedad, diversidad, promover el desafío, tienen a fomentar un mayor interés, esfuerzo y sensaciones de satisfacción en el alumno (Ames, 1992).
AUTORIDAD	Autoridad: el alumno debe sentir que el profesor le cede responsabilidad en el proceso, lo involucra en la toma de decisiones referidas al funcionamiento de la clase, lo cual favorece que se generen patrones adaptativos en situaciones de autonomía (Ryan y Deci, 2000).
RECONOCIMIENTO RECOMPENSAS	Recompensas: los estudios han demostrado que se produce un efecto diferente cuando están bajo el control del alumno a cuando están fuera de él y cuando se dan de manera privada y referida al proceso de aprendizaje (Ryan y Deci, 2000).
AGRUPACIÓN	Agrupaciones: la heterogeneidad en los grupos genera consecuencias a nivel motivacional en los grupos (Ames, 1992; Epstein, 1989).
EVALUACIÓN	Evaluación: si ésta es privada, significativa y con carácter informativo, genera efectos positivos en la motivación (Cury, Biddle, Sarrazin y Famose, 1997).
TIEMPO	Tiempo: algunos estudios ponen de manifiesto, que situaciones en las que el tiempo se administra de manera flexible, en relación a la complicidad o el nivel de los alumnos, aumentan los niveles de motivación y compromiso con la realización de la tarea (Epstein, 1989 y Treasure, 2001).
<p>Ames, C. (1992 a). Achievement goals, motivational climate and motivational processes. En G.C. Roberts (Ed.), <i>Motivation in sport and exercise</i> (pp. 161 - 176). Champaign, IL: Human Kinetics.</p> <p>Ryan, R.M. y Deci, E.L. (2000). Self - determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well - being. <i>American Psychologist</i>, 55, 68 - 78.</p> <p>Epstein, J.L. (1989). Family structures and student motivation: A development perspective. En C. Ames y R. Ames (Eds.), <i>Research on motivation in education</i> (Vol 3) (pp. 259 - 295). New York: Academic Press.</p> <p>Cury, F., Biddle, S., Sarrazin, P. y Famose, J.P. (1997). Achievement goals and</p>	

perceived ability predict investment in learning a sport task. *British Journal of Educational Psychology*, 67 (3), 293 - 309.

Treasure, D. C. y Roberts, G.C. (2001). Students, perceptions of the motivational climate, achievement beliefs, and satisfaction in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 72, 165 - 175.

COMPONENTES LECCIÓN QUE FACILITAN UNA ORIENTACIÓN TAREA	
TAREA	<p>Las personas se dan diferentes tareas y misiones que cumplir. Los niños pueden establecer sus propios objetivo a corto plazo, metas realistas</p> <p>Informar sobre los objetivo a conseguir a diferentes niveles Diseñar sesiones basadas en la variedad Diseñar tareas que promuevan el reto Establecer diferentes niveles de práctica</p>
AUTORIDAD	<p>Los estudiantes eligen tarea que quieren aprender y tener la oportunidad de elegir su propio equipamiento. Los estudiantes se les permite evaluar sy propio desempeño. Implicar a los participantes en diferentes tipo de liderazgo asumiendo diferentes roles a lo largo del proceso. Dar posibilidad de elección de tareas durante las unidades didácticas. Combinar diferentes modelos disciplinarios durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.</p>
RECONOCIMIENTO	<p>El reconocimiento del progreso es privado entre profesor y estudiante. El reconocimiento es personal a cada niño Reconocer el progreso individual y de la mejora (atención, perseverancia, etc.) Utilizar recompensas antes que castigos Centrarse en el auto - valor de cada participante Asegurar las mismas oportunidades para la obtención de recompensas.</p>
AGRUPACIÓN	<p>Los estudiantes trabajan individualmente en cada tarea, sin embargo, si la tarea es compleja los alumnos pueden ser agrupados en pequeños grupos. La agrupaciones son flexibles y heterogenea Posibilitar diferentes formas de agrupamiento. Hacer agrupaciones flexibles y heterogéneas.</p>
EVALUACIÓN	<p>La evaluación es referenciada a cada niño y basada en la mejora personal de cada uno. Se valora el progreso en el</p>

	<p>aprendizaje, en la participación y en el esfuerzo. La evaluación es privada</p> <p>Utilizar criterios relativos al progreso personal y al dominio de la tarea</p> <p>Diseñar evaluaciones diagnósticas que permitan al alumnado establecer necesidades de aprendizaje concretas.</p> <p>Implicar al participante en su evaluación.</p> <p>Utilizar evaluaciones privadas y significativas.</p>
TIEMPO	<p>A los estudiantes se les da suficiente tiempo para realizar y solucionar las tareas o para seleccionar estas. El tiempo es flexible y se adapta a cómo el niño resuelve la tarea</p> <p>Establecer reglas / rutinas con el grupo de clase.</p> <p>Posibilitar oportunidades y tiempo para el progreso.</p> <p>Ayuda a los participantes a programar su práctica.</p> <p>Adaptar el tiempo de práctica según la edad y las características de los participantes.</p>

COMPONENTES LECCIÓN QUE FACILITAN UNA ORIENTACIÓN EGO	
TAREA	Todos los alumnos realizar la misma tarea. El profesor determina el objetivo a conseguir
AUTORIDAD	El profesor toma todas las decisiones sobre qué es lo que los estudiantes deben aprender, qué materiales deben utilizar, cómo se evalúa...
RECONOCIMIENTO	Los reconocimientos se realizan públicamente y basados en la mejora del rendimiento
AGRUPACIÓN	No varía las agrupaciones en una tarea, clase o agrupa según nivel capacidad/habilidad
EVALUACIÓN	Es normativa y para todo igual. El profesor determina y dice públicamente lo que tienen que alcanzar los alumnos
TIEMPO	El profesor determina el tiempo necesario para resolver la tarea y a los alumnos se les marca estrictamente el tiempo para resolver la tarea