

# El clima motivacional en las clases de Educación Física: una aproximación práctica desde la Teoría de Metas de Logro

## TOMÁS GARCÍA CALVO

*Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.* Profesor en la Facultad de Ciencias del Deporte. Universidad de Extremadura (e-mail: tgarciac@unex.es)

## FRANCISCO J. SANTOS-ROSA RUANO

*Doctor en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.* Profesor en la Facultad de Educación. Universidad de Sevilla

## RUTH JIMÉNEZ CASTUERA

*Doctora en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.* Profesora en la Facultad de Ciencias del Deporte. Universidad de Extremadura

## EDUARDO M. CERVELLÓ GIMENO

*Doctor en Psicología.* Profesor en la Facultad de Ciencias del Deporte. Universidad de Extremadura

### Resumen

En el siguiente trabajo se realiza un análisis de los procesos motivacionales que se desarrollan en las clases de Educación Física. Tomando como fundamento la Teoría de las Metas de Logro (Nicholls, 1989; Ames, 1992), se explican cada uno de los diferentes constructos que forman dicha teoría (Orientaciones, Climas e Implicaciones Motivacionales) y la relación entre ellos. Asimismo, se exponen diversas investigaciones que han demostrado estas relaciones, y como, el desarrollo de un clima implicante a la tarea, puede mejorar y hacer más adaptativos los patrones conductuales de los alumnos. Por último, se hace una propuesta metodológica para desarrollar un clima implicante a la tarea por parte del profesorado de Educación Física, con los beneficios que ello reporta.

### Palabras clave

Teoría de Metas de Logro, Clima motivacional, Estrategias metodológicas.

### Abstract

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

### Key words

*Achievement goals, Motivational climate, Methodological strategies.*

## Introducción

El estudio de los procesos cognitivos de los alumnos en las clases de educación física es uno de los temas que ha despertado más interés en los investigadores del área de educación física (Cervelló y Santos-Rosa, 2000; Graham, 1995; Lee, 1997; Papaioannou, 1995, 1998), debido a la importancia que esto tiene para la comprensión y mejora del proceso de enseñanza aprendizaje.

Aunque este interés se ha plasmado en la aplicación de distintas aproximaciones y paradigmas al estudio de estos procesos cognitivos, ha sido la perspectiva de las metas de logro (Ames, 1992; Nicholls, 1989), la que se ha mostrado como uno de los modelos teóricos que más aportaciones ha efectuado a la comprensión de los patrones cognitivos, conductuales y emocionales relacionados con el logro de los estudiantes en las clases de educación física.

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

Como aparece en el trabajo de Nicholls (1989) los estudiantes orientados a la tarea consideran que la práctica de actividad física cumple un fin en sí misma, centran sus esfuerzos en el proceso de ejecución y se sienten atraídos por aquellas tareas con niveles de dificultad desafiante, mientras que aquellos estudiantes que se implican al ego prefieren aquellas actividades en las que puedan obtener alto refuerzo social, preocupándose más el resultado final que el proceso de aprendizaje. Además, piensan que la actividad física tiene como fin conseguir aprobación social, recompensas externas y alcanzar un mayor estatus dentro del grupo de compañeros.

Asimismo, existe un gran cuerpo de conocimientos que ha encontrado que la orientación a la tarea se asocia a patrones afectivos y conductuales más positivos, frente a la orientación al ego, que se relaciona con patrones menos adaptativos, como veremos en la exposición de algunos estudios desarrollados hasta el momento (para revisión ver Duda, 1992; Roberts, 2001).

La perspectiva de las metas de logro también asume que los entornos a los que se ve expuesto el estudiante condicionan tanto la orientación de metas que presenta como ciertas conductas que aparecen en las clases de educación física. Estos elementos situacionales que determinan las claves a través de las cuales se define lo que se considera éxito o fracaso en la escuela es lo que se conoce en la teoría de las metas de logro como clima motivacional (Ames, 1992). El clima motivacional, supone todo el conjunto de señales sociales y contextuales a través de las cuales los agentes sociales relacionados, en este caso los profesores de educación física, definen las claves de éxito y fracaso. Como indica Carol Ames (1992), los profesores, entrenadores, padres e iguales estructuran la clase, el entrenamiento y el hogar, apareciendo distintas señales en las que van implícitas (o explícitas), las claves a través de las cuales se define el éxito y el fracaso.

Diversos trabajos en la teoría de las metas de logro, han encontrado que aquellos entornos en los que se fomenta la competición interpersonal, la evaluación pública y la retroalimentación normativa sobre el desempeño de las tareas ayudan a que el estudiante adopte o se implique en criterios de éxito relacionados con la orientación al ego. Por otra parte, los entornos que enfatizan el proceso de aprendizaje, la participación, el dominio de la tarea individualizado y la resolución de problemas, tienden a fomentar la aparición de la orientación hacia criterios de éxito relativos a la tarea (Duda, 1998; Peiró, 1999; Treasure, 1997).

Por último, y dentro de un proceso dinámico de la motivación, se encuentra el tercer constructo importante para explicar los patrones conductuales partiendo de la Teoría de Metas. Se trata del Estado de Implicación. Dicho parámetro señala la disposición motivacional que adopta un sujeto en una situación concreta, y que se asumirá en función de la orientación motivacional del individuo y del clima motivacional que perciba en esa situación. Por tanto, como se puede suponer, el clima motivacional que fomenten con su comportamiento los agentes sociales próximos al niño, tiene una gran importancia para su comportamiento motivacional, por lo que si el profesor fomenta un clima motivacional orientado a la tarea existen mayores posibilidades de que los alumnos se impliquen motivacionalmente en esa dirección, con los beneficios comportamentales que ello conlleva.

En la *figura 1* se reflejan las relaciones entre orientación, clima e implicación motivacional.

## Investigaciones de la Teoría de Metas en Educación Física

En los últimos años han proliferado las investigaciones que han relacionado los constructos de la Teoría de Metas con diferentes variables importantes en el ámbito de la Educación física. Nicholls, Cheung, Lauer y Patashnick (1989), Papaioannou y Macdonald (1993), Theeboom, Knoop, Weiss (1995), Treasure (1997) encontraron relaciones entre la orientación de metas del sujeto y las creencias sobre los propósitos generales de la educación, hallando que la orientación a la tarea se relacionaba con la creencia de que la educación cumple un fin en sí mismo y que el éxito depende del esfuerzo, interés y los intentos de aprender nuevas tareas produciéndose un mayor divertimento, disfrute, actitudes positivas hacia las clases, capacidad de cooperación, afiliación y responsabilidad social. Mientras que

la orientación al ego se asocia con la creencia de que la educación es un medio para obtener otros fines como la consecución de aprobación social, recompensas externas y estatus dentro del grupo de iguales, originándose así un mayor aburrimiento y preocupación por el resultado final más que por el proceso de aprendizaje, en las Clases de EF. Relaciones también demostradas en el terreno deportivo (Duda, 1998; García Calvo, 2002; Ommundsen, Roberts y Kavussanu, 1998).

Las investigaciones revisadas hasta ahora parten de una metodología de investigación correlacional, sin intervenir sobre las variables estudiadas. Sin embargo, a pesar de que son pocos, existen algunos estudios de corte experimental que han tratado de comprobar si existen modificaciones en los patrones conductuales en función del clima motivacional que se fomente en las clases de educación física. Entre los estudios pioneros, citar el estudio de Ames (1992a), cuyo objetivo era incrementar la posibilidad de que los niños, especialmente aquellos académicamente “de riesgo”, desarrollen patrones de actua-

ción adaptativos, tratando de aumentar las estructuras de aprendizaje orientadas hacia la tarea. Los resultados del estudio, muestran que los niños sometidos a una estructura de aprendizaje de implicación a la maestría, tienen mayor motivación intrínseca y actitudes positivas que el grupo control.

Siguiendo la línea de estudio de Ames, Treasure (1993) manipula las estructuras de aprendizaje en 10 sesiones de EF. Los resultados mostraron que aquellos sujetos involucrados en una estructura de aprendizaje orientada hacia el dominio de la tarea, mostraban mayores niveles de satisfacción en las clases de educación física que aquellos sujetos expuestos a un sistema de clases tradicional.

Theeboom, De Knop y Weiss (1995), desarrollaron un programa de intervención empleando las áreas del TARGET (que explicaremos posteriormente) pero aplicándolo al terreno deportivo (programa de entrenamiento de artes marciales) durante un período de 3 semanas de duración. Los resultados obtenidos son de mayor diver-



**Figura 1**

Relaciones que se establecen entre los diferentes constructos de la teoría de metas (Adaptado de Roberts, 1992).

timiento y mayores aprendizajes de habilidades motoras en las condiciones de maestría, sin obtener diferencias significativas en la percepción de la competencia respecto al grupo control.

Solmon (1996), en la línea de los estudios de Ames, realiza un estudio de intervención en clases de EF mostrando los resultados que aquellos sujetos que se encuentran en la condición de estructura de aprendizaje orientada a la tarea demuestran mayor voluntad de persistir ante las tareas difíciles que los se encuentran en la condición de estructura de aprendizaje tradicional.

Por último, Treasure y Roberts (2001) realizaron una intervención en clases de EF durante un período de 2 semanas, con 2 condiciones de tratamiento: una de estructura de aprendizaje orientada a la tarea y la otra basada en una estructura de clase tradicional. Los resultados de la investigación muestran que los sujetos que reciben clases en estructuras de aprendizaje orientadas a la tarea creen que el éxito se debe al esfuerzo, obteniendo además mayor satisfacción en las clases. Los sujetos que se encuentran en la condición de estructura de clase tradicional opinan que el engaño es la causa del éxito, obteniéndose también una relación negativa con la preferencia de tareas desafiantes.

A continuación exponemos cuales deben ser los principios y estrategias que se pueden utilizar para conseguir un clima que implique a los alumnos a la tarea. Estos principios y estrategias de tarea han sido agrupados en seis áreas del entorno de aprendizaje y han sido nombradas con el acrónimo inglés TARGET, que fue inicialmente formulado por Epstein (1989). El TARGET se refiere a las dimensiones o estructuras del entorno de aprendizaje: Tarea, Autoridad, Reconocimiento, Agrupación, Evaluación y Tiempo. Por tanto, modificando estas dimensiones, podemos desarrollar el tipo de clima que pretendamos, para conseguir una implicación adecuada de nuestros alumnos.

## **Estrategias a utilizar para conseguir un clima motivacional implicante a la tarea**

### **Tareas y actividades**

En esta área, como es obvio, se incluyen las actividades y ejercicios diseñados en las sesiones de educación física. Consideramos que esta es una de las áreas más importantes, pues va a afectar al desarrollo de las demás áreas.

*Estrategias para conseguir un clima orientado a la tarea*

- *Diseñar las tareas de aprendizaje basadas en la variedad.* Debemos utilizar ejercicios variados para que los alumnos no se aburran ante la repetitividad o la monotonía de algunas sesiones. Es decir, para trabajar un contenido es aconsejable realizar diferentes ejercicios y juegos que contengan los mismos objetivos, pero cuya forma y estructura sea diferente, para así, hacer las tareas más amenas y desafiantes.

- *Que la tarea a realizar suponga un reto personal.* Es importante que durante las sesiones cada alumno sienta que está mejorando respecto al día anterior, y que gracias a la actividad física esta consiguiendo los objetivos que se planteó. Por esto, es fundamental que las tareas a realizar conlleven cierto reto personal para que al dominarlas, tenga constancia de su mejora y le lleve a implicarse más en la tarea. Las tareas deben seguir una progresión en dificultad para que el alumno sea consciente de su progreso personal y no se vea en la necesidad de compararse con otros, pues al hacer esto estaría orientándose hacia el ego. El profesor, a través del diseño y desarrollo de las sesiones, deberá evitar esta circunstancia.

- *Utilizar ejercicios y juegos cooperativos.* Con este tipo de actividades se mejora la cohesión del grupo y la relación entre los alumnos. Además, este tipo de tareas fomentan la participación, favoreciendo un clima orientado hacia el aprendizaje en lugar de hacia la competitividad.

- *Que exista implicación activa hacia la tarea a realizar y libertad de decisión.* Se trata de conseguir que los sujetos se impliquen en la tarea y participen activamente. Para ello podemos utilizar diferentes estilos de enseñanza (descubrimiento guiado, resolución de problemas, programa individual...), mediante los cuales podemos conseguir una mayor implicación en las tareas a realizar por parte de los alumnos, dejándoles más libertad para desarrollar su aprendizaje. También sería conveniente que el alumno pudiera elegir en algunas ocasiones que tiempo de actividad desea realizar e incluso que fuera el mismo el que la planificara. Por último, y aunque parezca obvio, sería importante informar a los alumnos sobre los contenidos y objetivos de las sesiones y dentro de que Unidad Didáctica se encuadra, para que ellos mismos sepan por qué y para qué realizan las tareas que se le proponen.

- *Plantear objetivos a corto, medio y largo plazo y adaptados al lenguaje de nuestros discentes.* Relacionado con el anterior punto, es necesario que en las clases de educación física establezcamos estos tipos de objetivos y que los alumnos los conozcan y comprendan. Para

conseguir una orientación motivacional adecuada tiene un gran valor que los discentes tengan claro porque realizan las actividades, que beneficios les va a reportar a corto, medio y largo plazo la Educación Física y que ellos mismos aprendan a plantearse estos tipos de objetivos para la práctica de actividad física extraescolar.

### **Autoridad**

Hace referencia a como se administra la autoridad por parte del profesor.

*Estrategias para conseguir un clima orientado a la tarea*

- *Permitir a los alumnos la toma de ciertas decisiones en su aprendizaje.* Esto se relaciona en cierta medida con los estilos de enseñanza que utilicemos y la aplicación personal que hagamos de esos estilos. Asimismo influye el papel que tome el profesor a la hora de tomar decisiones en el grupo. Sin embargo, hay que ser cautos respecto a esta cuestión y tener muy claro cuales van a ser las funciones de los alumnos dentro de los papeles de liderazgo que les proporcionemos. No debemos olvidar nunca que nosotros somos los profesores y que por tanto, no debemos otorgar funciones a los alumnos que debamos administrar nosotros. Por ejemplo, nunca debemos dejar a los alumnos la autoridad para decidir la calificación final que van a tener, sin embargo si podemos dejarle cierta libertad a la hora de decidir como pueden conseguir esa calificación.

- *Utilizar adecuadamente los estilos de enseñanza.* Relacionado con el punto anterior, el profesor debe saber que estilo utilizar en las situaciones que se le planteen, en función de sus características personales, de los rasgos del grupo ante el que se encuentre y de las peculiaridades de la situación. Como es comprensible, estos estilos no aparecen siempre en estado puro, sino que se entremezclan. Igualmente no todas las actividades se deben abordar mediante el mismo estilo, sino que en función de las circunstancias debemos utilizar uno u otro, pues si se sabe combinar los estilos de enseñanza adecuadamente, se podrá conseguir mejorar el clima motivacional en las clases de Educación Física.

- *Ayudar a los sujetos a desarrollar técnicas de autocontrol y auto dirección.* El profesor debe tener cierta formación sobre este aspecto y transmitir esa información a los alumnos. Mediante estas técnicas, los alumnos aprenderán a organizar su tiempo libre, planificar sus estudios, etc, disponiendo de mayor autonomía y capacidad de decisión.

### **Reconocimiento, recompensas y castigos**

Se trata de las razones que utilizamos para el premiar o castigar a los alumnos, como se distribuyen las recompensas y los castigos, y si existen las mismas oportunidades para el reconocimiento.

*Estrategias para conseguir un clima orientado a la tarea*

- *Utilizar preferiblemente recompensas antes que castigos.* Esta cuestión es muy importante, sobre todo porque normalmente los profesores suelen preferir los castigos a las recompensas. Debemos tener en cuenta que a todas las personas les gusta más recibir un refuerzo cuando hace algo bien que un castigo cuando hace algo mal. Por tanto, si un profesor quiere mejorar una determinada conducta (por ejemplo la puntualidad en los sesiones), es preferible que utilice un sistema de recompensas con los alumnos que sean puntuales, en lugar de simplemente castigar a los que lleguen tarde.

- *Asegurar las mismas oportunidades para la obtención de recompensas.* Este es un punto clave a la hora de mantener la motivación de los alumnos. Nuestro cometido es ser consciente de que tratamos a todos los alumnos por igual, sin discriminaciones ni preferencias basadas en aspectos extrínsecos a la educación. Muchas de los principales problemas que surgen en el aula se deben al trato deferente del profesor respecto a algunos alumnos. Esto provoca el descontento generalizado de los demás, que se sienten discriminados y puede provocar una crisis de comportamiento. Por tanto, debemos asegurarnos que todos los alumnos, tienen la oportunidad de recibir nuestro reconocimiento por su labor, en función de las características descritas en el punto anterior. Por ejemplo, todos sabemos que existen alumnos a los que es más fácil dar recompensas o reconocimiento por su labor, pues tanto su comportamiento como su conducta son las adecuadas. Sin embargo, en otros alumnos esto es más difícil de ver, por lo que debemos estar muy atentos para que cuando hagan algo bien reconócelo. Es primordial que ese alumno reciba por nuestra parte el reconocimiento a su actividad, para de esta forma, sentirse más motivado en la tarea que realiza.

- *Fomentar las recompensas intrínsecas preferiblemente a las extrínsecas.* Debemos tener en cuenta que a la hora de establecer las recompensas debemos intentar que éstas, se refieran a aspectos intrínsecos de la propia práctica deportiva, y que así se lo hagamos ver a los alumnos.

- *Establecer las recompensas y castigos al inicio del curso.* Si realizamos esta tarea al inicio de las clases,

podremos evitar situaciones conflictivas entre los alumnos y evitaremos problemas que puedan desestabilizar al grupo. Además, si los alumnos conocen las normas y los criterios que se van a seguir para los castigos y las recompensas, podrán adecuar su conducta de antemano a las exigencias que les propongamos.

### Corrección y “feedback”

¿Cómo corregimos a los alumnos? ¿Damos suficiente *feedback*? Esta área hace referencia a estas cuestiones.

*Estrategias para conseguir un clima orientado a la tarea*

- *Ofrecer un feedback adecuado a cada situación.*

Es importante que el profesor conozca los diferentes tipos de *feedback* que existen y seleccionen el que es más adecuado para cada contexto y nivel de los alumnos. Por ejemplo, habrá ocasiones en las que un alumno necesite un *feedback* explicativo, informándole sobre lo que ha hecho mal, cual es la causa de que no haya ejecutado correctamente y como corregirlo. Sin embargo, en otras ocasiones utilizando simplemente un *feedback* correctivo será suficiente, pues el alumno sabe en que ha fallado y cual es la causa de su fallo.

- *Corrección y feedback sobre el progreso individual y la mejora.* Como es obvio, el profesor debe informar a sus alumnos de su actuación durante las sesiones. Sin embargo, esa retroalimentación debe realizarse en función del progreso individual de cada alumno, basándonos siempre en su capacidad. Por ejemplo, no debemos decirle a nuestro mejor alumno que ha estado muy bien en la tarea porque ha sido el que menos pases ha fallado, cuando por sus características podría haber errado todavía en menos ocasiones. Igualmente, no podemos recriminar a un alumno más torpe motrizmente, porque solo ha conseguido dar 8 pases bien, cuando en la sesión anterior solo había conseguido 5.

- *Utilizar feedback positivo con asiduidad.* La mayoría de especialistas en psicología de la educación coinciden en la gran importancia que tiene este tipo de *feedback* para mejorar el clima durante las clases y la motivación de los alumnos en las actividades que planteen los profesores. Es muy beneficioso ofrecer siempre que podamos un refuerzo positivo, y debemos buscar la mínima oportunidad para hacerlo, personalizando e individualizando la educación. Asimismo, es muy interesante utilizar un enfoque positivo a la hora de corregir la actuación de nuestros alumnos. Para ello, es aconsejable que antes de corregir comentemos al alumno algo que ha

hecho bien, después le digamos la corrección o lo que ha hecho mal, y le animemos para que vuelva a intentarlo. Esto es lo que se llama emparedado o sándwich positivo, en el cual metemos una corrección entre dos refuerzos positivos para no minar la motivación del alumno.

### Agrupación

Con agrupación nos referimos a la forma y frecuencia en que los sujetos interactúan juntos.

*Estrategias para conseguir un clima orientado a la tarea*

- *Agrupar a los sujetos de forma flexible y heterogénea.* Esta es una cuestión que no siempre resulta fácil llevar a cabo. En la mayoría de ejercicios y tareas, y debido a su especificidad y complejidad, se agrupa a los alumnos en función de sus características, realizando normalmente los mismos tipos de agrupamiento. Por ejemplo, se suelen agrupar por cercanía social, amiguismo, por sexo, por capacidad motriz o de otras particularidades que instan a realizar repetitivamente los mismos grupos. Por ello es importante variar este tópico y utilizar, en la medida de lo posible, diferentes tipos de agrupamientos. Además, podemos aprovechar las diferentes partes de la sesión para hacer una distribución diferente de los alumnos (parejas, trios, grupos de 5...) El variar los integrantes de los grupos, ayuda a mejorar el nivel de implicación a la tarea del individuo, ya que no se siente estancado en un determinado rol y permite mejorar las relaciones sociales entre todos los componentes de la clase.

- *Posibilitar múltiples formas de agrupamiento de los individuos y utilizar estrategias adecuadas de formación y agrupamientos.* En relación con lo comentado anteriormente, se intentará variar las formas de agrupamiento (número de alumnos, tipo de alumnos...). De esta forma, hacemos la tarea más amena y ofrecemos a los alumnos la oportunidad de implicarse más en la actividad que realizan. Para ello, podemos realizar los grupos aleatoriamente (¡el 2, 4, 5, y 6!), aprovechar el calentamiento para formar grupos como queramos nosotros, dejarles libertad (¡colocarse por trios!) o de la forma que se nos ocurra para darle variabilidad a nuestra actuación. Lo importante es que lo tengamos en cuenta y lo llevemos a cabo.

### Evaluación

¿Cómo valora el profesor el comportamiento de los alumnos?

*Estrategias para conseguir un clima orientado a la tarea*

- *Utilizar criterios relativos al progreso personal y al dominio de las tareas.* La evaluación es un factor clave para conseguir un clima implicante a la tarea. Para ello, debemos utilizar unos criterios objetivos basados en el progreso individual (evaluación autorreferencial) y que se pongan de manifiesto cuando el sujeto domina la/s tarea/s que le proponemos. Es muy importante la utilización de medidas objetivas para evaluar el comportamiento de un alumno. Este tipo de medidas, como ya hemos dicho deben ser individuales y referidas a la ejecución no al resultado. Por ejemplo, si estamos trabajando una acción táctica en un deporte colectivo no debemos basarnos en parámetros de eficacia (p. ej., si consigue canasta o no), sino en aspectos de ejecución y de progreso personal, como por ejemplo si la ejecución del pase ha sido en el momento adecuado y si los movimientos de desmarques son correctos, etc.

- *Implicar al sujeto en la autoevaluación.* Si hacemos al sujeto partícipe de su evaluación, conseguiremos una mayor implicación de éste en la actividad que realiza. Por ejemplo, si tras realizar un ejercicio de pase en carrera pedimos al sujeto que evalúe su conducta, lograremos que el alumno se implique de nuevo en la tarea, de forma cognitiva, al buscar la razón de sus errores. También es conveniente que el sujeto participe en la elección de los parámetros que van a servir de evaluación, los conozca y acepte.

- *Utilizar evaluación privada y significativa.* Esta estrategia es difícil de llevar a cabo debido a las imposiciones del sistema educativo, sin embargo, lo podemos utilizar en otro tipo de evaluaciones que no sean las institucionales. Por tanto, en las sesiones podemos llevar a cabo un sistema de evaluación de cada alumno, y hacerlo de la forma más privada posible. A nadie le gusta que le digan sus errores en público. Por esta razón, es conveniente que a la hora de evaluar a un alumno (sobre todo en el caso de ser una evaluación negativa), hagamos partícipe solo a él de nuestra valoración. Además, esa valoración debe atenerse a los parámetros objetivos que hemos acordado con el alumno. Por ejemplo, si un alumno ha realizado mal una tarea, no debemos gritarle que lo hace mal delante de los compañeros, sino cuando pase a nuestro lado, comentarle nuestra valoración. Esto no es fácil de conseguir, sin embargo, debemos intentar organizar las sesiones para que cada día podamos hacerlo con algunos alumnos, e ir variando.

## Tiempo

Cómo utilizar el tiempo adecuadamente en la programación. Pasos del aprendizaje; dirección del trabajo.

*Estrategias para conseguir un clima orientado a la tarea*

- *Posibilitar oportunidades y tiempo para el progreso.* Para poder conseguir un buen clima en el aula, debemos dejar que todos los alumnos tengan las mismas oportunidades para el aprendizaje y que el tiempo para ello este adaptado a sus necesidades. Es obvio que cada alumno está más dotado para ciertas habilidades y sin embargo en otras tiene mayores dificultades para su ejecución. Por esta razón, debemos comprender que cada uno necesita un tiempo diferente para aprender o mejorar en las habilidades que les exigimos. Naturalmente, esto no es fácil de realizar, pero utilizando estilos de enseñanza individualizadores, como la enseñanza por niveles se puede facilitar esta cuestión. Asimismo, cuando realicemos actividades competitivas, sería interesante no plantearlas de forma tradicional, sino variar su estructura para permitir que todos los participantes tengan éxito. Por ejemplo, si proponemos un partido de floorball, poner como consigna que la actividad finaliza cuando los dos equipos hayan conseguido 5 tantos. De esta forma, todos los alumnos consiguen el objetivo, disminuyéndose la diferencia entre ganadores y perdedores.

- *Ayudar a los sujetos a establecer el trabajo y la programación de la práctica.* Al realizar esto, implicamos más a los sujetos en el trabajo diario y en los objetivos a conseguir. Si el alumno conoce el tiempo que se le va a dedicar a cada contenido o actividad, como se va a trabajar, cuando tendrá descansos, etc, se mostrará más seguro en las sesiones, lo que repercutirá posteriormente en su motivación para la actividad física.

- *Tiempo de práctica acorde a la edad y características de los alumnos.* Es muy importante que sepamos adaptar nuestros contenidos y el tiempo que vamos a dedicar a cada actividad a la edad y características de los alumnos. Además, debemos comprender que en función de la edad de nuestros discentes, el tipo de práctica y el tiempo que le dedicamos debe ser diferente, adaptada a sus características fisiológicas y psicológicas.

## Conclusiones

Como se puede apreciar a lo largo de este trabajo, el clima motivacional que fomentan los profesores de educación física en el aula, tiene una gran importancia para el desarrollo de los patrones de conductas que se

establecen. Si fomentamos un clima orientado a la tarea, es más probable que los alumnos sientan mayor diversión, se esfuercen más, etc, como se ha comprobado en diferentes investigaciones expuestas en la introducción. Asimismo, si promovemos un clima orientado al ego, existirá mayor ansiedad, menor diversión, etc.

Sin embargo, y como muchos lectores deben pensar, no resulta nada fácil desarrollar en nuestras sesiones un clima adecuado, sobre todo porque tradicionalmente se ha enfocado la educación física hacia el rendimiento, fomentando la competitividad entre los alumnos, premiando a los mejores, etc. Además, la formación metodológica y didáctica por parte de los profesores no siempre era la adecuada, por lo que estaban muy limitados a la hora de utilizar estrategias orientadas a mejorar el clima motivacional. A pesar de esto, consideramos que los profesores deberían tener en cuenta alguna de las cuestiones que se han tratado aquí, e intentar planificar sus clases con la finalidad de mejorar la motivación de sus alumnos. Sabemos que esto implicaría un mayor trabajo por parte del profesor, replanteándose su actual metodología, pero los beneficios que reportaría a sus alumnos serían muy importantes.

Por otro lado, nos gustaría añadir que la actuación del profesor en otras parcelas de la educación, así como sus comportamientos implícitos y todo lo que puede enseñar a través del currículum oculto, debería ir en consonancia con la promoción de un clima orientado a la tarea, pues de lo contrario, nuestros esfuerzos no tendrán los beneficios esperados.

Por último, queremos animar a todos los profesionales a plantearse la necesidad de cambiar el enfoque que en ocasiones se le da a la Educación Física, buscando mejorar la implicación de los alumnos y desarrollar en estos patrones de conducta adaptativos y extrapolables a otros ámbitos de la vida.

## Bibliografía

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