

En C.Plana (coord.) *Actas del II Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y XIII de Escuelas Universitarias de Magisterio*, pp. 227-237. Zaragoza, Universidad de Zaragoza. (1995)

UN ENFOQUE DE EDUCACIÓN FÍSICA Y SALUD A LA LUZ DE LA PERSPECTIVA DE METAS: LOS CONTEXTOS DE CLASE Y LA MOTIVACIÓN DEL ALUMNADO

Carmen Peiró Velert

Departament de Didàctica de la Expressió M, P. i Corporal. Universitat de València

RESUMEN

El propósito de esta comunicación es presentar los aspectos principales de la teoría de la perspectiva de metas de logro y su utilidad para comprender la motivación del alumnado al realizar actividad física. Nos centraremos en un enfoque de educación física y salud y analizaremos cómo un tipo u otro de metas está relacionado con unas estructuras concretas que aparecen en la clase de educación física y comentaremos el papel del profesorado para conseguir crear un ambiente que induzca a unas metas deseables, facilitadoras de experiencias educativas recompensantes, agradables y emancipadoras. Todo ello lo ilustraremos con la información procedente de diversos estudios sobre educación física y salud realizados en los últimos años.

UN ENFOQUE DE EDUCACIÓN FÍSICA Y SALUD A LA LUZ DE LA PERSPECTIVA DE METAS: LOS CONTEXTOS DE CLASE Y LA MOTIVACIÓN DEL ALUMNADO

Carmen Peiró Velert

Departament de Didàctica de la Expressió M, P. i Corporal. Universitat de València

1. INTRODUCCION

Una de las principales razones por la que los niños/as disfrutan realizando una actividad, bien sea física, deportiva o de cualquier otro tipo, la podemos encontrar en un aspecto especialmente poderoso de la motivación intrínseca, el logro. Es decir, el hecho de que los niños/as se impliquen en la realización de una tarea o actividad, le dediquen tiempo y esfuerzo o muestren interés por mejorarla, estará vinculado a que dicha tarea o actividad presenta una serie de retos a conseguir o alcanzar. En este sentido, podemos decir que el logro es un aspecto esencial dentro de la educación física escolar.

Generalmente, cuando una conducta se considera importante para conseguir un logro estamos acostumbrados a pensar en la necesidad de medirla y baremarla, pero esto no tiene por qué ser así. Dentro de la educación física el caso más significativo lo encontramos en la medición y baremarización de las habilidades deportivas y las cualidades de la condición física que siguen poniendo en evidencia, en la mayoría de los casos, la competencia o incompetencia del alumnado y donde la comparación entre ellos resulta inevitable. Además, dado el carácter público de la asignatura, en la que el alumnado se ve sometido al escrutinio de los compañeros/as, del conjunto del profesorado del centro y la gente de la calle, resulta más difícil esconder la falta de habilidad de los/las estudiantes. En consecuencia, perciben que su capacidad física se pone más en evidencia que, por ejemplo, en una clase de lenguaje.

Durante las dos últimas décadas se han llevado a cabo considerables investigaciones sobre cómo los contextos de enseñanza (el aula, el gimnasio o el patio) influyen en el aprendizaje del alumnado. Recientemente la atención se ha centrado en cómo el ambiente o contexto del aula influye en las opiniones o consideraciones que los alumnos y alumnas tienen de la naturaleza y propósitos del aprendizaje (Nicholls, Patashnick y Nolen, 1985, Ames y Ames, 1984). Así, por ejemplo, Carole Ames y Russ Ames (1984) analizaron cómo la estructura de los contextos de aprendizaje pueden enfatizar que un alumno/a se oriente hacia un determinado tipo de metas y ello influya en cómo se ve a sí mismo, a sus compañeros/as y las tareas que realiza, y en las decisiones que tome. En un estudio posterior, Carole Ames (1992) presenta la importancia de establecer relaciones entre el contexto, las metas y las consecuencias motivacionales del alumnado y determinar cómo pueden crearse esas metas en el aula.

Dado el interés creciente en nuestra sociedad por la vinculación entre la actividad física y la salud y el papel importante que actualmente juega la asignatura de educación física como facilitadora potencial de estilos de vida activos en los niños y niñas, nuestro propósito en esta

comunicación será presentar los aspectos principales de la teoría de la perspectiva de metas de logro porque puede resultarnos particularmente útil a la hora de comprender la motivación del alumnado por la actividad física.

Teniendo en cuenta estas consideraciones y el reducido espacio del que disponemos, nos centraremos en el análisis de una parte del contenido curricular de la educación física y, en particular, en un enfoque de educación física y salud. Analizaremos cómo un tipo u otro de metas está relacionado con unas estructuras concretas que aparecen en la clase de educación física. También comentaremos el papel del profesorado para conseguir crear un ambiente que induzca a unas metas deseables, facilitadoras de experiencias educativas recompensantes, agradables y emancipadoras. Todo ello lo apoyaremos con el trabajo que hemos realizado sobre educación física y salud durante los últimos años (Devís y Peiró, 1992; Peiró y Devís, 1992; Peiró y Devís, 1994; Peiró y Devís, 1995).

2. LA TEORIA MOTIVACIONAL DE LA PERSPECTIVA DE METAS DE LOGRO

La investigación psicológica se ha aprovechado recientemente del desarrollo de las teorías cognitivas sociales, que tienen en cuenta las expectativas y valores de las personas, para aplicarlas al logro educativo o académico. La teoría de la perspectiva de metas de logro surge en el ámbito educativo a partir de las contribuciones empíricas y teóricas de John Nicholls (1984, 1989, 1992), Carole Ames (1984, 1992a, 1992b), Carol Dweck (1986) y Martin Maehr (1984). La teoría fue propuesta con el fin de ayudar, por una parte, a comprender las diferencias y desigualdades de motivación en lo referente al desarrollo intelectual y, por otra, a decidir cuál sería el mejor modo de fomentar una motivación óptima en el alumnado, cualquiera que fuese su grado de capacidad. Todos estos autores y autoras le asignan una gran importancia a los procesos interpretativos del alumnado como aspectos influyentes en sus respuestas motivacionales.

Para Nicholls (1984), el elemento principal en un contexto de logro es demostrar éxito a través de la competencia y en sus investigaciones intentó buscar las metas que utilizan los niños y niñas como criterios para juzgar su éxito en las tareas de logro. Las metas de logro se refieren a los propósitos de una conducta de logro, a cómo las personas interpretamos, evaluamos y actuamos ante situaciones de logro, tales como las que se dan en las actividades propuestas en una clase de educación física o en el ámbito del deporte.

Dos son los tipos de metas de logro que han recibido una atención especial en la literatura, aunque se les ha dado nombres diferentes. Nosotros utilizaremos la nomenclatura de Nicholls porque su traducción al castellano es la más clarificadora. La primera meta ha sido denominada "*de orientación al ego*" y, en ella, los niños/as juzgan su competencia comparando sus actuaciones o ejecuciones con las de sus compañeros/as, es decir, toman un punto de referencia externo y su preocupación se centra en ser mejores o peores que los otros niños y niñas. El segundo criterio de éxito se le ha llamado "*meta de orientación a la tarea*" y, en ella, la competencia se valora mediante la mejora personal o el progreso en una tarea o habilidad, pero tomándose a sí mismo como referencia e independientemente de cómo la realicen los demás.

La teoría de orientaciones de meta postula que una orientación a la tarea facilita la motivación intrínseca (Nicholls, 1989), de tal forma que será más probable que el alumnado considere una actividad valiosa en sí misma si centra su atención en la actividad que está realizando y en la mejora personal en lugar de que preocuparse por que los agentes externos (profesor/a, padres, compañeras/os) emitan juicios favorables de su ejecución, habilidad, etc.

Otras investigaciones realizadas en el ámbito deportivo y de la actividad física (Duda, 1988, 1992) revelan que la orientación a la tarea se correlaciona positivamente con el disfrute e interés en la participación de actividades deportivas y con el esfuerzo que la persona cree que ha puesto en la tarea, mientras que la orientación al ego se relacionaba negativamente con el disfrute e interés en la tarea. Asimismo, estas dos orientaciones de meta están asociadas a una serie de creencias sobre el éxito en la actividad física y el deporte. Los niños/as que adoptan predominantemente una orientación a la tarea creen que para tener éxito es necesario esforzarse, intentar comprender lo que se les enseña y cooperar y colaborar con sus compañeras/os, mientras que si presentan una orientación al ego creen que la consecución de éxito depende de mostrar una habilidad superior, ganar a los demás y conseguir éxito con poco esfuerzo.

Todas estas investigaciones nos sugieren que una orientación de meta a la tarea facilitará un patrón motivacional tal que es más probable que fomente una implicación en las tareas de aprendizaje de mayor calidad y a más largo plazo. Parece ser que una posible respuesta a la preocupación de los/las profesionales de la educación física y el deporte por mantener en el alumnado el interés por la actividad física y deportiva estará en asegurar que el alumnado aprenda a considerar el logro en términos de mejora personal. Aunque el hecho de que una alumna o alumno adopte una determinada meta puede estar influido por ciertas experiencias previas o por las creencias o metas de sus padres, la estructura de la clase de educación física puede influir enormemente en la creación de un ambiente o clima que induzca a la tarea o al ego y, por lo tanto, a la adopción de ellas por el alumnado (Ames, 1992b).

3. LA PERSPECTIVA DE METAS Y EL ENFOQUE DE EDUCACIÓN FÍSICA Y SALUD

En los últimos años, la profesión de la educación física se ha visto influida por un nuevo movimiento social en favor de la salud de las personas y que, en nuestro ámbito, conocemos como *educación física basada en la salud*, también denominada *condición física relacionada con la salud* o simplemente *educación física y salud*. Esta preocupación se ha visto reflejada en los distintos diseños curriculares de la actual reforma educativa española que incluyen la salud como uno de los bloques de contenido.

Desde nuestro punto de vista, un enfoque de salud dentro de la educación física debería alejarse de la visión dominante del rendimiento físico asociado a la condición física y orientarse a los aspectos cualitativos del ejercicio físico, al disfrute, la participación satisfactoria y la autoestima del alumnado para favorecer la práctica de actividad física (Devís y Peiró, 1992, 1993).

De acuerdo con la perspectiva de metas que hemos presentado en el apartado anterior, la percepción e interpretación que el alumnado haga de sus experiencias escolares serán fundamentales para que la actividad física acabe formando parte de su estilo personal de vida. De ahí que las estrategias de motivación y el clima o ambiente que se cree en la clase serán clave para el cambio de conductas (Fox, 1994). Así, por ejemplo, será de vital importancia que la profesora o profesor enfatice los incentivos intrínsecos y favorezca un sentido amplio de competencia física y éxito en la realización de actividades físicas. Todo ello sin resaltar la victoria o el hecho de ser el mejor sino valorando el esfuerzo y la mejora personal en ciertas tareas o actividades físicas (Nicholls, 1984; Duda, 1988).

Tenemos que reconocer que poner en práctica cualquier innovación supone replantearse toda una serie de elementos que conforman la práctica educativa. En el caso del enfoque de educación física y salud, no sólo habría que reorientar los conceptos de condición física y deporte y las tareas o actividades acordes con ellos, sino también adoptar una filosofía de enseñanza que fuera coherente con el enfoque y que incluiría, el papel que adopta el profesor o profesora y su intervención en las clases, el rol que jugará el alumnado, los valores y actitudes a desarrollar y la evaluación del alumnado.

Con el fin de tratar estos aspectos lo más claramente posible intentaremos identificar las principales estructuras en el contexto de la clase que pueden contribuir a una orientación a la tarea y cómo las percibe el alumnado. Estas estructuras serían, según Ames (1992a): 1) el diseño de tareas y actividades de aprendizaje, 2) la distribución de autoridad y responsabilidad y 3) la evaluación y el uso de recompensas, entre otras.

3.1. Las tareas o actividades de aprendizaje

Un elemento fundamental en el contexto de aprendizaje es el diseño de tareas y actividades de aprendizaje, ya que éstas transmiten cierta información que el alumnado utiliza para juzgar su capacidad, su disposición a esforzarse y su sentimiento de satisfacción. Una característica que consideramos importante en el enfoque de educación física y salud es que las tareas deben suponer un reto personal al alumnado. Es decir, las actividades no atienden a un grado de dificultad basado en lo que la media de la clase puede hacer, ya que ello no contribuye a que el alumnado cuya capacidad no alcanza la del término medio mantenga una implicación y orientación a la tarea, sino que facilitan que cada estudiante las realice a su ritmo y teniendo en cuenta sus posibilidades y limitaciones. En un primer estudio algunos alumnos y alumnas percibieron estas características que quedan reflejadas en sus comentarios:

...este programa se adapta a todas las personas, las que no pueden y las que pueden...hace unos años, los profesores exigían para todos una meta y ahora te estableces tú tu meta y lo que puedes alcanzar. Y esto se adapta a todos. (Entrevista alumno)

Dando estas clases me divierto mucho y me lo paso muy bien. Como sabes lo que tienes que hacer y los límites los has puesto tú mismo lo haces más a gusto. (Opinión escrita alumna)

Además, si las actividades van acompañadas por un conocimiento teórico-práctico se facilita el aprendizaje significativo al alumnado. Al igual que señalaba Nicholls (1989; Nicholls

et al., 1985) en estudios norteamericanos realizados en el aula, esta característica, junto con el énfasis en el esfuerzo y la mejora personal, contribuyen a crear un clima de clase orientado a la tarea y a reforzar el interés e implicación a más largo plazo en la actividad.

Una última particularidad importante de las tareas es que deberían ser variadas y diversas de tal forma que todo el alumnado, sin excepción, se sintiera identificado con ellas y participara; pero, al mismo tiempo, que fueran lo suficientemente motivantes como para favorecer y mantener su interés y darles tiempo a que pudieran progresar en su aprendizaje. Además de esto, Nicholls (1989) añade que si al alumnado se le presenta una amplia gama de actividades variadas tendrá menos oportunidad o necesidad de compararse con otros y es más probable que utilice criterios más vinculados a su propio progreso en una actividad para valorar si ha conseguido o no lo que se proponía.

3.2. La responsabilidad y autonomía

Un segundo aspecto clave es la responsabilidad en la clase y hasta qué punto el profesorado permite la toma de decisiones y fomenta la autonomía en el alumnado. Numerosos son los estudios que han apoyado la relación existente entre un ambiente de clase en el que se propicie la autonomía y la motivación intrínseca del alumnado (Grolnick y Ryan, 1987; Fox, 1994). Una forma de dar responsabilidad al alumnado es permitir que elijan entre varias opciones, establezcan prioridades a la hora de realizar una tarea o en el ritmo de aprendizaje, de tal modo que se facilite la toma de decisiones. Ahora bien, tenemos que procurar que esas opciones sean igualitarias y la elección del niño/a esté guiada por el interés y no con la intención de esforzarse menos.

En nuestra experiencia, conseguir que el alumnado pudiese ir controlando su propia práctica supuso crear progresivamente un clima en el que fuese cada vez más relevante el papel del alumno/a en la toma de decisiones y dependiera menos de las directrices del profesor/a. Debemos reconocer que no es tarea fácil y que, en algunos casos, es un riesgo porque implica que el/la profesor/a deposite su confianza en el alumnado. Todo ello requiere ir poco a poco probando distintas estrategias para que ese acceso a la responsabilidad se facilite, pero no se interprete como un "dejar hacer". Concretamente, un profesor o profesora, en sus primeros intentos, puede tener claramente identificados cuáles son sus propósitos educativos pero la actitud que muestre en los momentos de la puesta en práctica favorezca todo lo contrario. Así, por ejemplo, en una investigación que llevamos a cabo con un profesor que quería aplicar este enfoque en sus clases (Peiró y Devís, 1994) se observó lo siguiente:

Su primer día de clase es típico: Tomás en medio del patio y sus alumnos y alumnas corriendo alrededor...un círculo bien organizado...Tomás con frases controladoras como: "¡Venga!, no os pareis. ¡Tú! ¿qué haces parándote?" Los alumnos y alumnas escaqueándose [sic] en cuanto él se da media vuelta. Se nota que no se decide a cambiar la estructura organizativa tradicional de una clase [de educación física]. (Notas de observaciones)

Es decir, se observaba un gran control y una organización muy directiva sobre la clase cuando lo que el profesor pretendía era que el alumnado fuera el verdadero protagonista en la

aplicación y gestión de su práctica. Después de comentarle este detalle y reconocer que no se había percatado de ello, decidió probar una actitud que permitiera al alumnado tomar más iniciativas. Varios días después la investigadora destacaba en sus notas de observación:

Los alumnos y las alumnas comienzan a distribuirse las actividades y el espacio, dentro del gimnasio o fuera en el patio...La dinámica ha variado.

Otro factor importante que nosotros hemos tenido en cuenta, y que como señalan Ryan et al. (1985), contribuye a la implicación del alumnado en el aprendizaje y la calidad de éste, es favorecer que desarrollen estrategias de selección, planificación, aplicación y gestión de su propia práctica. Así, por ejemplo, se le propuso al alumnado que elaborara un programa propio de actividad física para luego ponerlo en práctica durante seis semanas. Esta propuesta se hizo hacia final del trimestre por diversos motivos. Considerábamos necesario que el alumnado hubiese aprendido unos conceptos básicos, que hubiera dispuesto del tiempo suficiente para practicar diversas actividades y conocer cómo había respondido a ellas y que hubiesen tenido la oportunidad de comenzar a tomar decisiones sobre su práctica. Además, para facilitar esta labor se confeccionó material de apoyo que les orientara a buscar primeramente estrategias de selección y planificación (algunos ejemplos se pueden encontrar en Peiró y Devís, 1991) y luego cómo controlar y adaptarse a imprevistos que surgieran al llevarlo a la práctica. Una panorámica de cómo el alumnado percibió los propósitos que el programa pretendía y cómo lo desarrolló lo ilustraremos con algunas de sus opiniones:

Al controlarte tú mismo eres, por lo menos en mi caso, más responsable y al marcarte unas metas intentas conseguirlas y superarte a tí mismo. (Entrevista alumna)

Para mí este sistema da mucha más libertad y facilidad...para realizar los ejercicios. Nos da la oportunidad de elegir cuando y como queremos hacerlo. Además nos hace más responsables a la hora de efectuar los ejercicios porque sabemos que antes o después debemos hacerlos... (Opinión escrita alumna)

Es una buena idea porque tú escribes lo que a tí te parece que puedes realizar y no lo que los demás quieren que realices. En este programa tú mismo te controlas y no dependes de nadie. (Opinión escrita alumno)

No obstante, también debemos señalar que siempre hemos encontrado un pequeño sector del alumnado, en su mayoría chicos, que muestra reticencias a esa oportunidad de elegir y de aprender a ser autónomo, tal vez porque perciben que no disponen de las suficientes estrategias para ello o quizás no les gusta asumir responsabilidades o tienen miedo a esa libertad. Así un alumno escribe:

A pesar de todo lo que he citado anteriormente no me gusta que haya tanta libertad porque nosotros no somos capaces de controlarnos y muchas veces no hacemos lo que nos toca.

En un caso concreto, un alumno llega a expresar su deseo de que "le manden" y su preferencia por la dinámica del gimnasio al que acudía por las tardes porque, como él mismo comenta, "aprendo más si me mandan, si [los profesores/as] se ponen duros". De ahí que rechazara la libertad que le ofrecían las clases de educación física.

Otros estudios argumentan que este cambio de responsabilidad del profesor/a al alumno/a contribuye a que las diferencias de habilidad y capacidad de los niños y niñas queden diluidas y no se destaquen en la clase (Marshall y Weinstein, 1984). Sin embargo, permitir que el alumnado controle de forma autónoma su práctica no debe entenderse como un "dejar que trabaje a su aire" sin una dirección u orientación por parte del profesora/a.

Por último, queremos destacar un aspecto significativo que aparece en los contextos en los que diferentes profesores y profesoras han aplicado este enfoque. Nos referimos al interés, implicación y satisfacción que muestran las chicas ante esta propuesta ya que perciben que con esfuerzo pueden mejorar, que las actividades y el programa suponen un reto personal, que aprenden, que empiezan a conocer sus posibilidades y limitaciones y que, especialmente, se sienten integradas en la clase y aceptadas por sus compañeros/as y profesor/a. Algunas de las siguientes opiniones reflejan estas impresiones:

La verdad es que, al principio, me costó mucho acostumbrarme, pero ahora después de hacer ejercicio fuera y en las clases de educación física, no sólo he mejorado mis capacidades físicas sino que también ha sido muy agradable sentir cómo ha mejorado mi condición física...era imposible para mí correr sin pararme y ahora ya he corrido 45 minutos!(Entrevista alumna)

Yo, el año pasado, como todo era deportes, el maestro se iba a hacer de árbitro con los chicos que [jugaban] al fútbol, y a nosotras nos dejaban con el baloncesto, el voleibol y, claro, cuando se iba el maestro no hacíamos nada. Aquí aunque Tomás [pseudónimo] no esté, yo hago más que el año pasado...Yo prefiero esto...El año pasado la gimnasia [sic] era como un recreo.(Entrevista alumna)

Yo ya no le tengo miedo a la gimnasia[sic]. Esta forma de realizarla hace que los alumnos no tomen esta asignatura como un castigo (al menos eso es lo que yo pensaba de ella), sino como una asignatura divertida y sin presiones por parte del profesor...Además si tienes alguna duda se la preguntas... (Opinión escrita alumna)

En un estudio realizado con chicas adolescentes, Lloyd y Fox (1992) descubrieron que las clases que favorecían una orientación a la tarea produjeron mayores niveles de disfrute y motivación para seguir practicando actividad física y más oportunidades para que las alumnas experimentaran éxito. Estos autores argumentan que las alumnas que no miden su éxito mediante patrones de comparación con otras personas no progresan en contextos orientados al ego debido a que, probablemente, les impide cubrir o satisfacer sus metas de logro.

3.3. La evaluación

La realización de un enfoque de educación física y salud no afecta únicamente al contenido, las tareas o actividades que se propongan o a la forma de impartirlo, sino que sus implicaciones atañen a otros niveles curriculares como es el caso de la evaluación del alumnado. La forma de evaluar puede afectar considerablemente la motivación del alumnado ya que, dependiendo de cómo la estructuremos, estaremos favoreciendo su orientación hacia un tipo de metas u otro (Ames y Ames, 1984) e influyendo en el significado que éste perciba de la experiencia evaluadora.

Algunos estudios realizados sobre este aspecto tan polémico de la práctica educativa han intentado identificar cuáles son los aspectos de la evaluación que tienen un efecto perjudicial en la motivación de los/las estudiantes. La mayoría coinciden en que los contextos orientados al producto y al rendimiento favorecen que el alumnado se centre en la cantidad de trabajo que realiza en lugar del aprendizaje de la tarea. Pero, además, estos contextos enfatizan la ausencia de errores, la perfección, la comparación social y el éxito se mide en base a normas (Brophy, 1983; Ames, 1984). Todo ello aparece como un aspecto negativo porque influye en la percepción del alumnado sobre sus propias capacidades y su autoestima y, además, esta percepción es compartida por los compañeros/as de clase. La autoevaluación que pueda hacerse un niño/a de su capacidad será más negativa si se preocupa por ganar, superar a otros compañeros/as o ser el mejor en pruebas normativas que si se centra en esforzarse, mejorar su práctica o simplemente participar (Ames, 1984).

Dentro de la educación física son las baterías de tests uno de los instrumentos de evaluación más característicos y se utilizan esencialmente para medir el rendimiento del alumnado. En nuestro primer año de puesta en práctica del enfoque de educación física y salud aplicamos tres tests físicos con el fin de que el alumnado pudiera ver de forma más palpable su progreso, pero evitando la comparación pública de los resultados de cada alumno/a. Sin embargo, aparte de las dudas que teníamos con respecto a su valor educativo, el alumnado criticó la propuesta de estos tests porque no se relacionaban con el trabajo realizado durante el transcurso de las clases. Así, un alumno comenta:

Yo creo que realizar una prueba al principio y otra al final no es la mejor forma de comprobar la mejora que hemos conseguido, depende demasiado de una sola cosa. Pero, además una alumna los consideró un inconveniente porque "no reflejan realmente todo tu esfuerzo".

Creemos que, desde el punto de vista educativo, resulta más adecuado resaltar que los beneficios saludables de la actividad física los posee el proceso de la actividad y no el producto asociado al resultado. Además, si queremos ser coherentes con el planteamiento de todo el enfoque, en el que hemos ido transmitiendo al alumnado una serie de aspectos y valores que consideramos importantes, no podemos utilizar medios de evaluación que contradigan los principios del enfoque. Por una parte, crearemos confusión en el alumnado sobre los propósitos planteados y, por otra, identificarán rápidamente que lo realmente valioso es aquello que al final cuenta para la calificación y, por consiguiente, lo que ocurre en el proceso pierde sentido y valor.

Nosotros hemos intentado, a partir de nuestra experiencia y la de otros compañeros y compañeras, subsanar los problemas que supone evaluar de forma cuantitativa y buscar recursos de tipo cualitativo que vayan más acorde con la filosofía educativa de todo el enfoque. Entre ellos utilizamos anotaciones procedentes de la observación del profesor/a sobre los acontecimientos más relevantes de cada clase, por ejemplo, las preguntas o comentarios que le hacen, las decisiones que el alumnado toma en la práctica para adaptarse a la situación particular del momento y la progresión del alumnado en las actividades, entre otras. También valoramos la calidad de los programas elaborados, la participación e implicación del alumnado así como el aprendizaje de los conceptos básicos y su aplicación a la práctica. Para ello, consideramos muy interesante la utilización de un diario del alumno/a en el que refleje, por ejemplo, los

acontecimientos de la clase, sus vivencias y sensaciones, las decisiones tomadas, los comentarios que la sesión le suscite, lo que ha aprendido, etc. Asimismo, consideramos que el diario de campo del profesor/a es también un instrumento que favorece la reflexión sobre la práctica y ayudará al profesorado a evaluar y mejorar el enfoque.

4. CONCLUSIÓN

Una aproximación cualitativa a la motivación del alumnado está estrechamente vinculada a cómo los alumnos y alumnas piensan sobre sí mismos en relación con las actividades que tienen que aprender y el proceso de aprendizaje en sí. La escuela y, en particular, la clase son contextos que pueden orientar al alumnado hacia metas diferentes e influir considerablemente en la socialización del alumnado con respecto a una serie de valores y actitudes educativas deseables. No obstante, no podemos olvidar que existen otros agentes socializantes muy importantes como son la familia y los amigos/as, pero en los que no se ha profundizado en esta comunicación.

Hemos intentado analizar un enfoque de educación física y salud para ilustrar la importancia de crear climas o ambientes que induzcan al alumnado a orientarse a la tarea, donde el centro de atención está en el esfuerzo y la mejora personal autoreferenciada y no en la comparación social, ser el mejor o superar a los demás. Una orientación a la tarea es más probable que favorezca la implicación de la mayoría del alumnado en el aprendizaje, reduzca las desigualdades por habilidad o género, refuerce la autoestima y favorezca experiencias satisfactorias que motiven al alumnado a una participación activa en actividades físicas.

También hemos identificado una serie de aspectos que pueden ser orientadores a la hora de intervenir en el contexto de la clase. En primer lugar, es importante atender a sus estructuras y a las estrategias que utilicemos acordes a ellas, ya que las tareas que propongamos en clase, dónde ubiquemos la autoridad y de qué forma evaluemos van a ser aspectos que contribuirán de forma considerable en la configuración de un ambiente orientado al ego o a la tarea, con todo lo que ello conlleva. Sin embargo, como formadores y formadoras de futuros profesionales de la educación física, no podemos perder de vista que para cambiar un ambiente determinado de clase no basta sólo con incidir en un cambio de las estructuras antes mencionadas, sino que requiere también un cambio en los criterios de éxito que define el profesor/a en referencia al aprendizaje del alumnado, en su sistema de creencias o en otros aspectos más amplios del aprendizaje escolar.

Con todo ello, creemos que llevar a cabo cualquier práctica innovadora o cualquier cambio educativo supone, en definitiva, abogar por una filosofía de lo que creemos que debe ser la educación física y, a partir de ella, establecer unos principios pedagógicos, como pueden ser la igualdad de oportunidades, la autonomía, la conciencia crítica, las experiencias satisfactorias, entre otros, que actuarán de filtro a la hora de estructurar y actuar en la práctica educativa.

5. REFERENCIAS

- AMES, C. (1984) Achievement attributions and self-instructions under competitive and individualistic goal structures. Journal of Educational Psychology, 76, 478-487.
- AMES, C. (1992a) Classrooms: Goals, Structures, and Student Motivation. Journal of Educational Psychology. 84, 261-271.
- AMES, C. (1992b) Achievement goals, motivational climate, and motivational processes. En G.Roberts (ed.) Motivation in sport and exercise. Human Kinetics, Champaign, IL, pp.161-176.
- AMES, C. y AMES, R. (1984) Systems of student and teacher motivation: Toward a qualitative definition. Journal of Educational Psychology. 76, 535-556.
- BROPHY, J.E. (1983) Fostering student learning and motivation in the elementary school classroom. En S.Paris, G.Olson y H.Stevenson (Eds.) Learning and motivation in the classroom. Erlbaum, Hillsdale, NJ, pp.283-305.
- DEVIS, J. y PEIRO, C. (1992) Exercise and Health in a Spanish PE Curriculum: A Modified Programme of 'The Exercise Challenge'. En T.Williams, L.Almond y A.Sparkes (Eds.) Sport and Physical Activity. Moving Towards Excellence. E & FN Spon, Londres, pp.418-428.
- DEVIS, J. y PEIRO, C. (1992) Ejercicio físico y salud en el currículo de la educación física: modelos e implicaciones para la enseñanza. En J.Devís y C.Peiró (comps.) Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados. INDE, Barcelona, pp.27-45.
- DEVIS, J. y PEIRO, C. (1993) La actividad física y la promoción de la salud en niños/as y jóvenes: la escuela y la educación física. Revista de Psicología, 4, 71-86.
- DUDA, J.L. (1988) The relationship between goal perspective and persistence and intensity among recreational sport participants. Leisure Sciences, 10, 95-106.
- DUDA, J.L. (1992) Motivation in sport settings: A goal perspective approach. En G.C.Roberts (Ed.) Motivation in Sport and Exercise. Human Kinetics, Champaign, IL, pp. 57-91.
- DUDA, J.L. (1993) Goals: A social cognitive approach to the study of achievement motivation in sport. En R.N.Singer, M.Murphy y L.K.Tennant (Eds.) Handbook of Research on Sport Psychology. Macmillan, Nueva York, pp.421-436.
- DWECK, C. (1986) Motivational processes affecting learning. American Psychologist, 41, 1040-1048.
- FOX, K. (1994) Understanding Young People and their decisions about Physical Activity. The British Journal of Physical Education, 25, 15-19.
- GROLNICK, W.S. y RYAN, R.M. (1987) Autonomy support in education: Creating the facilitating environment. En N.Hastings y J.Schwieso (eds.) New directions in educational psychology: Behavior and motivation. Falmer Press, Londres, pp.213-232.
- LLOYD, J. y FOX, K. (1992) Achievement goals and motivation to exercise in adolescent girls: A preliminary intervention study. British Journal of Physical Education, 11, 12-16.
- MAEHR, M.L. (1984) Meaning and motivation: Toward a theory in personal investment. En R.Ames y C.Ames (Eds.) Research on motivation in education: Student motivation Vol. 1. Academic Press, Nueva York, pp.115-144.
- MARSHALL, H.H. y WEINSTEIN, R.S. (1984) Classroom factors affecting students' self-evaluations: An interactional model. Review of Educational Research, 54, 301-325.
- NICHOLLS, J.G. (1984) Conceptions of ability and achievement motivation. En R.Ames y C.Ames (Eds.) Research on motivation in education: Student motivation Vol. 1. Academic Press, Nueva York, pp.39-73.
- NICHOLLS, J.G. (1989) The Competitive ethos and democratic education. Harvard University Press. Cambridge, MA.

- NICHOLLS, J.G. (1992) The general and the specific in the development and expression of achievement motivation. En G.Roberts (ed.) Motivation in sport and exercise. Human Kinetics, Champaign, IL, pp.31-56.
- NICHOLLS, J.G., PATASHNICK, M. y NOLEN, S.B. (1985) Adolescents' theories of education. Journal of Educational Psychology, 77, 683-692.
- PEIRO, C. y DEVIS, J.(1991) Proyecto de educación física y salud. Cuadernos de Pedagogía, 194, 70-73.
- PEIRO, C. y DEVIS, J.(1992) Una propuesta escolar de educación física y salud. En J.Devís y C.Peiró (comps.) Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados. INDE, Barcelona, pp.77-108.
- PEIRO, C. y DEVIS, J.(1994) Innovación en educación física y salud: el estudio de un caso en investigación colaborativa. En II Encuentro UNISPORT sobre sociología deportiva. "Investigación alternativa en educación física". UNISPORT, Málaga, pp.249-270.
- PEIRO, C. y DEVIS, J.(1995) Health-based Physical Education in Spain: The conception, Implementation and Evaluation of an Innovation. European Physical Education Review, 1,
- RYAN, R.M., CONNELL, J.P. y DECI, E.L. (1985) A motivational analysis of self-determination and self-regulation in education. En C.Ames y R.Ames (Eds.) Research on motivation in education. Academic Press, San Diego, CA, Vol. 2, pp. 13-51.