



Optimización de climas motivacionales en educación física a través de la aplicación de grupos interactivos

José Antonio Andrés Fabra; Juan Antonio Moreno Murcia.
tonionin@gmail.com

1. Objetivos o propósitos:

El estudio tiene como objetivo comprobar el efecto de la concreción de los principios del Aprendizaje Dialógico (Flecha, 1997) a través de una práctica de éxito educativo (grupos interactivos), en la creación de climas motivacionales asociados a la manifestación de respuestas adaptativas óptimas de los estudiantes en las clases de educación física (EF).

2. Marco teórico:

El presente estudio se apoya en el Aprendizaje Dialógico (Flecha, 1997), y en como el seguimiento de sus principios (Solidaridad, diálogo igualitario, creación de sentido, igualdad en las diferencias, dimensión instrumental, transformación e inteligencia cultural) mediante los grupos interactivos (INCLUDED, 2009), puede mediar en las variables de la teoría de Metas de Logro (Nichols, 1989).

Una educación desde esta perspectiva teórica tiene como eje central la relación dialógica igualitaria y el aprendizaje mutuo (Bruner, 1996) para alcanzar la mejora del mismo, y la transformación del entorno sociocultural (Apple y Beane, 1997, 2007; Elboj, et al., 2002; Flecha, 2005; Rogoff, Goodman y Bartlett, 2001; Wells, 2001). En este marco los alumnos y las alumnas se constituyen como personas activas, construyendo su propio conocimiento con la ayuda de personas adultas e iguales más capaces, y contribuyendo al aprendizaje de los demás en un contexto educativo inclusivo.

De esta manera, se intuye que dicha práctica puede tener un impacto en la percepción que tienen los estudiantes acerca del apoyo a la autonomía generado por los distintos agentes sociales participantes en las clases de EF: maestro/a, familia e iguales (Deci y Ryan, 1987). Esta disposición de los discentes se relaciona con las dimensiones de la teoría de las Metas de Logro (Nichols, 1989), como uno de los modelos de la perspectiva social-cognitiva reiteradamente referenciado en el análisis del comportamiento de los estudiantes en el área de la educación física (Cervelló y Santos-Rosa, 2000; Duda, 1996; Papaioannou, 1995, 1998). Estas dimensiones se constituyen como variables que definen los motivos que tienen las personas en la práctica físico-deportiva en distintos contextos: metas orientadas a la maestría o aprendizaje, y metas orientadas al rendimiento o comparación social

Organizado por:





(Nicholls, 1984). Dichas metas podrían estar relacionadas con la influencia que ejercen el conjunto de señales ambientales percibidas por las personas en los entornos en que se encuentran, definiendo las claves del éxito y del fracaso (Ames, 1987). Según las señales ambientales manifestadas en los contextos sociales, se distinguen dos tipos de climas motivacionales: clima motivacional que implica al ego y clima motivacional que implica a la tarea (Duda, 2001; Duda y Hall, 2000). Estas señales ambientales pueden modelarse en el contexto de las clases de EF a través del diseño e implementación de concreciones metodológicas específicas, la acción docente, la organización de los estudiantes o el sistema de recompensas (Escartí y Brustad, 2000).

Así, en este estudio se establece la hipótesis de que la aplicación de los grupos interactivos en las clases de EF puede tener un impacto en la orientación de climas motivacionales que implican tarea en el área de EF, como estructuras cooperativas, en las cuales los estudiantes y familiares actúan como un soporte adicional al del docente, incidiendo en la mejora del aprendizaje y en la cohesión del grupo (Ames, 1984).

3. Metodología:

Participantes

La muestra estaba formada por 102 estudiantes de EF de 5º y 6º de primaria, con edades comprendidas entre los 10 y 13 años ($M = 10.93$, $DT = 0.75$). Los sujetos estaban divididos en un grupo cuasi-experimental ($n = 49$) y un grupo control ($n = 53$). Los grupos pertenecían a 2 centros educativos diferentes, con características socio-culturales y económicas similares.

Medidas

Escala Perceived Autonomy Support Scale in Exercise Settings (PASSES) de Hagger, Chatzisarantis, Hein, Pihu, Soós, y Karsai (2007). Desde esta escala se buscaba obtener información acerca de la percepción al apoyo a la autonomía (libertad de elección y opinión, responsabilidad, refuerzo y feed-back positivo, interacción óptima, diálogo igualitario, etc.) que generaban el docente, la familia y los iguales participantes en las clases de EF.

Medida de la percepción del clima motivacional generado por el docente y la familia en educación física (MCMDEF) de Papaioannou, Tsigilis, Kosmidou y Milosis (2007). Este cuestionario se utilizó para conocer la percepción que tenían los estudiantes con respecto al clima motivacional que era generado por el docente y los familiares participantes en las clases de EF.

Percepción del clima motivacional de los iguales. Utilizamos la escala creada por Moreno-Murcia, López, Martínez-Galindo, Alonso, y González-Cutre (2007) para medir el clima motivacional generado por los iguales en las clases de EF.

Organizado por:





Procedimiento

El procedimiento de intervención partió de una primera toma (pre-test) con los cuestionarios seleccionados para la investigación tanto con el grupo cuasi-experimental como con el grupo control. De esta manera, se pretendía conocer en que disposición se encontraban los estudiantes de los grupos participantes con respecto a las distintas variables de investigación antes de iniciar la intervención.

La intervención en el grupo cuasi-experimental se fundamentó en la formación del voluntariado participante. Esta formación estaba dirigida al conocimiento de los postulados del aprendizaje dialógico, y a la concreción de sus principios a través de los grupos interactivos en las clases de EF. Asimismo, en este grupo se implementaron los grupos interactivos en una de las dos sesiones semanales dedicadas al área de EF durante 6 semanas. Esta actuación consistía en la agrupación de los estudiantes en grupos heterogéneos (sexo, habilidades físicas, competencias comunicativas, etc.). Cada grupo realizaba una actividad diferente, las cuales eran dinamizadas por un voluntario o voluntaria. Cuando finalizaba el tiempo de actividad, los grupos interactivos pasaban a otro espacio hasta que realizaban todas las actividades e interaccionaban con todos y todas los voluntarios y voluntarias. El voluntariado dinamizaba las actividades desde un estilo docente dialógico, presentado las actividades y guiándolas con preguntas, dejando espacios para el diálogo en los cuales los alumnos y alumnas interaccionaban de forma igualitaria aportando propuestas, tomando decisiones y constituyéndose como protagonistas de su propio aprendizaje. Así, se pretendía alcanzar una práctica inclusiva, en la que alumnos y alumnas se sentían importantes e identificados con sus compañeros y compañeras.

La intervención con el grupo control fue la realización de las clases de EF habituales. Ambos grupos trabajaron los mismos contenidos durante la intervención.

Después de la intervención se llevó cabo una nueva toma con cuestionarios (post-test) para poder comparar los datos aportados por los estudiantes en los diferentes momentos de la investigación.

Análisis de datos

Para verificar la distribución de normalidad de la muestra, se realizó una prueba de Kolmogorov-Smirnov, llegando a la conclusión de que teníamos que realizar pruebas no paramétricas ($p < 0,05$). A continuación, se llevó a cabo una prueba no paramétrica para muestras independientes (Mann-Whitney U) con el objetivo de determinar si había diferencias preexistentes entre los grupos antes de la intervención. Para comprobar las diferencias intra-grupo se llevó a cabo una prueba no paramétrica para muestras relacionadas (Wilcoxon). Además, se calculó la consistencia interna de los factores mediante el alfa de Cronbach. Los datos fueron analizados con el programa estadístico SPSS 21.0.

4. Resultados y/o conclusiones

Análisis preliminar

Las pruebas no paramétricas para muestras independientes (Mann-Whitney U) mostraron diferencias significativas a favor del grupo cuasi-experimental en el

Organizado por:





soporte a la autonomía del docente ($U = 853$, $p < .05$, Cliff's delta = .00), en el soporte de autonomía de la familia ($U = 978$, $p < .05$, Cliff's delta = .01) y en el soporte a la autonomía de los iguales ($U = 893$, $p < .05$, Cliff's delta = .00). Mientras que, se apreciaron diferencias significativas a favor del grupo control en la percepción del clima ego generado por los iguales ($U = 1019$, $p < .05$, Cliff's delta = .03).

Efectos de la intervención

El análisis de los datos tras la intervención reflejó en el grupo cuasi-experimental presentaba diferencias significativas ($p < .05$) en el soporte a la autonomía del docente, de la familia y de los iguales. Asimismo, respecto al clima motivacional generado por el docente, para el grupo cuasi-experimental se observaron diferencias significativas ($p < .05$) en la aproximación a la maestría, y de forma negativa en la aproximación al rendimiento, mientras que en relación al clima motivacional relacionado con la familia, se encontraron mayores puntuaciones ($p < .05$) en los factores de aprobación social, y de forma negativa en la aproximación al rendimiento. En relación con el clima motivacional vinculado a los iguales se hallaron diferencias significativas ($p < .05$) en el clima tarea. En el grupo control se encontraron diferencias de la toma pretest a la toma postest con puntuaciones mayores ($p < .05$) en la percepción de soporte a la autonomía de los iguales y en el clima docente: aproximación al rendimiento, evitación del rendimiento y en la aprobación social.

5. Contribuciones y significación científica de este trabajo:

El estudio puede aportar información para la creación de ambientes óptimos desde el plano de la intersubjetividad en las clases de EF, que asimismo podrían reconducir la orientación motivacional individual de los estudiantes en este contexto. Así, se incide en la motivación, como un factor clave para la participación voluntaria de los estudiantes en el contexto educativo, intuyéndose una transferencia positiva entre la disposición motivacional de los estudiantes en las clases de EF con aquella que podrían alcanzar en las actividades vinculadas a la práctica físico-deportiva en el tiempo de ocio, pudiendo sentar las bases para un estilo de vida saludable.

6. Bibliografía

- Benita, M., Roth, G., y Deci, E. L. (2014). When Are Mastery Goals More Adaptive? It Depends on Exercises of Autonomy Support and Autonomy. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 106, No. 1, 258-267.
- Ames, C. (1984a). Achievement attributions and self-instructions under competitive and individualistic goal structures. *Journal of Educational Psychology*, 76, 478-487.
-

Organizado por:





- Ames, C. (1987). The enhancement of student motivation. En D. Kleiber y M. Maehr (Eds.), *Advances in motivation y achievement* (pp. 123-148). Greenwich, CT: JAI Press.
- Ames, C. (1992). Achievement goals, motivational climate, and motivational processes. En G. C. Roberts (Ed.). *Motivation in sport and exercise* (pp. 61-176). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Apple, M.W., y Beane, J.A. (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje iológico en la sociedad de la información*. (2008). Barcelona. Hipatia.
- Bruner, J. S. (1996). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- Cervelló, E., 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, 51-70.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1024-1037.
- Duda, J. L. (1996). Maximizing motivation in sport and physical education among children and adolescents. *Quest*, 48, 290-302.
- Duda, J. L. (2001). Achievement goal research in sport: Pushing the boundaries and clarifying some misunderstandings. En G. C. Roberts (Ed), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 129-182). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Duda, J. L., y Hall, H. (2000). Achievement goal theory in sport: recent extensions and future directions. En R. Singer, H. Hausenblas, y C. Janelle (Eds.), *Handbook of sport psychology* (2nd ed.). (pp. 417-443) New York: John Wiley.
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M., & Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona. Graó.
- Escartí, A., y Brustad, R. (2000). *El estudio de la motivación deportiva desde la perspectiva de la teoría de metas*. Comunicación presentada en el I Congreso Hispano- Portugués de Psicología, Santiago de Compostela. España.
- Flecha, R. (1997). Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo. Barcelona: Paidós.
- Flecha, R., y Castro, M. (2005). Igualdad de diferencias en la escuela multicultural: Las Comunidades de Aprendizaje. En R. Bielsa, A. Rivero, J. J.
- Granero-Gallego, A. y Baena-Extremera, A. (2014). Predicción de la motivación autodeterminada según las orientaciones de meta y el clima motivacional en Educación Física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 25, 23-27.

Organizado por:





- Hagger, M.S., Chatzisarantis, N.L.D., Hein, V., Pihu, M., Soós, I., y Karsai, I. (2007). The perceived autonomy support scale for exercise settings (PASSES): Development, validity and cross-cultural invariance in young people. *Psychology of Sport and Exercise*, 8, 632-653.
- INCLUD-ED Consortium (2009). *Actions for success in schools in Europe*. Brussels: European Commission.
- Llanos, C, Cervelló, E., y Tabernero, B. (2008). Una investigación sobre el clima motivacional en las clases de educación física. Un elemento del entorno a considerar por el profesor. *Bordón*, 60(1), 59-76.
- Moreno, J. A., López, M., Martínez Galindo, C. M., Alonso, N., y González-Cutre, D. (2007). Validación preliminar de la escala de percepción del clima motivacional de los iguales (CMI) y la escala de las orientaciones de meta en el ejercicio (GOES) con practicantes españoles de actividades físico-deportivas. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 1(2), 13-28.
- Moreno-Murcia, J. A., González-Cutre, D., y Sicilia, A. (2007). [Metas sociales en las clases de educación física.](#) *Análisis y Modificación de Conducta*, 33, 351-368.
- Nicholls, J. G. (1984a). Achievement motivation: conceptions of ability, subjective experience, task choice and performance. *Psychological*

Organizado por:

