



Trabajo Fin de Máster

PREDISPOSICIÓN HACIA LAS ACCIONES MOTRICES
ARTÍSTICO - EXPRESIVAS EN ALUMNOS DE BACHILLERATO
Y CÓMO PODRÍA MEJORARSE A PARTIR DE UNA UNIDAD
DIDÁCTICA CIRCENSE DE APOYO A LAS NECESIDADES
PSICOLÓGICAS BÁSICAS

PREDISPOSITION TOWARDS ARTISTIC - EXPRESIVE MOTOR
ACTIONS IN HIGH SCHOOL STUDENTS AND HOW IT COULD
BE IMPROVED THROUGH A CIRCUS TEACHING UNIT OF
BASIC PSYCHOLOGICAL NEED SUPPORT

Autora:

IZARBE FLETA ESTEBAN

Directora:

M^a ROSARIO ROMERO MARTÍN

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y DE LA EDUCACIÓN
2021

RESUMEN

Es importante conocer las causas de que la predisposición de los alumnos de secundaria hacia el Bloque de contenidos de Acciones Motrices Artístico - Expresivas sea menor o diferente que la predisposición hacia otros contenidos de Educación Física. En el presente trabajo se realiza una intervención a alumnos de bachillerato para comprobar si una U.D. Circense diseñada bajo las estrategias docentes que sustenta la Teoría de la Autodeterminación podría mejorar la predisposición de los alumnos hacia el Bloque 5: Acciones Motrices Artístico - Expresivas.

En el estudio participaron un total de 40 alumnos y alumnas de entre 16 y 17 años, estudiantes de 1º de Bachillerato del I.E.S. Ramón y Cajal de Huesca. Los participantes cumplimentaron un cuestionario validado que evaluaba antes de la intervención la predisposición de estos hacia los contenidos del Bloque 5, y al finalizar la intervención este mismo cuestionario y otros dos relativos al nivel de apoyo que percibían de las Necesidades Psicológicas Básicas, y por último un cuestionario relativo a la Diversión o Aburrimiento que los alumnos habían experimentado durante las sesiones de la U.D.

Los resultados muestran valores absolutos más altos en el cuestionario tras la intervención que previa. Test previo: $M= 2.96$ $DT= 0.76$ y Test posterior $M=3.28$ y $DT= 0.68$. Los resultados sugieren que el apoyo a las NPB podrían mejorar las experiencias positivas y por tanto la predisposición hacia ciertos contenidos, aunque es necesario realizar investigaciones similares que contemplen variables diferentes para complementar los resultados.

Palabras clave: Predisposición, Artístico - Expresivas, Educación Física, Circense, Necesidades Psicológicas Básicas.

ABSTRACT

It is important to know the reasons why the predisposition of high school students towards the Block of Artistic-Expressive Motor Actions contents is lower or different than the predisposition towards other Physical Education contents. In the present work an intervention is carried out with high school students to check if a Circus Teaching Unit designed under the teaching strategies supported by the Self-Determination Theory could improve the predisposition of the students towards Block 5: Artistic-Expressive Motor Actions.

A total of 40 male and female students between 16 and 17 years old, students of 1st year of Bachillerato of the I.E.S. Ramón y Cajal of Huesca, participated in the study. The participants filled in validated questionnaire that evaluated their predisposition towards the contents of Block 5 before the intervention, and at the end of the it this same questionnaire and two others related to the level of support they perceived of the Basic Psychological Needs, and finally a questionnaire related to the fun or boredom that the students had experienced during the sessions of the Teaching Unit.

The results show higher absolute values in the post-intervention questionnaire than in the pre-intervention. Pre-test: $M= 2.96$ $SD=0.76$ and Post-test $M=3.28$ and $SD=0.68$. The results suggest that the Basic Psychological Needs support could improve the positive experiences and therefore the predisposition towards certain contents, although it is necessary to carry out similar investigations that contemplate different variables to complement the results.

Key words: Predisposition, Artistic-Expressive, Physical Education, Circus Unit, Basic Psychological Needs.

1. INTRODUCCIÓN	5
1.1 Contextualización	5
1.2 Justificación de la elección	5
2. MARCO TEÓRICO	6
2.1 Acciones motrices Artístico - Expresivas en las normas y / o leyes educativas	6
2.2 Conceptualización y Características	8
2.3 Educación integral del alumno, Cuerpo Movimiento y Sentimiento.	9
2.4 La lógica interna de las Acciones motrices Artístico - Expresivas	11
2.5 El circo y su lógica interna	14
2.6 El Circo en Educación Física	16
2.7 Teoría de la Autodeterminación	17
3. ANTECEDENTES	20
4. OBJETIVOS	23
5. METODOLOGÍA	23
5.1 Diseño	23
5.2 Participantes	23
5.3 Programa de intervención: U.D. Circense	24
5.4. Instrumentos	28
5.5 Procedimiento	29
5.6 Tratamiento de los resultados	30
6. RESULTADOS	31
6.1 Análisis descriptivo y comparativo	31
6.2 Análisis correlacional	33
7. DISCUSIÓN	34
8. CONCLUSIONES	36
9. LIMITACIONES	37
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	39

1. INTRODUCCIÓN

1.1 Contextualización

El presente estudio se desarrolló en la ciudad de Huesca, concretamente en el centro de Educación Secundaria I.E.S. Ramón y Cajal, centro de referencia del periodo de prácticas del Máster de Educación por el que se realiza el Trabajo de Fin de Máster que se desarrolla a continuación. La Investigación tiene como objetivo principal conocer la predisposición de los alumnos de bachillerato hacia el bloque de contenidos 5 del currículo Aragonés "Acciones motrices Artístico - Expresivas" y analizar si una intervención basada en la Teoría de la Autodeterminación (TAD; Ryan y Deci, 2017) podría mejorar esta predisposición de los alumnos hacia este contenido concreto.

El trabajo comienza con un apartado de Marco Teórico en el que se exponen todas aquellas consideraciones teóricas sobre las que se sustenta la investigación: Las bases teóricas de las Acciones motrices Artístico - Expresivas, las actividades circenses y qué lugar ocupan en las instituciones educativas y por otro lado la Teoría de la Autodeterminación. A continuación, hay un apartado de Antecedentes: recopilación de investigaciones anteriores similares. De manera consecutiva se muestran los apartados de Objetivos, Metodología y Resultados, en los cuales se expone la hipótesis, el proceso de investigación, instrumentos, procedimiento, tratamiento de los resultados, así como los análisis de estos. Por último, se redactan la Discusión, Conclusiones y Limitaciones, apartados en los que se comparan los resultados de la investigación con las teorías estudiadas y se redactan hallazgos, limitaciones del estudio y prospectiva.

1.2 Justificación de la elección

La justificación de la elección se defiende a través de fundamentalmente dos vías, en primer lugar, el interés que me suscita de manera personal el tratamiento de los contenidos Artístico - Expresivos en Educación Física y que ha sido un tema recurrente durante mis años de formación y un foco de reflexión y debate en base a cuestiones como ¿por qué la mayoría de los estudiantes de CCAFD y de secundaria tenemos cierto rechazo a realizar este tipo de actividades?, ¿tenemos como alumnos y como docentes la misma predisposición a este bloque de contenido que a los demás?, ¿tener pocas experiencias previas es una de las causas de que los estudiantes de CCAFD se muestren menos interesados en este contenidos y en consecuencia dediquen menos tiempo a impartirlo

cuando son docentes en centros de secundaria?. Estas cuestiones son, desde mi punto de vista, algo que los docentes de EF debemos cuestionarnos y deberíamos tener en cuenta para poder garantizar una enseñanza justa e integral y estudios relativos a estas cuestiones pueden ayudar a entender mejor cómo enfocar y cómo proponer este tipo de contenidos en nuestras clases de Educación Física. En segundo lugar, se dio la oportunidad de realizar una unidad didáctica circense a dos grupos similares de 1º de Bachillerato, lo que suponía una oportunidad para realizar un proyecto de creación de producciones artísticas circenses en la etapa más alta de secundaria en la que se imparte EF y además en un centro que oferta Artes Escénicas como optativa en 2º de Bachillerato. Por lo que se propuso la idea a la profesora tutora del presente trabajo, una referente del estudio y tratamiento de este tipo de contenidos en estudios de nivel obligatorio y universitario. Por último, enfatizar la importancia que tiene educar en lo corporal y desde la corporeidad y el cambio a nivel institucional y en el profesorado de EF. En este camino, las docentes somos los primeros y las primeras que necesitamos construir y experimentar nuestra propia corporeidad para tratar de ayudar y guiar al alumnado en su desarrollo personal. Educamos desde nuestra presencia, nuestra actitud corporal, el tono de nuestra voz, el contacto, la escucha; somos, pues, el recurso por excelencia (Soto y Vargas 2019).

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Acciones motrices Artístico - Expresivas en las normas y / o leyes educativas

Según la Ley Orgánica de Educación (2006) los objetivos generales de la etapa de secundaria que hacen referencia a lo artístico, expresivo y comunicativo definen: “Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y comunicación”. O en el caso de bachillerato: “Desarrollar la sensibilidad artística y literaria, así como el criterio estético, como fuentes de formación y enriquecimiento cultural” LOE (2006).

En la Educación Secundaria Obligatoria, la nueva ley LOMLOE, Artículo 34. Organización general del Bachillerato incluye las enseñanzas artísticas del siguiente modo: “El Gobierno, previa consulta de las Comunidades Autónomas, regulará el régimen de reconocimiento recíproco entre los estudios de bachillerato y los estudios formativos de grado medio de formación profesional, y añade, de enseñanzas artísticas y de enseñanzas deportivas, a fin de que puedan ser tenidos en cuenta los estudios superados, aun cuando

no se haya alcanzado la titulación correspondiente" (LOMLOE 2020). Hasta esta modificación no se incluía en este apartado las enseñanzas artísticas para que puedan ser tenidas en cuenta en los estudios de bachillerato.

En el currículum aragonés de Educación Física, el alumno tendrá, tras su paso por la enseñanza obligatoria, autonomía para desarrollar y gestionar diferentes actividades físicas, deportivas y artístico expresivas y participar de un estilo de vida activo. El bloque 5 de contenidos es el relativo a la intervención práctica que desarrollamos en este trabajo y se define como:

Boque 5: Acciones motrices con intenciones artísticas o expresivas.

Las actividades que engloban este tipo de acciones se articulan en torno a una doble exigencia: la expresión y la comunicación; ambas caminan juntas en el proceso creativo. Las acciones propias de este bloque se apoyan en la motricidad expresiva, la simbolización y la comunicación. Para crear y expresar, el sujeto moviliza su imaginación y creatividad, despierta su sensibilidad y afectividad. El uso del espacio, las calidades de acción motriz, así como los componentes rítmicos y la movilización de la imaginación y creatividad en el uso de diferentes registros de expresión (corporal, oral, danzada, musical), son la base de estas acciones. Las producciones transmitirán significados de forma artística con la intención de comunicar, ser escuchado, percibido, apreciado por otro/s y provocar emociones en los espectadores. Estas situaciones pueden ser tanto individuales como en grupo. Dentro de estas actividades tenemos, entre otras, la expresión corporal, las danzas, el acrosport, el mimo, la gimnasia rítmica y las actividades circenses (EF, Anexo II BOA, 2021 p. 2)

Los contenidos que en este bloque se contemplan son:

- Actividades con intenciones artísticas o expresivas: Prácticas teatrales y juego dramático, mimo, clown, teatro de sombras, improvisación, etc.
- Prácticas rítmicas o coreográficas: danzas, bailes de salón, coreografías, etc.
- Composiciones estéticas: iconografía, acrosport, habilidades circenses, etc.
- Actividades físicas estéticas: Danza clásica, ballet, gimnasia rítmica deportiva, natación sincronizada, etc.
- Motricidad expresiva: Movilización corporal, utilización del espacio, estructuración del tiempo, movilización de la energía y calidades de movimiento. Simbolización y comunicación.

- Recursos para las danzas y bailes en el centro
- Roles de trabajo
- Proyectos de curso o centro.

Como podemos comprobar, los contenidos que se contemplan en este bloque son tanto expresivos o artísticos, estéticos y rítmicos, como más transversales como son los roles de trabajo en creación de proyectos y composiciones.

2.2 Conceptualización y Características

Se definen las Actividades motrices Artístico - Expresivas de diferentes maneras y tomando nombres diversos como el caso de las ACE; Actividades Corporales de Expresión como "el conjunto de manifestaciones socioculturales con objetivos expresivos, comunicativos y estéticos, que utilizan el cuerpo, el movimiento y el sentimiento como instrumentos básicos, observadas desde el punto de vista de la Actividad Física" (Romero 2015). Estas ACE, se llevan a cabo desde la conducta motriz expresiva y tienen una finalidad *Expresiva* (poner de manifiesto una idea, un sentimiento, concepto o sensación independientemente de que exista o no receptor), una función *Comunicativa* (En este caso transmitir a un receptor esa idea, sentimiento, concepto o sensación), por último, *Estética* (Producción de acuerdo a unos cánones estéticos o por el contrario trasgrediéndolos como provocación de otras emociones) (Romero 2015).

El proceso artístico es un proceso que va desde la Impresión – Expresión – Comunicación y esta premisa sería común a todas las artes. Mateu (2003), clasifica las artes según las unidades o aspectos que las combinan. Plásticas, Musicales, Escritas y Motrices. "Toda expresión humana, ya sea escrita, plástica o musical es, por tanto, *corporal*; se extrae del *ser cuerpo*, pues cuando no se *es*, se entra en otra dimensión. Ahora bien, cuando la motricidad es objeto y sujeto de expresión entonces se puede hacer referencia a la *Expresión Motriz y a las Situaciones Motrices Expresivas*" (Mateu 2003). En la clasificación que hace, aparece en último lugar Expresión Motriz, compuesta por:

- Teatro gestual
- Danza
- Mimo y Pantomima
- Circo

De la misma manera López y Sánchez (2010) definen *la dimensión expresiva del movimiento* como aquello que abarca todas las manifestaciones motrices que impliquen intención de exteriorizar el mundo propio (*expresividad*) y ponerlo en común con los demás (*comunicación*) a través de procesos de creación (*creación*) originales con un componente estético significativo (*estética*). Concretar estas dimensiones es fundamental para concretar cómo serán los contenidos a impartir en la asignatura. Los elementos curriculares, que se imparten en el aula, están en constante evolución, fusión y renovación y de la misma manera íntimamente ligados a la realidad cultural y social.

2.3 Educación integral del alumno, Cuerpo Movimiento y Sentimiento.

En la educación se tiende a destacar lo exacto y lo lineal, dejando de lado e infravalorando los procesos imaginativos que tan característicos son de la vida cognitiva de los niños. Una educación que contemplase a la persona en su globalidad debería incidir en estos aspectos expresivos y comunicativos puesto que ayudan al alumno a la creación de una visión personal. Las artes son recursos a través de los cuales la persona se recrea a sí misma. Y esta aportación educativa hace a las acciones motrices artístico-expresivas totalmente esenciales en el currículum de Educación Física (Mateu 2003).

...el arte ayuda a ejercer otra mirada sobre el mundo que nos rodea, y las instituciones académicas y el profesorado deben contribuir a esa apertura. Las prácticas motrices artísticas contribuyen a una relación particular con los compañeros, con el espacio, con el tiempo y con los objetos. Una relación práctica desde la realidad de la acción motriz, y una relación simbólica desde la significación de la acción motriz. Las artes en la educación favorecen una cultura cognitiva que observa el mundo estéticamente, desarrolla la imaginación, y lo describe con sensibilidad artística (Mateu, 2010 p. 31)

La complejidad a la hora de concretar e impartir los contenidos de esta asignatura en diferentes cursos de la educación formal pasa por diferentes causas y ocasiona diferentes consecuencias "... los saberes que se abordan en los currículos son reflejo de la cultura en la que están inmersos quienes los determinan pero esa cultura cambia y, en consecuencia, la escuela, la institución educativa debe estar en permanente adaptación" (Romero 2015). Una de las causas que consideramos importante es la carga de afectividad que las ACE o Actividades artístico-expresivas traen consigo. Conocerse a sí mismo,

comunicar a los demás, los ejercicios de desinhibición, la muestra de sentimientos y emociones son cosas complicadas de tratar en una sociedad principalmente mecanicista, científica y tecnológica. Sánchez nos sugiere que “En general creemos que la visión de lo artístico en la escuela es reduccionista y en numerosas ocasiones se habla de arte en educación, dando por hecho que se refiere exclusivamente a la expresión plástica, al dibujo, la pintura, etc. Otras, se incluye la música, pero raras veces se relaciona con la Educación Física, con la educación corporal” (López y Sánchez, 2010 p. 133-134)

Si tradicionalmente la Educación Física trataba al cuerpo y al movimiento desde una perspectiva mecanicista, influida por una sociedad racionalista occidental, y esto nos deja en herencia un tratamiento de la corporalidad, de los sentimientos y las emociones bastante pobre (Soto y Vargas 2019), podemos decir que hoy se mantiene esa concepción dualista cuerpo-mente como destacan López y Sánchez (2010), donde la parte corporal más afectiva y el tratamiento de los contenidos relacionados con las emociones apenas se trabaja y apenas se concreta cómo trabajarlos.

La realidad educativa de hoy mantiene esta dualidad mente/cuerpo ya que, en la acción pedagógica se han parcelado los saberes que pertenecen a lo físico y aquellos que pertenecen a lo intelectual, en lugar de tomar el cuerpo como herramienta pedagógica en la formación de una educación integral, asumiendo que efectivamente, alumnos, alumnas, profesores y profesoras acudimos a las aulas con nuestros cuerpos (Pateti, 2007). Este autor señala que la formación de lo corporal se deja en manos únicamente del área de la Educación Física y que sería fundamental apoyar el desarrollo motor del alumno no solo en lo deportivo sino también para la adquisición y desarrollo de las habilidades instrumentales que la enseñanza promueve. Tanto en educación física (que se muestra todavía deportivizada) como en otras áreas, con el objetivo de aprender un dominio por ejemplo lecto-escritura matemática (Pateti, 2007).

Por lo que, en un intento de percibir la educación como una educación integral, las Acciones motrices Artístico-Expresivas tendrían un gran papel en el desarrollo personal y creación del carácter del alumno, valorando la corporeidad como eje de identidad y desarrollo profesional en EF, según la perspectiva que muestran (Soto y Vargas 2019). La salud, incluye ya, aspectos tanto físicos como psicológicos, y puesto que el ser humano experimenta su vida a través de su cuerpo, el trabajo corporal, consciente, no tan basado en el rendimiento y a través de la racionalidad, sino poniendo al alumno en el centro del proceso, aceptando la diversidad y las diferencias en las experiencias personales del alumno como base de la acción educativa, darían lugar a un proceso de autoconocimiento, empoderamiento personal y compromiso social. La toma de conciencia de nuestra

experiencia corporal con relación al entorno social nos hará conscientes del mundo que nos rodea y por ello este contenido se vuelve totalmente indispensable desde nuestro punto de vista. (...) "entender, vivir y estimular el desarrollo de la corporeidad del alumnado puede ayudarle a construir un capital corporal más emancipado, más personal y menos sujeto a los modelos estandarizados de la cultura corporal hegemónica" (Soto y Vargas, 2019).

Es por ello que, concebido desde la EF, cuerpo y movimiento son contenidos indispensables en el área de las acciones motrices Artístico - Expresivas. *"El movimiento* entendido como lo observable de la acción motriz la cual es la manifestación conjunta de todas las capacidades del ser (socio-motrices, perceptivo motrices y de cualidades físicas) (Romero 2015). *El cuerpo* entendido como cuerpo vivenciado es decir concebido como un todo junto con el movimiento. Y por último siguiendo con Romero 2015 en su libro Expresión Corporal en Educación Física, *El sentimiento* o afectividad o *sentimiento expresado*, que es un contenido que por la naturaleza de las conductas motrices expresivas se debe abordar en la práctica ya que caracteriza la misma. "Cuerpo, movimiento y sentimiento serán los vehículos que permiten hacer evidentes las conductas motrices expresivas" (Romero 2015).

Considerando las anteriores teorías, si bien existen valores positivos que la educación desea transmitir a los alumnos en calidad de una ciudadanía consciente y responsable con su entorno y su sociedad, experimentar directamente los mismos, tales como la solidaridad, autonomía, responsabilidad o cooperación contribuiría activamente a que el alumnado tome conciencia de los mismos y, en definitiva, contribuiría significativamente a la transformación social. "Los objetivos y métodos educativos están sometidos inevitablemente a ciertos valores, relativos al tipo de sociedad que deseamos potenciar y al tipo de educación que mejor se ajuste a este objetivo" (Woods 1996).

2.4 La lógica interna de las Acciones motrices Artístico - Expresivas

La lógica interna se define por Parlebás (1999) como "campo en el cual todas las prácticas corporales que lo integran son consideradas homogéneas bajo la mirada de criterios precisos de acción motriz". Lo que da lugar a una clasificación de las acciones motrices que se basa en esos rasgos o elementos distintivos relativos a variables como el tiempo, el espacio, la relación con los otros y las modalidades de éxito y fracaso. A partir

de esta interpretación sobre cómo dividir las acciones motrices, encontramos la clasificación en *dominios de acción* por Larraz (2002, 2009, 2014), bajo la cual se organizan los bloques de contenido que se trabajan en el currículum de educación física de primaria y de secundaria:

Dominio de acción 1: Situaciones motrices individuales, sin incertidumbre en el medio y sin relación con compañeros y adversarios. Ej.: natación

Dominio de acción 2: Situaciones motrices de enfrentamiento uno contra uno de entorno estable. Ej.: Tenis y judo.

Dominio de acción 3: Situaciones motrices y actividades físicas cooperativas en entorno estable. Ej.: combas, cooperativas y acrosport.

Dominio de acción 4: Situaciones motrices y actividades físicas de colaboración oposición en entorno estable. Ej.: voleibol y baloncesto.

Dominio de acción 5: Situaciones motrices y actividades físicas con incertidumbre y medio externo. Lo que conocemos como actividades físicas en medio natural. Ej: orientación y esquí.

Dominio de acción 6: Situaciones motrices y actividades físicas con finalidad artístico - expresiva y/o rítmico – expresiva. Ej.: expresión corporal y circo.

Mercè Mateu (2010), realiza un análisis teórico sobre la lógica interna que tienen este tipo de acciones motrices. Diferenciando dentro de las mismas entre:

- *Expresión motriz espontánea* que sería ese código gestual que nos reviste como individuos y como sociedad cuando nos comunicamos unos con otros.
- *Expresión motriz orientada a la comunicación:* En este caso el código gestual de una persona sordomuda sería un código gestual puesto al servicio de una referencialidad con una finalidad comunicativa.
- *Expresión motriz escénica:* Este código gestual que se explica podría ponerse al servicio de un espectáculo y cobraría éste otro sentido.

Las situaciones motrices de expresión escénica SME apuntan como objetivo motor a la presentación de un proyecto escénico, un proyecto con unas reglas de: Interacción con los compañeros; relación con el espacio; relación con el tiempo y relación con los objetos, singularmente elegidas para el mismo desde una lógica

práxico-expresiva. Se explicitan en el marco de una interrelación comunicativa emotiva entre actores y espectadores (Mateu, 2010).

El rasgo distintivo que siempre se mantiene en cualquier modalidad o contexto motor en los que se establecen SME, es la ausencia de adversario. En principio entonces, aunque con posibles matizaciones, no existirían las SME con presencia de adversario por lo que se pueden considerar de dominio de acción cooperativas. La subcategoría a la que estas situaciones psicomotrices van a pertenecer dependerá entonces del objetivo motor. En el caso de las SME las reglas están en segín qué modalidades explícitas, como es el ejemplo de la gimnasia rítmica deportiva, e implícitas en otras modalidades como situaciones de *casi-juego expresivo* o en situaciones que finalizan en un espectáculo, las reglas se confeccionan a medida de y por los protagonistas. Esto podría decirse que da lugar a una lógica interna diferente para cada producción artística resultante.

La autora realiza un análisis de la paxiología motriz a partir de la observación de diez espectáculos de danza, mimo y pantomima, y teatro gestual con el fin de detallar aquellos comportamientos motores que se dan y que son determinantes, así como las relaciones que se dan entre ellos. Las diferentes posibilidades que se dan en el tiempo, el espacio, la relación con los otros, la relación con objetos y el significado simbólico son la concreción de la lógica interna de cada una de estas situaciones. No existe una forma cerrada de lógica interna en cada una de ellas del mismo modo que aparece en un juego o en un deporte, sino que cada una abarca multitud de posibilidades. Por ejemplo, no estaríamos hablando de la misma relación con el espacio en Danza *Contact* que en danza folklórica, en la primera los bailarines utilizan durante mucho tiempo el suelo para desenvolverse por el espacio y en el caso de la danza folklórica los danzantes no utilizan el suelo con el cuerpo. La concreción de todos estos detalles es lo que la autora define como lógica interna de cada modalidad. Conocer estos detalles nos ayuda a los docentes a formular nuevos objetivos pedagógicos que renueven los contenidos de estas actividades. Incluso, puede ser útil para crear instrumentos de observación que hagan posible una evaluación más objetiva, a pesar de que esto es prácticamente imposible teniendo en cuenta el componente emocional subjetivo y abierto que tienen este tipo de actividades.

Por otro lado, conocer estas peculiaridades nos puede hacer entender a nosotros y a los alumnos qué posibilidades existen a la hora de crear ciertos espectáculos, tener puntos de partida, etc. De manera que cada vez exista mayor culturización de las acciones motrices artístico – expresivas, contribuyendo así a una mayor Percepción de Competencia o menor incertidumbre hacia ellas.

2.5 El circo y su lógica interna

Circo es la palabra mágica, transgresora de la realidad que nos acerca a la sonrisa, a la fantasía, al ensueño, al milagro, al vuelo... Espacio y tiempo donde lo imposible se hace visible alejándonos de la monotonía, el tiempo reglado, la lógica, la fuerza de la gravedad y la cotidianeidad... (Mateu 2010).

A continuación, se expone una síntesis de la lógica interna del circo según Mercé Mateu: La autora define la lógica interna a partir aspectos técnicos de la lógica interna como son:

Relación con los compañeros: Es habitual que los personajes en circo salgan al escenario a presentarse a ellos mismos como especialistas de una técnica. Hoy en día también existen papeles teatrales de personajes que interactúan entre ellos y / o que cuentan una historia. La relación con los compañeros en circo puede ser de tipo psicomotor (malabarista con pelotas), de tipo comotriz (varios sujetos haciendo trucos cada uno con su diábolo en un mismo espacio), relación de tipo sociomotriz o comunicación motriz que puede ser a través del contacto corporal (trapecistas, portor y ágil), a través del intercambio de objetos (malabares por parejas).

Relación con el espacio: Antiguamente se realizaban números de domas de caballos y es por ello que durante mucho tiempo el circo ha mantenido la forma circular, en la que en una zona de 360º se realizaban diferentes números sucesivos y en ocasiones simultáneos. La actual tendencia a fusionar el teatro y el circo han llevado a modificar en muchas ocasiones el escenario a uno semicircular.

Por último, además de amplio el espacio de los espectáculos circenses es considerablemente alto puesto que sus números son en muchas ocasiones en altura, son ejemplos el trapecio volante, trapecio fijo, elásticos, etc.

Relación con el tiempo: En el circo clásico, el espectáculo era una sucesión de *performances* autónomas que pretendían magnificar la virtuosidad del artista. A continuación de la primera, se corría el telón y se preparaba el material para el siguiente número. Hablamos por lo tanto de cronología sucesiva. En el circo contemporáneo en cambio, existen transiciones en las que se termina el número anterior y comienza el siguiente dando lugar a un encadenamiento armonioso y no una mera yuxtaposición.

Relación con los objetos: Se distinguen los *aparatos* (*objetos fijos con o sin movilidad y objetos fijos*) este tipo de objetos se trata en el apartado relacionado con el

espacio por considerarlo espacio de acción, y serían objetos como las barras paralelas o las barras asimétricas en *Gimnasia Artística*. Por otro lado, estarían los *objetos manipulables* como los serían las mazas o el aro en *Gimnasia Rítmica*, y serían por ejemplo las bolas de malabares.

"En la actualidad los rasgos de los distintos lenguajes expresivos se entrelazan. Las lógicas internas de la danza, el circo, el mimo y el teatro de gesto se interpretan creando nuevos enunciados" (Mateu 2010 p. 237).

Relación con el significado simbólico: El circo desafía la muerte, la gravedad, abraza el riesgo, el miedo y se envuelve de admiración y éxito. El espectáculo que ofrece es transgresor por estos motivos e incluso el payaso es transgredor, que muestra su ignorancia ante lo ridículo. El circo es un teatro estético, que requiere de máxima perfección y de virtuosismo físico.

LOGICA INTERNA de los ESPECTACULOS MOTORES de CIRCO PROFESIONAL, o como el artista se relaciona con		
LOS COMPAÑEROS	Interacción Interacción sociomotriz Agrupación Rol principal Rol secundario Constancia Acompañamiento al inicio y fin de la intervención	Los distintos niveles de cada uno de estos rasgos se explican con detalle en el capítulo quinto: constituirán el instrumento de observación del objeto de estudio de la parte empírica de nuestro estudio: la lógica interna de los espectáculos de circo de una compañía determinada.
EL ESPACIO	Interpersonal Líneas Nivel Aparatos Zonas de entrada y salida	
EL TIEMPO	Estructuración rítmica Tiempo de la acción	
ESPACIO-TIEMPO	Cronotopos espacio-temporales	
LOS OBJETOS	Funcionalidad	
COMPOSICIÓN	Transgresión Trama Crescendo Transición	
MODOS DE EJECUCIÓN	Acciones motrices	

Figura 1: Lógica interna de los espectáculos motores de circo profesional (Mateu 2010).

Esta autora hace una buena aportación puesto que supone para la conceptualización teórica la parte más concreta de las acciones motrices Artístico - Expresivas, expone en

dónde se enmarcan las actividades circenses y cuáles son sus características. Así pues, define y desglosa los apartados pertinentes de la lógica interna que deben ser tenidos en cuenta para llevar a cabo sesiones con este contenido y son esenciales para entender y conocer las oportunidades pedagógicas que ofrecen.

2.6 El Circo en Educación Física

Con el objetivo de justificar por qué el circo debería estar presente en la educación formal y concretamente en EF inmerso en el bloque de contenidos 5 (en el caso de secundaria), hablamos de la función que tiene la escuela como transmisora de nuestra cultura. En este caso la cultura artístico - corporal como lo son las artes circenses. Es este componente motriz el que justificaría la inmersión de este arte en EF. En otros países como Francia o Bélgica, las artes circenses forman parte del currículum oficial tanto de estudios obligatorios como universitarios y de formación profesional. Una realidad que en España todavía no se da, aunque cada vez se introduce más como contenido en la educación primaria y secundaria (Bortoleto 2006).

Continuando con las aportaciones que las actividades circenses pueden hacer en el alumnado, y para cumplir los objetivos pedagógicos que nos vienen dados, se destacan este tipo de actividades como idóneas para presentar situaciones motrices que den lugar a conductas de cooperación, compromiso, solidaridad o autoestima. El desarrollo de la creatividad en actividades o proyectos circenses, la auto superación en actividades de habilidad como malabarismos, diábolo o equilibrios son algunos de los ejemplos que ponen de manifiesto el potencial educativo de estas actividades (I Curós, 2004).

En cuanto otras dimensiones en las que El Circo puede hacer aportaciones, se destacan como herramientas los espectáculos y los proyectos, bien de grupos de clase o de curso. Por ejemplo, "Espectáculo de Circo" (Situación motriz expresiva de cooperación), destaca el trabajo en grupo, toma de decisiones y por lo tanto cooperación y las aportaciones se harían a nivel social. El control del cuerpo, los automatismos de estereotipos motores en malabarismos darían lugar a actitudes de esfuerzo, constancia y mejora a nivel motriz. La creación colectiva y creación de coreografías propias en mimo, en clown o prácticas teatrales y/o bailadas dando lugar al desarrollo de la creatividad y mejora a nivel cognitivo. Por último, el disfrute del progreso, de visualizar los aprendizajes, descubrir, explorar nuevas posibilidades con el cuerpo y materiales nuevos así como la confianza en uno mismo y en los compañeros, dando lugar a alegría, interés y confianza y en última estancia a mejora a nivel emocional (Invernó y Mateu, 2010). Si

enumerásemos las aportaciones anteriormente mencionadas serían las siguientes:
Aportaciones a nivel social, motriz, cognitivo y emocional.

Una vez revisada toda la bibliografía, podríamos decir que desde nuestro punto de vista, otra clasificación o enumeración de aportaciones que hacen estas actividades circenses a aspectos de la conducta humana son: Creatividad (por la vivencia de situaciones motrices novedosas con materiales no habituales), Cooperación e inclusión (puesto que todos tienen un papel indispensable para puesta en escena o la creación de la misma), Interculturalidad (ya que la procedencia de los juegos circenses es de gran variedad y por lo tanto su vivencia muy diversificada), Expresión corporal (puesto que hay un componente teatral), y Habilidades y capacidades (relativas a la coordinación, concentración, percepción kinestésica, percepción espacio-temporal etc. que requieren algunas de las técnicas).

2.7 Teoría de la Autodeterminación

La Teoría de la Autodeterminación es una macro teoría que intentan abordar multitud de autores y que explica cómo los seres humanos realizamos ciertas actividades con una motivación y para lograr una satisfacción. La TAD (Ryan, Kuhl, & Deci (1997), es un enfoque hacia la motivación humana que enfatiza en la importancia de los recursos humanos internos para el desarrollo de la personalidad y la autorregulación de la conducta.

La motivación es un proceso que inicia, mantiene y dirige la conducta humana hacia el logro de una meta. La TAD la describe como un continuum entre dos polos opuestos *motivación* y *desmotivación*. La motivación se relaciona con la autorregulación, las atribuciones de éxito y fracaso, los deseos, las necesidades, las expectativas y la autoeficacia. En la Teoría de la Atribución de Weiner (2010), se afirma que la explicación que los sujetos dan sobre sus acciones determina la misma, y en ella se puede leer a qué elementos atribuyen la consecución de un logro o una meta. El autor aborda 3 dimensiones bajo las que el ser humano justifica las causas de un suceso:

- Atribución Interna / Externa: La causa se atribuye a rasgos de la personalidad y acciones propias del individuo o bien se atribuye a causas externas al individuo como el contexto, personas externas u otros agentes.
- Atribución Estable / Inestable: Se concibe como un continuo desde la atribución estable que hace que la causa sea percibida como algo que permanecerá a lo largo

del tiempo y por el contrario inestable que hace que la causa del suceso sea percibida como algo temporal y susceptible de cambiar en poco tiempo.

- Atribución Controlable / Incontrolable: Se refiere a la percepción de control intencional sobre las causas del suceso o ausencia de control.

Si bien esta teoría aborda la motivación desde las atribuciones que hacemos del logro, por otro lado, en la Teoría de la Autodeterminación la motivación presenta una estructura jerárquica de tres niveles: global, contextual y situacional. La global está relacionada con la personalidad del individuo, en caso de clases de EF el alumno se vería motivado por la tarea o la unidad didáctica. La contextual es el segundo nivel, (por encima del anterior), por el contrario, está relacionada con un ámbito, con por ejemplo las clases de EF por continuar el ejemplo anterior. En ella los factores externos ejercen gran influencia. Por último, en el nivel situacional se ubican aspectos irrepetibles y únicos de ese instante o situación. Este modelo jerárquico viene a desarrollar que una motivación a nivel situacional tendrá efectos a nivel contextual y finalmente a nivel global.

Los factores sociales influyen en la motivación a través de mediadores constituidos por las Necesidades Psicológicas Básicas de Percepción de Competencia, Autonomía y Relaciones Sociales. En función de su satisfacción se favorece la existencia de distintos tipos de motivación: Intrínseca (MI), Extrínseca (MA) y Amotivación (A) (Stover et al, 2017).

En la Motivación intrínseca existe una motivación por el placer de la realización de la tarea o actividad, en la extrínseca existe una motivación externa para llevar a cabo la actividad que sea el simple proceso para conseguir algo. En la Amotivación existe una ausencia total de propósitos por realizar la actividad. A partir de esta teoría, se suceden multitud de estrategias basadas en ella para explicar la motivación de los estudiantes hacia cualquier área y así como docentes poder incidir en las necesidades psicológicas básicas y crear en ellos una motivación autodeterminada o mayormente intrínseca. Dependiendo del tipo de motivación de los alumnos, se desarrollarán distintas consecuencias afectivas, cognitivas y comportamentales (Vallerand, 2007). En caso de que el alumno presente una motivación mayormente autodeterminada las consecuencias de las que hablamos serán positivas a nivel afectivo (diversión) cognitivo (aprendizaje) y comportamental (esfuerzo). Por el contrario, la frustración de las NPB y por lo tanto la motivación extrínseca o menos autodeterminada o incluso la amotivación tendrían consecuencias directamente contrarias a las mencionadas anteriormente (Aburrimiento, desinterés o comportamiento disruptivo respectivamente) (Sánchez-Oliva, Sánchez-Miguel, Leo, Kinnafick, y García-Calvo, 2014; Sun, Li, y Shen, 2017).

Influencia del profesor en las NPB

Los estilos y las conductas de los docentes así como las estrategias utilizadas para apoyar a las necesidades psicológicas básicas se explican a través del modelo circular de las conductas motivacionales (Aeleterman et al., 2018).

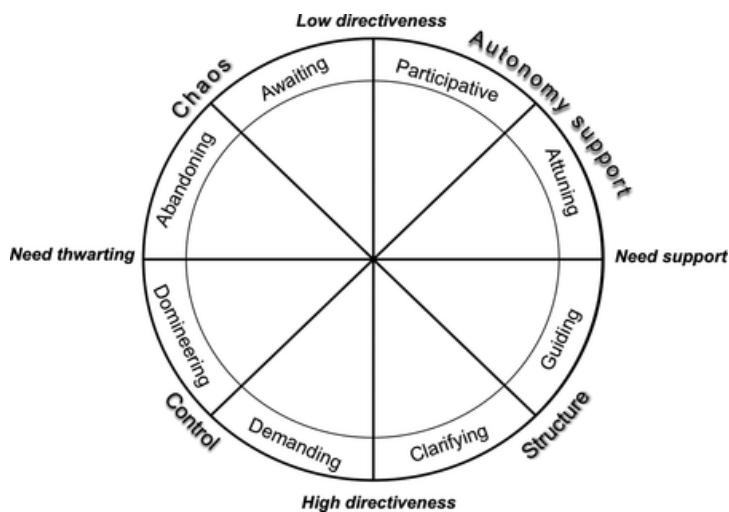


Figura 2: Representación gráfica del modelo circular (Aelterman et al., 2018)

Como se ve en la *Figura 1*, el modelo circular contrapone a través de ejes estilos docentes diferentes. El eje vertical divide en dos partes el círculo; lado izquierdo donde se encuentran los estilos *Caótico* (superior) y *Controlador* (inferior) en los cuales las conductas del docente frustran las NPB. Por el contrario, en el lado derecho encontramos los estilos *De apoyo a la Autonomía* (superior) y *Estructurado* (inferior) en los cuales las estrategias y conductas docentes apoyan o satisfacen las NPB. El eje horizontal, divide el círculo en la parte superior, en la que se apoya la autonomía del alumno para tomar ciertas decisiones sobre su aprendizaje dando lugar al *estilo caótico y de apoyo a la Autonomía*. La parte inferior en la que el alumno tiene poca capacidad de participación o decisión en distintos aspectos de las actividades que va a realizar da lugar al *estilo Controlador y Estructurado*.

El estilo de *apoyo a la Autonomía* y el *estilo estructurado* se relacionan positivamente con motivación, compromiso de práctica y aprendizaje. El estilo controlador se relaciona con la desmotivación o desinterés por la práctica incluso comportamiento disruptivo o actitud desafiante, las conductas asociadas a la motivación autónoma son la *Adaptativa* y *Orientadora*, y la que más se correlaciona negativamente es la *Abandonada*, la cual, junto con la *Dominadora*, están más relacionadas con la frustración de las NPB (Reeve, 2012).

Por último, se ha de subrayar que las conductas docentes antes mencionadas no son estáticas o inamovibles, sino que se modifican y combinan de manera consciente para dar cabida a los contenidos u objetivos de la mejor manera posible (Aeltermán et al., 2018). Consideramos por lo anteriormente expuesto, que los docentes debemos ser conscientes de que nuestras estrategias y nuestras actitudes y acciones en el aula tienen unas consecuencias directas en el aprendizaje del alumno y esta teoría puede servir de guía, junto con las nuevas metodologías emergentes para poner en práctica un proceso de enseñanza aprendizaje más autodeterminado por el alumno y con mayor motivación y responsabilidad sobre su aprendizaje.

3. ANTECEDENTES

Tras este apartado de conceptualización teórica, a continuación, se exponen una serie de estudios relativos a la predisposición que muestran los alumnos a los contenidos relacionados con las Acciones motrices Artístico - Expresivas, relacionado también con las razones por las que el mismo docente tiene una predisposición generalmente menor hacia este contenido durante sus años de formación.

Aunque todavía son bastante escasos los estudios que tienen como objetivo conocer la actitud o predisposición que muestran los alumnos a los contenidos de acciones motrices Artístico - Expresivas, encontramos un trabajo de investigación acerca de la predisposición que muestran los alumnos de secundaria hacia contenidos de Expresión Corporal, concretamente, alumnos de 1º y 4º curso de la ESO. La muestra fue de 692 estudiantes entre los 12 y 18 años, todos de la ciudad de Valladolid. Algunas de las conclusiones a las que llegan (García, Díez et. al 2020) son que el alumnado de secundaria valora los beneficios de la EC, aunque no por encima del resto de contenidos de EF, que los alumnos elegirían cursar estos contenidos si se les diese a elegir entre hacerlo o no hacerlo. Y destaca también en los resultados, la figura del profesor, que se muestra esencial a la hora de crear sensaciones positivas en los estudiantes, favoreciendo la mejora de sus actitudes tanto hacia la EC como hacia la EF. Es decir, la predisposición de los alumnos se ve totalmente influenciada por la actitud que percibían en el profesor.

En otros estudios como el de Vélez (2018), se analiza la actitud que muestran los alumnos hacia la asignatura de EF. En el mismo, se concluye que los contenidos como "Condición Física y Salud" así como "Juegos y Deportes" son los mejor valorados por aquellos alumnos que les gusta mucho EF, mientras que los alumnos que señalaron que la

EF les gusta “regular” el contenido “Expresión Corporal” resulta ser el contenido mejor valorado. Aquellos y aquellas alumnas que mostraban actitudes positivas ante la EF en general, mostraban menor predisposición ante contenidos de Expresión Corporal del mismo modo que alumnos y alumnas que mostraban menor predisposición hacia la EF, mostraban valoraciones y actitudes más positivas ante contenidos de Expresión Corporal. Esta valoración negativa de los primeros alumnos ante contenidos de EC se relaciona directamente con la frecuencia con que se imparten los contenidos, como a la metodología empleada.

En un estudio similar, medían la experiencia en danza que poseían los estudiantes de la diplomatura de Educación Física de Sevilla. Los resultados fueron que, además de tener pocas experiencias, la mitad de los estudiantes no habían trabajado la Expresión Corporal en las instituciones educativas: El 56% de los chicos y 58% de las chicas, y por otro lado, los alumnos que sí habían tenido experiencia previa en EC o danza valoraban positivamente estos contenidos (Llopis y García, 2012). Por ello, consideramos que podría existir una relación directa entre las experiencias que los futuros docentes de EF tienen con este bloque de contenido y la forma en la que se está impartiendo hoy en los centros escolares. Los docentes tendrían por lo tanto influencia en la formación de actitudes positivas hacia la EC y la danza.

Hasta ahora habríamos mencionado diferentes variables que pueden influir en esta actitud o predisposición hacia el bloque 5 de contenidos del currículum de EF, Acciones motrices Artístico - Expresivas entre las cuales se encuentran: Actitud del profesor (García, Díez et. al 2020), Interés de los alumnos por el área de EF, Frecuencia y metodología con que se imparte el contenido del bloque 5 (Vélez 2018). Experiencias previas que poseen tanto los alumnos como los profesores en EC, Actuación del profesor y generador de ambiente favorable en clase (Llopis & García, 2012). Y en relación a lo anterior, la Percepción de Competencia y las experiencias previas, tomarían un peso relevante en esta predisposición, “Los estudiantes que no tienen éxito en las actividades encuentran a menudo la Educación Física aburrida y que debería eliminarse del currículum” (Salz, 2011). Es decir, que si los alumnos no se perciben hábiles les gusta menos y se interesan menos en participar o en implicarse en la actividad. Algo que recuerda a una de las tres variables de la Teoría de la Autodeterminación, la Percepción de Competencia, muy relacionada con las experiencias previas, y con la forma en la que el docente tiene de impartir un contenido basándose en aquello que los alumnos ya dominan y por lo tanto conocen. El presente trabajo pretende comprobar si existen relaciones directas entre la Percepción de Competencia, la Autonomía y las Relaciones Sociales en la

predisposición hacia este contenido, así como si existe una relación en las sensaciones positivas (Diversión - Aburrimiento).

Encontramos algunos estudios relativos a los efectos que tienen programas de intervención docente, en unidades didácticas con finalidades artístico-expresivas y cuáles son las variables que afectan en la motivación del alumnado.

Las dificultades metodológicas que se plantean en la aplicación de estas unidades didácticas pueden suponer experiencias negativas para los alumnos que contribuirían al rechazo de este contenido. Por ello, los estudios evalúan programas bajo la aplicación de la teoría de Metas del Logro (Nicholls 1989) y la teoría de la Autodeterminación (Ryan y Deci, 2007). Las cuales apuntan a diferentes variables que ayudan a promover una motivación positiva y autodeterminada por el alumno. Concretamente, la teoría de Metas del Logro incide en el clima de aula y en las llamadas áreas TARGET (tarea, autoridad, reconocimiento, agrupación, evaluación y tiempo). Ames (1992). Algunas conclusiones que se extraen de los estudios son, que existe eficacia de las áreas TARGET para generar clima tarea, influyendo en la motivación y en la Diversión o Satisfacción del alumnado. Así, resulta fundamental desarrollar estrategias de intervención específicas para cada contenido y especialmente para el contenido artístico-expresivo por las diferencias que puede presentar con relación a otros contenidos del área. La planificación de estas estrategias va a promover la motivación autodeterminada, la Diversión y Satisfacción de los alumnos en las clases de EF, contribuyendo a estilos de vida más saludables y activos. Sevil, Abós, Sanz & García-González (2016).

Una vez asentadas las bases teóricas que determinan nuestro objeto de estudio, Acciones motrices Artístico - Expresivas, actividades circenses y Teoría de la autodeterminación, se plantea el problema o la hipótesis de investigación. Si bien es cierto que las estrategias docentes que se dirigen de manera consciente a satisfacer las necesidades psicológicas básicas supone una fuente de motivación más autodeterminada para el alumno/a, y esto da lugar a un mayor interés y aprendizaje de la materia, ¿sería posible que en una unidad circense y en un proyecto creativo que incide en la satisfacción de las NPB pudiese aumentar la predisposición que tienen los alumnos hacia el Bloque 5 de contenidos del currículum aragonés de Educación Física?. A partir de esta hipótesis se desarrolla el trabajo de investigación que se describe a continuación.

4. OBJETIVOS

Los objetivos del trabajo son los siguientes: El presente trabajo pretende comprobar si existen relaciones directas entre la Percepción de Competencia, la Autonomía y las Relaciones Sociales en la predisposición hacia este contenido, así como si existe una relación en las sensaciones positivas (Diversión - Aburrimiento).

- 1) Analizar la predisposición que el alumnado tiene hacia los contenidos del Bloque 5, Acciones motrices Artístico - Expresivas.
- 2) Comprobar si existen diferencias significativas en esta predisposición tras realizar una unidad didáctica de Acciones motrices Artístico - Expresivas (Circo), utilizando una metodología de apoyo a las NPB.
- 3) Analizar si existen relaciones directas entre Percepción de Competencia, y las Relaciones Sociales; y la predisposición al contenido del bloque 5 (Acciones motrices artístico - expresivas), y si existe una relación en las sensaciones positivas (Diversión - Aburrimiento).

5. METODOLOGÍA

5.1 Diseño

Se trata de un estudio cuasi experimental en el que aplicamos una unidad didáctica precedida de un test el cual se aplica también al finalizar la intervención. Se trata de un estudio de carácter descriptivo ya que expone lo sucedido en la intervención o contexto de la clase en la unidad didáctica. Es comparativo, debido a que se compara los datos recogidos antes y después de la intervención; y correlacional, pues se trata de ver en qué medida existe una relación entre ciertas variables o cuál es la asociación que puede haber entre dos variables.

5.2 Participantes

En el estudio participaron un total de 40 alumnos (18 chicos y 22 chicas) estudiantes de primero de bachillerato del instituto I.E.S. Ramón y Cajal de Huesca. El

rango de edad es de entre 16 y 17 años. Los grupos eran de modalidades de bachillerato social y científico. El gabinete de orientación y el tutor analizaron los grupos a partir de las siguientes variables: Grupo inserto en el programa BRIT de bilingüismo, participación activa en clase de los alumnos, y calificación en cursos anteriores. Además, para la organización de las clases previa al curso 2020/21 el centro decidió hacer los grupos lo más homogéneos posible para evitar desdoblados en las clases por causas de optativas o bilingüismo. Por estos motivos se descartan las posibles diferencias que pudieran tener los grupos y se considera un grupo único y homogéneo. De esta manera aumentábamos la muestra, aunque se tuvo especial precaución ya que los contenidos a trabajar debían impartirse de la manera más idéntica posible a ambos grupos.

5.3 Programa de intervención: U.D. Circense

A continuación, se expone la intervención realizada, la cual, se llevó a cabo en un instituto de Huesca, el I.E.S. Ramón y Cajal y se realizó a dos grupos de 1º de Bachillerato.

La unidad didáctica que se implementó fue "U.D. Circense". La cual se componía de 4 sesiones dobles (es decir dos clases seguidas de 50', dando lugar a 1h 40' de sesión a la semana).

Objetivos didácticos

- Aprender a realizar con soltura las habilidades circenses
- Crear en colaboración con otros compañeros una composición artístico-circense con la consecuente resolución de problemas intergrupales incidiendo en la interacción social y desarrollo de la metacognición a través de este proceso de creación.
- Facilitar la integración de otras personas animando su participación y respetando las diferencias de los compañeros, así como las suyas propias en las diferentes actividades circenses utilizando estrategias docentes para la interacción social.
- Adoptar actitudes de auto-superación atendiendo así a la Percepción de Competencia y en consecuencia a la motivación intrínseca y adoptar actitudes de colaboración y cooperación en la práctica apoyando el desarrollo de habilidades sociales y de comunicación.

- Representar montajes individuales o colectivos ajustándose a una intencionalidad estética, a un espacio y tiempo determinados aunque apoyando activamente a la autonomía del alumno.

Bloques de contenido

Bloque de contenido 5 (Acciones motrices con intenciones artísticas o expresivas)

Composiciones estéticas (habilidades circenses). Fases del proceso creativo: Producción y representación ante los demás. Roles de trabajo.

Bloque de contenido 6 (Gestión de la vida activa y valores)

Valoración y aceptación de la propia realidad corporal y la de los demás y de la diferencia de niveles de competencia motriz entre las diferentes personas. Conciencia crítica ante las conductas surgidas durante la práctica de actividad física y que pueden ser generadoras de conflictos. Interés por participar en todas las tareas y valoración del esfuerzo personal en la actividad física.

Contenidos didácticos

A continuación, se expone una enumeración secuencial de los contenidos inspirada en la Taxonomía de Bloom para su organización progresiva en cuanto a complejidad se refiere. Los colores identifican la naturaleza del contenido: El color verde responde a contenidos de naturaleza actitudinal, el rojo a contenidos de naturaleza conceptual, el azul a contenidos de naturaleza procedural y por último el color negro responde al conjunto de los tres colores por ser un contenido muy hibridado entre los tres tipos de contenidos.

- 1- Equilibrio, agilidad y coordinación
- 2- Respeto a las diferencias de habilidad de los compañeros y de uno mismo
- 3- Colaboración motriz y cooperación
- 4- Ajuste espacio - temporal
- 5- Ejercicios de indagación, reflexión, diálogo y debate
- 6- Creación y desarrollo de una composición circense

- Producción de ideas (información) y crear mapas conceptuales
- Definir espacio físico, objetivos, disciplinas y roles
- Definir el tiempo y los recursos materiales
- Ensayos
- Evaluaciones

7- Representación de un montaje individual o colectivo

Estos contenidos se llevan a cabo a través de diferentes actividades o grupos de actividades que contienen a su vez situaciones de aprendizaje más concretas:

- Actividad propia de Habilidades Circenses (Slackline, malabares, diábolos, acrobacias, baile). Tratan los contenidos 1, 2, 3 y 4.
- Actividad de Proceso Creativo (Diseño de las actuaciones, dibujo de las evoluciones espaciales, creación de un nombre de grupo...) Tratan el contenido 5 y 6.
- Actividad de Evaluación (Actividad de evaluación entre iguales relativa a la actitud y aportaciones de los compañeros al grupo). Incide en el Bloque de contenidos 6 (conciencia crítica ante conductas surgidas en la práctica).
- Actividad de Exposición (Actividad final, exposiciones) Incide en el contenido 7.

Metodología y estrategias docentes

Para garantizar la satisfacción de las NPB la unidad didáctica fue previamente diseñada para componerse de sesiones con un alto componente de interacción social, autonomía en la toma de decisiones y elevada Percepción de Competencia por parte del alumno en sí mismo.

En el caso de la variable de relación social o interacción social, se introdujeron actividades cooperativas durante todas las sesiones, las cuales tenían una progresión en dificultad, es decir, las agrupaciones comenzaron siendo colaboraciones por parejas y terminaron siendo actividades cooperativas de grandes grupos o incluso del grupo / clase completa. En las primeras sesiones las agrupaciones fueron flexibles, variadas y muy dinámicas y terminaron siendo agrupaciones estables para realizar el proceso creativo que se les proponía.

En el caso de la Percepción de Competencia, fue clave conocer el punto de partida de los alumnos, para garantizar un progreso colectivo e individual ya en la primera sesión. Dirigir la atención a la tarea y por lo tanto a la mejora e implicación personal por ejemplo dándoles la oportunidad de hacerse expertos en una de las técnicas circenses. Feedback positivo hacia actitudes de esfuerzo que darían lugar también a mayor persistencia en el alumno en la tarea y mayor rendimiento percibido.

Por último en cuanto las estrategias para el apoyo a la autonomía, se centró la atención en realizar actividades de libre elección, (o de percepción de libre elección), en dar mucha responsabilidad a los alumnos sobretodo en las sesiones finales. También en el uso del feedback interrogativo al principio de cada sesión en la que se recordaban actividades y contenidos o prácticas anteriores que ayudarían a conocer el punto en el que nos encontrábamos. La toma de decisiones fue muy elevada en los grupos, en cuanto a la confección de los mismos, elección de roles, materiales, introducción de técnicas, soporte musical, caracterización etc.

Estas estrategias y el diseño previo de las mismas son las que pretenden dirigir al alumno hacia un comportamiento más autodeterminado, una motivación más intrínseca a través también del disfrute y la satisfacción de las sesiones para incidir en el nivel situacional, en este caso, la unidad didáctica circense y desde aquí contribuir a que estas experiencias incidan a nivel contextual en actividades Artístico - Expresivas para así intentar extraer ciertas experiencias positivas a actividades del mismo bloque de contenidos.

Evaluación

A continuación, se describe brevemente qué agentes y qué instrumentos se llevaron a cabo en la unidad didáctica. Se llevó a cabo el proceso de evaluación compartida; heteroevaluación y evaluación entre iguales. Se realizó una evaluación formativa atendiendo al proceso de enseñanza - aprendizaje, concretamente en dos momentos de la unidad didáctica. La evaluación fue, además de la vía a través de la cual se obtuvieron las calificaciones, una herramienta para la consecución de los objetivos didácticos. Como se ha comentado, se evalúo en dos ocasiones. La primera fue una evaluación entre iguales (cada alumno evaluaba a otro alumno distinto dentro de su mismo grupo de trabajo) aspectos actitudinales y a través de una rúbrica. En la segunda ocasión sería una evaluación compartida, en la cual los alumnos se evaluaban entre ellos (evaluación entre iguales a un compañero en concreto, esta vez de un grupo de trabajo diferente y también con una nota general a cada uno de los grupos de trabajo exceptuando el propio). La profesora realizaba la misma evaluación a todos los alumnos. Ambos instrumentos eran una escala de valoración. En este caso, la evaluación fue durante la exposición de los espectáculos circenses y evaluaba aspectos procedimentales y de formato del espectáculo (duración, aparición de técnicas circenses, existencia de colaboración motriz, evoluciones espaciales...). La calificación de cada alumno era el

resultado de la media entre la nota que la había puesto la compañera y la que le pondría la profesora, a no ser que la diferencia entre ambas fuese de más de un punto, en ese caso la nota de la profesora prevalecía sobre la del alumno quedando válida solamente la nota de la profesora.

5.4. Instrumentos

A continuación, se exponen los tres instrumentos validados que se utilizaron en el proyecto de investigación, cada uno de ellos en un formulario Google.

1. Modificación de la Escala de Predisposición hacia la Educación Física (PEPS)

Para conocer la predisposición de los alumnos de bachillerato al bloque 5 de contenidos, Acciones motrices Artístico - Expresivas se adaptó el cuestionario "Escala de predisposición hacia la EF" (PEPS) que fue validado en su versión española por Granero y Baena en el año 2016. El cuestionario consta de 11 ítems organizados en dos factores: *Percepción del Esfuerzo en EF* (ítems 9, 7, 3, 11 y 5) y *Percepción de Habilidad en EF*. (ítems 6,10, 2, 8 y 4). En cada uno de ellos se modificó la frase "En las clases de EF...)" del cuestionario original antes mencionado, por el siguiente encabezado : ("En clases del bloque 5 de contenidos...). Ejemplo: "Me siento muy capaz en las clases del bloque 5 de contenidos". La respuesta se valora con una escala Likert de 5 niveles en los cuales 1 corresponde "Totalmente en desacuerdo" y el 5 a "Totalmente de acuerdo". Para asegurarnos de la total comprensión de los alumnos sobre el Bloque de contenidos 5, el cuestionario contaba con una explicación inicial además de realizar esta explicación de manera presencial el primer día en el aula.

2. Instrumento de Apoyo a las Necesidades Psicológicas Básicas (CANPB)

El segundo cuestionario utilizado para medir el grado de apoyo a las NPB que los alumnos habían percibido en la intervención, fue el Cuestionario de Apoyo a las Necesidades Psicológicas Básicas (CANPB) validado por Sánchez-Oliva, Leo, Amado, Cuevas y García-Calvo, (2013). El instrumento comprende 12 ítems que se organizan en tres dimensiones y que se valora con una escala Likert de 5 niveles en los cuales 1 corresponde "Totalmente en desacuerdo" y el 5 a "Totalmente de acuerdo" con la formulación de la frase. Las tres dimensiones del test de NPB son: *Apoyo a la Autonomía* (Ítems 1, 4, 7 y 10), *Apoyo a la Competencia* (Ítems 2, 5, 8 y 11) y *Apoyo a las Relaciones Sociales* (Ítems 3, 6, 9 y 12).

3. Instrumento de medición de Diversión – Aburrimiento (SSI)

Por último, el cuestionario *Sport Satisfaction Instrument* (SSI), para medir los niveles de Diversión y/o Aburrimiento del alumnado en EF, se utilizó la versión española Baena-Extremera et al (2012) del *Sport Satisfaction Instrument* (SSI) (Balaguer, Atienza, Castillo, Moreno y Duda, 1997; Duda y Nicholls, 1992). Prueba que se compone de ocho ítems agrupados en dos dimensiones: *Diversión* (Ítems 1,2,3,4 Y 5). Ejemplo: "Normalmente me lo paso bien en las clases de EF" ; *Aburrimiento* (ítems 6, 7 y 8). Ejemplo: "En las clases de EF deseo que la clase termine rápidamente". El encabezado "En las clases de EF..." fue modificado de la siguiente manera: "En la U.D. Circense...". Ejemplo: "En las clases de la U.D. Circense he deseado que la clase termine rápidamente". Este instrumento se valora igualmente con una escala Likert de 5 niveles en los cuales 1 corresponde "Totalmente en desacuerdo" y el 5 a "Totalmente de acuerdo"

5.5 Procedimiento

En primer lugar, se contactó con el profesor tutor de prácticas para solicitar los permisos y consentimientos según el protocolo del centro y después se compartió con él y se analizó la viabilidad de aplicación de los cuestionarios iniciales que debían llenar los alumnos. El centro nos facilitó una cuenta en *classroom* a través de la cual nos podíamos comunicar y enviar tareas a los alumnos. Los cuestionarios no se abrieron a la vista de los alumnos hasta comenzar la primera clase puesto que era imprescindible una clarificación conceptual de algunos conceptos como "Bloque 5" o "Acciones motrices artístico - expresivas" de cara a asegurar unas respuestas válidas para el futuro tratamiento de los datos recopilados.

El cuestionario que se facilitó en primer momento fue el cuestionario (PEPS) Predisposición hacia el bloque 5 de contenidos (Acciones motrices Artístico - Expresivas). Los alumnos lo llenaron desde sus respectivos teléfonos móviles y enviaron en cuestión de 15 minutos aproximadamente.

A continuación, se procedió a realizar la intervención. Lo que suponían 4 semanas con una sesión doble (de dos horas seguidas) a la semana por cada grupo de la Unidad Didáctica Circense previamente diseñada.

Finalmente, en la sesión siguiente a la implementación de la UD, los alumnos cumplimentaron de nuevo el cuestionario PEPS para medir la predisposición de los

alumnos hacia el bloque 5 (acciones motrices artístico - expresivas) una vez vivenciada la UD; además de los otros dos instrumentos: el test (CANPB) para conocer el grado de satisfacción de las necesidades psicológicas básicas que los alumnos habían percibido durante las sesiones de la unidad didáctica circense. Y, por último, el test (SSI) para conocer el grado de Diversión/Aburrimiento que los alumnos habían sentido durante las actividades realizadas en la unidad didáctica de circo. Los alumnos no tuvieron dudas en las preguntas formuladas y todos ellos tuvieron acceso a un dispositivo móvil para poder realizar la encuesta en ese mismo momento. Cumplimentaron las preguntas entre 15 y 25 minutos y enviaron las respuestas al finalizar cada cuestionario.

5.6 Tratamiento de los resultados

Tras la recogida de datos de *Google Forms* con los valores de cada ítem de cada cuestionario, se volcaron a unas hojas Excel a partir de los cuales se creó una base de datos para proceder a su análisis. Una vez ordenados los valores de los ítems, se procedió a calcular el valor de los factores de cada cuestionario. Inicialmente se procedió a invertir los valores de los ítems negativos, de manera que las preguntas negativas respondidas con un 5 se modificarían con un 1 y viceversa, las respuestas valoradas con un 4 se modificaron con un 2 y viceversa y el 3 que es un valor medio se quedaría como 3, todo ello siguiendo los respectivos protocolos de los instrumentos.

A continuación, se trabajaría con el SPSS versión 20.0 para los estudios estadísticos pertinentes. De forma que se realizaron los estadísticos descriptivos de todos los cuestionarios con la media (M), la desviación típica (DT), de cada variable, dimensión o factor que compone cada test.

A continuación, se compararon los test (PEPS) relativos a la predisposición que existe en los alumnos antes de la intervención y después de la intervención. Tras comprobar con el programa SPSS que nuestros datos no respondían a una distribución *normal*, se optó por realizar pruebas no paramétricas. Seguidamente, y tras consultar las posibilidades con mi tutora y varios autores expertos en estadística, se realizó la prueba U de Mann-Whitney, una prueba no paramétrica para comparar medidas no relacionadas que se utilizó por no poder aparear los datos del pre y el post test. Se tomó como referencia $p<0.05$.

Finalmente, se realizaron estudios con la prueba de correlación de Pearson para conocer la intensidad y dirección de la relación entre las diferentes variables.

Concretamente se utilizó para conocer las correlaciones entre necesidades psicológicas básicas: Percepción de Competencia, Autonomía y Relaciones Sociales (Test CANPB) y la satisfacción percibida por el alumno (SSI). Y esta misma correlación entre las NBP y la predisposición hacia el contenido del bloque 5 (PEPS). El coeficiente de correlación de Pearson comprende valores entre -1 y 1. Si el coeficiente fuese uno de estos dos valores consideraríamos que la correlación entre las variables es perfecta. Si el valor es >0 se considera una correlación positiva y si por el contrario es <0 se considera correlación negativa. En caso de ser un valor de 0 no existiría relación lineal entre las dos variables estudiadas, aunque puede existir una relación de otro tipo.

6. RESULTADOS

6.1 Análisis descriptivo y comparativo

Se utilizaron la media (M) y la desviación típica (DT) como evidencias del análisis descriptivo. El análisis comparativo se llevó a cabo con la U de Mann-Whitney, una prueba no paramétrica que se decide aplicar para comprobar si existen diferencias significativas entre dos medidas no pareadas, en relación, en nuestro caso, a: (1) Percepción de Habilidad; y (2) Percepción del Esfuerzo).

A continuación, se muestra (Tabla 1) una visión general de los datos descriptivos de todos los cuestionarios; en el caso del PEPS se muestran los datos inicial y final.

Tabla 1. *Estadísticos descriptivos globales*

		Inicial		Final	
		M	DT	M	DT
PEPS	Percepción de Habilidad	2.94	0.97	3.58	0.80
	Percepción de Esfuerzo	2.97	0.91	2.97	0.72
NPB	Autonomía			4.08	0.75
	Percepción de Competencia			4.46	0.67
	Relaciones Sociales			4.56	0.62
SSI (Satisfaction)	Diversión			4.02	0.85

Los valores medios que se hallan de las variables de NPB son junto con la variable Diversión valores por encima de 4.0 sobre 5. los valores de PEPS, Predisposición, no llegan al valor 3 en el test previo a la intervención lo que indica una baja predisposición en rasgos muy generales de la clase hacia las Acciones motrices A-E. la DT es práctica, ente de un punto lo que indica un rango amplio de variabilidad en las respuestas. En particular

destaca entre las Necesidades Psicológicas Básicas la variable Relaciones Sociales como la de mayor puntuación entre las tres y entre todas las variables. En cuanto al resto, Percepción de Habilidad y Percepción del Esfuerzo serían los valores más bajos tanto en el pre como en el post. La Percepción de Habilidad aumenta más de medio punto, pero la percepción del esfuerzo realizado por los alumnos se mantiene en una $M=2.97$.

A continuación (Tabla 2), se muestran los comparativos entre los datos anteriores y posteriores a la intervención, en el cuestionario PEPS:

Tabla 2. *Estadísticos descriptivos y comparación entre el test (PEPS) anterior y posterior a la intervención*

Variables	(PEPS) Inicial			(PEPS) Final			<i>p</i> (U de Mann-Whitney)
	M	DT	Rango promedio	M	DT	Rango promedio	
						Sig.	
Percepción de Habilidad	2.94	0.97	31.83	3.58	0.80	49.18	0.001
Percepción del Esfuerzo	2.97	0.91	41.56	2.97	0.72	39.44	0.682
Test Valor TOTAL	2.96	0.76	34.80	3.28	0.68	46.20	0.028

La variable Percepción de Habilidad, ha experimentado un incremento pasando de $M=2.94$ a $M=3.58$. Podemos afirmar con $p<0.01$ que existen diferencias significativas entre los valores de Percepción del Habilidad antes y después de la intervención. Por lo tanto, aunque los datos deben compararse con otras investigaciones con las mismas variables y circunstancias, podríamos afirmar que hay indicadores de que ha sido eficaz la aplicación de la UD y ha afectado positivamente en la Percepción de Habilidad que tenían los alumnos. En cuanto a la variable Percepción del Esfuerzo, no se ven diferencias significativas por lo que no podemos decir que la intervención tuviese influencia en dicha variable. Es decir, los alumnos no experimentaron diferencias en la percepción del esfuerzo entre esta y otras experiencias anteriores.

6.2 Análisis correlacional

A continuación, en la (Tabla 3) como se indica en los objetivos, se pretende conocer si alguna de las variables tiene correlación con las demás:

Tabla 3. *Correlaciones entre variables (Correlación de Pearson)*

	1	2	3	4	5	6
1. Percepción de Habilidad	-	0.60**	0.29	0.58*	0.48*	0.48*
2. Percepción del Esfuerzo		-	0.51**	0.46**	0.38*	0.57**
3. Autonomía			-	0.59**	0.58**	0.55**
4. Relaciones sociales				-	0.87**	0.65**
5. Percepción de Competencia					-	0.67**
6. Diversión/Satisfacción						-

** p>0.01; *p>0.05

Destaca en primer lugar, la relación directa y significativa que muestra la Percepción de Competencia del alumno y la interacción social en la que se vieron inmersos. Con un valor de $r=0.87$ en la relación de estas dos variables podemos decir que la organización de los grupos, el trabajo en las sesiones por grupos de nivel o en diferentes agrupaciones y en constante interacción unos con otros, contribuyó positivamente a que los alumnos aumentasen su Percepción de Competencia en las tareas o actividades circenses.

La relación entre la Diversión / Satisfacción y las tres necesidades psicológicas básicas es directa puesto que los coeficientes de correlación son positivos y claramente significativa puesto que los niveles de significación son $p<0.01$. Es decir, a mayor autonomía en las tareas, a mayor Percepción de Competencia y a mayor interacción social, mayores son los niveles de Satisfacción o Diversión en el aula. Destacando entre ellas la Percepción de Competencia, $r=0.76$ supone el valor más elevado de las variables relacionadas con la satisfacción del alumno.

La relación entre Autonomía y Percepción de Habilidad no es significativa al 95%. La Percepción de Competencia y Relaciones Sociales sí que tienen una relación significativa con la variable Percepción de Habilidad. $p <0.01$. Aunque estas relaciones directas o positivas, no son muy intensas ya que el valor de coeficiente de correlación de Pearson $r=0.48$ y $r=0.58$ respectivamente no se aproxima a 1.

No hay evidencia de que la relación entre Percepción de Competencia y Percepción de Esfuerzo sea significativa. Sí que la hay entre las otras dos variables de NPB, Autonomía y Relaciones Sociales, con Percepción del Esfuerzo, $p<0.01$. Las relaciones vuelven a ser directas. A mayor autonomía en las sesiones y / o mayor interacción social, mayor Percepción del esfuerzo. Relación positiva y directa.

7. DISCUSIÓN

En este apartado se discuten los resultados obtenidos en este estudio, con otras investigaciones de la literatura científica y afirmaciones de otros autores. Del mismo modo que se intenta dar una posible justificación a los resultados obtenidos teniendo en cuenta los objetivos iniciales del estudio y la hipótesis sobre la que se estructura la investigación.

El objetivo de esta investigación era, por una parte analizar, la predisposición que el alumnado tiene a los contenidos del Bloque 5, Acciones motrices Artístico - Expresivas y por otro lado comprobar si existen diferencias significativas en esta predisposición tras realizar una unidad didáctica utilizando una metodología de apoyo a las necesidades psicológicas básicas extraídas de la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 1985, 2000, 2002; Ryan y Deci, 2009, 2017). Para ello se hacía necesario relacionar estas variables con el nivel de satisfacción o también denominada diversión que los alumnos habían percibido en la unidad didáctica derivada de las ocho sesiones dobles.

Tras analizar los resultados, podemos decir que se han hallado cambios significativos en los valores posteriores a la intervención en relación a la predisposición de los alumnos a este contenido, datos obtenidos concretamente a través del instrumento (PEPS). Lo que haría en rasgos generales, efectiva la hipótesis principal del estudio: una unidad didáctica que satisfaga las necesidades psicológicas básicas podría mejorar la predisposición que los alumnos tienen hacia el bloque 5 de contenidos del currículum (Acciones motrices Artístico - Expresivas). No obstante, hay que decirlo con cautela dado que han existido otras variables que no se han podido controlar. En primer lugar, en los resultados se puede observar un aumento directamente relacionado, significativo y especialmente intenso entre las tres variables de las NPB y la satisfacción con la que el alumno terminaba las sesiones, si bien el reducido número de casos podría hacernos interpretar una intensidad menor. Si recordamos el estudio de Salz (2011), los alumnos que se percibían poco hábiles en la materia les gustaba menos y se interesaban menos en participar / implicarse en la actividad y, por el contrario, si los alumnos se percibían

competentes, la actividad les parecía más divertida. Podemos decir que el estudio podría reafirmar esta premisa puesto que es la Percepción de Competencia el valor más intenso de entre las tres NPB y podría contribuir a aumentar de manera directa la Diversión o Satisfacción por la actividad. Habrían existido por lo tanto, consecuencias positivas a nivel afectivo (diversión), cognitivo (aprendizaje) y comportamental (esfuerzo). Sanchez-Oliva, Sanchez-Miguel, Leo, Kinnafick, y García-Calvo, (2014) ; Sun, Li, y Shen, 2017); Vallerand (2017).

En cuanto a la relación entre las otras dos variables (Autonomía y Relaciones Sociales) con la satisfacción del alumno encontramos que también suponen una relación directa y significativa por lo que las estrategias utilizadas para apoyar la autonomía y toma de decisiones en aspectos de evaluación o introducción de técnicas, materiales en las sesiones o producciones artísticas habrían tenido efectos positivos en la Diversión/Satisfacción del alumno y en su caso experiencias positivas en las sesiones. Como sabemos, las estrategias docentes juegan un papel importante en relación a la Teoría de la Autodeterminación y los programas TARGET: Tarea, Autoridad, Reconocimiento, Agrupación, Evaluación y Tiempo, serían efectivos para generar clima tarea influyendo en la motivación autodeterminada y en la satisfacción del alumnado en el área Ames (1992), Sevil, Abós, et. al (2016).

Por otro lado, la Percepción de Competencia y la interacción social son dos variables que tienen una relación, aunque no tan intensa, pero también directa y significativa con la variable Percepción de Habilidad. Es decir, las estrategias docentes como la creación de diferentes agrupaciones a lo largo de las sesiones, actividades cooperativas de continua interacción entre los alumnos, agrupaciones autorreguladas, establecimiento de roles, debate y resolución de conflictos y ambiente de convivencia estarían relacionadas con la percepción que los alumnos tienen de su nivel de competencia en las actividades contribuyendo en consecuencia una mejora en la motivación y en el interés por la actividad (García-Merino, R., & Lizandra, J. 2022).

El desarrollo de actividades o proyectos circenses, la auto superación en actividades de habilidad como malabarismos, diálogo o equilibrios son algunos de los ejemplos que ponen de manifiesto el potencial educativo de estas actividades (Curós, 2004). La relación establecida entre Percepción de Habilidad y Percepción de Competencia con la interacción social, podría explicarse a través del potencial que tienen las actividades anteriormente mencionadas, y a través de las estrategias docentes diseñadas previamente para garantizar una implicación personal consigo mismos y con el grupo, actitudes de esfuerzo, que dan lugar a un mayor rendimiento percibido.

Aunque estos resultados pueden interpretarse de manera positiva, no es posible decir con certeza que en este caso, solo el apoyo a las NPB haya incidido en la predisposición que los alumnos tienen a estos contenidos. Desde nuestro punto de vista, los contenidos del bloque 5 tienen realidades diferentes, como dice Mateu (2010), existe una lógica interna para casi cualquier representación artística, por ello la cantidad de experiencias previas que los alumnos han tenido no solo se ve afectada por el tiempo físico que se ha dedicado a este bloque de contenidos sino que cada actividad al tener tantas diferencias con otra actividad del mismo bloque, dificultaría el hecho de recurrir a experiencias previas para aplicar las competencias a nuevas actividades. Sería interesante, trabajar aspectos comunes e incidir en el aspecto afectivo que tienen estas actividades y que tendría un papel fundamental en la educación integral y en la educación en valores.

8. CONCLUSIONES

Una Unidad Didáctica circense de 8 sesiones con contenidos del bloque 5, Acciones motrices Artístico - Expresivas llevada a cabo atendiendo especialmente a las Necesidades Psicológicas Básicas y utilizando estrategias docentes que favorezcan la satisfacción de las mismas, puede desarrollar en los alumnos de bachillerato una mayor predisposición a este tipo de contenidos. Es decir, estilos docentes de apoyo a la autonomía y estilos estructurados, Aelterman et al. (2018) dan lugar a más experiencias positivas y en consecuencia mayor diversión en el aula y en los procesos de aprendizaje del alumnado.

La predisposición que los alumnos tienen hacia los contenidos de Acciones motrices Artístico - Expresivas se dan por multitud de variables entre las que se encuentran la metodología utilizada; el modelo pedagógico; Fernández-Río, Calderón et. al, (2016) la satisfacción de las NPB; las experiencias previas que han tenido relativas a estos contenidos; la actitud con la que el profesor imparte la clase y si es generador de un ambiente favorable (García Díez et. al 2020), el interés del alumno por el área (Vélez (2018), (Llopis & García, 2012); la Percepción de Habilidad que tiene el alumno sobre sí mismo y estos contenidos (Salz, 2011). Por lo que, no podemos afirmar que únicamente los estilos docentes de apoyo a las Necesidades Psicológicas Básicas, en la implementación de la UD que hemos llevado a cabo, consigan aumentar la predisposición hacia estos contenidos.

El tratamiento en el aula que presentan las Acciones motrices Artístico - Expresivas es complejo en parte por su componente emocional y de tratamiento de los

sentimientos, y las instituciones educativas, así como posteriormente docentes, deberían concretar más el tratamiento de contenidos de esta naturaleza ya que son esenciales para el desarrollo integral del alumno y para transmitir valores como la solidaridad, autonomía, responsabilidad o cooperación.

9. LIMITACIONES

Como limitaciones del estudio se destaca en primer lugar que el estudio se define de tipo descriptivo y longitudinal y aunque se hallan algunas relaciones directas y significativas el estudio tendría mayor relevancia si las muestras se hubiesen podido parear y haber realizado entonces una prueba que comparase dos muestras relacionadas de un pre y un post test.

En futuras investigaciones sería interesante estudiar dos o más variables que influyen directamente en la predisposición hacia el área, como por ejemplo la actitud del profesor o las experiencias previas.

La muestra de la intervención, una muestra que es bastante homogénea (lo cual podría ser una limitación) pero es además muy poco numerosa y por lo tanto el estudio no contaría con una gran representación de la realidad o población o podría estar sesgada ya que cuenta con alumnos de bachillerato de un instituto y de unas características concretas pero no tienen por qué ser extrapolables a otros con las mismas características.

Los instrumentos utilizados son instrumentos validados dirigidos a estudiar la predisposición o nivel de satisfacción en clases de EF y no concretamente para acciones motrices Artístico - Expresivas, sería necesario indagar más o validar cuestionarios que prestasen atención a las situaciones que se dan en el contexto de este tipo de actividades. De esta manera no sería necesario modificar los instrumentos y las preguntas incidirían más concretamente en aspectos como el miedo escénico, u otras variables o situaciones que se dan cuando se imparte el Bloque 5 de contenidos.

La estudiante que llevó a cabo el proceso de investigación se mostraba todavía inexperta en trabajos similares e incluso a la hora de impartir unidades didácticas en educación formal, por ello puede considerarse que, aunque el trabajo se realizó de manera sistemática y lo más profesional posible, la alumna no contase con el bagaje suficiente para anticiparse a algunas cuestiones técnicas o para aplicar las estrategias docentes de la manera más óptima posible. A pesar de que se intentó hacer apoyo a las NPB, no hubo un

control, con una plantilla de registro que comprobase que así fue, aunque de manera consciente se llevaron a cabo estrategias de apoyo a las NPB previamente planificadas.

Por último, es necesario que futuras investigaciones con similares condiciones estudien cómo es esta predisposición hacia las Acciones motrices Artístico - Expresivas incidiendo en las diferencias que existen respecto de los demás bloques de contenidos para que como docentes aseguremos que los alumnos reciben una educación integral sin olvidar aquellos aspectos que se tratan en el bloque 5 y que contribuyen a la creación de la personalidad del estudiante.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aleterman, N., Vansteenkiste, M., Haerens, L., Soenens, B., Fontaine, J. R., y Reeve, J. (2018). Toward an integrative and fine-grained insight in motivating and demotivating teaching styles: The merits of a circumplex approach. *Journal of Educational Psychology*, 111(3), 497.
- Baena-Extremera, A., Granero-Gallegos, A., & Martínez-Molina, M. (2015). Validación española de la Escala de Evaluación de la Competencia Docente en Educación Física de secundaria. *Cuadernos de psicología del deporte*, 15(3), 113-122.
- Barragán, T., Bortoleto, M. A., & Silva, E. (2013). Educación corporal y estética: las actividades circenses como contenido de la educación física. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Barragán, T. O., Bortoleto, M. A., & Silva, E. (2013). Educación corporal y estética: las actividades circenses como contenido de la educación física. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Bortoleto, M. (2006). Circo y educación física: los juegos circenses como recurso pedagógico. *Revista Stadium*, (195), 5-15.
- Castro, J. P., & Otegui, A. U. (2012). Expresión Corporal y danza dentro de la Educación Física en las escuelas: propuesta de una unidad didáctica. *Lecturas: Educación física y deportes*, (167), 4-13.
- Fernández-Río, J., Calderón, A., Alcalá, D. H., Pérez-Pueyo, Á., & Cebamanos, M. A. (2016). Modelos pedagógicos en educación física: consideraciones teórico-prácticas para docentes. *Revista española de educación física y deportes*, (413), ág-55.
- Gallegos, A. G., & Extremera, A. B. (2016). Validación española de la Escala de Predisposición hacia la Educación Física (PEPS) en educación secundaria. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (30), 125-131.
- García Montes, M. E., & Llopis Garrido, A. (2012). Danza: experiencias prácticas de los estudiantes de la diplomatura de educación física y de la licenciatura de ciencias de la actividad física y el deporte. *Tándem: didáctica de la educación física*.
- García, J. R. A., Díez, B. F., & García, C. S. E. (2020). Construcción y validación de un instrumento para la medida de las actitudes hacia la Expresión Corporal. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (38), 443-451.
- García-Merino, R., & Lizandra, J. (2022). La hibridación de los modelos pedagógicos de aprendizaje cooperativo y educación aventura como estrategia didáctica para la mejora de la convivencia y la gestión de conflictos en el aula: una experiencia práctica desde las clases de educación física y tu. *Retos*, 43, 1037-1048.
- i Curós, J. I. (2004). El circo en la escuela. *Tándem: Didáctica de la educación física*, (16), 71-84.

- Jang, H., Kim, E. J., & Reeve, J. (2012). Longitudinal test of self-determination theory's motivation mediation model in a naturally occurring classroom context. *Journal of Educational psychology*, 104(4), 1175.
- Larraz, A. (2002). Diseños curriculares de la comunidad autónoma de Aragón-Educación Primaria: Educación Física. *Actas del VII Seminario Internacional de Praxiología Motriz, INEFC Lleida*.
- López, J. C., & Sánchez, G. S. (2010). Educación artística por el movimiento: la expresión corporal en educación física. *Aula*, 16, 113-134.
- López, J. M. (2009). Las competencias básicas del currículo en la LOE. In *V Congreso Internacional "Educación y Sociedad"*.
- Martín, M. R. R. (2015). *Expresión corporal en educación física* (Vol. 245). Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Martín, M. R. R. (2015). *Expresión corporal en educación física* (Vol. 245). Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Mateu, S. M. (2010). Observación y análisis de la expresión motriz escénica. Estudio de la lógica interna de los espectáculos artísticos profesionales: Cirque du Soleil (1986-2005).
- Moreno, B., Castuera, R. J., Arias, A. G., Aspano, M. I., & Torrero, F. (2011). Análisis de la percepción del clima motivacional, necesidades psicológicas básicas, motivación autodeterminada y conductas de disciplina de estudiantes adolescentes en las clases de educación física. *European Journal of Human Movement*, (26), 1-24.
- Oliva, D. S., Marcos, F. M. L., Alonso, D. A., Campos, R. C., & Calvo, T. G. (2013). Desarrollo y validación del cuestionario de apoyo a las necesidades psicológicas básicas en educación física. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 30, 53-71.
- Parlebas, P. (1999). *Jeux, sports et sociétés: lexique de praxéologie motrice*. Paris: Insep.
- Pastor, V. M. L., Brunicardi, D. P., Arribas, J. C. M., & Aguado, R. M. (2016). Los retos de la Educación Física en el Siglo XXI. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, deporte y recreación*, (29), 182-187.
- Pateti, Y. (2007). Reflexiones acerca de la corporeidad en la escuela: hacia la despedagogización del cuerpo. *Paradigma*, 28(1), 105-130
- Ryan, R.M., Kuhl, J., & Deci, E.L. (1997). Nature and autonomy: An organizational view of social and neurobiological aspects of self-regulation in behavior and development. *Development and psychopathology*, 9(4), 701-728.
- Sanchez-Oliva, D., Sanchez-Miguel, P. A., Leo, F. M., Kinnafick, F., y García-Calvo, T. (2014). Physical education lessons and physical activity intentions within spanish secondary schools: A self-determination perspective. *Journal of Teaching in Physical Education*, 33(2), 232-249.
- Serrano, J. S., Catalán, Á. A., Lanaspa, E. G., Solana, A. A., & García-González, L. (2016). Importancia del apoyo a las necesidades psicológicas básicas en la predisposición hacia diferentes contenidos en Educación Física. *Retos. Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (29), 3-8.

- Soto, C. Á., & Vargas, J. J. L. (2019). Cuerpo, corporeidad y educación: una mirada reflexiva desde la Educación Física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (35), 413-421.
- Stover, J. B., Bruno, F.P., Uriel, F.E., & Fernández Liporace, M. M. (2017). Teoría de la Autodeterminación: Una revisión teórica. *Perspectivas en psicología: Revista en Psicología y Ciencias Afines*, 14 (2), 105-115.
- Vallerand, R. J. (2007). Intrinsic and extrinsic motivation in sport and physical activity: A review and a look at the future.
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Goossens, L., Soenens, B., Dochy, F., Mouratidis, A., Aelterman, N., Haerens, L., y Beyers, W. (2012). Identifying configurations of perceived teacher autonomy support and structure: Associations with self-regulated learning, motivation and problem behavior. *Learning and Instruction*, 22(6), 431-439
- Vélez, A. J. G. (2018). Actitud de los alumnos de segundo ciclo de primaria y secundaria hacia la educación física. *Revista de educación física: Renovar la teoría y práctica*, (150), 3-10.
- Weiner, B. (2010). Social and emotional aspects of learning. University of California, Los Angeles, Los Angeles, CA, USA. Elsevier.
- Woods, P. (1996). Investigar el arte de la enseñanza: El uso de la etnografía en la educación. Barcelona: Paidós.