

Trabajo Fin de Grado

“Análisis descriptivo de un perfil motivacional
docente en Educación Física: un paso hacia
experiencias positivas en el alumnado de Educación
Primaria”

Autor/es

Raúl García Iturbe

Director/es

Ángel Abós Catalán

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

2021/2022

Índice

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN.....	6
2. MARCO TEÓRICO.....	7
2.1. TEORÍA DE LA AUTODETERMINACIÓN.....	7
2.2. ESTILO MOTIVACIONAL DOCENTE: EL MODELO CIRCULAR Y SUS CONSECUENCIAS EN EL ALUMNADO	8
3. OBJETIVOS	11
4. MÉTODO.....	12
4.1. DISEÑO Y PARTICIPANTES	12
4.2. INSTRUMENTOS.....	12
4.2.1. <i>Estilo interpersonal docente a nivel contextual.....</i>	<i>12</i>
4.2.2. <i>Estilo interpersonal docente a nivel situacional.....</i>	<i>12</i>
4.2.3. <i>Consecuencias del alumnado</i>	<i>13</i>
4.3. DESARROLLO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA	13
4.3.1. <i>Formación previa del maestro para implementar la unidad didáctica</i>	<i>13</i>
4.3.2. <i>Unidad didáctica “Grand Slam”.....</i>	<i>14</i>
4.4. PROCEDIMIENTO	16
4.5. ANÁLISIS DE DATOS	17
5. RESULTADOS.....	17
5.1. DESCRIPCIÓN DEL PERFIL DEL ESTILO MOTIVACIONAL DEL MAESTRO DE EF (OBJETIVO 1)	17
5.2. ANÁLISIS DESCRIPTIVO DEL EFECTO DEL ESTILO DOCENTE EN EL ALUMNADO EN LA UNIDAD DIDÁCTICA (OBJETIVO 2)	19
6. DISCUSIÓN.....	23
6.1. ¿ES ADAPTATIVO EL ESTILO MOTIVACIONAL DOCENTE IMPLEMENTADO POR EL MAESTRO? (OBJETIVO 1)	23
6.2. ESTILO DOCENTE Y CONSECUENCIAS DEL ALUMNADO (OBJETIVO 2)	24
6.3. IMPLICACIONES PRÁCTICAS	26
7. LIMITACIONES Y PROSPECTIVAS	28
8. CONCLUSIONES	29
9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS (VERSALITAS)	30

“Análisis descriptivo de un perfil motivacional docente en Educación Física: un paso hacia experiencias positivas en el alumnado de Educación Primaria”

“Análisis descriptivo de un perfil motivacional docente en Educación Física: un paso hacia experiencias positivas en el alumnado de Educación Primaria”

"Descriptive analysis of a teacher motivational profile in Physical Education: a step towards positive experiences in primary school students"

- Elaborado por Raúl García Iturbe.
- Dirigido por Ángel Abós Catalán.
- Presentado para su defensa en la convocatoria de junio del año 2022.
- Número de palabras (sin incluir anexos): 10.347

Resumen

El profesor de Educación Física (EF) es un agente clave en las experiencias del alumnado y dependiendo del estilo motivacional que adopte, estas serán positivas o negativas. Para explorar esta relación entre estilo docente y alumnado, el presente Trabajo Final de Grado (TFG) se apoya en la teoría de la autodeterminación. Más en particular, se centra en el modelo circular, el cual captura cuatro estilos motivacionales docentes (i.e., apoyo a la autonomía, estructura, control y caos), y en su impacto en estudiantes de primaria. Así, el objetivo principal de este TFG es describir y comparar el perfil del estilo motivacional de un maestro de EF en formación a nivel contextual (i.e., EF en general) y situacional (i.e., UD de gobas y palas), así como analizar la relación entre el perfil docente situacional y diferentes consecuencias del alumnado.

Para llevar a cabo este objetivo se invitó a participar en el estudio a 42 alumnos perteneciente a dos clases de 2º de Educación Primaria de un Colegio Público de la ciudad de Zaragoza. Todos ellos cumplimentaron un cuestionario para medir y analizar su aprendizaje, diversión, experiencias y vitalidad. El docente en formación recibió una formación específica en estrategias motivacionales para implementar la UD en la que fueron evaluadas las consecuencias en el alumnado. Los resultados muestran que, un maestro de EF, puede combinar altos niveles de apoyo a la autonomía y estructura con bajos niveles de control y caos, tanto en EF en general como en una UD en concreto. Asimismo, después de recibir una formación y aplicar estrategias específicas, el alumnado reportó valores muy altos en todas las consecuencias analizadas.

De este modo, parece importante que el profesorado, tanto en etapas formativas, como en servicio, reciban formaciones específicas para optimizar su estilo motivacional docente. Esto, puede repercutir en experiencias positivas en su alumnado, que a medio plazo, faciliten la promoción de estilos de vida activos.

Palabras clave

Teoría de la Autodeterminación; educación física; modelo circular; necesidades psicológicas básicas, estilo motivacional docente.

Abstract

The Physical Education (PE) teacher is a key agent in the students' experiences, and depending on the motivational style adopted, these will be positive or negative. In order to explore this relationship between teaching style and students, this dissertation is based on the theory of self-determination. More specifically, it focuses on the circular model, which captures four motivational teaching styles (i.e., autonomy-supportive, structure, control and chaos), and their impact on primary school students. Thus, the main objective of this dissertation is to describe and compare the motivational style profile of a trainee PE teacher at the contextual (i.e., general PE) and situational (i.e., UD of gobas and paddles) levels, as well as to analyse the relationship between the situational teaching profile and different student outcomes.

In order to carry out this objective, 42 pupils belonging to two classes of 2nd year of Primary Education in a public school in the city of Zaragoza were invited to participate in the study. All of them filled in a questionnaire to measure and analyse their learning, enjoyment, experiences and vitality. The trainee teacher received specific training in motivational strategies to implement the DU in which the consequences on the students were evaluated. The results show that an EF teacher can combine high levels of autonomy support and structure with low levels of control and chaos, both in EF in general and in a specific DU. Furthermore, after receiving training and applying specific strategies, students reported very high values for all the consequences analysed.

Thus, it seems important that teachers, both in training and in-service, receive specific training to optimise their motivational teaching style. This can lead to positive experiences for their students, which in the medium term can facilitate the promotion of active lifestyles.

Keywords:

Self-determination theory; physical education; circular model; basic psychological needs, motivational style of teaching.

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

El presente documento hace referencia a la asignatura de Trabajo Final de Grado (TFG). Esta asignatura obligatoria se imparte en el Grado de Magisterio en Educación Primaria, mención de Educación Física (EF) en la Universidad de Zaragoza, campus de Huesca. Para la realización de este TFG se ha optado por la opción de intervención profesional que consiste en la elaboración de una unidad didáctica (UD) basada en la teoría de la autodeterminación (TAD) y el modelo circular, su aplicación en un centro educativo real, y el correspondiente análisis de los resultados obtenidos. El centro educativo donde se lleva a cabo el TFG de intervención profesional es un colegio público de educación infantil y primaria, el cual está ubicado en la ciudad de Zaragoza, y más concretamente en un barrio con un nivel sociocultural y económico medio-alto.

Desde el primer momento despertó mi atención la idea planteada por Gutiérrez (2014) y otros autores, quienes afirman que las experiencias positivas o negativas generadas por el alumnado en las clases de EF dependen, en gran medida, del estilo que implementa el docente. Es por eso, que estoy interesado en conocer y describir cuáles son los tipos de perfiles motivacionales de un maestro de EF y llevar a cabo un proceso de investigación y análisis descriptivo entre el perfil motivacional y las experiencias reportadas por el alumnado llevando a cabo una UD de gobas y palas en 2º curso de Educación primaria.

A continuación, se presenta el marco teórico, centrado en la teoría de la autodeterminación (TAD) y su apoyo a las necesidades psicológicas básicas (NPB) (i.e., autonomía, competencia y relaciones sociales) y los tipos de estilo interpersonal que puede adoptar el docente de EF según el modelo circular y sus consecuencias en el alumnado. Posteriormente se presentarán los objetivos e hipótesis planteados para el estudio de investigación, basados en las teorías descritas en el marco teórico. En tercer lugar, abordaremos la metodología, donde se recogen todos los aspectos relevantes que se han llevado a cabo como participantes, variables, instrumentos, entre otros. Seguidamente se mostrarán los datos obtenidos, para poder obtener los resultados pertinentes a dichos análisis. Por último, finalizaremos con la discusión teórica, las conclusiones del trabajo y las referencias bibliográficas utilizadas para su elaboración y desarrollo.

2. MARCO TEÓRICO

La práctica de actividad física regular en la sociedad actual está descendiendo año tras año (Guthold et al., 2020). Este descenso de actividad física provoca que uno de los objetivos actuales de las clases de EF sea promocionar la práctica de actividad física entre el alumnado (White et al., 2021). Para frenar este descenso es necesario que los estudiantes perciban experiencias positivas en las clases de EF y así intentar aumentar el interés hacia la práctica de actividad física en su tiempo libre (Vasconcellos et al., 2020). Numerosos autores afirman que las experiencias positivas o negativas generadas en las clases de EF dependen en gran medida del estilo que implementa el docente (Burgueño et al., 2022). Por ello, parece de suma importancia que el docente de EF diseñe y aplique estrategias didácticas y motivacionales que ayuden a la promoción de la actividad física y mejoren las consecuencias motivacionales del alumnado (González-Cutre, 2017). En el contexto de la EF, uno de los marcos teóricos más extendidos en los últimos años para estudiar los procesos motivacionales del alumnado es la teoría de la autodeterminación (TAD).

2.1. Teoría de la autodeterminación

La TAD (Deci y Ryan, 1985; Ryan y Deci, 2000; 2017) es un marco teórico que aborda la explicación de los procesos subyacentes al comportamiento humano y al desarrollo psicológico y bienestar de los individuos. Hace más de cuarenta años que diferentes estudios en el contexto educativo, y concretamente dentro de la especialidad de EF (e.g., Curran y Standage, 2017; Sun et al., 2017; Van den Berghe et al., 2014), han utilizado esta teoría para comprender los factores que influyen en el proceso motivacional del alumnado en la práctica de actividad física.

La TAD (Deci y Ryan, 1985; Ryan y Deci, 2000; 2017) establece que existen tres necesidades psicológicas básicas (NPB) que son comunes a todos los seres humanos, estas son la autonomía, la competencia y la relación social. Si el alumnado percibe que es el protagonista de sus propias acciones (i.e., satisfacción de la autonomía), se siente eficaz o habilidoso en las acciones o actividades que realiza (i.e., satisfacción de la competencia) y se relaciona e integra positivamente con su grupo de iguales (i.e., satisfacción de las relaciones sociales) puede desarrollar una conducta más autónoma o autodeterminada, de acuerdo con la TAD (Ryan y Deci, 2000). Asimismo, dichas NPB también pueden ser

frustradas provocando un efecto contrario en la motivación de los estudiantes (Vansteenkiste y Ryan, 2013). Así, la frustración de la autonomía se produce cuando el estudiante se siente presionado en las actividades. La frustración de la competencia se produce cuando los estudiantes se sienten inferiores y tienen miedo al fracaso. Por último, la frustración de las relaciones sociales se produce cuando los estudiantes no se integran dentro de su grupo de compañeros (Bartholomew et al., 2011; Vansteenkiste y Ryan, 2013).

La satisfacción de las NPB y el desarrollo de esta conducta autodeterminada conllevará consecuencias positivas en el alumnado como diversión, emociones positivas, aprendizaje, un mayor interés, mayor concentración, mayor esfuerzo o rendimiento y una mayor adherencia a la actividad física (Vasconcellos et al., 2020; White et al., 2021). Sin embargo, la insatisfacción o frustración de las NPB y el desarrollo de formas de motivación menos autodeterminadas está ligado con consecuencias más negativas como el aburrimiento, bajos niveles de felicidad o el abandono de la práctica de actividad física entre el alumnado (Vasconcellos et al., 2020; White et al., 2021).

Sabiendo esto, ¿Qué puede hacer un maestro de EF?

2.2. Estilo motivacional docente: el modelo circular y sus consecuencias en el alumnado

El docente de EF puede adoptar un estilo interpersonal en sus clases con el que apoye la autonomía, la competencia y las relaciones sociales, el cual ayude a satisfacer las NPB del alumnado (Aibar et al., 2021; Burgueño et al., 2022; García-González et al., 2019), así como evitar la frustración o insatisfacción de estas (Burgueño et al., 2022; Vasconcellos et al., 2020; White et al., 2021).

Un modelo reciente basado en la TAD, denominado modelo circular (ver Figura 1; Aelterman et al., 2019; Escrivá-Boulley et al., 2021), sostiene que el profesorado de EF puede adoptar cuatro estilos interpersonales de enseñanza (i.e., apoyo a la autonomía, estilo estructurado, estilo controlador y estilo caótico), los cuales, a su vez, se dividen en ocho conductas (i.e., dominante, demandante, clarificador, orientador, adaptativo, participativo, a la espera y abandonado). No obstante, el presente TFG se centra en el análisis de los estilos más generales. Estos estilos, son situados en un modelo circular (ver

Figura 1), en base a dos ejes. En el eje X aparecen los estilos que amenazan o apoyan las NPB del alumnado mientras que en eje Y se sitúan los estilos docentes con baja o alta directividad. A continuación, se describen cada uno de los estilos:

1. Estilo de apoyo a la autonomía: estilo basado en los intereses, opiniones y sentimientos de los estudiantes, con la finalidad de que el alumnado sea el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto favorece su toma de decisiones, implicación y responsabilidad en las clases de EF (García-González et al., 2021). Algunos ejemplos de estrategias para desarrollar el estilo de apoyo a la autonomía (i.e., conductas participativas y adaptativas) son los siguientes (Escriva-Boulley et al., 2021): ofrecer posibilidades de elección al alumnado, tener en cuenta los intereses del alumnado a la hora de diseñar las sesiones, preparar variantes con niveles de dificultad que trabajen el mismo objetivo, proporcionar feedback para hacer razonar al alumnado, dar suficiente tiempo al alumnado para conseguir el objetivo de la tarea, explicar los objetivos didácticos de cada tarea, dar diferentes roles dentro de una tarea, utilizar estilos de enseñanza cognitivos, utilizar estilos de enseñanza participativos, no crear en el alumnado dependencia de las recompensas.

2. Estilo estructurado: el docente adquiere un rol de guía y orientador del alumnado. En este estilo, el docente trata de adaptar las tareas a las capacidades de cada estudiante, tratando de progresar en los objetivos didácticos propuestos (García-González et al., 2021). Algunos ejemplos de estrategias para desarrollar el estilo estructurado (i.e., conductas orientadoras y clarificadoras) son (Escriva-Boulley et al., 2021): proporcionar suficiente tiempo al alumnado para que tengan la oportunidad de conseguir el objetivo de la tarea, explicar claramente los objetivos de la sesión y los criterios de éxito de las tareas, dar feedback tipo “sándwich”, ante una tarea compleja indicar al alumnado los pasos que deben ir dando para conseguir superarla, informar del progreso del alumnado, proponer actividades novedosas para el alumnado, preparar tareas participativas, plantear tareas con objetivos a corto plazo y en progresión para que el alumnado sea consciente de su mejora, implicar al alumnado en las demostraciones, formar grupos heterogéneos y variar el uso de variables en las tareas.

3. Estilo controlador: el docente desarrolla un estilo basado en la presión y el control de la clase, forzando al alumnado a pensar, sentir y comportarse de una manera

preestablecida, sin tener en cuenta su opinión. Este estilo frustra la autonomía del alumnado, ya que el docente es el que toma todas las decisiones (García-González et al., 2021). Algunos ejemplos de estrategias para desarrollar el estilo controlador (conductas demandantes y dominadoras) son (Escriva-Boulley et al., 2021): obligar al alumnado a responder públicamente dejándole en evidencia si no se sabe la respuesta, ejercer ante el alumnado amenazas relacionadas con la calificación, no dar tiempo suficiente al alumnado para superar una tarea ejerciendo presión, utilizar el castigo como primera alternativa ante conductas disruptivas del alumnado, dejar en evidencia al alumnado por no superar una tarea planteada, asentir negativamente al observar fallos por parte del alumnado, plantear tareas complejas sin progresión.

4. Estilo caótico: estilo basado fundamentalmente en el “dejar hacer”, centrado en la permisividad e indiferencia hacia el alumnado. Este estilo docente está caracterizado por una excesiva libertad, generando confusión en el alumnado sobre lo que realmente tienen que hacer, cómo deben comportarse o cómo tiene que actuar (García-González et al., 2021). Algunos ejemplos de estrategias para desarrollar el estilo caótico (conductas de abandono y a la espera) pueden ser los siguientes (Escriva-Boulley et al., 2021): ceder la iniciativa totalmente al alumnado, llevar a cabo sesiones sin estructura, intentar que el alumnado trabaje de forma autónoma sin estar preparado para ello, no ofrecer estrategias para mejorar en una tarea, incitar al alumnado a no esforzarse, dar la respuesta al alumnado sin dejarle pensar o reflexionar, no plantear variantes o progresión en las tareas.

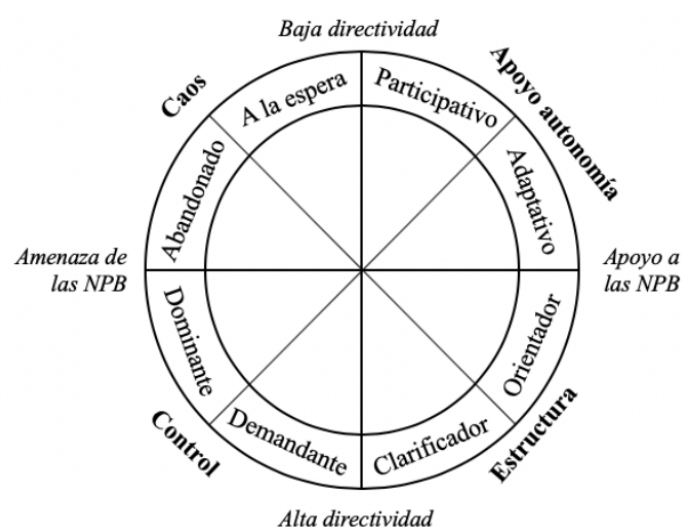


Figura 1. Representación gráfica de los estilos y conductas motivacionales docentes según el modelo circular. Traducido de Aelterman et al. (2019). Tomado de García-González et al. (2021).

Nota: NPB = Necesidades psicológicas básicas. En la parte exterior del círculo podemos ver los cuatro estilos motivacionales. En la parte interior del círculo observamos las ocho conductas motivacionales, dos conductas en cada estilo motivacional. En el eje vertical se indica el nivel de directividad asociado a las conductas y en el eje horizontal el nivel de apoyo o amenaza a las NPB de las conductas.

Una vez descritos los diferentes estilos del modelo circular, en base a la evidencia científica (Aelterman et al., 2019; Escrivá-Boulley et al., 2021), se puede confirmar que el estilo que adopte el docente de EF es de suma importancia de cara a generar consecuencias positivas o negativas en el alumnado. Por un lado, si el docente adopta un estilo de apoyo a la autonomía o un estilo estructurado en sus clases de EF ayudará a satisfacer la autonomía y la percepción de competencia del alumnado, apoyando y satisfaciendo sus NPB, su motivación autodeterminada y generando consecuencias positivas (Burgueño et al., 2022; Vasconcellos et al., 2020; White et al., 2021). En cambio, si el docente decide adoptar un estilo caótico y/o controlador provocará frustración en el alumnado, siendo incapaz de satisfacer sus NPB y generando consecuencias más negativas como aburrimiento o bajos niveles de felicidad (Burgueño et al., 2022; Vasconcellos et al., 2020; White et al., 2021).

3. OBJETIVOS

En primer lugar, el presente TFG pretende (Objetivo 1) conocer, describir y comparar el perfil motivacional de un maestro de EF a nivel contextual (i.e., EF en general) y a nivel situacional (i.e., UD de gobas y palas) en base a sus percepciones sobre su forma de actuar en el aula. Además, como se ha descrito en el marco teórico, parece importante aplicar, desde edades tempranas, estilos interpersonales docentes en EF que intenten optimizar el proceso motivacional del alumnado (Vasconcellos et al., 2020). Para ello, en el presente TFG, se diseñaron y aplicaron determinadas estrategias didácticas basadas en el apoyo a la autonomía y el estilo estructurado (ver Apartado 4.3) en una UD de gobas y palas en 2º de primaria para poder observar un posible efecto en el alumnado. Así, el otro propósito de este TFG (Objetivo 2) es analizar de forma descriptiva la asociación entre el perfil motivacional aplicado a nivel situacional (UD de gobas y palas) y las experiencias reportadas por el alumnado en las clases de EF.

4. MÉTODO

4.1. Diseño y participantes

En el presente TFG se invitó a participar al alumnado perteneciente a dos clases de 2º de Educación Primaria de un Colegio Público de la ciudad de Zaragoza (Aragón, España), ubicado en un barrio de nivel socioeconómico medio-alto. Después de aplicar los criterios de inclusión (i.e., asistir al 90% de las sesiones de la UD, cumplimentar correctamente todos los cuestionarios y contar con el consentimiento por escrito de los padres, madres y/o tutores legales), una muestra final de 42 estudiantes (25 niños y 17 niñas) de entre 7 y 8 años y un maestro de EF en formación de 23 años participaron en el estudio.

4.2. Instrumentos

4.2.1. Estilo interpersonal docente a nivel contextual

Para medir el estilo interpersonal del docente a nivel contextual (i.e., Educación Física), se utilizó una traducción española del *Situations in School Questionnaire* adaptada a la EF (Escriva-Boulley et al., 2021). Dicho cuestionario enumera 12 situaciones de enseñanza diferentes que comúnmente ocurren durante la enseñanza en el aula de EF. Para cada situación, se presentan cuatro formas con las que el alumnado podría sentirse representado. De este cuestionario se extraen 4 factores: apoyo a la autonomía, estilo estructurado, estilo controlador y estilo caótico. Las respuestas fueron clasificadas en una escala tipo Likert de 5 puntos, que va del 1 “No me describe en absoluto” al 5 “Me describe totalmente”.

4.2.2. Estilo interpersonal docente a nivel situacional

Para medir el estilo interpersonal del docente a nivel situacional (i.e., UD de gobas y palas), se utilizó un cuestionario ad-hoc que analizaba dicho estilo a nivel de sesión. Dicho cuestionario, comenzaba con el encabezado “En mi clase de hoy de Educación Física...”, y se componía de 32 ítems que respondían a los cuatro estilos de enseñanza del modelo circular (i.e., 8 ítems por estilo: apoyo a la autonomía, estilo estructurado, estilo controlador y estilo caótico). Este cuestionario, fue elaborado por 4 expertos en la TAD y el modelo circular. Para una consulta detallada de los ítems, por favor, véase el Anexo

1. Las respuestas fueron clasificadas en una escala tipo Likert de 5 puntos, que va del 1 “Totalmente en desacuerdo” al 5 “Totalmente de acuerdo”.

4.2.3. Consecuencias del alumnado

Las consecuencias de aprendizaje, diversión, experiencias y vitalidad en la UD de gobas y palas fueron medidas con preguntas de un ítem. Las dos primeras, aprendizaje (i.e., ¿Cuánto crees que has aprendido?), diversión (i.e., ¿Cuánto te has divertido?), fueron extraídas de un cuestionario validado por Palao-Andrés y Hernández-Hernández (2012). En cambio, experiencias (i.e., ¿cómo te has sentido?) y vitalidad (i.e., ¿Cuánta energía sientes que tienes para el resto del día?) fueron medidas utilizando una adaptación de Morano et al. (2019). Dichas preguntas, estaban precedidas por el encabezado "Después de la clase de Educación Física de hoy...", y se respondían, en base a una escala pictográfica con tres opciones “Poco”, “Algo” y “Mucho”. Dicho cuestionario se muestra en el Anexo 2 para su consulta.

4.3. Desarrollo de la unidad didáctica

La intervención llevada a cabo estuvo basada en la aplicación de estrategias motivacionales vinculadas a los estilos de apoyo a la autonomía y estilo estructurado siguiendo el modelo circular (Aelterman et al., 2019; Escrivá-Boulley et al., 2021) en una UD de gobas y palas en 2º curso de Educación primaria.

4.3.1. Formación previa del maestro para implementar la unidad didáctica

Antes de llevar a cabo la UD “Grand Slam (nombre del colegio omitido por razones de anonimato)”, el maestro de EF en prácticas fue instruido para transmitir de forma adecuada un estilo interpersonal docente basado en el apoyo a la autonomía y en un estilo estructurado. Dicha formación comenzó durante la mención de EF, con la realización del módulo de intervención docente. Al tratarse de una información general y transversal a toda la asignatura de EF, era necesario recibir una información más detallada y precisa por parte de su tutor del trabajo, Profesor de la Universidad de Zaragoza y experto en la TAD y en su aplicación en EF. Dicha formación consistió en tutorías individuales en las que se realizaron lecturas y análisis de artículos para sacar estrategias específicas basadas

en el modelo circular. Una vez comprendidos los fundamentos teóricos, el maestro en prácticas con la supervisión del tutor en dichas tutorías, planteó y diseñó estrategias didácticas que posteriormente implementaría en la práctica. Estas tutorías tuvieron una duración total de cuatro horas.

4.3.2. Unidad didáctica “Grand Slam”

La UD “Grand Slam (nombre del colegio omitido por razones de anonimato)” tuvo una duración de 12 sesiones con 45 minutos por sesión. Estas 12 sesiones tuvieron lugar entre el 14 de febrero y el 3 de marzo de 2022. Los detalles del contenido específico impartido en cada una de las 12 sesiones, así como el tipo de estrategias de apoyo a la autonomía y estilo estructurado se describen de forma resumida en la Tabla 1:

Tabla 1. Resumen de las sesiones realizadas en la UD

Sesión	Duración (min)	Contenido	Principales estrategias aplicadas
1	45	Evaluación inicial móvil: realización de los tres retos “prueba de ejecución individual con la mano”.	Apoyo autonomía: dar suficiente tiempo al alumnado a realizar el reto antes de cambiar a otro. Estilo estructurado: preparar retos ajustados al nivel del alumnado. Implicar al alumnado en las demostraciones.
2	45	Aprender y progresar con el móvil: andando o trotando libremente por el espacio realizar diferentes botes con la mano utilizando pelotas de distintos tamaños y pesos.	Apoyo autonomía: dar posibilidad de elección (material y espacio). Explicar los objetivos didácticos en cada tarea. Microenseñanza (el calentamiento lo dirige cada día un alumno). Estilo estructurado: explicar claramente los objetivos de la sesión. Implicar a los alumnos en las demostraciones.
3	45	Aprender y progresar con el móvil: andando o trotando libremente por el espacio realizar diferentes botes-toques con la mano. Juego “el pillao” botando la pelota con la mano. Juego “pelota cazadora” con pelota.	Apoyo autonomía: preparar variantes para que el alumnado pueda elegir la dificultad en las tareas buscando el mismo objetivo. Dar posibilidad de elección (material y espacio). Estilo estructurado: dar suficiente tiempo para que el alumnado tenga tiempo de lograr el objetivo de la tarea.
4	45	Aprender y progresar con el móvil: andando o trotando libremente por el	Apoyo autonomía: aportar explicaciones para razonar si no son capaces de realizar la tarea. Preparar variantes para que el

		<p>espacio realizar diferentes botes-toques con dos pelotas.</p> <p>Juego “10 pases” pasando con bote.</p> <p>Juego “gavilán” botando la pelota con la mano.</p>	<p>alumnado pueda elegir la dificultad en las tareas buscando el mismo objetivo.</p> <p>Estilo estructurado: hacerles conscientes de que el error forma parte del aprendizaje y ayudarles a desglosar los pasos de la tarea.</p>
5	45	<p>Implemento: Autoconstrucción de materiales: gobas.</p>	<p>Apoyo autonomía: dar suficiente tiempo al alumnado. Explicar los objetivos de la tarea.</p> <p>Estilo estructurado: plantear actividades novedosas para el alumnado.</p>
6	45	<p>Evaluación inicial implemento + móvil: realización de los cuatro retos “prueba de ejecución individual con la pala”.</p>	<p>Apoyo autonomía: dar suficiente tiempo al alumnado a realizar el reto antes de cambiar a otro.</p> <p>Estilo estructurado: diseñar retos ajustados al nivel del alumnado. Implicar al alumnado en las demostraciones.</p>
7	45	<p>Aprender y progresar implemento + móvil: ejercicios de bote con diferentes implementos + pelotas diferentes pesos y tamaños.</p>	<p>Apoyo autonomía: dar posibilidad de elección (material y espacio). Explicar los objetivos didácticos en cada tarea. Microenseñanza (el calentamiento lo dirige cada día un alumno).</p> <p>Estilo estructurado: explicar claramente los objetivos de la sesión y los criterios de éxito antes de realizar la tarea. Dar feedback tipo “sándwich”.</p>
8	45	<p>Aprender y progresar implemento + móvil: ejercicios de toques con diferentes implementos + pelotas diferentes pesos y tamaños.</p> <p>Juego “transporte de pelotas” utilizando la pala.</p>	<p>Apoyo autonomía: preparar variantes de las tareas con mayor o menos dificultad que trabajen el mismo objetivo. Dar posibilidad de elección (material y espacio).</p> <p>Estilo estructurado: dar suficiente tiempo para que el alumnado tenga tiempo de lograr el objetivo de la tarea. Informar del progreso en la consecución de los objetivos. Reglas de los juegos en las que todos los alumnos sean participantes.</p>
9	45	<p>Aprender y progresar implemento + móvil: ejercicios de toques y botes con diferentes implementos + pelotas diferentes tamaños y pesos.</p> <p>Juego “relevos” en zig-zag.</p> <p>Juego “tela de la araña” con pala + pelota.</p>	<p>Apoyo autonomía: aportar explicaciones para razonar si no son capaces de realizar la tarea. Microenseñanza (el calentamiento lo dirige cada día un alumno).</p> <p>Estilo estructurado: dar suficiente tiempo para que el alumnado tenga tiempo de lograr el objetivo de la tarea. Informar del progreso en la consecución</p>

			de los objetivos. Reglas de los juegos en las que todos los alumnos sean partícipes.
10	45	<p>Aprender y progresar implemento + móvil: intercambios de pelota con pala por parejas o tríos.</p> <p>Juego “relevos” en zig-zag.</p> <p>Juego “el director”: imitación.</p>	<p>Apoyo autonomía: Dar posibilidad de elección (material y espacio). Microenseñanza (el calentamiento lo dirige cada día un alumno). No crear dependencia de las recompensas.</p> <p>Estilo estructurado: dar suficiente tiempo para que el alumnado tenga tiempo de lograr el objetivo de la tarea. Informar del progreso en la consecución de los objetivos. Reglas de los juegos en las que todos los alumnos sean partícipes.</p>
11	45	<p>Aprender y progresar implemento + móvil: por parejas, ejercicios de pasar pelota por un aro utilizando la pala.</p> <p>Juego “portero-jugador” por parejas, el jugador golpea la pelota con la pala y el portero debe cogerla con dos manos.</p> <p>Juego “comecocos” manteniendo la pelota en equilibrio sobre la pala.</p>	<p>Apoyo autonomía: Tener en cuenta los intereses del alumnado del alumnado. Dar posibilidad de elección (material y espacio).</p> <p>Estilo estructurado: dar feedback tipo “sándwich”. Informar del progreso en la consecución de los objetivos. Dar diferentes roles: portero – jugador. Dar suficiente tiempo para que el alumnado tenga tiempo de lograr el objetivo de la tarea.</p>
12	45	<p>Valorar los progresos: realización de los retos de las sesiones 1 y 6.</p> <ul style="list-style-type: none"> • botes y toques con la mano en un espacio restringido. • ataques con la mano tras bote. • botes y toques con la pala en un espacio restringido. • envíos controlados con la pala a espacios concretos. 	<p>Apoyo autonomía: dar suficiente tiempo al alumnado a realizar el reto antes de cambiar a otro. Dar diferentes roles (anotador y ejecutor).</p> <p>Estilo estructurado: diseñar retos ajustados al nivel del alumnado. Implicar al alumnado en las demostraciones. Tener cuidado con las agrupaciones de las parejas (heterogéneas).</p>

4.4. Procedimiento

Para poder recoger los datos del alumnado, el estudiante de TFG se puso en contacto con el equipo directivo del centro educativo donde estaba realizando las prácticas y el cual iba a estar implicado en el estudio. Una vez explicada la finalidad y objetivos del estudio y siendo estos aprobados, se pidió a los tutores de las clases 2ºA y 2ºD que hicieran llegar a las familias o tutores legales del alumnado el consentimiento informado para que sus hijos/as pudieran participar voluntariamente en el estudio. Los cuestionarios,

también llamados cuadernos de experiencias del alumnado (ver Anexo 2), fueron cumplimentados en formato papel en cada una de las doce sesiones impartidas. Esta decisión fue tomada para que el alumnado, dada su edad, pudiera reportar de forma más fiable su experiencia en cada una de las sesiones de la UD. Para ello se repartía a los alumnos por el espacio de forma que se mantuviera el anonimato y se diera un ambiente tranquilo y relajado durante un tiempo aproximado de cinco minutos. El estudiante de TFG estuvo presente en todo momento para repartir y recoger los cuadernos de experiencias, solventar posibles dudas y recalcar la importancia de responder con sinceridad a cada una de las preguntas. Se recogieron un total de 42 cuadernos de experiencias del alumnado de 2ºA y 2ºD. Igualmente, el maestro encargado de impartir dichas sesiones, después de cada clase, cumplimentó un cuestionario online para autoevaluar su estilo interpersonal docente a nivel situacional.

4.5. Análisis de datos

Los datos recogidos fueron tratados con el programa Microsoft Office Excel. A través de este programa se analizaron promedios para extraer las puntuaciones medias de los factores del estudio, tanto a nivel docente (i.e., apoyo a la autonomía, estilo estructurado, estilo controlador y estilo caótico), como a nivel de alumnado (i.e., aprendizaje, diversión, experiencias y vitalidad).

5. RESULTADOS

5.1. Descripción del perfil del estilo motivacional del maestro de EF (objetivo 1)

En la Tabla 2, se presentan los promedios obtenidos en el estilo motivacional docente del maestro de EF en formación tanto a nivel contextual (EF) como a nivel situacional (UD de gobas y palas). En las columnas encontramos los cuatro estilos motivacionales docentes analizados, mientras que en las filas podemos observar los dos tipos de perfil de estilo docente. La primera fila corresponde al perfil de estilo docente a nivel contextual (EF) y la segunda fila al perfil de estilo docente a nivel situacional (UD).

Tabla 2: Promedios obtenidos en el estilo motivacional docente del maestro a nivel contextual (EF general) y situacional (UD).

	apoyo autonomía	estilo estructurado	estilo controlador	estilo caótico
Perfil de estilo docente contextual	4,25	4,67	1,83	1
Perfil de estilo docente situacional	4,96	4,99	1,24	1,69

Nota: el rango de las escalas fue del 1 (mínimo) al 5 (máximo).

Estos datos sobre los perfiles del estilo motivacional docente del maestro a ambos niveles (i.e., contextual y situacional), se muestran de forma gráfica en las Figuras 2 y 3 respectivamente. En la Figura 2, se puede observar los datos del perfil del estilo motivacional docente a nivel contextual (EF), los cuales nos muestran como el maestro de EF, en general, en su asignatura, adopta un estilo motivacional docente en el que predominan especialmente los estilos de apoyo a la autonomía ($M=4,25/5$) y de estilo estructurado ($M=4,67/5$). Sin embargo, las puntuaciones reportadas muestran que dicho maestro implementa en menor medida un estilo controlador ($M=1,83/5$). Finalmente, el estilo que menos tiende a implementar a nivel contextual este maestro de EF es el estilo caótico, en el cual reporta una puntuación media de 1 sobre 5.

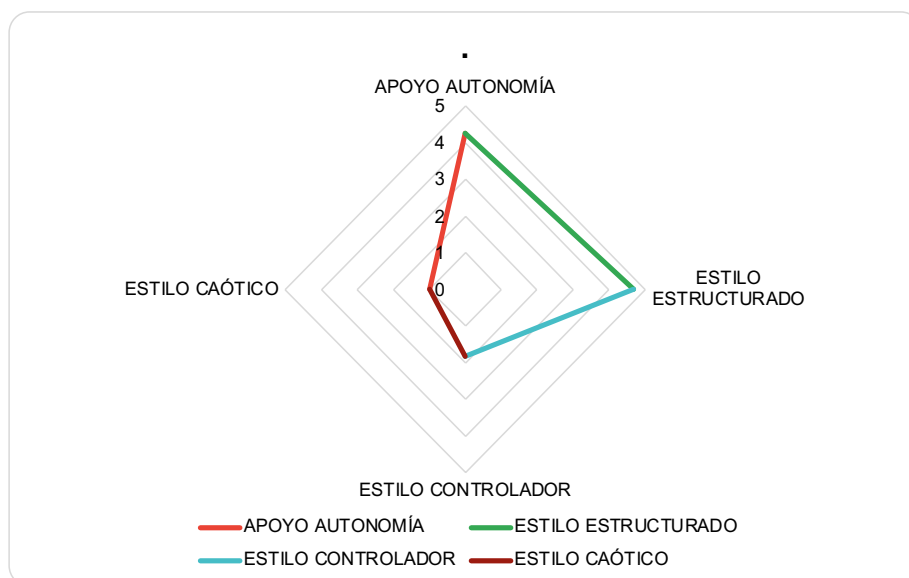


Figura 2: gráfico radial con los datos del perfil del estilo motivacional docente a nivel contextual (EF)

Asimismo, en la Figura 3, se puede observar como el maestro de EF, en la UD de gobas y palas (nivel situacional) muestra un estilo motivacional docente en el que predominan de nuevo los estilos de apoyo a la autonomía ($M=4,96/5$) y de estilo estructurado ($M=4,99/5$). Sin embargo, las puntuaciones reportadas muestran que dicho maestro en esta UD, al igual que en la EF en general (nivel contextual), implementa en menor medida un estilo controlador ($M=1,24/5$) y un estilo caótico ($M=1,69/5$).

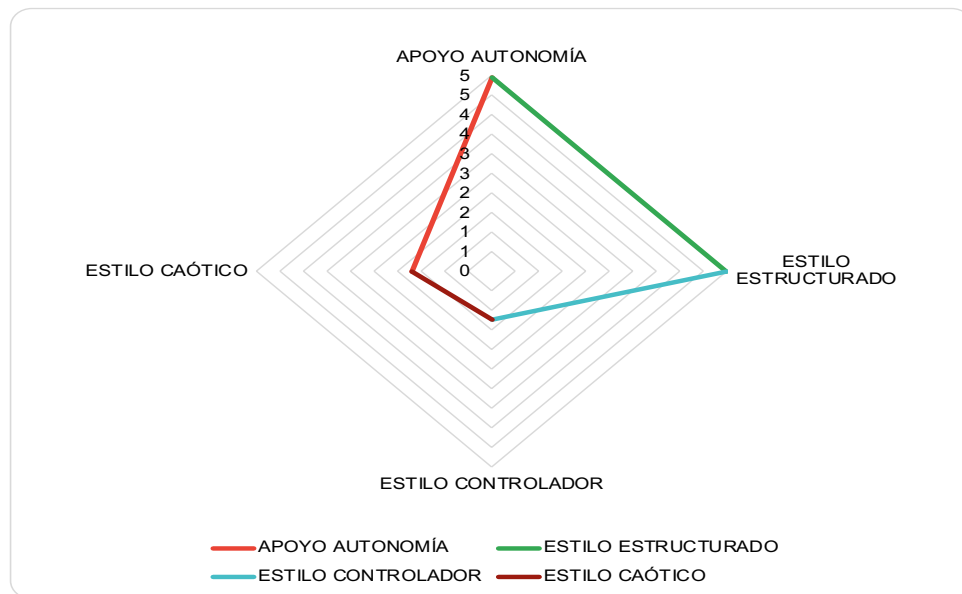


Figura 3: gráfico radial con los datos del perfil del estilo motivacional docente en la UD de gobas y palas (nivel situacional)

Las diferencias reportadas por el maestro de EF sobre su estilo docente general en EF (i.e., contextual) y el implementado en la UD de gobas y palas (i.e., situacional) fueron pequeñas. No obstante, se puede observar como el perfil del estilo docente adoptado a nivel situacional reflejó una mayor puntuación en el estilo de apoyo a la autonomía (+0,71 décimas), estilo estructurado (+0,32 décimas) y estilo caótico (+0,69 décimas), siendo inferior únicamente en el estilo controlador (-0,59 décimas).

5.2. Análisis descriptivo del efecto del estilo docente en el alumnado en la unidad didáctica (Objetivo 2)

Como se ha comentado en el método (ver apartado 4), se aplicaron estrategias didácticas motivacionales en dos grupos (A y D) en la UD de gobas y palas, basadas en el apoyo a la autonomía y estilo estructurado, teniendo como referencia el modelo circular en EF y las bondades de ambos estilos docentes sobre el proceso motivacional de los

estudiantes (García-González, Sevil-Serrano, Burgueño et al., 2021; García-González, Sevil-Serrano, Diloy-Peña et al., 2021).

Los datos del estilo motivacional docente durante la UD de gobas y palas en cada uno de los grupos, A y D, se reportan en la Tabla 3 y gráficamente en la Figura 4. Como se observa en la Tabla 3, en ambos grupos, A y D, predominó un estilo de apoyo a la autonomía ($M_{grupoA} = 4,93$; $M_{grupoD} = 4,99$) y un estilo estructurado ($M_{grupoA} = 5$; $M_{grupoD} = 4,98$), en comparación con los estilos controlador ($M_{grupoA} = 1,24$; $M_{grupoD} = 1,24$) y caótico ($M_{grupoA} = 1,74$; $M_{grupoD} = 1,64$), los cuales fueron notablemente inferiores.

Tabla 3: datos del perfil del estilo motivacional situacional (UD) por grupo (A y D)

	apoyo autonomía	estilo estructurado	estilo controlador	estilo caótico
Perfil de estilo docente grupo A	4,93	5	1,24	1,74
Perfil de estilo docente grupo D	4,99	4,98	1,24	1,64

Nota: el rango de las escalas fue del 1 (mínimo) al 5 (máximo).

No obstante, como se observa gráficamente en la Figura 4, las diferencias del estilo motivacional docente implementado por el maestro en ambos grupos fueron mínimas, siendo la mayor diferencia de 0,10 décimas en el estilo caótico, seguida de 0,06 décimas en el estilo de apoyo a la autonomía, y de 0,02 décimas en el estilo estructurado. Por último, no se reflejaron diferencias en las medias en el estilo controlador entre grupos.

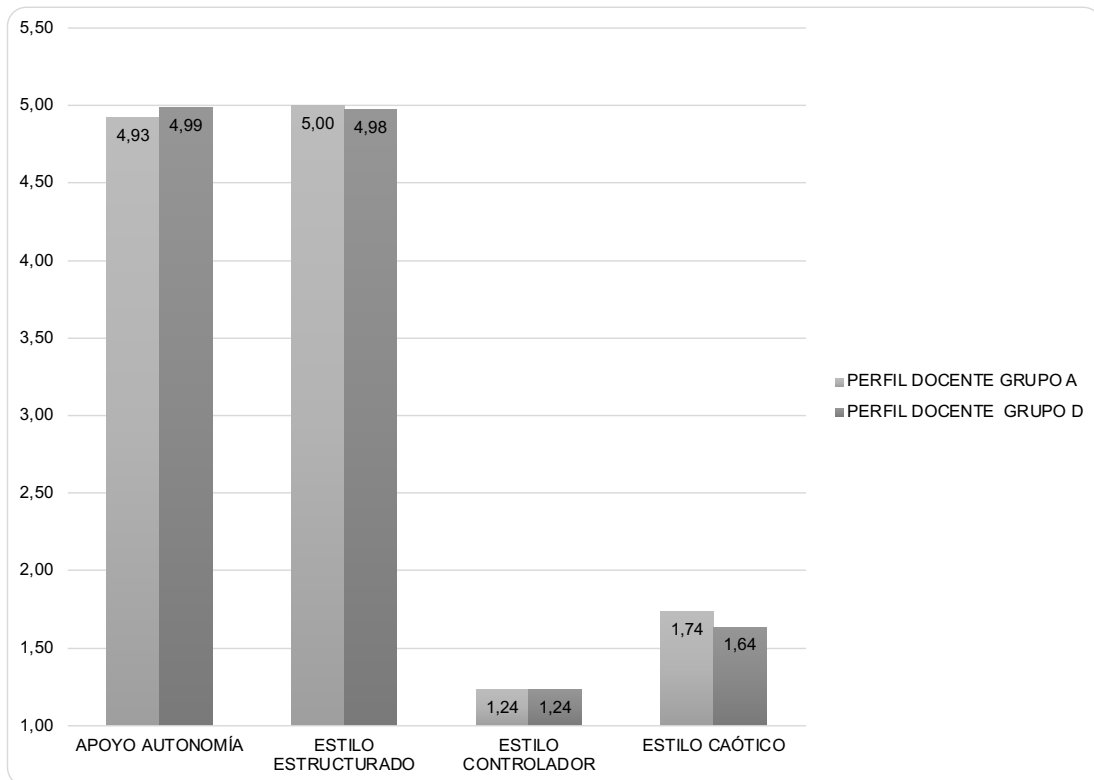


Figura 4: gráfico de barras con los datos del perfil del estilo motivacional docente situacional implementado en ambos grupos A y D.

Como se ha explicado en el marco teórico, el estilo motivacional docente está asociado con unas consecuencias en el alumnado. De este modo, los estudiantes de los grupos A y D reportaron los siguientes valores promedio en las consecuencias analizadas (ver Tabla 4), reflejando una visión propia y personal de como dicho estilo motivacional docente podía impactar en su proceso motivacional:

Tabla 4: valores promedio de las consecuencias del alumnado por grupo (A y D)

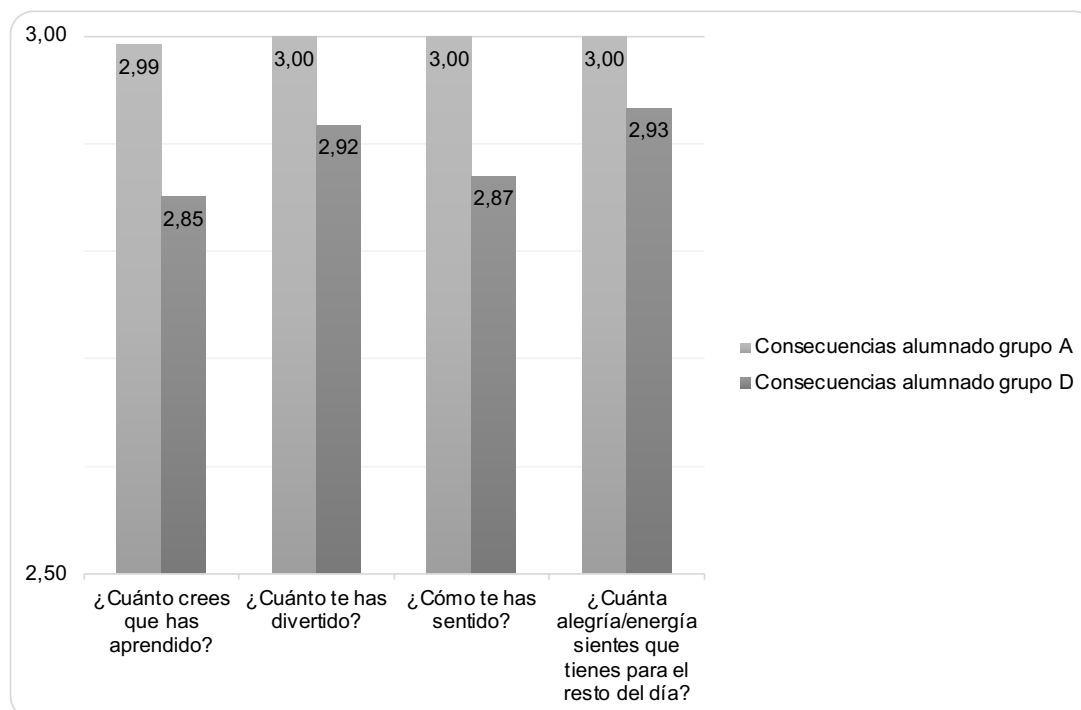
	¿Cuánto crees que has aprendido?	¿Cuánto te has divertido?	¿Cómo te has sentido?	¿Cuánta alegría/energía sientes que tienes para el resto del día?
Consecuencias alumnado grupo A	2,99	3,00	3,00	3,00

Consecuencias	2,85	2,92	2,87	2,93
alumnado grupo D				

Nota: el rango de las escalas fue del 1 (mínimo) al 3 (máximo).

Estos datos se reportan gráficamente en la Figura 5. Como se puede observar, de manera general, en ambos grupos los estudiantes reportaron un elevado aprendizaje ($M_{\text{grupoA}} = 2,99/3$; $M_{\text{grupoD}} = 2,85/3$), diversión ($M_{\text{grupoA}} = 3/3$; $M_{\text{grupoD}} = 2,92/3$), mostraron experiencias positivas ($M_{\text{grupoA}} = 3/3$; $M_{\text{grupoD}} = 2,87/3$), y señalaron que tenían una elevada energía para continuar su día ($M_{\text{grupoA}} = 3/3$; $M_{\text{grupoD}} = 2,93/3$). No obstante, se apreciaron diferencia mínimas entre los datos reportados por el alumnado del grupo A y el del grupo D. De este modo, el grupo A mostró valores más altos en todas las consecuencias analizadas (i.e., todos sus valores en la máxima puntuación otorgable de 3 puntos) respecto al grupo D, el cual, a pesar de reportar valores también elevados, estos oscilaron entre 2,85 y 2,93, sobre 3.

Figura 5: gráfico de barras con los valores promedio de las consecuencias del alumnado por grupo (A y D)



6. DISCUSIÓN

El propósito general del presente TFG fue describir el perfil motivacional docente de un maestro de EF, después de haber recibido una formación específica en teorías motivacionales como la TAD (Deci y Ryan, 1985; Ryan y Deci, 2000; 2017) y estrategias motivacionales vinculadas a los estilos de apoyo a la autonomía y estilo estructurado siguiendo el modelo circular (Aelterman et al., 2019; Escriva-Boulley et al., 2021; García-González, Sevil-Serrano, Burgueño et al., 2022; García-González, Sevil-Serrano, Diloy-Peña et al., 2021), además de comprobar, si dichos perfiles eran adaptativos, y por tanto, podían tener una repercusión sobre las consecuencias de aprendizaje, diversión, experiencias y energía en el alumnado de 2º de Educación Primaria. Este trabajo puede ser relevante ya que, es de los pocos estudios que muestra en niños tan pequeños (i.e., 2º de primaria), aunque de forma descriptiva, como un estilo motivacional docente y unas estrategias didácticas diseñadas en base a evidencias científicas, podrían contribuir a optimizar las consecuencias del alumnado en EF. A continuación, se discuten ambos objetivos propuestos.

6.1. ¿Es adaptativo el estilo motivacional docente implementado por el maestro? (Objetivo 1)

El primer objetivo del estudio fue conocer, describir y comparar el perfil del estilo motivacional docente del maestro de EF en formación a nivel contextual (i.e., EF en general) y a nivel situacional (i.e., UD de gobas y palas) a partir de sus propias percepciones sobre su comportamiento y sus estrategias didácticas motivacionales implementadas en el aula.

De este modo, los resultados muestran cómo tanto a nivel contextual como a nivel situacional, el maestro mostró unos elevados niveles de apoyo a la autonomía y estilo estructurado. Sin embargo, las bajas puntuaciones reportadas en estilo controlador y estilo caótico muestran que dicho maestro casi no implementó estos estilos con el alumnado. En línea con estudios previos (Aelterman et al., 2019; Escriva-Boulley et al., 2021), este estilo motivacional docente puede considerarse muy adaptativo. Así, estudios en EF han demostrado que el estilo de apoyo a la autonomía y el estilo estructurado, los cuales son utilizados en gran medida por el maestro de EF, ayudan a satisfacer la autonomía y la percepción de competencia del alumnado, apoyando y satisfaciendo sus NPB, su

motivación autodeterminada y generando consecuencias positivas en las clases de EF (Abós et al., 2016; Burgueño et al., 2022; Kalajas-Tilga et al., 2020; Vasconcellos et al., 2020; White et al., 2021). Igualmente es necesario comentar que, si el docente adopta un estilo caótico y/o controlador, el cual no es el caso viendo las bajas puntuaciones reportadas por el maestro en ambos estilos, provocará frustración de las NPB en el alumnado, siendo incapaz de satisfacer sus NPB y generando consecuencias más negativas como aburrimiento o bajos niveles de felicidad (Abós et al., 2021; Burgueño et al., 2022; Tilga et al., 2019; Vasconcellos et al., 2020; White et al., 2021).

Los resultados encontrados en cuanto al estilo motivacional docente podrían deberse a varios factores. Por un lado, el estilo motivacional que el maestro mostró a nivel contextual en EF podría haber sido fruto de su formación continuada en el grado de magisterio de educación primaria, y más en concreto durante la mención de EF (Heyon et al., 2019). Igualmente, los altos niveles de apoyo a la autonomía y estilo estructurado que el maestro mostró en cuanto a su estilo motivacional situacional (i.e., UD gobas y palas) podrían haber sido el resultado de incrementar su formación específica y haber diseñado e implementado estrategias basadas en la evidencia previa. Esto, junto con estudios de intervención realizados con profesorado de EF que han demostrado que la formación en teorías y estrategias motivacionales pueden mejorar la percepción del alumnado del apoyo a las tres NPB (Cheon et al., 2014; Hyeon et al., 2019; Sparks et al., 2017; Tessier et al., 2010) demuestra la importancia de que el profesorado esté en continua formación de las estrategias didácticas y motivacionales específicas que debe o no debe implementar en el aula y como estas pueden adaptarse a los objetivos didácticos de las sesiones. Es en este punto donde el docente adquiere responsabilidad en el estilo, el discurso y la intervención sobre el alumnado, y es donde deben confluir teoría y práctica para que en el alumnado se generen experiencias positivas que fomenten la práctica de AF y la adopción de otros comportamientos saludables en su vida diaria (Sevil, et al., 2015).

6.2. Estilo docente y consecuencias del alumnado (Objetivo 2)

El segundo objetivo fue analizar de forma descriptiva la asociación entre el perfil del estilo motivacional docente adoptado por el maestro de EF a nivel situacional (UD de

gobas y palas) y las experiencias reportadas en las clases de EF de dicha UD por parte del alumnado.

Como se ha mencionado, el maestro de EF recibió una formación basada en teorías motivacionales como la TAD (Deci y Ryan, 1985; Ryan y Deci, 2000; 2017) y estrategias motivacionales vinculadas a los estilos de apoyo a la autonomía y estilo estructurado siguiendo el modelo circular (Aelterman et al., 2019; Escrivá-Boulley et al., 2021), lo cual puede ser relevante para optimizar su estilo motivacional docente (Hyeon et al., 2019; Sparks et al., 2017).

En cuanto a las consecuencias mostradas por el alumnado en la UD de gobas y palas, se destacan las altas puntuaciones en todas ellas en ambos grupos. Estos resultados están en línea de estudios previos de intervención, en los cuales, tras recibir el profesorado una formación basada en la TAD (Castillo-Roy et al., 2021; Sevil et al., 2016; Sevil et al., 2018), el alumnado ha experimentado mejoras en su autonomía, su competencia, su motivación autodeterminada, su concentración y diversión en las clases de EF después de realizar diferentes UD. Por ejemplo, en el estudio de Castillo-Roy et al. (2021), se demostró que un maestro de EF en prácticas, después de aplicar estrategias didácticas en una UD de smashball en 6º de primaria, el alumnado incrementó su intención de continuar realizando dicho deporte de forma extraescolar. Otro ejemplo de la mano de Sevil et al. (2015), en un estudio realizado tras la implementación de estrategias didácticas en una UD de salto con combas de 10 sesiones, hallaron valores significativamente superiores en la satisfacción de autonomía y competencia, en la motivación intrínseca, en la regulación identificada y en la diversión. De forma muy parecida, Sevil-Serrano et al. (2018), en una unidad de atletismo en la que sea aplicó un estilo docente basado en el apoyo a las tres NPB, se observó como dichos estudiantes mejoraron su satisfacción de autonomía, y competencia, motivación intrínseca, regulación identificada, diversión y actitud afectiva.

Aunque en el presente estudio se ha analizado la asociación en un contenido específico de acciones motrices de oposición, otras investigaciones como las citadas anteriormente han demostrado que un perfil motivacional docente adaptativo puede ser beneficioso en diferentes contenidos en EF como atletismo, salto con combas o smashball. De este modo, se anima al profesorado de EF a formarse en dichas teorías motivacionales para ser

capaces de implementar con éxito estas estrategias en diferentes contenidos y poder seguir observando y analizando las consecuencias en el alumnado.

Paralelamente, en línea con la TAD (Deci y Ryan, 1985; Ryan y Deci, 2000; 2017) y el modelo circular (Aelterman et al., 2019; Escriva-Boulley et al., 2021), los bajos niveles que reportó el profesorado en la UD en los estilos de control y caos podrían explicar las altas puntuaciones en las variables de diversión, aprendizaje, experiencias y energía (tabla 4). Esta explicación podría ser basada en estudios previos que han analizado las relaciones cruzadas entre estilos docentes poco adaptativos y consecuencias positivas (Sevil-Serrano et al., 2018). Igualmente, es bien sabido que tanto el estilo de control como el caos, generan consecuencias negativas en el alumnado, como la frustración de sus NPB o la oposición desafiante (Abós et al., 2021). De este modo, no solo parece importante implementar estrategias didácticas que apoyen la autonomía del alumnado (García-González et al., 2021; Escriva-Boulley et al., 2021) y su competencia a través de estilo estructurado (García-González et al., 2021; Escriva-Boulley et al., 2021), si no también que los maestros de EF se alejen de estilos poco adaptativos que la evidencia ha demostrado que pueden provocar frustración en el alumnado, siendo incapaz de satisfacer sus NPB y generando consecuencias más negativas como aburrimiento o bajos niveles de felicidad (Burgueño et al., 2022; Vasconcellos et al., 2020; White et al., 2021).

Por último, en línea con la TAD (Deci y Ryan, 1985; Ryan y Deci, 2000; 2017) y el modelo transcontextual de Hagger (Hagger y Chatzisarantis, 2009; 2012; 2016) la cual nos sugiere que la optimización de los estilos adaptativos mediante la satisfacción de las NPB, así como el descenso de la frustración de las mismas podría haber desencadenado un incremento en la intención de ser más activo el resto del día (ver Figura 5). Este resultado es importante ya que demuestra que con la propia intervención docente, el maestro de EF puede provocar cambios, de manera indirecta, en el comportamiento y la actitud del alumnado que reporten en un estilo de vida más saludable (Castillo-Roy et al., 2021).

6.3. Implicaciones prácticas

En este apartado se van a abordar las implicaciones prácticas que pueden darse tras esta investigación, que puede aportar este trabajo a otros maestros de EF, que aspectos o

sugerencias se deben tener en cuenta en futuras aplicaciones prácticas y si estas estrategias pueden ser utilizadas en otros grupos o en otras unidades didácticas.

En base a los valores promedio de las consecuencias del alumnado recogidos en este estudio, parece muy importante tener en cuenta la forma de evaluar esas consecuencias a la hora de aplicar estas estrategias con niños tan pequeños (2º curso de Educación primaria). Por ello, sería importante elaborar unas preguntas fáciles de leer y de entender, teniendo en cuenta que deben ser extraídas de cuestionarios científicamente validados. Además, la escala pictográfica debe disponer como mínimo de tres opciones “Poco”, “Algo” y “Mucho”, aunque sería mucho mejor para obtener resultados más variados dar la posibilidad de cinco opciones de elección.

En cuanto a la aportación que puede tener esta investigación para otros maestros de EF, es importante recalcar que no existen muchos trabajos de esta índole, al tratarse de un estudio realizado con alumnado de tan temprana edad (2ª curso de Educación primaria). Tanto en este estudio como en otros por ejemplo el de Castillo-Roy et al. (2021), se demuestra que un maestro de EF en prácticas, después de aplicar estrategias didácticas en una UD (ya sea de smashball o de gobas y palas), provocó en el alumnado mejoras en su autonomía, su competencia, su motivación autodeterminada, su concentración y diversión en las clases de EF e incrementó su intención de continuar realizando AF el resto del día. De este modo, es importante promover, desde los propios planes formativos de los maestros en formación, contenidos orientados a la mejora didáctica y pedagógica basada en teorías motivacionales. Esto puede ser importante para mejorar su desempeño profesional y la calidad educativa ofrecida al alumnado.

Por último, estas estrategias no solo pueden, si no que deben ser utilizadas en otros grupos o en otras UD, como es el caso de los estudios previos de intervención realizados por Castillo-Roy et al. (2021), Sevil et al. (2016); Sevil et al. (2018) para poder seguir extrayendo datos y recabando información sobre las consecuencias del estilo docente en el alumnado de EF y como este puede satisfacer o frustrar las NPB del alumnado. Es importante elegir las estrategias que mejor se adapten a los contenidos de la UD a impartir, así como tener en consideración el número y duración de las sesiones, ya que debe tener la temporalización suficiente para dar tiempo a que las estrategias tengan efecto en el aprendizaje del alumnado. Es en este punto donde entran la necesidad y la

importancia de que el profesorado esté en continua formación. No obstante, también es preciso destacar que el presente TFG aporta una UD con una descripción de sesiones y estrategias aplicadas para que, si se desea, pueda ser replicada total o parcialmente por otros docentes de EF (en función del contexto, grupo, curso, material, etc.)

7. LIMITACIONES Y PROSPECTIVAS

En cuanto a las limitaciones observadas durante la aplicación de la UD de gobas y palas y que pueden tener su efecto en los datos obtenidos encontramos:

Comenzar diciendo que, para obtener los datos de los estilos motivacionales docentes, tanto a nivel contextual como a nivel situacional se utilizaron cuestionarios auto-reportados. Sería bueno que futuros trabajos utilizaran también la observación para eliminar el sesgo que pueda tener “autoevaluarse”. Relacionado con esta limitación, el alumnado era de 2º de primaria y quizás le resultó difícil cumplimentar los cuestionarios y diferenciar entre si había aprendido mucho o poco. Quizás, futuros estudios deberían de repensar la forma de evaluar las experiencias en niños tan pequeños. Algunas ideas podrían ser aplicar pruebas más objetivas, de observación, involucrar a las familias o utilizar una metodología cualitativa. Además, el diseño fue transversal, no pudiendo aplicar una relación causa-efecto entre el estilo docente y las consecuencias reportadas por el alumnado. Futuros estudios podrían plantearse realizar un diseño longitudinal pre-post, midiendo consecuencias antes y después de la UD en el alumnado. De este modo, se podría comprobar el efecto del estilo docente como variable independiente. Otra limitación de la investigación es que solo se midieron variables “positivas” en el alumnado. Futuros estudios podrían incluir alguna variable negativa como “aburrimiento” para poder tener una visión más completa del efecto de las estrategias motivacionales docentes. Por último, la falta de experiencia del alumnado en ese tipo de tareas ha sido un hándicap a la hora de la práctica y la aplicación de las estrategias de apoyo a la autonomía y la competencia. Con un alumnado como este, acostumbrado a un estilo poco adaptativo con alto control, se ha utilizado mucho tiempo de las sesiones para explicar las tareas. Quizá, con un alumnado acostumbrado a tareas más autónomas se podría haber utilizado ese tiempo para desarrollar sesiones con una suficiente duración y posiblemente los resultados hubieran sido todavía más positivos.

8. CONCLUSIONES

El presente TFG demuestra descriptivamente el perfil del estilo motivacional de un maestro de EF en formación, tanto a nivel contextual (i.e., Educación Física), como a nivel situacional (i.e., UD de gobas y palas). De la descripción de estos perfiles se extrae la conclusión de que los estilos adaptativos de apoyo a la autonomía y estructura pueden combinarse a niveles altos, a la vez que los otros estilos del modelo circular, controlador y caótico, permanecen bajos. La siguiente conclusión es que parece ser que cuando se adopta un perfil docente adaptativo (i.e., alto apoyo autonomía y estructura, con bajo control y caos) en una UD, los estudiantes reportan altos niveles de aprendizaje, diversión, experiencias y energía, como se puede observar tanto en la Tabla 4 como en la Figura 5. En este sentido, parece relevante señalar la importancia de la formación docente específica para adoptar un estilo motivacional docente adaptativo, como se refleja tanto en el perfil obtenido a nivel contextual como en el perfil obtenido a nivel situacional, en los que, en ambos casos, existían diferentes formaciones que sostenían dichos perfiles de estilo motivacional docente.

Por otro lado, me gustaría destacar unas conclusiones más personales tras haber realizado este TFG, en relación con mi formación y con mi futuro profesional. Todas las horas invertidas en lectura, análisis y síntesis de los distintos artículos han hecho que llegue a la conclusión de que el alumnado de EF debe ser el protagonista de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, y para ello es necesario dotarle de las herramientas necesarias para que su aprendizaje se base en experiencias positivas y no en desmotivación o frustración las cuales provoquen una disminución de la actividad física del alumnado. Como futuro docente, mi papel es fundamental para dotar al alumnado de estas herramientas y la utilización de un estilo docente adaptivo es el primer paso para conseguirlo. Para poder desarrollar este perfil docente es necesario estar en formación constante para poder implementar las estrategias que mejor se adapten al alumnado, al contexto del centro, a los contenidos de la UD a impartir y se ajusten al tiempo suficiente para que tengan efecto en su aprendizaje. Por ello, veo necesario para mi futuro profesional seguir leyendo trabajos de esta índole para continuar investigando en teorías que refuercen las herramientas del docente para apoyar la autonomía y la competencia y mejorar su motivación autodeterminada y diversión por realizar actividad física, tanto en las clases de EF como en su vida diaria.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS¹ (VERSALITAS)

- Abós, Á., Burgueño, R., García-González, L., y Sevil-Serrano, J. (2021). Influence of Internal and External Controlling Teaching Behaviors on Students' Motivational Outcomes in Physical Education: Is There a Gender Difference? *Journal of Teaching in Physical Education*, 1–11. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2020-0316>
- Abós, Á., Sevil, J., Sanz, M., Aibar, A., y García-González, L. (2016). Autonomy support in Physical Education as a means of preventing students' oppositional defiance. *RICYDE: Revista Internacional de Ciencias Del Deporte*, 12(43), 65–78. <https://doi.org/10.5232/ricyde2016.04304>
- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Haerens, L., Soenens, B., Fontaine, J. R. J., y Reeve, J. (2019). 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), 497-521. <https://doi.org/10.1037/edu0000293>
- Aibar, A., Abós, Á., Garcia-Gonzalez, L., González-Cutre, D., y Sevil-Serrano, J. (2021). Understanding students' novelty satisfaction in physical education: Associations with need-supportive teaching style and physical activity intention. *European Physical Education Review*, 1–19. <https://doi.org/10.1177/1356336X21992791>
- Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Ryan, R. M., Bosch, J. A., y Thøgersen-Ntoumani, C. (2011). Self-determination theory and diminished functioning: The role of interpersonal control and psychological need thwarting. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 37(11), 1459–1473. <https://doi.org/10.1177/0146167211413125>
- Burgueño, R., García-González, L., Abós, Á., y Sevil-Serrano, J. (2022). Students' motivational experiences across profiles of perceived need-supportive and need-thwarting teaching behaviors in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/17408989.2022.2028757>

- Castillo-Roy, L., García-Cazorla, J., Mayo, C., García-González, L., y Abós, A. (2021). Apoyo a las necesidades psicológicas básicas y la novedad del alumnado en una Unidad Didáctica de Smashball en Educación Primaria. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, nº 73, pp 16-17.
- Cheon, S. H., Reeve, J., Yu, T. H., y Jang, H. R. (2014). The Teacher Benefits From Giving Autonomy Support During Physical Education Instruction. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 36(4), 331–346. <https://doi.org/10.1123/jsep.2013-0231>
- Curran, T., y Standage, M. (2017). Psychological needs and the quality of student engagement in physical education: teachers as key facilitators. *Journal of Teaching in Physical Education*, 36(3), 262-276. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2017-0065>
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Escriva-Boulley, G., Guillet-Descas, E., Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Van Doren, N., Lentillon-Kaestner, V., y Haerens, L. (2021). Adopting the situation in school questionnaire to examine physical education teachers’ motivating and demotivating styles using a circumplex approach. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(14), 7342. <https://doi.org/10.3390/ijerph18147342>
- García-González, L., Sevil-Serrano, J., Abós, Á., Aelterman, N., y Haerens, L. (2019). The role of task and ego-oriented climate in explaining students’ bright and dark motivational experiences in Physical Education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(4), 344–358. <https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1592145>
- García-González, L., Sevil-Serrano, J., Burgueño, R., y Abós, Á. (2021). La importancia de las conductas motivacionales docentes en Educación Física: Estrategias didácticas de intervención. En L. García-González (Coord.), *Cómo motivar en educación física: aplicaciones para el profesorado desde la evidencia científica*. (pp. 77-97). Servicio de Publicaciones. Universidad de Zaragoza. <https://doi.org/10.26754/uz.978-84-18321-22-1>.
- García-González, L., Sevil-Serrano, J., Diloy-Peña, S., García-Cazorla, J., y Abós, Á. (2021). El estilo motivacional docente en Educación Física: una oportunidad para la

- mejora de la calidad de la docencia y los procesos motivacionales del alumnado. En M. Liesa Orús (Coord.), *Educación comprometida con los Objetivos de desarrollo sostenible: Calidad, equidad educativa y metodología aprendizaje servicio*. (pp. 185-196). Universidad de Zaragoza. Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- González-Cutre, D. (2017). Estrategias didácticas y motivacionales en las clases de educación física desde la teoría de la autodeterminación. *e-Motion. Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, 8,44-62.
- Guthold, R., Stevens, G. A., Riley, L. M., y Bull, F. C. (2020). Global trends in insufficient physical activity among adolescents: a pooled analysis of 298 population-based surveys with 1·6 million participants. *The Lancet Child and Adolescent Health*, 4(1), 23–35. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(19\)30323-2](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(19)30323-2)
- Gutiérrez, M. (2014). Relaciones entre el clima motivacional, las experiencias en educación física y la motivación intrínseca de los alumnos. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física. Deporte y Recreación*, 26, 9-14.
- Hagger, M. S., y Chatzisarantis, N. L. D. (2009). Integrating the theory of planned behaviour and self-determination theory in health behaviour: A meta-analysis. *British Journal of Health Psychology*, 14(2), 275–302. <https://doi.org/10.1348/135910708X373959>
- Hagger, M. S., y Chatzisarantis, N. L. D. (2012). Transferring motivation from educational to extramural contexts: A review of the trans-contextual model. In *European Journal of Psychology of Education*, 27, 2, 195–212. <https://doi.org/10.1007/s10212-011-0082-5>
- Hagger, M. S., y Chatzisarantis, N. L. D. (2016). The Trans-Contextual Model of Autonomous Motivation in Education: Conceptual and Empirical Issues and Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 86(2), 360–407. <https://doi.org/10.3102/0034654315585005>
- Hyeon, S., Reeve, J., y Vansteenkiste, M. (2019). When teachers learn how to provide classroom structure in an autonomy-supportive way: Benefits to teachers and their

students. *Teaching and Teacher Education*.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.103004>

Kalajas-Tilga, H., Koka, A., Hein, V., Tilga, H., y Raudsepp, L. (2020). Motivational processes in physical education and objectively measured physical activity among adolescents. *Journal of Sport and Health Science*, 9(5), 462–471.
<https://doi.org/10.1016/j.jshs.2019.06.001>

Morano, M., Bortoli, L., Ruiz, M. C., Vitali, F., y Robazza, C. (2019). Self-efficacy and enjoyment of physical activity in children: Factorial validity of two pictorial scales. *PeerJ*, 7, 1–13. <https://doi.org/10.7717/peerj.7402>

Palao-Andrés, J. M., y Hernández-Hernández, E. (2012). Validación de un instrumento para valorar la percepción del aprendizaje y el nivel de diversión del alumno en educación física: El semáforo. *Cuadernos de Psicología Del Deporte*, 12(1), 25–32.
<https://doi.org/10.4321/s1578-84232012000100003>

Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2000). Self- determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and wellbeing. *American Psychologist*, 55, 68-78.

Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.

Sevil, J., Abós, Á., Aibar, A., Murillo, B., y García-González, L. (2015). Estrategias para apoyar las necesidades psicológicas básicas en educación física. *Tándem, Didáctica de la Educación Física*, 50, 48-53.

Sevil, J., Abós, Á., Catalán, Á., Sanz Remacha, M., y García-González, L. (2018). El “Lado Claro” Y El “Lado Oscuro” De La Motivación En Educación Física: Efectos De Una Intervención En Una Unidad Didáctica De Atletismo. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica*, 46(1), 93–107. <https://doi.org/10.21865/ridep46.1.07>

- Sevil, J., Abós, Á., Generelo, E., Aibar, A., García-González, L. (2016). Importancia del apoyo a las necesidades psicológicas básicas en la predisposición hacia diferentes contenidos en Educación Física. *Retos*, 29, 3-8.
- Sparks, C., Lonsdale, C., Dimmock, J., y Jackson, B. (2017). An Intervention to improve teachers' interpersonally involving instructional practices in high school physical education: implications for student relatedness support and in-class experiences. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 39(2), 120–133. <https://doi.org/10.1123/jsep.2016-0198>
- Sun, H., Li, W., y Shen, B. (2017). Learning in physical education: A self-determination theory perspective. *Journal of Teaching in Physical Education*, 36(3), 277–291. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2017-0067>
- Tessier, D., Sarrazin, P., y Ntoumanis, N. (2010). The effect of an intervention to improve newly qualified teachers' interpersonal style, students' motivation and psychological need satisfaction in sport-based physical education. *Contemporary Educational Psychology*, 35(4), 242-253.
- Tilga, H., Hein, V., Koka, A., y Hagger, M. S. (2019). How Physical Education Teachers' Interpersonal Behaviour is Related to Students' Health-Related Quality of Life. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 0(0), 1–16. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1595718>
- Van den Berghe, L., Vansteenkiste, M., Cardon, G., Kirk, D., y Haerens, L. (2014). Research on self-determination in physical education: Key findings and proposals for future research. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(1), 97-121.
- Vansteenkiste, M., y Ryan, R. M. (2013). On psychological growth and vulnerability: Basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of Psychotherapy Integration*, 23(3), 263–280. <https://doi.org/10.1037/a0032359>
- Vasconcellos, D., Parker, P. D., Hilland, T., Cinelli, R., Owen, K. B., Lee, J., Antczak, D., Ntoumanis, N., Ryan, R. M., Lonsdale, C., Applied, O. S. T., y Kapsal, N. (2020). Self-determination theory applied to physical education: A systematic review and

meta- analysis. *Journal of Educational Psychology*, 112(7), 1444–1469.
<https://doi.org/10.1037/edu0000420>

White, R. L., Bennie, A., Vasconcellos, D., Cinelli, R., Hilland, T., Owen, K. B., y Lonsdale, C. (2021). Self-determination theory in physical education: A systematic review of qualitative studies. *Teaching and Teacher Education*, 99, 103247.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103247>

10. ANEXO 1

Cuestionario de autoevaluación docente a nivel situacional (i.e., UD)

En mi clase de hoy de Educación Física...		Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Neutro	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1.	He tenido en cuenta los intereses del alumnado cuando he elegido alguna de las tareas o alguno de sus componentes (ej. material, espacio, roles, reglas, música etc.).	1	2	3	4	5
2.	He valorado el progreso personal de cada estudiante o grupo, evitando comparaciones entre ellos.	1	2	3	4	5
3.	Cuando me he dirigido a los estudiantes he utilizado un lenguaje estricto y directo (ej., tú debes...) con un tono de voz serio.	1	2	3	4	5
4.	Cuando el alumnado ha tenido dificultades en alguna tarea, he pasado a hacer otras actividades. Pienso que, si no les sale una cosa, ya les saldrá.	1	2	3	4	5
5.	He invitado a los estudiantes a que elijan la forma de resolver alguna tarea o parte de la tarea (ej. batear con la mano, con la raqueta o con bate).	1	2	3	4	5
6.	He proporcionado feedback positivo y de calidad (ej. explicativo, interrogativo, tipo sándwich, etc.), tanto individual como grupal, en las diferentes tareas.	1	2	3	4	5
7.	He ordenado al alumnado que se comportara de una determinada manera, o de lo contrario habría consecuencias (ej., les he dicho que o se comportaban correctamente, o habría castigos).	1	2	3	4	5

8.	He propuesto una actividad y he dado total libertad a los estudiantes para hacerla, sin dar feedback ni prestarles demasiada atención.	1	2	3	4	5
9.	He sido empático con los estudiantes intentando entender su punto de vista, incluso en alguna situación conflictiva.	1	2	3	4	5
10.	Después de proporcionar feedback, he dado la oportunidad a los estudiantes de volver a realizar la tarea para que intentasen poner en práctica lo explicado.	1	2	3	4	5
11.	Los alumnos tenían que realizar las tareas tal y como yo les he planteado, avisándoles que podría castigarles si no me hacían caso.	1	2	3	4	5
12.	Cuando he preguntado algo al grupo y no me han respondido les he dado la respuesta yo mismo y he seguido con la clase.	1	2	3	4	5
13.	Cuando hemos realizado las tareas, he explicado el motivo o razón de por qué podían ser importantes dichas tareas para el alumnado.	1	2	3	4	5
14.	Al inicio de la sesión, he comunicado los objetivos y la estructura de la misma de forma clara y transparente.	1	2	3	4	5
15.	Si algún alumno me ha cuestionado algo, le he interrumpido y he dicho que no debía llevarme contraria. Mi labor es enseñar y la suya hacerme caso para aprender.	1	2	3	4	5
16.	Cuando los alumnos me han comunicado que algo era difícil o no les salía les he dicho que deben esforzarse y superar las dificultades por sí mismos. Yo no puedo estar siempre ayudándoles en todo.	1	2	3	4	5

17.	He permitido que el alumnado pudiera elegir las agrupaciones en alguna de las tareas (ej. con quien participar).	1	2	3	4	5
18.	He explicado claramente cada tarea, detallando el criterio de éxito e incluyendo otros aspectos importantes de organización, reglamentarios, entre otros.	1	2	3	4	5
19.	Cuando un alumno/a no ha hecho la tarea correctamente, he hecho gestos de desaprobación, verbal o no verbal intentando transmitirles que se han equivocado.	1	2	3	4	5
20.	Al comienzo de la sesión he comenzado rápido, sin perder tiempo ni dar explicaciones de los objetivos de las tareas.	1	2	3	4	5
21.	He explicado a los estudiantes las razones por las que aún no les salía una tarea, siendo paciente con ellos y reconociendo su esfuerzo.	1	2	3	4	5
22.	He tenido en cuenta el nivel de los estudiantes a la hora de diseñar o implementar las actividades.	1	2	3	4	5
23.	He retirado la atención e ignorado a aquellos estudiantes que no me hacía caso. Si no quieren aprender no es mi problema.	1	2	3	4	5
24.	Cuando he explicado las tareas, he comprobado si lo comprendían realizando preguntas abiertas como: ¿alguna duda?, ¿lo entendéis?	1	2	3	4	5
25.	He favorecido que el alumnado pudiese elegir entre las diferentes variantes que he preparado en las tareas de clase.	1	2	3	4	5
26.	Al finalizar la explicación de una tarea he hecho preguntas concretas para asegurarme de que se había entendido (ej.	1	2	3	4	5

	¿Cuántos pases se pueden dar antes de lanzar?).					
27.	Cuando algún alumno ha realizado algo erróneamente, le he hecho correcciones, aunque las oyeran el resto de compañeros/as.	1	2	3	4	5
28.	Me he centrado solo en aquellos alumnos más motivados, con los desmotivados es muy difícil trabajar.	1	2	3	4	5
29.	He propuesto tareas en las que el alumnado tenía varias opciones de alcanzar el objetivo, pudiendo tomar decisiones durante su ejecución.	1	2	3	4	5
30.	He proporcionado tiempo suficiente en las tareas para que todos pudieran alcanzar el objetivo antes de continuar con la siguiente tarea.	1	2	3	4	5
31.	He lanzado mensajes para incentivar la participación como “Venga va, hacemos lo que yo digo”, incluso tocando el silbato o dando palmadas fuertes para motivar.	1	2	3	4	5
32.	Cuando algún estudiante no se estaba portando correctamente, lo he dejado pasar para no interrumpir el ritmo de la clase. Si no, el resto no aprenden.	1	2	3	4	5

Apoyo a la autonomía: 1, 5, 9, 13, 17, 21, 25, 29

Estructura: 2, 6, 10, 14, 18, 22, 26, 30

Control: 3, 7, 11, 15, 19, 23, 27, 31

Caos: 4, 8, 12, 16, 20, 24, 28, 32

11. ANEXO 2












MI CUADERNO DE EXPERIENCIAS

Educación Física



Nombre y apellidos: _____

Clase: _____

Sesión 1			
Tacha con una X la cara que más se identifique con tu pensamiento. Después de la clase de <u>Educación Física</u> de hoy...			
1. ¿Cuánto crees que has aprendido?	 Poco	 Algo	 Mucho
2. ¿Cuánto te has divertido?	 Poco	 Algo	 Mucho
3. ¿Cómo te has sentido?	 Mal	 Normal	 Bien
4. ¿Cuánta alegría/energía sientes que tienes para el resto del día?	 Poca	 Algo	 Mucha