



Universidad
Zaragoza

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

Mejora del clima del aula y de la motivación del
alumnado en las clases de Educación Física a través del
mini-tenis.

Improvement of the classroom climate and the
motivation of students in Physical Education through
mini-tennis.

Autor

Víctor Mora Manrique

Director/es

Marta Rapún López

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y DE LA EDUCACIÓN
Año 202

ÍNDICE

RESUMEN	4
ABSTRACT	4
1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN	5
1.1. INTRODUCCIÓN	5
1.2. JUSTIFICACIÓN	5
2. MARCO TEÓRICO	6
2.1. CONTEXTUALIZACIÓN LEGISLATIVA	8
2.1.1. <i>Primer nivel de concreción: Nivel estatal</i>	8
2.1.2. <i>Segundo nivel de concreción: Nivel autonómico</i>	8
2.2. NECESIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS	9
2.3. CLIMA MOTIVACIONAL	11
3. CONTEXTUALIZACIÓN Y DESCRIPCIÓN DEL CASO	13
3.1. CONTEXTUALIZACIÓN	13
3.2. ESTUDIANTES/SUJETOS OBSERVADOS / DATOS	14
3.3. TÉCNICAS/INSTRUMENTOS/RECURSOS PARA LA RECOGIDA DE DATOS	15
3.4. ANÁLISIS Y CONCLUSIONES DEL CASO	17
4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	19
4.1. METODOLOGÍA	19
4.2. ACCIONES INICIALES	20
4.3. ACCIONES CONCRETAS	21
5. VINCULACIÓN Y APORTACIONES DESDE LAS ASIGNATURAS DEL MÁSTER	30
6. REFLEXIONES Y CONCLUSIONES	33
7. AGRADECIMIENTOS	33
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	34

Resumen

El objetivo principal de este Trabajo Fin de Máster es realizar un análisis sobre el clima del aula y la motivación del alumnado a través de un deporte de raqueta como es el mini-tenis. Esta idea surgió como consecuencia de la falta de interés observada durante el periodo del Prácticum I. Posteriormente, se enviaron al alumnado tres cuestionarios sobre: Necesidades Psicológicas Básicas, Motivación en EF y sobre el propio mini-tenis. Tras analizar los resultados obtenidos y en base a ellos, se elaboró una unidad didáctica incidiendo en los aspectos en los que se observaron carencias para así poder mejorarlos.

La idea central de la propuesta que se presenta, lleva asociada un plan de intervención con acciones concretas que el docente deberá ir explicando e implementando a lo largo de dicha unidad didáctica. Los resultados se recogen en tablas post-intervención.

Todo ello con la finalidad de crear a través de un deporte adaptado, como es el mini-tenis, una mejora tanto del clima del aula como de la motivación.

Palabras clave: mini-tenis; clima del aula; motivación; cuestionario; unidad didáctica.

Abstract

The main objective of this Master's Thesis is to carry out an analysis of the classroom climate and student motivation through a racket sport such as mini-tennis. This idea emerged as a consequence of the lack of interest observed during the Practicum I period. Subsequently, three questionnaires were sent to the students on: Basic Psychological Needs, Motivation in PE and on mini-tennis itself. After analyzing the results obtained and based on them, a didactic unit was elaborated focusing on the aspects in which deficiencies were observed in order to improve them.

The central idea of the proposal presented is associated with an intervention plan with specific actions that the teacher must explain and implement throughout said didactic unit. The results are collected in post-intervention tables.

All this with the aim of creating, through an adapted sport, such as mini-tennis, an improvement in both the classroom climate and motivation.

Key words: mini-tennis; classroom climate; motivation; questionnaire; didactic unit.

1. Introducción y justificación

1.1. Introducción

Este documento es el Trabajo Fin de Máster en Profesorado de Educación Física (EF) para E.S.O., Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas Deportivas, en la especialidad de EF. En la actualidad, la EF es un área dentro de la Educación Secundaria Obligatoria actual que persigue, entre otras cosas, favorecer el proceso de creación de hábitos saludables, relacionados con la práctica de actividad física y la promoción de la salud.

El presente TFM está incluido en la modalidad A. Esta modalidad consiste en analizar a partir de la experiencia en el Practicum, un análisis crítico en el que se refleje la integración de los distintos saberes y prácticas de su proceso formativo. En este caso se ha realizado el análisis del caso sobre el clima del aula y de la motivación en las clases de EF a través del mini-tenis en alumnos de 3ºESO B del Colegio Escuelas Pías de Zaragoza.

1.2. Justificación

Con este trabajo se pretende conocer la **repercusión en la motivación de los estudiantes** de Secundaria en el área de EF y cómo influyen algunas variables del proceso de enseñanza-aprendizaje, como la enseñanza de diferentes deportes, **en el clima del aula**. A través de la realización de varios cuestionarios se intentará establecer la relación entre estos aspectos, **motivación y clima del aula, con la enseñanza y práctica del deporte**, en la enseñanza de la EF.

La palabra motivación procede del latín “motivus”, que significa movimiento y de los sufijos “-tio y -onis”, que generan sustantivos los cuales expresan acción. Según la definición que recoge la Real Academia Española, la motivación es el “ensayo mental preparatorio de una acción para animar o animarse a ejecutarla con interés y diligencia” (2001, p.1047).

En la sociedad en la que vivimos se suceden diferentes situaciones de cambio, unas tras otras y de una manera vertiginosa.

Se va cambiando la concepción de diferentes aspectos en función del tiempo que va pasando. El alumnado de las aulas de la actualidad tiene **motivaciones** muy heterogéneas y muy diferentes a las de hace años. Es importante tener presente que, tal y como indican García

y Domenech (1997) “La motivación es la palanca que mueve toda conducta, la que nos permite provocar cambios tanto a nivel escolar como de la vida en general”. Mantener viva esa motivación y, como consecuencia de ella, el clima del aula, es un reto que justifica la **elección del tema** del presente trabajo.

A modo de conclusión del curso de Máster para la Formación del Profesorado, y puesto que se ha incidido en varias ocasiones sobre ello, el eje sobre el que se vertebra este estudio es una combinación entre las Necesidades Psicológicas Básicas (NPB) y la motivación a partir del deporte, en concreto del mini-tenis. Todo ello se ha podido llevar a cabo como consecuencia de la realización del Prácticum en un aula de 3º curso de ESO, del colegio Escuelas Pías de Zaragoza,

Es relevante señalar que, en este momento, es oportuno establecer algunas estrategias en un deporte tan novedoso como es el mini-tenis, para que tanto chicos como chicas, encuentren en él, una opción para hacer ejercicio de una forma divertida y motivadora.

En el siguiente apartado, se presenta una **contextualización legislativa**, tanto a nivel Estatal como autonómico, seguida de una reseña a la trayectoria de la enseñanza de la EF.

2. Marco teórico

La enseñanza de la EF ha tenido cada vez un mayor peso en la Enseñanza obligatoria y se le ha ido dando mayor importancia cada vez en cuanto a su valor para la consecución de las competencias clave.

Realizando un análisis comparativo de las diferentes Leyes educativas en nuestro país, se observa la evolución respecto al contenido curricular y, a su vez, respecto al valor educativo y competencial.

La asignatura de EF pasa de ser una asignatura troncal a ser una asignatura específica, pero de obligada elección. Se tiene cierta libertad en las Comunidades Autónomas y en los propios centros, en relación a la carga horaria de la asignatura y los contenidos.

A partir de las modificaciones que ha sufrido la LOE, la EF ha cambiado. Se ha tenido que ir adaptando a la evolución social, y por tanto a las necesidades del alumnado, pasando desde objetivos únicos e imprescindibles, desde la prioridad de conseguir un desarrollo y mejora motriz y deportiva, hasta tenerlos que compartir ahora con objetivos como la educación en valores y la importancia de la tecnología, la motivación y el clima del aula.

En este sentido, tal y como se ha indicado anteriormente, en el presente trabajo se va profundizar en los aspectos ligados a la motivación y las necesidades psicológicas básicas a través de una unidad de mini-tenis. Para ello, se ha estructurado el marco teórico en x apartados: contextualización legislativa, necesidades psicológicas básicas y clima motivacional.

Teniendo en cuenta la gran variedad de modalidades lúdicas y deportivas existentes con palas y raquetas, la realidad es que la gran mayoría no son desarrolladas en las clases de Educación Física (Aznar y González, 2002).

Los alumnos encuentran que la asignatura de Educación Física les gusta más que entre las chicas. (Cervelló y Santos-Rosa, 2000).

Algunos autores han comprobado que los chicos estaban más motivados intrínsecamente por la práctica de actividad físico-deportiva que las chicas (Amorose y Horn, 2000; Kim y Gill, 1997).

Hay algunos estudios que indican que en los contextos educativos las mujeres muestran niveles más altos de valores sociales importantes como la responsabilidad sobre el aprendizaje y valoran en mayor medida las relaciones sociales (Cecchini, González, Méndez-Giménez, y Fernández-Río, 2011).

Las alumnas podrían estar condicionadas a creer que la habilidad en la práctica no se puede desarrollar con dedicación y esfuerzo, sino que es inherente en determinadas personas con aptitud para ello (González-Cutre, Sicilia, y Moreno, 2008).

Con respecto a las necesidades psicológicas básicas, las alumnas reflejaron mayor puntuación en la necesidad de relaciones sociales mientras que los alumnos mostraron mayor percepción de competencia y autonomía (Moreno et. al., 2009).

Además, es posible que los chicos se vean con más cualidades en cuestiones motrices, ya que las situaciones deportivas han estado siempre más enfocadas a las capacidades de los hombres. Estos resultados también han sido hallados anteriormente por varios autores (Mañano et. al., 2004).

Todos estos aspectos se irán concretando a lo largo del trabajo en base a los resultados obtenidos de los diferentes cuestionarios.

2.1. Contextualización legislativa.

En este apartado, se trata de contextualizar en el marco legislativo actual. Tomando como referencia la Normativa vigente, se ha hecho un estudio para obtener el punto de partida en el que apoyar el presente trabajo, en referencia siempre al Área de EF.

En primer lugar, se hace referencia a la Normativa estatal, para pasar, posteriormente, a la autonómica, como segundo nivel de concreción.

2.1.1. Primer nivel de concreción: Nivel estatal

La Legislación educativa vigente, la ***Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE)***, modificada por *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre*, en adelante LOMLOE, señala en su CAPÍTULO I “Principios y fines de la educación”, la importancia de la EF como medio para favorecer el desarrollo personal y social, así como la promoción de la salud. Este aspecto tiene estrecha relación con la motivación, con el clima del aula y las relaciones interpersonales.

El Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, (BOE 30/03/22), por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria, que entra en vigor en este curso 2022-23, destaca entre las Competencias Específicas, que la EF contribuye al desarrollo afectivo-motivacional, de relaciones interpersonales y de inserción social.

2.1.2. Segundo nivel de concreción: Nivel autonómico.

A nivel autonómico, la **ORDEN ECD/1172/2022**, de 2 de agosto, aprueba el currículo y las características de la evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria y autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón establece, entre otras, como finalidad del Área, que el alumno:

d) Adopte un estilo de vida activo y saludable.

Dentro de esa finalidad quedan englobadas tanto las Necesidades Psicológicas Básicas como aspectos relacionados con el clima del aula y motivacionales, y que conformarán dicho estilo de vida.

Del mismo modo, en el Currículum de EF en Aragón se señala que, aunque los ámbitos de la **intervención didáctica** que configuran el ambiente de aprendizaje en la EF son variados, dependiendo de la dirección que tomen las decisiones del profesorado, se fomentará un clima óptimo de aprendizaje o no.

Por lo tanto, es importante destacar que, **el feedback docente** es una de las destrezas más importantes dentro de las clases de EF por su alta frecuencia y las consecuencias positivas que puede generar (p. ej., aprendizaje, motivación, diversión, etc.) (Zhou et al., 2021).

A pesar de los dos elementos anteriormente nombrados, se debe tener en cuenta, y añadir en el estudio del caso un aspecto que diversos autores han analizado. Efectivamente, en el ámbito deportivo los chicos difieren significativamente respecto a las chicas en lo que se refiere a la motivación extrínseca (Arbinaga y García, 2003; Balaguer et al., 2007; Moreno et al., 2007; Núñez et al., 2006; Recours et al., 2004).

2.2. Necesidades Psicológicas Básicas

Tal y como se ha reflejado en el apartado anterior, las satisfacciones de las necesidades psicológicas básicas tienen que ser una de las prioridades en el área de Educación Física. En este sentido, una de las teorías del comportamiento más ampliamente utilizadas en nuestro ámbito es la conocida como Teoría de la Autodeterminación (TAD) (Ryan y Deci, 2017). Según esta teoría, satisfacer las **necesidades psicológicas** básicas es fundamental para que el alumnado esté más motivado intrínsecamente. La satisfacción de estas necesidades psicológicas también se ha mostrado relacionada con variables positivas como la vitalidad subjetiva (Ryan y Deci, 2002), la cual se ha visto relacionada con altos niveles de autodeterminación y de motivación intrínseca (e.g., disfrute de las clases de EF). Es importante conocer que la TAD, proporciona un marco teórico y ayuda a entender los procesos motivacionales subyacen a las conductas del alumnado en EF. Este hecho se explica en que el profesorado desempeña un papel fundamental a la hora de satisfacer o frustrar ciertas

necesidades psicológicas básicas que son comunes a todo el estudiantado. Estas necesidades son la autonomía, la competencia y la relación.

La autonomía ha sido definida como el deseo de sentirse el origen y el regulador de la propia conducta (Niemec & Ryan, 2009). Se vería satisfecha si le damos al alumnado la posibilidad de elegir y ser partícipe del proceso de enseñanza-aprendizaje. Con esto, el alumno tiene la sensación de sentirse libre en cuanto a la toma de decisiones. Por lo tanto, se evitan sentimientos de indiferencia y desconexión de la actividad.

La competencia es la percepción que los individuos tienen de ser capaces de mostrar efectividad dentro de un contexto particular (Deci y Ryan, 2000). En este caso, en un contexto escolar, tendría que ver con las oportunidades que ofrecemos al estudiante para experimentar éxito, así como con su percepción sobre el aprendizaje conceptual y de habilidades durante la asignatura y su progreso con el paso de nuestras sesiones. Para ello, se deberá proporcionar al alumnado una información detallada de los elementos más importantes, como son los objetivos y cuál es el criterio de éxito para cada sesión y para cada tarea. De esta manera, el alumnado conoce bien aquello que tiene que conseguir, es decir, los objetivos didácticos que se han propuesto. Además, se van a respetar diferentes ritmos de aprendizaje.

Finalmente, la relación se refiere al sentimiento que uno tiene de pertenecer a un entorno social determinado (Vlachopoulos y Michailidou, 2006). Es decir, está relacionada con el esfuerzo del profesorado por promover la interacción social en el aula a través de las diferentes situaciones de aprendizaje que propone, además de mantener un buen clima y cercano con el estudiantado.

Como elementos que favorecen la relación social, destacar los momentos de intercambios comunicativos y el hecho de sentirse integrados en su grupo. Se quiere evitar sentimientos de solidaridad y sentirse apartado del grupo.

Las necesidades psicológicas básicas han sido extensivamente analizadas en contextos de actividad física. La escala de necesidades psicológicas básicas en el ejercicio físico (BPNES; Vlachopoulos, 2007) ha sido el instrumento más usado, dando muestras de una fiabilidad y una validez adecuadas. Sánchez y Núñez (2007) tradujeron esta escala al español y la validaron con una muestra de 233 sujetos practicantes de actividad física. Las propiedades psicométricas de la escala fueron adecuadas, con buenos índices de consistencia interna y buen ajuste del modelo. Posteriormente, Moreno, González-Cutre, Garzón y Rojas (2008) adaptaron esta

misma escala al contexto de la EF, cambiando el enunciado del encabezado a “En EF...”. Los resultados revelaron que la escala era válida y fiable.

La investigación ha mostrado que cualquier elemento que pudiera satisfacer las necesidades individuales de autonomía, competencia y relación facilitará el incremento de la motivación intrínseca (Ryan y Deci, 2002). Vallerand (2001) considera que estas necesidades psicológicas pueden modular los efectos de factores socio contextuales (e.g., actitud del profesor) en la motivación autodeterminada de los individuos (e.g., participación del alumnado).

Se podría concluir que un comportamiento del profesor a favor de la autonomía influirá positivamente en el desarrollo de las necesidades psicológicas básicas. (Mageau y Vallerand, 2003).

2.3. Clima motivacional

Durante décadas, el estudio de la motivación se ha catalogado como uno de los principales factores que predomina en el bienestar y desarrollo de las personas. Esto ha creado numerosas teorías en el ámbito científico, que han dado lugar al propio estudio de la motivación humana como predictor de estados de salud mental, bienestar, rendimiento adecuado, resolución de problemas o el proceso de aprendizaje (Deci y Ryan, 2008).

Dichas teorías, están enfocadas a mejorar la calidad de vida de las personas. Es por ello, que son aplicables al campo de la educación, en el cuál sería interesante estudiar cómo las conductas de los docentes pueden llegar a influir en la motivación o en el bienestar de los estudiantes. Una de las teorías más importantes en las últimas décadas, es la nombrada en el apartado anterior, la **Teoría de la Autodeterminación**.

En la TAD, destaca la **motivación** como un continuo de autodeterminación entre dos polos opuestos muy marcados como son la desmotivación y la motivación intrínseca (Vallerand, 2007).

Cabe señalar que hay otros aspectos como puede ser **la organización de las tareas** que incide directamente sobre el tiempo de práctica motriz y puede determinar la motivación del alumnado (Calderón et al., 2005).

A partir de ahora, después de aclarar lo que es la motivación como tal, se va a explicar de una forma clara y concisa, cuál es la definición del clima motivacional según la literatura científica y cómo se debería trabajar en las aulas para que los alumnos y alumnas puedan estar enfocados al 100% en ella.

El clima motivacional es un conjunto de señales implícitas, y/o explícitas, percibidas en el entorno, a través de las cuales se definen las claves de éxito y fracaso (Ames, 1992). Este clima está creado por numerosos factores como pueden ser los padres, compañeros, amigos, etcétera, y puede ser de dos tipos, un clima motivacional que implica a la tarea o clima de maestría, y un clima motivacional que implica al ego o clima competitivo, diferenciándose en función del criterio de éxito establecido.

El clima competitivo o que implica al ego, es aquel que se centra en el resultado o en la acción final (no en el proceso de aprendizaje) y que establece como norma principal, la comparación entre compañeros, siendo lo primordial, la superación de los demás. Por lo tanto, el clima ego se fomentaría mediante la ausencia de variedad en las tareas, un estilo de dirección autoritario que no permita a los deportistas implicarse en la toma de decisiones, un reconocimiento público y basado en la comparación social, una agrupación según el nivel de habilidad, una evaluación en función de la victoria o la derrota y basada en la comparación, y una distribución del tiempo de práctica igual para todos (Guzmán y García-Ferriol, 2002).

Por otro lado, cuando el docente transmite un **clima de maestría o que implica a la tarea**, se centra más en el proceso, en aspectos propios para la propia superación personal y esfuerzo. Lo principal en este tipo de clima motivacional es que cada alumno, consiga mejorar su nivel de práctica en la actividad física que se esté desarrollando, debiendo para ello estar concentrado, colaborar con los compañeros y ser persistente.

Las personas se sienten motivadas para realizar actividad física por diferentes razones que se sitúan en un continuo de autonomía que oscila desde bajos a altos niveles de autodeterminación (Lemyre et al., 2006).

El deseo de sentirse autónomo, competente y de relacionarse con los demás influye en que los adolescentes busquen este clima en contextos donde se produce, es decir, en actividades deportivas (Kilpatrick, Hebert, y Jacobsen, 2002).

3. Contextualización y descripción del caso

3.1. Contextualización

El Centro en el que se ha realizado dicho estudio es Colegio Escuelas Pías-Escolapios. Se encuentra en la calle del Conde de Aranda 2, en el centro de Zaragoza. Se trata de un Centro religioso, en el que el nivel socioeconómico es medio-bajo. Es un Centro concertado situado en el barrio de San Pablo, o popularmente conocido como “El Gancho” de Zaragoza. El tipo de población del barrio es multicultural y tiene un nivel socioeconómico medio. Recibe alumnado transportado de otras zonas de la ciudad, por lo que es muy diverso y de diferentes niveles socioeconómicos.

Las Etapas educativas que se cursan son:

- Educación Infantil.
- Educación Primaria.
- Educación Secundaria Obligatoria.
- Bachillerato.

Las vías del Centro son las siguientes:

- Nueve unidades de Educación Infantil (tres por cada curso del segundo ciclo).
- Dieciocho unidades de Educación Primaria (tres por cada curso de la etapa).
- Doce unidades de ESO (tres por cada curso de la etapa).
- Cuatro unidades de Bachillerato (dos por cada curso de la etapa).

En el área de EF., el Centro realiza actividades complementarias que están incluidas en la Programación Didáctica del mismo.

Estas actividades están planificadas a lo largo de los tres trimestres para incrementar ese clima del aula y de la motivación a lo largo del curso. Se señalan en este trabajo porque resultan complementarias en cuanto a la consecución de los objetivos de clima positivo y favorecer el compañerismo realizando diferentes especialidades deportivas, que potencien las habilidades sociales cómo puedan ser: las reglas del juego, jugar en equipo, compartir, saber ganar y perder, participar, respeto, etc. Este tipo de actividades brindan al alumnado la posibilidad de **seguir estableciendo relaciones interpersonales entre ellos en actividades que no pertenezcan exclusivamente al mini-tenis.**

Algunas de dichas actividades son las siguientes:

- Ludoteca Vendaval: Será una actividad realizada en una ludoteca cercana al Centro. Con esta actividad se pretende conocer diversas culturas a través de la práctica del deporte mediante juegos cooperativos y juegos del mundo para convivir con los compañeros del mismo curso.
- Jornada lúdico deportiva: Será un día de convivencia (relación social) al aire libre, con grandes espacios y favoreciendo tanto el cuidado de la naturaleza como el respeto mutuo en el juego. El área de EF ha creído conveniente realizar esta actividad complementaria para favorecer el contacto con la naturaleza y el juego respetuoso al aire libre.
- Olimpiadas MINI-TENNIS: Serán unas jornadas deportivas que pretenden crear un clima positivo de compañerismo en las que se perfeccionan diferentes técnicas y tácticas. Se fomentará, así, habilidades sociales como: participar, liderar, saber jugar, aceptar las reglas del juego, jugar en equipo, compartir...
- Conociendo a Isabel Macías: Será una jornada en la que los alumnos se desplazarán al Estadio de Atletismo “Corona de Aragón”, para mantener un encuentro con la atleta. En este día, se realizará una breve charla con una de las atletas aragonesas más ilustres y además, los alumnos y alumnas podrán practicar todas las especialidades que tiene el atletismo, desde los 100 metros lisos hasta el lanzamiento de jabalina.

3.2. Estudiantes/Sujetos observados / Datos

A partir de la estructura del Centro, explicada en el punto anterior, la población que compone el caso a observar y posteriormente a analizar, serán los estudiantes de la clase de 3ºESO B. Dicha clase consta de 21 alumnos, de los cuales 10 son del sexo masculino y 11 del sexo femenino. Se pueden encontrar alumnos de diversas nacionalidades como son Marruecos, Senegal y China.

Además, es una clase en la que hay varios subgrupos. Es importante recalcar que hay 4 alumnos (2 alumnos y 2 alumnas) que están inscritos dentro del Programa de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento (PMAR). Son alumnos que tienen un año más que el resto. Es una clase que, por normas generales, suele portarse bien en las clases de EF.

El primer grupo, más mayoritario, está formado por 6 chicos, que son los más deportistas (todos ellos entrenan a fútbol de forma federada en diferentes equipos) y entre ellos incrementan el nivel de aprendizaje mediante la motivación diaria.

El segundo grupo, otro de los más amplios, cuenta con 4 chicas, que también practican deporte como extraescolar, siempre ayudan con el material al docente.

Después de estos dos grupos mayoritarios, junto con los 4 alumnos de PMAR, hay algunos grupos de 2-3 alumnos que terminan de formar la clase en su totalidad.

Lo primordial que se analizó durante las prácticas con la clase, fueron las relaciones que había entre grupos y también entre alumnos. Se pudo constatar que las relaciones eran satisfactorias, excepto con los cuatro alumnos de PMAR. No tienen mala relación, sino que no tienen relación, ya que estos alumnos apenas participan en las clases de EF.

Cabe recalcar que a lo largo de los cuatro cursos de la ESO, la secretaría del Centro, ha creído conveniente ir mezclando a los alumnos, para que establezcan nuevas relaciones y amistades entre todos.

Durante el periodo que estuve en las prácticas, pude apreciar el buen ambiente que había entre todos los alumnos. Además, pregunté al docente, y me comentó que apenas había tenido incidentes previos con dicha clase.

3.3. Técnicas/Instrumentos/recursos para la recogida de datos

Para este trabajo, se va a analizar un caso que consiste en indagar sobre el clima del aula y la motivación a través del deporte (mini-tenis) en un curso de 3º de la ESO del Centro que se ha contextualizado previamente.

Durante el periodo de las prácticas se observó que las alumnas mayoritariamente no estaban motivadas en las clases de EF. Es por ello, que se decidió implementar una UD enfocada a la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas por medio del mini tenis, para intentar que mejorase su motivación.

Los instrumentos con los que se va a recoger la información son cuestionarios validados, cuestionarios elaborados para el caso en concreto, escala Likert y recursos bibliográficos.

Para analizar la situación de partida sobre la que se va a empezar, se ha determinado la realización de un cuestionario sobre el deporte en cuestión, el mini-tenis.

Para ello se ha creado un cuestionario mediante la plataforma de Google Drive. Gracias a las herramientas que se disponen en dicha plataforma, se ha escogido un Formulario de Google, en el que se puede crear un cuestionario acorde a las preguntas que se estimen oportunas y relacionadas con el tema elegido.

Para un análisis previo, las preguntas relacionadas con las experiencias anteriores a la realización de la Unidad Didáctica de "Mini-tenis" escogidas han sido:

- ¿Qué expectativa tienes sobre el mini-tenis?
- Nivel de motivación al mini-tenis.
- Nivel de partida del mini-tenis.
- Grado de disfrute que esperas del mini-tenis.

Con los resultados de estas preguntas, se puede llegar a saber cuáles son las experiencias previas tanto de los chicos como de las chicas, ya que previamente a responder las preguntas referidas al mini-tenis, se ha preguntado por el género de cada alumno que responde.

Es importante recalcar que el día en el que los alumnos tuvieron que responder al cuestionario, acordé con el docente del Centro, para que contará con los 10 minutos que dura responder al cuestionario y no le modificara mucho su organización de la clase.

La idea para crear este tipo de estudio surgió al principio del Prácticum. El Centro en el que se han realizado las prácticas del Máster, era el mismo en el que el año pasado se realizaron las prácticas de la carrera de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.

El docente de EF del Centro que me acompañó durante todo mi periodo del Prácticum, me propuso realizar un trabajo para analizar uno de los deportes que se iban a impartir. Llegamos al acuerdo de que el deporte escogido iba a ser el mini-tenis, la Unidad Didáctica que yo iba a llevar a cabo y los alumnos a los que se les iba a impartir la misma, era la clase de 3ºESO B.

Se acordó hacer un análisis previo y posterior de la UD, junto con dos cuestionarios: uno para valorar la motivación y otro para valorar las Necesidades Psicológicas Básicas en el propio deporte del mini-tenis.

Antes de impartir el deporte del mini-tenis, se citó a todos los alumnos en la clase para contestar al cuestionario sobre experiencias previas en relación al mini-tenis.

Al terminar la UD, se citó a los alumnos para, en un día concreto en el que estuvieran todos junto conmigo (por si surgían dudas), debían resolver los otros tres cuestionarios que restaban: el posterior a la UD, el de la motivación y el de las Necesidades Psicológicas Básicas.

En los próximos apartados del trabajo, se irán explicando y analizando los resultados del estudio.

3.4. Análisis y conclusiones del caso

Para empezar con el análisis del caso, se va a exponer el cuestionario previo a la intervención que se va a llevar a cabo. Es un cuestionario que deben contestar los 21 alumnos/as que van a recibir la UD de mini-tenis. Para las respuestas se ha acudido a una escala tipo Likert siendo 1 (bajo) al 5 (alto).

Es un cuestionario que consta de 4 preguntas:

- ¿Qué expectativa tienes sobre el mini-tenis?
- Nivel de motivación al mini-tenis.
- Nivel de partida del mini-tenis.
- Grado de disfrute que esperas del mini-tenis.

No es un cuestionario validado, puesto que únicamente se quiere tener una idea general de cómo es el mini-tenis para el alumnado, pero brindará una idea previa a comenzar la UD.

Además de ello, se podrá visualizar las respuestas en función del género para posteriormente analizarlas.

Ahora se aportará la tabla que refleja las respuestas a cada pregunta tanto de forma general como por género masculino y femenino.

Tabla nº 1: Cuestionario Pre-Intervención.

	GENERAL			MASCULINO			FEMENINO		
PREGUNTA	N	M	DT	N	M	DT	N	M	DT
¿Qué expectativa tienes sobre el mini-tenis?	21	3,71	1,06	10	4,1	0,88	11	3,36	1,12
Nivel de motivación al mini-tenis.	21	3,95	1,07	10	4,3	0,82	11	3,64	1,21
Nivel de partida del mini-tenis.	21	3,05	1,24	10	3,4	1,17	11	2,73	1,27
Grado de disfrute que esperas del mini-tenis.	21	3,95	1,16	10	4,4	0,84	11	3,55	1,29

N: número; M: media; DT: desviación típica.

Como se puede observar hay datos diferentes si se compara la media entre el género masculino y el femenino. En la primera pregunta “¿qué expectativa tienes sobre el mini-tenis?”, los alumnos tienen una mayor expectativa sobre el mismo que las alumnas. Es notoria esa diferencia, ya que los alumnos ponen una puntuación de un 4,1 sobre 5 con respecto a esa expectativa, en cambio, las alumnas tienen de media una puntuación de un 3,36 sobre 5. Casi 8 décimas de diferencia entre género.

La pregunta sobre el nivel de motivación es similar a la anterior. Los alumnos puntúan de media un 4,3 sobre 5 y, en cambio, las alumnas puntúan de media un 3,64 sobre 5.

Esa diferencia tan evidente, será un punto que se tendrá en cuenta en la propuesta de intervención que se desarrollará en el siguiente apartado.

Con respecto al nivel de partida del mini-tenis, los alumnos le dan una puntuación de 3,4 sobre 5 y las alumnas, le dan una puntuación de 2,73 sobre. Lo que refleja, en una regla de 3 extrapolando dichas puntuaciones con una escala de 1 a 10, los alumnos se calificarían a sí mismos un aprobado en torno al 7, en cambio, por norma general, las alumnas se aprobarían con un 5 justo.

La última pregunta está relacionada con el grado de disfrute que espera cada uno del mini-tenis. Los chicos por su parte, están bastante motivados por el mini-tenis, así lo demuestra la media entre ellos, con un 4,4 sobre 5. Las alumnas por su parte, no están tan motivadas por ello, aunque siguen estando bastante motivadas, la media entre ellas es de 3,55 de 5 puntos.

Puede que al final de la UD, las alumnas estén más motivadas para seguir practicando el mini-tenis en un futuro, tal y como se ha comentado previamente, dicho factor se observará con el cuestionario posterior a realizar la UD de mini-tenis.

Tal y como se puede observar con el cuestionario previo a la intervención de la UD de mini-tenis, los alumnos presentan mayores niveles de competencia percibida y de compromiso (Coterón et al., 2013). Los chicos presentan mayores niveles de interés y disfrute en ser activos en la EF que las chicas (Cuddihy y Corbin, 1995).

4. Propuesta de intervención

En base a los resultados obtenidos en el cuestionario previo, se plantea una **propuesta de intervención** basada en satisfacer las necesidades psicológicas básicas con el objetivo de aumentar la motivación del alumnado y su implicación, con independencia del género.

Se trata de responder a la necesidad observada en el punto anterior: aumentar la motivación y mejorar el clima del aula.

En esta propuesta, por lo tanto, se presentan diferentes acciones concretas y puntuales que quedarán repartidas a lo largo de las sesiones que conforman la Unidad didáctica de Mini-tenis.

4.1. Metodología

La metodología será el aprendizaje cooperativo a través del cual, pequeños grupos de estudiantes trabajan juntos, mejorando el aprendizaje y su interacción. Los estudiantes se van a ayudar unos a otros y sin duda el clima del aula va a mejorar. La responsabilidad será repartida entre todos los miembros del grupo. Se animan entre ellos, comparten material, etc.

No es posible que el clima del aula se modifique en una única sesión. Para ello serán necesarias, varias sesiones con diferentes acciones de implementación.

El **refuerzo positivo** será de vital importancia para conseguir el objetivo. Es decir, se van a valorar de manera muy positiva, todas aquellas actuaciones positivas que se vayan dando, incidiendo en el resto de la clase. Por ejemplo, cuando se animan entre ellos, cuando comparten material, etc. Resulta fundamental el feedback positivo con el lenguaje verbal (¡Genia!, ¡Estás mejorando cada día!, ¡No te preocupes, seguro que te va a salir genial!, ¡Eso es, ya lo tienes!), y no verbal (guiño, un gesto de “OK”, una sonrisa, etc.).

4.2 Acciones iniciales.

Se divide la clase en grupos de 5 estudiantes con la finalidad de que cada grupo debe ir implementando diferentes técnicas del deporte que se trabaja (mini-tenis): saque, derecha, revés, dejada, etc. Para que en la última sesión hagan una exhibición al resto de la clase.

Los grupos se conforman por medio de un juego. Se hace una actividad en la que todos los alumnos se desplazan por medio del espacio y a la señal del docente (2, 3, 4, 5, etc), el alumnado se agrupa según el número citado.

El docente establece el rol que debe desempeñar cada uno de los miembros del grupo. Por su parte, el grupo debe debatir su forma de trabajar y evaluarla a través de rúbricas.

Al acabar la primera sesión, se realiza una autoevaluación a través de una rúbrica sobre cómo han trabajado y cómo ha sido el clima del aula.

RÚBRICA PARA LA EVALUACIÓN DEL TRABAJO COOPERATIVO					
	1	2	3	4	Score
Participación en las dinámicas de trabajo	No participo, no hago nada, no dejo participar a los demás.	He participado en alguna ocasión.	He participado aunque me he despistado en algún momento.	He participado y he dado todo lo que podía.	

Predisposición para pedir ayuda	Recurro al profesor siempre.	Recurro al profesor antes de consultar con mis compañeros	La mayoría de las veces pregunto a mis compañeros.	Pregunto y consulto siempre con mis compañeros.	
Predisposición para prestar ayuda.	No he ayudado a mis compañeros.	Alguna vez ayudo a mis compañeros, cuando me lo indica el profesor.	La mayoría de las veces dejo de hacer mi actividad para ayudar al compañero que me lo solicita.	Siempre que un compañero tiene una duda me presto a ayudar con agrado.	

En la tercera, en la sexta y en la novena sesión, los alumnos y alumnas volverán a realizar el cuestionario.

Es importante señalar que en ninguna actividad ningún alumno o alumna perderá o será eliminado.

4.3. Acciones concretas

Debemos emplear estrategias progresivas como el ciclo del aprendizaje cooperativo (Fernández-Río, 2017) donde, primero, se forja una adecuada cohesión grupal, y después el alumnado aprende a cooperar con técnicas simples para, después, pasar a otras más complejas.

A continuación, se concretarán las siguientes acciones a lo largo de las diez sesiones de la UD de mini-tenis.

A- Kahoot por equipos: se realizará mediante un cuestionario que establecerá el docente, una actividad por grupos, en la que se deben comunicar para de forma común establecer la respuesta correcta, sobre algún aspecto de la UD de mini-tenis. Esta actividad se realizará en la quinta sesión.

B- Pases por parejas, tríos o cuartetos: con esta acción, se quiere mejorar la relación de forma interpersonal entre todos los alumnos y alumnas. Para ello, el docente dividirá a la

clase por parejas, tríos o cuartetos de forma aleatoria. Cada grupo debe elegir una forma de pasarse la pelota. Esta acción se realizará en la primera sesión.

C- Hacer un listado del reglamento: se realizará por grupos creados por el docente de forma aleatoria (para que cada alumno o alumna se relacione con toda la clase). En esta acción, el objetivo principal conlleva mantener una comunicación fluida entre todos los participantes del grupo para, entre todos, recordar todas las normas del reglamento de mini-tenis, explicado por el docente. Esta acción se realizará en la tercera sesión.

D- Elección por votación: se les hace partícipes a los alumnos de la organización de la clase, permitiéndoles elegir el orden de las actividades a lo largo de las sesiones. Con esta acción se aumentará la motivación del alumnado ya que serán conocedores de los ejercicios que se van a llevar a cabo a lo largo de la sesión. Este tipo de acción se realiza en la segunda, cuarta y sexta sesión.

E- Tiempo efectivo real: para evitar el aburrimiento, el docente tratará de crear muchas actividades para evitar que el alumnado pierda el interés en la Actividad Física. Esta acción estará enfocada a una de las NPB, la competencia, capacidad por la cual el alumnado debe esforzarse en cada actividad y con ello, pueda motivarse tanto él mismo como a los demás. Esta es una acción que estará prolongada durante toda la UD.

F- Acciones divertidas: el docente dividirá al alumnado por grupos. Cada grupo deberá crear un sketch con soporte digital sobre el deporte practicado en la UD, en este caso mini-tenis. Con esta novedosa acción, se quiere impulsar la capacidad de autonomía de cada grupo. Esta acción se realizará en la novena sesión.

G- Juegos aeróbicos: para trabajar la capacidad aeróbica, se realizarán juegos que impliquen cansancio. Por ejemplo, el juego de los 10 pases o juegos de resistencia como el pillar-pillar con variantes del mini-tenis. El objetivo prioritario de dichos juegos estará enfocado a la necesidad de competencia del alumnado, esa capacidad de mantener esa carrera o ese esfuerzo lo máximo posible. Esta acción se realizará en la séptima sesión.

H- Objetivos cooperativos: el docente propondrá juegos o actividades grupales que integren un objetivo común. Con esto se pretenden potenciar las relaciones interpersonales entre todos los participantes. Una actividad que se va a realizar, será una actividad por estaciones. En la primera estación, el objetivo será dar veinte toques a la pelota entre todos en treinta segundos. La segunda estación será dar cincuenta saltos a la comba entre todos los componentes del grupo, en treinta segundos. La tercera estación será aguantar a la pata coja, el

mayor tiempo posible. La cuarta estación será realizar un juego típico de fútbol conocido como “que no caiga”. Para ello, los componentes del grupo formarán un círculo y deberán mantener la pelota de mini-tenis realizando golpes alternos entre todos, con cualquier parte del cuerpo, pero con la única premisa de que la pelota no toque el suelo. Esta acción se realizará en la octava sesión.

Tabla nº2: Cuestionario Post-intervención.

	GENERAL			MASCULINO			FEMENINO		
PREGUNTA	N	M	DT	N	M	DT	N	M	DT
¿Te gustaría seguir jugando al mini-tenis?	21	4	1,22	10	4,4	0,84	11	3,64	1,43
Nivel de motivación en las clases de mini-tenis de EF	21	4	0,95	10	4,3	0,82	11	3,73	1,01
Nivel actual de juego en el mini-tenis.	21	4,05	0,97	10	4,2	0,92	11	3,91	1,04
Grado de disfrute del mini-tenis en las clases	21	4,19	0,87	10	4,4	0,70	11	4	1
Los ejercicios, juegos y tareas en las clases de mini-tenis de EF se han ajustado a mis intereses.	21	4	0,95	10	4,2	0,92	11	3,82	0,98
Los ejercicios, juegos y tareas se han ajustado a mi nivel y los he podido realizar con éxito.	21	4,19	0,93	10	4,3	1,06	11	4,09	0,83

La relación con mis compañeros/as de clase ha sido muy buena.	21	4,43	0,98	10	4,4	1,07	11	4,45	0,93
Mini-tenis es uno de los contenidos que más me han gustado de los que hemos visto a lo largo del curso.	21	3,95	1,20	10	4,3	0,82	11	3,64	1,43

N: número; M: media; DT: desviación típica.

En líneas generales sobre el grupo de alumnos, la UD de mini-tenis ha sido muy bien valorada. La puntuación más baja para ellos ha sido un 4,2 sobre 5 en el ítem del nivel actual de juego del mini-tenis. Con respecto al cuestionario de Pre-Intervención, el nivel de mini-tenis fue de 3,4 sobre 5. Una más que notable diferencia que se ha visto incrementada gracias a las clases del propio deporte. La puntuación más alta ha sido un 4,4 en las preguntas sobre: si les gustaría seguir jugando al mini-tenis, el grado de disfrute del mini-tenis durante las clases y si la relación entre compañeros/as ha sido buena.

Por lo tanto, la conclusión que se puede sacar de la UD de mini-tenis en los alumnos, es que se les ha potenciado la idea de seguir jugando al mini-tenis, su nivel de juego se ha elevado de forma notable y han disfrutado en las clases en armonía con sus compañeros y compañeras.

Por su parte, el grupo de alumnas, ha incrementado de forma notoria, todas y cada uno de los aspectos sobre los que se preguntaron en el cuestionario de Pre-Intervención. Es por ello que se puede plasmar un gran trabajo durante la UD de mini-tenis.

Tabla nº3: Cuestionario Necesidades Psicológicas Básicas.

	GENERAL			MASCULINO			FEMENINO		
PREGUNTA	N	M	DT	N	M	DT	N	M	DT
En general, en EF, hacemos cosas que son de interés para mí.	21	5,95	1,2	10	6,1	1,10	11	5,82	1,33
En general, en EF, pienso que la forma en que se imparte la EF es tal y como a mí me gusta.	21	5,76	1,18	10	5,8	1,14	11	5,73	1,27
En general, en EF, pienso que la forma en que se imparten las clases son fiel reflejo de lo que soy.	21	5,90	1,34	10	6	1,05	11	5,82	1,6
En general, en EF, siento como si las actividades que realizamos las hubiese escogido yo mismo.	21	5,90	1,09	10	5,9	0,99	11	5,91	1,22
En general, en EF, creo que mejoro incluso en las tareas que la mayoría de los compañeros considera difíciles.	21	5,76	1,18	10	6	1,15	11	5,55	1,21
En general, en EF, creo que lo hago muy bien incluso en las tareas que la mayoría de los compañeros considera difíciles.	21	5,67	1,28	10	5,8	1,23	11	5,55	1,37

En general, en EF, tengo éxito incluso en las clases que la mayoría de los compañeros consideran difíciles.	21	6,05	1,12	10	6,2	1,14	11	5,91	1,14
En general, en EF, las relaciones con mis compañeros de clase son muy amistosas.	21	5,95	1,36	10	6,2	1,23	11	5,73	1,49
En general, en EFa, considero que tengo una estrecha relación con mis compañeros de clase.	21	5,90	1,48	10	6,3	1,06	11	5,55	1,75
En general, en EF, siento que soy un miembro valioso de un grupo de buenos amigos.	21	5,81	1,17	10	6,3	0,82	11	5,36	1,29
En general, en EF, siento que pertenezco a un gran grupo de buenos amigos.	21	5,86	1,46	10	6,3	1,06	11	5,45	1,69

N: número; M: media; DT: desviación típica.

Como se puede apreciar en los resultados, los alumnos califican con una nota media más alta que las alumnas en todos los aspectos generales de la asignatura de EF. Los resultados de la media están delimitados entre el 1 (puntuación más baja) y el 7 (puntuación más alta).

Otro aspecto a tener en cuenta es la desviación típica. Tal y como se puede observar, en el apartado de los alumnos, la desviación típica es baja, lo que conlleva a que la mayoría de los alumnos, tiende a una misma respuesta, en este caso, a una respuesta positiva a las actividades que se realizan en EF. Por otro lado, la desviación típica de las alumnas es más alta, lo que conlleva una disparidad en las respuestas con respecto a las NPB de las clases de EF.

Como conclusión de dicho cuestionario, es importante recalcar la respuesta positiva hacia la asignatura que tienen los alumnos. Ante una respuesta no tan positiva de las alumnas,

se debería establecer una estrategia para que como conjunta, se pudiera elevar el nivel de satisfacción de ellas.

Tabla nº4: Cuestionario de Motivación en EF (CMEF).

	GENERAL			MASCULINO			FEMENINO		
PREGUNTA	N	M	DT	N	M	DT	N	M	DT
Yo participo en EF porque es divertida.	21	4,29	1,01	10	4,3	1,1	11	4,27	1,1
Yo participo en EF porque puedo aprender habilidades que podría usar en otras áreas de mi vida.	21	4,38	0,86	10	4,5	1,01	11	4,27	1,01
Yo participo en EF porque es lo que debo hacer para sentirme bien.	21	4,29	0,9	10	4,2	1,03	11	4,36	1,03
Yo participo en EF porque está bien visto por el profesor y los compañeros.	21	4,14	1,06	10	4,3	1,18	11	4	1,18
Yo participo en EF pero no comprendo por qué debemos tenerla.	21	2,14	1,56	10	2,6	1,35	11	1,73	1,35
Yo participo en EF porque esta asignatura me resulta agradable e interesante.	21	4,38	0,97	10	4,4	1,12	11	4,36	1,12

Yo participo en EF porque valoro los beneficios que puede tener esta asignatura para desarrollarme como persona.	21	4,38	1,02	10	4,4	1,03	11	4,36	1,03
Yo participo en EF porque me siento mal si no participo en las actividades.	21	4,48	0,81	10	4,5	0,82	11	4,45	0,82
Yo participo en EF porque quiero que el profesor/a piense que soy un/a buen/a estudiante.	21	4,05	1,2	10	4,1	1,34	11	4	1,34
Yo participo en EF. pero realmente siento que estoy perdiendo mi tiempo con esta asignatura.	21	2,95	1,77	10	3,3	1,8	11	2,64	1,8
Yo participo en EF porque me lo paso bien realizando las actividades.	21	4,38	0,97	10	4,5	1,1	11	4,27	1,1
Yo participo en EF porque, para mí, es una de las mejores formas de conseguir capacidades útiles para mi futuro.	21	4,48	0,75	10	4,4	0,82	11	4,55	0,82
Yo participo en EF porque lo veo necesario para sentirme bien conmigo mismo.	21	4,43	0,87	10	4,5	0,92	11	4,36	0,92

Yo participo en EF porque quiero que mis compañeros/as valoren lo que hago.	21	4,24	1,09	10	4,4	1,22	11	4,09	1,22
Yo participo en EF porque, no lo sé; tengo la impresión de que es inútil seguir asistiendo a clase	21	1,95	1,5	10	2	1,58	11	1,91	1,58
Yo participo en EF por la satisfacción que siento al practicar.	21	4,38	0,97	10	4,5	1,1	11	4,27	1,1
Yo participo en EF porque esta asignatura me aporta conocimientos y habilidades que considero importantes.	21	4,38	0,92	10	4,5	1,1	11	4,27	1,1
Yo participo en EF porque me siento mal conmigo mismo si falto a clase.	21	4,33	0,91	10	4,4	1,01	11	4,27	1,01
Yo participo en EF para demostrar al profesor/a y compañeros/as mi interés por la asignatura.	21	4,33	0,91	10	4,5	1,08	11	4,18	1,08
Yo participo en EF porque, no lo sé claramente; porque no me gusta nada.	21	1,95	1,43	10	2,1	1,47	11	1,82	1,47

N: número; M: media; DT: desviación típica.

En esta tabla se analiza la motivación de los alumnos y alumnas con respecto a la motivación de todos ellos en la asignatura de E.F, entre 1 y 5, siendo 1 (la motivación más baja) y 5 (la motivación más alta)

Los resultados de la misma, nos reflejan que los alumnos suelen estar más motivados con respecto a las alumnas en EF.

Sin embargo, Fortier (1995) demostraba que las chicas estaban más intrínsecamente motivadas en la ejecución y mostraban mayor identificación y menos regulación externa y desmotivación que los chicos. Además, las chicas tienen más motivos sociales para practicar deporte que los chicos, siendo que éstos están más influidos por motivos extrínsecos (competitivos). (Recours, Souville y Griffter, 2004).

5. Vinculación y aportaciones desde las asignaturas del Máster

Tabla nº5: Aprendizaje adquirido en cada asignatura del Máster.

ASIGNATURA	APRENDIZAJE ADQUIRIDO	EJEMPLO
Psicología del desarrollo y de la educación	La ley del efecto	Se aprende por Ensayo y error. Si una conducta va seguida de un refuerzo o reforzador se repetirá esa conducta.
Procesos y contextos educativos	ACNEAE	Todos los alumnos que necesitan apoyo en su aprendizaje, ya sea desde una incorporación tardía hasta altas capacidades.
Sociedad, familia y procesos grupales	Percepción social	Las diferentes formas de entender un concepto que puede tener la población, ya sea visualizando una imagen o mediante una idea.

Contenidos disciplinares de EF	Bloques de contenidos de EF	<p>Bloque 1: acciones motrices individuales.</p> <p>Bloque 2: acciones motrices de oposición.</p> <p>Bloque 3: acciones motrices de cooperación y colaboración-oposición.</p> <p>Bloque 4: acciones motrices en el medio natural.</p> <p>Bloque 5: acciones motrices con intenciones artísticas o expresivas.</p> <p>Bloque 6: gestión de la vida activa y valores.</p>
Diseño curricular e instruccional de EF	Currículo de ESO para la EF	<p>(Pág 118-119)</p> <p>Obj.EF.1. Adquirir conocimientos, capacidades, actitudes y hábitos que les permitan incidir de forma positiva sobre la salud y realizar adecuadamente la gestión de su vida activa.</p> <p>Obj.EF.3. Conocer y adquirir las técnicas básicas de primeros auxilios y de la reanimación cardiopulmonar y la prevención de accidentes derivados de la práctica deportiva.</p>
Diseño de actividades de aprendizaje de EF	Estrategias para fomentar un clima motivacional óptimo en el contenido de CLD	Diseñar prácticas variadas en el programa de enseñanza y diseñar tareas que promuevan un reto
Innovación e investigación educativa	Programa informático SPSS	Utilizar SPSS para organizar y resumir la información contenida en

en EF		un conjunto de datos empíricos (muestra).
Prevención y resolución de conflictos	Entender un conflicto	Conocer todos los antecedentes desencadenantes y los efectos y consecuencias que forman parte de un conflicto.
Tecnologías de la información y la comunicación para el aprendizaje	Mapas conceptuales	Diferentes aplicaciones para crear un mapa conceptual como pueden ser: Xmind o Cmap Tools.

Todas las asignaturas del Máster de Profesorado han podido aportar algo diferente y necesario para el futuro como docente.

Entre las asignaturas más importantes, se ha creído conveniente resaltar “Diseño curricular e instruccional de EF” ya que, en ella, a lo largo del primer cuatrimestre, se han conocido las leyes que rigen la asignatura sobre la que trata todo el Máster, la EF. Además, en el segundo cuatrimestre, con la asignatura de “Diseño de actividades de aprendizaje de EF” se ha pretendido expandir los contenidos teóricos de la asignatura a través de clases prácticas.

En el ámbito del análisis estadístico, se ha creído muy interesante a la par que muy utilizable en un futuro, la asignatura de “Innovación e investigación educativa en EF”, ya que en ella se ha enseñado al alumnado a analizar gracias a un programa informático, llamado Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), es decir, un Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales, que se puede usar en las investigaciones de las ciencias sociales y en las ciencias aplicadas. Es una herramienta que es de mucha utilidad para analizar los datos de estudios científicos de un modo muy fácil. Ya en la versión anterior, se podían realizar análisis con dos millones de registros y 250 000 variables.

6. Reflexiones y conclusiones

La propuesta, el mensaje que se desprende de este trabajo, para mi futura carrera docente, es conseguir, entre todos, un aumento de motivación y mejora del clima escolar a través del deporte en nuestros alumnos. La EF debe despertar el interés por la actividad física, por participar y por mejorar. Debe motivar la mejora, independientemente del punto de partida. El docente debe intentar y conseguir interés y motivación para que el alumnado sea activo, tanto dentro de las clases de EF, como fuera, en su vida diaria, aunque no sea tarea fácil.

Tras la finalización del trabajo, y a modo de conclusión, se puede afirmar que la puesta en práctica de metodologías que incluyan estrategias que favorezcan el aumento de la motivación en EF, en el alumnado son fundamentales para poder alcanzar una mejora significativa del aprendizaje, lo cual mejora, sin duda, el proceso de enseñanza.

El aburrimiento y la poca motivación por aprender son problemas importantes en la Enseñanza en general. Como consecuencia se dan situaciones de indisciplina y bajo rendimiento. La actuación del docente, en estos casos, es fundamental y decisiva.

La complejidad del estudio era el principal factor limitante para realizarlo. Gracias a las facilidades del docente del Centro que me ha acompañado durante todo el Prácticum y me ha sugerido algunas mejoras para mi futuro como docente, ha sido mucho más fácil poder realizar el estudio y poder controlar las variantes que se han analizado en él.

“Mucha gente pequeña, en lugares pequeños, haciendo cosas pequeñas, pueden cambiar el mundo” (Eduardo Galeano).

7. Agradecimientos

En primer lugar, dar las gracias a mi tutora de TFM, Dña. Marta Rapún, por todo el apoyo que me ha ofrecido durante este tiempo. Agradecer su constancia y dedicación en resolver todas las dudas, por ayudarme y guiarme de la mejor manera.

También agradecer al resto de profesores que en este curso de Máster se han cruzado en mi camino. Por su entera disposición y predisposición para ayudar en todo momento y

aclarar dudas, sobre todo a los que hemos intentado compaginar la vida laboral con la académica.

Para concluir, me gustaría dedicarles una mención a los que me han apoyado y animado a realizar estos estudios porque me alegro de haber llegado hasta aquí.

8. Referencias bibliográficas

- Almagro B, Sáenz P, Cutre G, Moreno J.A. (2011). Clima motivacional percibido, necesidades psicológicas y motivación intrínseca como predictores del compromiso deportivo en adolescentes. *Revista internacional de Ciencias del Deporte.*; 25(7):250-265.
- Abós, Á., Haerens, L., Sevil, J., Aelterman, N., y García-González, L. (2018). Teachers' motivation in relation to their psychological functioning and interpersonal style: a variable- and person-centered approach. *Teaching and Teacher Education*, 74, 21–34. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.04.010>
- Ames, C. (1992). Achievement Goals, Motivational Climate, and Motivational Processes. In G. Roberts (Ed.), *Motivation in Sport and Exercise* (pp. 161-176). Champaign, IL: *Human Kinetics Publishers*.
- Amorose, A. J., y Horn, T. (2000). Intrinsic Motivation: Relationships with collegiate athletes' gender, scholarship status, and perceptions of their coaches' behavior. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 22, 63-84.

- Arbinaga, F., y García, J. M. (2003). Motivación para el entrenamiento con pesas en gimnasios: un estudio piloto. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 9.
- Aznar, R. y González, M. (2002): “Los Juegos y Deportes de Raqueta en Educación Primaria: estudio de la consideración de las ventajas e inconvenientes por parte de los maestros-as en la provincia de Alicante”. *Revista Actividad Física: ciencia y profesión*. 5, 6-13, España.
- Balaguer, I., Castillo, I., y Duda, J. L. (2007). Propiedades psicométricas de la escala de motivación deportiva en deportistas españoles. *Revista Mexicana de Psicología*, 24(2), 197-207.
- Bárcena, F. (1996). La formación de la competencia cívica: Bases teóricas y conceptuales. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado* (25), 85-101.
- Barrio, J. M. (1994). Valores y escuela pública. El reto fundamental de una educación para la democracia. *Revista Complutense de Educación*, 5, 45-65.
- Calderón, A., Palao, J. M., y Ortega, E. (2005). Incidencia de la forma de organización sobre la cantidad y la calidad de práctica, el feedback impartido y la percepción de motivación en la enseñanza de habilidades atléticas. *Cultura, Ciencia, y Deporte*, 1, 145-155.
- Cecchini, J. A., González, C., Méndez-Giménez, A., y Fernández-Río, J. (2011). Achievement goals, social goals, and motivational regulations in physical education settings. *Psicothema*, 23(1), 51-57.
- Cervelló, E. M. y Santos-Rosa, F. J. (2000): Motivación en las clases de educación física: Un estudio de la perspectiva de las metas de logro en el contexto educativo. *Revista de Psicología del Deporte*, 9, 51-70.

- Coterón, J., Franco, E., Pérez-Tejero, J. y Sampedro, J. (2013). Clima Motivacional, Competencia Percibida, Compromiso y Ansiedad en Educación Física. Diferencias en función de la Obligatoriedad de la Enseñanza. *Revista de Psicología del Deporte*, 1(22), 151-157.
- Cuddhy, T.F. y Corbin, C.B. (1995). Gender differences in intrinsic motivation toward physical activity in a high school population. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 66, A-30.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227– 268. http://dx.doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian psychology/Psychologie canadienne*, 49(3), 182.
- Fernández-Río, J. (2017). El ciclo del aprendizaje cooperativo: una guía para implementar de manera efectiva el aprendizaje cooperativo en educación física. *Retos*, 32, 264-269.
- Fortier, M.S., Vallerand, R.J., Brière, N. y Provencher, P.J. (1995). Competitive and recreational sport structures and gender: A test of their relationship with sport motivation. *International Journal of Sport Psychology*, 26, 24-39.
- García-González, L., Abós, Á., y Sevil-Serrano, J. (2020). *Acción docente en educación física y actividades físico-deportivas. Teoría basada en evidencias científicas*. Prensas de la Universidad de Zaragoza.

- García-González, L., Lizandra, J., & Sevil Serrano, J. (2021). *¿Cómo influyen las destrezas docentes en la motivación del alumnado en Educación Física?* <https://zaguan.unizar.es/record/109109> (pp. 117-130).
- González-Cutre, D., Sicilia, A., y Moreno, J. A. (2008). Modelo cognitivosocial de la motivación de logro en educación física. *Psicothema*, 20(4), 642-651.
- Guzmán, J. F., y García-Ferriol, A. (2002). Orientación de meta de los entrenadores y metodología de entrenamiento: implicaciones motivacionales. *Motricidad*, 9, 65-82
- Kilpatrick, M., Hebert, E., y Jacobsen, D. (2002). Physical activity motivation. A practitioner's guide to self-determination theory. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 74(4), 36-41.
- Kim, B. J., y Gill, D. L. (1997). A cross-cultural extension of goal perspective theory to Korean youth sport. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 19, 142-155.
- Lemyre, P. N., Treasure, D. C., y Roberts, G. C. (2006). Influence of Variability in Motivation and Affect on Elite Athlete Burnout Susceptibility. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 28, 32-48.
- Mageau, G. A. y Vallerand, R. J. (2003). The coach-athlete relationship: a motivation model. *Journal of Sports Sciences*, 21, 883-904.
- Mañano, C., Ninot, G., y Bilard, J. (2004). Age and gender effects on global self-esteem and physical self-perception in adolescents. *European Physical Education Review*, 10, 53-69.
- Moreno, J. A., Cervelló, E., y González-Cutre, D. (2007). Young athletes' motivational profiles. *Journal of Sports Science and Medicine*, 6, 172- 179.

- Moreno, J. A., González-Cutre, D., Chillón, M., y Parra, N. (2008). Adaptación a la educación física de la escala de las necesidades psicológicas básicas en el ejercicio. *Revista Mexicana de Psicología*, 25(2), 295-303.
- Núñez, J. L., Martín-Albo, J., Navarro, J. G., y González, V. M. (2006) Preliminary validation of a Spanish version of the Sport Motivation Scale. *Perceptual and Motor Skills*, 102, 919-930
- Pelletier, L. G., y Rocchi, M. A. (2015). Teachers' motivation in the classroom. En L. W. Chia, J. W. C. Keng, y R. M. Ryan (Coord.), *Building autonomous learners - Perspectives from research and practice using self-determination theory* (pp. 107–127). Springer.
- Recours, R.A., Souville, M. y Griffet, J. (2004). Expressed motives for informal and club/association-based sports participation. *Journal of Leisure Research*, 36, 1-22.
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2002). An overview of Self-Determination Theory: An organismic dialectical perspective. In E.L. Deci & R.M. Ryan (Eds.), *Handbook of self determination research* (pp. 3–33). Rochester, NY: The University of Rochester Press.
- Ryan, R.M., y Deci, E.L. (2017). Self-determination theory: *Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications.
- Sánchez-Oliva, D., Amado, D., Leo, F., González Ponce, I., & García Calvo, T. (2012). Desarrollo de un Cuestionario para valorar la Motivación en Educación Física. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 7, 227-250.
- Sánchez, J. M., y Núñez, J. L. (2007). Análisis preliminar de las propiedades psicométricas de la versión española de la Escala de Necesidades Psicológicas Básicas en el

- Ejercicio Físico. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 2(2), 83–92
- Santurio, J. I., & Fernandez-Rio, J. (2018). Versión española de la escala de necesidades psicológicas básicas en educación física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*.
- Valero-Valenzuela, A., García, D. G., Camerino, O., & David, O. C. (2020). Hibridación del modelo pedagógico de responsabilidad personal y social y la gamificación en educación física. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 141, 63–74. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2020/3\).141.08](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2020/3).141.08)
- Vallerand, R. J. (2007). Intrinsic and extrinsic motivation in sport and physical activity: A review and a look at the future. (pp. 59-83). Hoboken, NJ, US: *John Wiley y Sons Inc.*
- Vlachopoulos, S. P., y Michailidou, S. (2006). Development and initial validation of a measure of autonomy, competence, and relatedness in exercise: The Basic Psychological Needs in Exercise Scale. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 10, 179–201. http://dx.doi.org/10.1207/s15327841mpee1003_4.
- Vlachopoulos, S. P. (2007). Psychometric evaluation of the Basic Psychological Needs in Exercise Scale in community exercise programs: A cross-validation approach. *Hellenic Journal of Psychology*, 4, 52–74.
- Vlachopoulos, S. P., Katartzi, E. S., y Kontou, M. G. (2011). The Basic Psychological Needs in Physical Education Scale. *Journal of Teaching in Physical Education*, 30, 263-280. <http://dx.doi.org/10.1080/1091367X.2013.872106>.
- Zhou, Y., Shao, W.D., y Wang, L. (2021). Effects of feedback on students' motor skill learning in physical education: a systematic review. *International Journal of*

Environmental Research and Public Health, 18(12), 6281.

<https://doi.org/10.3390/ijerph18126281>.