

Trabajo Fin de Grado

Intervención basada en teorías motivacionales y su
relación con la actividad física y las inteligencias
múltiples

*Intervention based on motivational theories and its
relationship with physical activity and multiple
intelligences*

Autor

Diego Esteban Torres

Director

Alberto Abarca Sos

Grado en Magisterio de Educación Primaria

Año 2021/2022



ÍNDICE

Resumen	4
Palabras clave	4
Abstract	4
Key words.....	5
1 INTRODUCCIÓN.....	6
1.1. Consideraciones preliminares.....	6
1.2. Justificación	6
1.3. Estructura de la memoria	7
2 MARCO TEÓRICO.....	9
2.1 Importancia de la promoción de la actividad física.....	9
2.2 Teoría de la Autodeterminación y Teoría de Metas de Logro.....	12
2.3. Inteligencias Múltiples.....	17
2.4. Estudios que relacionan Teoría de la Autodeterminación, Actividad Física e Inteligencias Múltiples.....	19
3 OBJETIVOS	21
4 METODOLOGÍA.....	22
4.1 Población y muestra.....	22
4.2 Instrumentos, procedimiento de recogida de datos y variables de estudio....	22
4.3 Procedimiento.....	26
4.3.1 Trabajo de campo	26
4.3.2 Análisis de los resultados	27
5 RESULTADOS	28
5.1 Resultados descriptivos y comparativos relativos a las medias por centro educativo	28
5.2 Resultados correspondientes a las correlaciones existentes para toda la muestra y por centro educativo	31
6 DISCUSIÓN.....	35
7 CONCLUSIONES	38
8 CONSIDERACIONES, LIMITACIONES Y PROSPECTIVAS DE FUTURO...40	
9 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	41
10 ANEXOS	49
10.1 Anexo 1. Cuestionarios Enkid y FITNESSGRAM	49

10.2 Anexo 2. Cuestionario de apoyo a las Necesidades Psicológicas Básicas en el contexto de la Educación Física	49
10.3 Anexo 3. Cuestionario de Motivación en Educación Física	51
10.4 Anexo 4. Cuestionario de Inteligencias Múltiples.....	53
10.5 Anexo 5. Ficha de evaluación de las intervenciones con el alumnado del grupo experimental.....	58

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Frecuencia de sujetos según curso, centro y total	22
Tabla 2 Descriptivos y comparativas de medias en función del colegio	28
Tabla 3 Correlaciones para toda la muestra.....	32
Tabla 4 Correlaciones Anejas.....	33
Tabla 5 Correlaciones Viñas.....	34

Resumen

Este Trabajo Fin de Grado plantea una intervención basada en teorías motivacionales para ver la relación de la práctica de actividad física con las inteligencias múltiples en estudiantes de 5º y 6º de Educación Primaria después de la aplicación de la intervención. La muestra del estudio está compuesta por un total de 230 alumnos pertenecientes al centro educativo Las Viñas (88) y al CEIP Las Anejas (142), ambos de la ciudad de Teruel. Los discentes del primero de estos centros representan el grupo control de la investigación, mientras que los del segundo conforman el grupo experimental. En la recogida de datos se han empleado los cuestionarios Enkid y FITNESSGRAM, el Cuestionario de apoyo a las Necesidades Psicológicas Básicas, el Cuestionario de motivación en Educación Física y el Cuestionario de Inteligencias Múltiples. Los resultados obtenidos muestran que los estudiantes del grupo experimental presentan mayores niveles de actividad física en comparación con los del grupo control. Además, en líneas generales, la práctica de actividad física se correlaciona positivamente con las tres necesidades psicológicas básicas, con la motivación intrínseca e identificada y con algunas inteligencias como la lingüística, matemática, corporal e interpersonal. Así pues, tras haber aplicado el programa de intervención, se puede afirmar que la utilización de la Teoría de la Autodeterminación y la Teoría de Metas de Logro en el contexto de la Educación Física se muestran efectivas para obtener mayores niveles de actividad física en el alumnado.

Palabras clave

Actividad Física, Necesidades Psicológicas Básicas, Motivación, Inteligencias Múltiples.

Abstract

This Final Degree Project proposes an intervention based on motivational theories to see the relationship between the practice of physical activity and multiple intelligences in students of 5th and 6th grade of Primary Education after the application of the intervention. The study sample is made up of a total of 230 students belonging to Las Viñas educational center (88) and CEIP Las Anejas (142), both from the city of Teruel. The students from Las Viñas center represent the control group of the research, while those ones from Las Anejas make up the experimental group. In data collection process we have made use of the following questionnaires: Enkid and FITNESSGRAM

questionnaires, the Basic Psychological Needs Support Questionnaire, the Questionnaire of Motivation in Physical Education and the Multiple Intelligences Questionnaire. The results obtained show that the students in the experimental group have higher levels of physical activity compared to those in the control group. In addition, in general terms, the practice of physical activity is positively correlated with the three Basic Psychological Needs, with intrinsic and identified motivation and with some intelligences such as linguistic, mathematical, corporal and interpersonal. Thus, after having applied the intervention program, it can be affirmed that the use of the Theory of Self-Determination and the Theory of Achievement Goals in the context of Physical Education are effective in obtaining higher levels of physical activity in students.

Key words

Physical Activity, Basic Psychological Needs, Motivation, Multiple Intelligences.

1 INTRODUCCIÓN

1.1. Consideraciones preliminares

En el presente documento se muestra un estudio realizado como Trabajo Fin de Grado (TFG), del Grado Universitario en Magisterio de Educación Primaria, durante el curso académico 2021/2022, impartido en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Zaragoza.

Se trata de un estudio de investigación empírica en el que todas las conclusiones emanan de los resultados obtenidos a partir de pruebas válidas y fiables. Concretamente, el trabajo se encuadra dentro de las líneas temáticas de la actividad física (AF), las inteligencias múltiples y la motivación en el área curricular de Educación Física en Primaria.

1.2. Justificación

Este trabajo no representa una síntesis de la formación recibida a lo largo del grado universitario, sino que tiene los siguientes propósitos: profundizar en el conocimiento de un tema de interés personal e iniciar al autor en el ámbito de la investigación.

El fomento de la AF como elemento útil para favorecer los niveles de inteligencia del alumnado de educación primaria, así como para contribuir a una mejor condición física son algunos aspectos que pueden resultar atractivos y novedosos para muchos de los miembros de la comunidad educativa (padres, profesores o tutores). En una época en la que el sedentarismo y la mala alimentación están a la orden del día entre los más jóvenes y sus familias (Fragoso y Oliva, 2013), se ha demostrado que la práctica regular de actividades deportivas, con los correspondientes valores positivos que ellas implican, pueden llegar a ofrecer una alternativa saludable (García, 2016). Así pues, para conseguir que esa alternativa sea de fácil acceso, ¿qué mejor manera que impulsarla desde los centros escolares de enseñanza obligatoria?

En la actualidad son numerosos los proyectos destinados a promocionar la AF entre los niños y adolescentes. No obstante, además de mencionar algunos beneficios que reporta la práctica de AF, la presente investigación pretende analizar la forma en que unos adecuados niveles de motivación, así como la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas (NPB) pueden llegar a influir no solo en la práctica de AF, sino también en los diferentes tipos de inteligencia con los que cuenta cada individuo.

En este TFG se analiza la influencia que tienen la satisfacción de las NPB y los distintos tipos de motivación en la práctica de AF, así como en las distintas inteligencias de 230 discentes correspondientes a dos centros educativos de la ciudad de Teruel: Las Viñas y Las Anejas. El primero de ellos representa el grupo control de la investigación, es decir, los discentes responden los instrumentos de medición sin haberse aplicado en ellos ningún tipo de intervención. Por el contrario, los estudiantes del centro educativo “Las Anejas” representan el grupo experimental, ya que durante doce sesiones del área curricular de Educación Física se aplican estrategias motivacionales relacionadas con la Teoría de la Autodeterminación (TAD) (Deci y Ryan, 2000) y la Teoría de Metas de Logro (Nicholls, 1989; Ames, 1992). Una vez finalizada esta intervención se comparan los resultados obtenidos en estos centros educativos, con el fin de comprobar si existen diferencias significativas entre ambos.

1.3. Estructura de la memoria

En primer lugar, aparece un marco teórico en el que se analiza de forma contrastada algunos aspectos que guardan una estrecha relación con los propósitos del presente trabajo: la importancia de promocionar la práctica de AF por medio de estrategias eficaces; la TAD (Deci y Ryan, 2000) y la Teoría de Metas de Logro (Nicholls, 1989; Ames, 1992) como claves para incrementar los niveles de motivación del alumnado; las Inteligencias Múltiples como objeto de estudio para valorar si las estrategias motivacionales y el plan de intervención pueden llegar a tener un impacto positivo en las mismas.

Posteriormente, nos encontramos con el apartado de objetivos y metodología. En este último se describe la población y la muestra de la investigación, los instrumentos y procedimientos empleados para la recogida de datos, las variables de estudio y el proceso de elaboración del trabajo.

Por otro lado, se analizarán los resultados obtenidos desde dos perspectivas. La primera de ellas tendrá en cuenta las medias de cada centro educativo desde un ámbito descriptivo y comparativo. La segunda perspectiva se centrará en analizar los resultados correspondientes a las correlaciones existentes para toda la muestra, así como para cada centro educativo.

A continuación, se expone la discusión del trabajo en la que se contrasta la información de otras investigaciones con la obtenida en los resultados del presente estudio.

Finalmente, se presentan las conclusiones y se fijan algunas consideraciones finales y propuestas de mejora.

2 MARCO TEÓRICO

2.1 Importancia de la promoción de la actividad física

Hay estudios que demuestran que las personas que dedican gran parte de su tiempo a estar sentadas y que además presentan unos niveles de AF bajos, tienen un alto riesgo de padecer insuficiencia cardíaca crónica y, por lo tanto, tienen un mayor riesgo de mortalidad (Hwang et al., 2021).

Se encontró que los jóvenes deberían constituir la población con mayores niveles de AF de nuestra sociedad (Brodersen et al., 2007, citado por Estrada, 2017, p. 62). Sin embargo, la prevalencia del sedentarismo aumenta durante la adolescencia (Lavielle – Sotomayor, Pineda – Aquino, Jáuregui – Jiménez y Castillo – Trejo, 2014).

El aumento de la fuerza muscular, de la capacidad aeróbica y la cantidad de AF semanal se relacionan con una mayor competencia cognitiva tanto en niños como en adolescentes (Ruiz, Ruiz, Torre, Latorre y Martínez, 2015).

A pesar de los beneficios descritos, algunas investigaciones demuestran que los jóvenes españoles reducen la práctica de AF de forma progresiva, especialmente entre los 12 y los 18 años (Chillón, Evenson, Vaughn y Ward, 2009).

Los centros escolares se consideran entornos privilegiados para la promoción de la AF (Langille y Rodgers, 2010), ya que ofrecen oportunidades de intervención en el contexto de la educación física (Sallis et al., 2012), el recreo y el transporte activo a la escuela (Chillón et al., 2011).

Para Abarca-Sos, Zaragoza, Martín – Albo y García (2014):

Independientemente del método de medición utilizado, de las diferentes variables de influencia estudiadas, del año de investigación y de la procedencia de los participantes en los estudios, existen una serie de conclusiones comunes en los niveles de AF de los niños, niñas y adolescentes que han sido destacadas en diferentes revisiones: los chicos son más activos que las chicas, la AF disminuye con la edad y existe sólo un pequeño porcentaje de los adolescentes que cumple las recomendaciones de práctica de AF.

Existen numerosas teorías que explican el comportamiento de práctica de AF. Abarca-Sos et al. (2014) recogen en su estudio modelos teóricos que explican comportamientos dirigidos a la protección de la salud (Modelo de las Creencias sobre la

Salud y la Teoría de la Acción Razonada), referentes como la teoría Socio – Cognitiva o de la Auto – eficacia de Bandura, la teoría de la conducta planificada, el modelo teórico de “valor de las expectativas”, etc.

Abarca-Sos et al. (2014, p. 86) citan a Spence y Lee (2003), quienes descubrieron que existen cuatro variables relacionadas con los factores personales que influyen los niveles de AF: atributos individuales, creencias, actitudes y comportamientos. Los primeros engloban factores biológicos como la edad o el género y otros vinculados a la composición corporal y la condición física. En lo relativo a las creencias y actitudes, los factores psicológicos juegan un papel fundamental en la práctica de la AF. Así pues, “bajas puntuaciones en barreras percibidas, la auto eficacia, el auto concepto físico y variables de su constructo como percepción de competencia deportiva, motivación, autonomía percibida o disfrute son las variables más relevantes”. Finalmente, en relación a los comportamientos, hay un amplio consenso a la hora de determinar la forma en que el sedentarismo y las acciones con las que está asociado, están restando tiempo de práctica de AF en la población joven.

“El entorno social de los adolescentes incluye la influencia de los padres, primos, amigos, vecinos, profesores y entrenadores” (Abarca-Sos et al., 2014).

En lo referente a los padres, estos son considerados como una influencia social positiva que pierde gran parte de su peso cuando aparecen otros agentes, especialmente, en la etapa de la adolescencia. Entre la influencia ejercida por los padres y las madres existen notables diferencias, por lo que esta habría que estudiarla individualmente (Abarca-Sos et al., 2014).

La intervención sobre los factores ambientales puede llegar a generar un mayor impacto con respecto a los factores individuales o sociales.

“Existen diferentes niveles de factores ambientales: los factores microambientales, que permiten una relación directa entre el entorno y la persona; los factores macroambientales, incluyen infraestructuras más amplias que pueden apoyar o no la realización de comportamientos saludables” (Abarca-Sos et al., 2014).

En relación a los primeros, muchos estudios sostienen la idea de que las escuelas son lugares privilegiados para la promoción de la AF y el establecimiento de hábitos saludables. De hecho, la asignatura de educación física se presenta como un recurso muy

interesante para impulsar programas que vayan en favor de un estilo de vida activo y que impliquen a la gran parte de los miembros de la comunidad educativa.

Si nos centramos en los factores macroambientales es importante señalar la ausencia de diferencias notables entre entornos rurales y urbanos, por ejemplo. No obstante, hay un dato curioso que refleja cómo por cada aumento de 10° en la temperatura, se produce un incremento de cinco minutos y medio de práctica de AF.

“Un estilo de vida no es un simple comportamiento individual sino una construcción sociocultural, entendida como la individualización de las condiciones sociales, culturales, políticas y económicas específicas que rodean a una persona” (Devís, Valencia y Peiró, 2014).

Si adoptamos esta idea desde una perspectiva socio – ecológica, hemos de entender los comportamientos humanos como una relación de dependencia interpersonal, en la que se promueven las interacciones entre personas, grupos sociales, comunidades... Así pues, son los cambios sociales y ambientales los que, en última instancia, posibilitan los cambios de los individuos.

Desde la metodología cuantitativa, se han llevado a cabo numerosos estudios centrados en jóvenes adolescentes de entre 11 y 18 años. En la gran mayoría de ellos se puede apreciar cómo los chicos practican más actividad física moderada - vigorosa (AFMV) que las chicas tanto a nivel de tiempo invertido como de gasto energético. Además, también es evidente la considerable reducción de práctica de AF en ambos sexos conforme van cumpliendo años. De hecho, llama la atención el aspecto que presenta, pues únicamente se produce un incremento de AF cuando los participantes tienen 11 – 12 años; en el resto de las edades, el descenso se produce de manera paulatina, llegando a datos muy preocupantes en los 18 años de edad (Moreno, Conte, Borges y González-Cutre, 2008).

“La investigación socio – ecológica realizada con metodología cualitativa entiende que las conductas (in)activas de los adolescentes dependen de los significados que le asignan a la AF y la participación deportiva, en función de las interrelaciones entre los factores, las capas sociales y los contextos que les afectan” (Devís et al., 2014).

2.2 Teoría de la Autodeterminación y Teoría de Metas de Logro

Las dos teorías motivacionales a partir de las cuales se ha desarrollado el marco teórico de este proyecto, han sido: la TAD (Deci y Ryan, 2000) y la Teoría de las Metas de Logro (Nicholls, 1989; Ames, 1992). La primera establece que cuando los entrenadores deportivos dan la posibilidad de tomar decisiones a sus alumnos, les apoyan socialmente y les proponen actividades exigentes y alcanzables, los jóvenes ven potenciadas sus NPB y eso les induce a continuar practicando deporte (Deci y Ryan, 2000). Por su parte, la teoría de metas de logro sostiene que el fomento de la competencia se consigue a partir de las metas auto – referenciadas y promoviendo valores como la mejora personal, el esfuerzo y el conocimiento de la tarea (Nicholls, 1989; Ames, 1992).

En primer lugar, la TAD (Deci y Ryan, 2000) postula que “las formas más autodeterminadas de motivación predicen positivamente el rendimiento académico, mientras que las menos determinadas y, en especial, la desmotivación, lo hacen de forma negativa” (Sediles, 2020).

Dentro de la TAD (Ryan y Deci, 2000) se pueden diferenciar cinco subteorías, las cuales están orientadas al análisis de aspectos propios de la motivación. Tal y como establece el estudio de Stover, Bruno, Uriel y Fernández (2017) la teoría de las NPB “trata la energización del comportamiento aplicable a los tres niveles del modelo jerárquico”. Por su parte, la teoría de las orientaciones causales estudia la motivación intrínseca, externa y la desmotivación desde una perspectiva global. “La teoría de la evaluación cognitiva se ocupa de la motivación intrínseca en el nivel contextual y situacional” (Stover et al., 2017). La teoría de la integración orgánica estudia la motivación externa y la desmotivación en esos mismos niveles. Finalmente, la teoría de contenido de metas es aplicable a los tres niveles, aunque no se especifica en qué grado.

En nuestra investigación nos vamos a servir de la teoría de las NPB, la cual sustenta que “existen unos factores o antecedentes sociales que pueden incidir en el tipo de regulación motivacional de los discentes, satisfaciendo, no satisfaciendo o frustrando las tres necesidades psicológicas básicas (NPB) de autonomía, competencia y relaciones sociales” (Sevil, Paradela, Abós, Aibar y García, 2015).

Murillo, Julián, García-González, Abarca-Sos y Zaragoza (2014) citan a Fairclough (2003), quien establece que “la percepción de competencia es una influencia esencial sobre la participación de los jóvenes en la AF”. Por su parte, la necesidad de

autonomía “se refiere a la libre voluntad del individuo de ser el agente de su propio aprendizaje y conducta” (Salazar y Gastélum, 2020). La necesidad de relación con los demás hace referencia a “la interacción y conexión esperada del individuo con sus pares” (Salazar y Gastélum, 2020).

La percepción de competencia, autonomía y relación con los demás se presenta como una de las claves de la EF debido a su alto potencial a la hora de incrementar los niveles de motivación del alumnado. Estas necesidades vienen determinadas, en gran medida, por las experiencias de éxito o de fracaso que el individuo haya podido tener a lo largo de su trayectoria de práctica de AF. Así pues, la prevalencia de experiencias de éxito derivará en un mayor porcentaje de posibilidades de continuar ejercitándose físicamente en el futuro.

Existen diversas estrategias para promocionar la práctica de AF dentro del contexto escolar a partir de las NPB de autonomía, competencia y relación con los demás. A continuación, se va a plasmar un ejemplo de estrategia motivacional para cada una de estas necesidades.

Según Ferriz, González, Sicilia y Beltrán (2021), la primera de las estrategias se basa en que el alumno conozca la manera en que se puede medir su propia frecuencia cardíaca en las clases de EF con el objetivo de aprender a auto-controlar su implicación en la AFMV. Para ello, el profesor puede recurrir a la enseñanza de cómo tomar el pulso en el cuello o servirse de algunos aparatos como los pulsómetros. Sería muy interesante que el docente les dijera a los alumnos el rango de pulsaciones en el que deberían encontrarse y a partir de ahí que ellos se midieran a sí mismos. La obtención de esta información puede llegar a contribuir de forma muy positiva en el alumno a la hora de ajustarse a los niveles de AFMV que recomiende el docente, desarrollándose así la competencia básica de autonomía.

La segunda estrategia, centrada en el desarrollo de la necesidad de competencia, va encaminada a “enseñar deportes alternativos que favorezcan la posibilidad de que el alumnado parta de un nivel similar de habilidad motriz” (Ferriz et al., 2021). A día de hoy, los docentes de EF disponen de herramientas alternativas que contribuyen a la realización de AFMV y que, además, resultan ser muy motivantes y llamativas para el alumnado. La práctica de estas actividades deportivas hace que todos los alumnos partan

del mismo nivel de competencia motriz al comenzar y que, poco a poco, la mayoría vaya progresando hacia las características tácticas y técnicas propias de cada deporte.

En cuanto a la promoción de la necesidad psicológica de relación con los demás, la estrategia motivacional se centra en “formar equipos, que puedan perdurar varias sesiones, con los que el alumno se sienta identificado y comprometido” (Ferriz et al., 2021). El primer paso es conformar los equipos bien sea de forma aleatoria o atendiendo a los criterios que considere oportunos el docente. Posteriormente, a cada uno de estos grupos se le asignará una prenda y un himno que los diferencie del resto. De este modo, mediante la creación de diferentes pruebas se pretende “fomentar la socialización de los equipos y desarrollar las capacidades físicas”. Así pues, por cada prueba superada el equipo en cuestión conseguirá una medalla. No obstante, el propósito no es competir contra los demás grupos, sino intentar superarse a uno mismo. Una premisa importante es que en la consecución de los objetivos de cada prueba participen todos los integrantes del grupo. “Una unidad didáctica en la que un grupo de compañeros se mantiene unido durante varias sesiones y en el que son necesarios todos los componentes para lograr éxito en las acciones, permitirá al alumnado mejorar las relaciones sociales. Valores como el compañerismo o la empatía tienen más posibilidad de desencadenarse con este tipo de actividades en grupo”.

De la misma manera, también existen una serie de estrategias motivacionales, a partir de las NPB, para promocionar la AF en el contexto de ocio. En lo que respecta a la autonomía, Ferriz et al., (2021) señalan que la estrategia motivacional pretende proporcionar información sobre las recomendaciones de práctica de AF para niños y adolescentes, así como recoger cuáles son las consecuencias tanto positivas como negativas. “Conocer las recomendaciones mínimas de AF, puede contribuir a que el alumnado gestione su práctica de AF diaria de una forma más autónoma, siendo conscientes de cómo pueden acumular diferentes periodos de tiempo de AF a lo largo del día” (Ferriz et al., 2021).

Para favorecer la necesidad de competencia, sería interesante promover un programa de AF fuera del horario escolar dirigido hacia aquellos alumnos que presentan niveles bajos de práctica de AF. A la hora de crear ese programa, sería conveniente dividirlo en tres grandes bloques de contenidos, tal y como señala el *American College of Sports Medicine*, (2013): ejercicio aeróbico, fortalecimiento muscular y fortalecimiento óseo. Sin embargo, también resultaría positiva la puesta en marcha de

actividades que trabajen otros aspectos como la socialización, la relajación o la flexibilidad. Con el objetivo de que el programa llegue al máximo número de niños y adolescentes y de que el aprendizaje que se produzca sea significativo, sería apropiado el trabajo por proyectos, es decir, que “la mejora de la capacidad aeróbica o el desarrollo de la fuerza muscular y ósea, a través de la realización de juegos y actividades, sea el medio para llegar a un fin, alcanzar un reto (producto) propuesto inicialmente por el monitor/a o consensuado por el grupo” (Ferriz et al., 2021). Un ejemplo podría ser la organización de una ruta senderista junto a las familias de los alumnos de tal manera que todos los agentes de la actividad se preocupen por confeccionar brújulas personales y comidas saludables, entre otras cosas. Además, este evento también supone un reto a la hora de prepararse físicamente para afrontar la ruta con garantías.

Finalmente, para contribuir a la mejora de la necesidad de “relación con los demás”, sería positiva la estrategia de “animar a compartir la información y el diálogo entre los agentes que forman parte del proceso de enseñanza – aprendizaje para motivar hacia la práctica de AF” (Ferriz et al., 2021). El rol del docente juega un papel determinante en la puesta en marcha de este intercambio de impresiones y experiencias. Así pues, puede integrarlo en la temporalización de sus clases a modo de rutina, dándole la importancia que se merece, actuando como moderador y repartiendo los turnos de palabra. El hecho de intercambiar experiencias e inquietudes sobre la práctica de AF puede resultar muy beneficioso para fortalecer las relaciones dentro del grupo, así como para que el docente conozca los gustos y las opiniones de los discentes sobre la AF. Además, esta relación entre iguales puede motivar a las personas más sedentarias a iniciarse en la práctica de algún deporte o actividad.

Los postulados de la TAD diferencian la motivación en tres grandes bloques. En el primero de ellos se encuentra la motivación intrínseca, que se caracteriza porque la persona guía su comportamiento en base al placer y disfrute que le genera participar en aquello que hace. En el segundo bloque nos encontramos con la motivación extrínseca, subdividida en: regulación integrada (inmersión de la actividad en la vida cotidiana de la persona), regulación identificada (una actividad es practicada tras haberse valorado los beneficios que puede llegar a reportar a nivel personal y social), regulación introyectada (el sujeto desarrolla sentimiento de culpabilidad al no haber realizado la actividad prevista) y regulación externa (el comportamiento viene determinado por la consecución de alguna recompensa a cambio). Finalmente, en el último bloque de la motivación se

encuentra la desmotivación, que está caracterizada por la total ausencia de regulaciones tanto intrínsecas como extrínsecas (Leo, García – Fernández, Sánchez – Oliva, Pulido y García – Calvo, 2016).

El modelo que mejor se adapta a las necesidades de la juventud es la TAD (Deci y Ryan, 2000), la cual “permite indagar en los procesos motivacionales que operan en la AF y comprender tanto los factores personales como situacionales que pueden influir en las diferentes experiencias de los jóvenes en este contexto” (Abarca-Sos et al., 2014). Por medio de la misma, Vallerand, Blais, Brière y Pelletier (1989) plantearon una secuencia que explica el funcionamiento de la motivación humana. De este modo las NPB (competencia, autonomía y relaciones sociales) son las encargadas de producir una motivación u otra (por ejemplo, la intrínseca) y esta a su vez, en última instancia, genera una serie de consecuencias, como puede ser la mejora del rendimiento físico.

Respecto a la teoría de metas de logro, hay que destacar que es una de la más consolidadas y útiles para explicar los comportamientos del alumnado en el área curricular de Educación Física (Nicholls, 1989; Ames, 1992).

Para Cuevas, Pastor, González y Gil (2010):

La Teoría de Metas de Logro (Nicholls, 1989; Ames, 1992) se basa en la premisa de que el éxito y el fracaso son estados psicológicos subjetivos que se realizan según la efectividad del esfuerzo de ejecución del sujeto. Así, esta teoría subraya que el principal objetivo de los sujetos en contextos de logro, como el deporte y la educación física, está en demostrar competencia y habilidad. De este modo, la teoría pretende descifrar la conducta en entornos de logro señalando que las creencias sobre el éxito son las que guían el comportamiento.

“Haciendo un ejercicio de síntesis, señalaremos que dos de los principales elementos que componen esta teoría son la orientación disposicional a meta de los alumnos y el clima motivacional de la clase” (Cuevas et al., 2010).

Esta orientación puede estar dirigida hacia la tarea (cuando hay percepción de habilidad relativa al progreso personal) o hacia el ego (cuando hay percepción de habilidad relativa a la demostración de superior capacidad).

Castillo, Balaguer y Duda (2003) establecieron en un estudio que la orientación del clima motivacional hacia la tarea predice favorece la cohesión social.

Por su parte, Kavussanu y Roberts (2001) demostraron que los altos niveles de orientación al ego se relacionaron positivamente con bajos niveles de “fair – play”.

Tal y como señalan Sevil, Julián, Abarca-Sos, Aibar y García-González (2014), en relación al área “Tarea” del TARGET se deben establecer criterios de progreso en función de las posibilidades del individuo y evitando las comparaciones con los compañeros. En lo que respecta al área “Autoridad”, una de las claves es proporcionar autonomía y responsabilidad a los estudiantes en la toma de decisiones. En la dimensión “Reconocimiento” se hace hincapié en el esfuerzo y la mejora personal de los estudiantes, haciéndoles ver que cada uno presenta un nivel diferente y que no se van a producir comparaciones entre iguales. En lo relativo a la dimensión “Agrupación” se le concede la posibilidad al alumnado de asociarse de manera libre, flexible y heterogénea a lo largo de las distintas sesiones. En el área “Evaluación” se fijan criterios relativos al progreso personal y al dominio de la tarea. Finalmente, en la dimensión relativa al “Tiempo” es necesario proponer un número de sesiones que permitan afianzar los contenidos de forma sólida. Además, también resulta efectivo implicar a los discentes en la planificación y estructuración de las tareas con el fin de aumentar el compromiso diario.

2.3. Inteligencias Múltiples

La teoría de Gardner (1983) establece que todas las personas cuentan con múltiples inteligencias que les permiten tener diferentes habilidades o talentos. “En el campo educativo, cobra relevancia identificar estas habilidades para mejorar el rendimiento académico del alumno, promoviendo nuevas estrategias metodológicas e impulsando el desarrollo de las inteligencias que poseen” (Salas, 2005).

En una investigación realizada por Ahvan y Pour (2016) se halló que las inteligencias múltiples lógico – matemática, verbal – lingüística, intrapersonal, corporal – kinestésica, viso – espacial, interpersonal y naturalista tienen una relación significativa con el rendimiento académico de los estudiantes (Gómez – Chacón, Op’t Eynde y De Corte, 2006).

Es preciso poner en práctica metodologías de enseñanza que se ajusten a las necesidades de cada alumno, ya que todos los individuos tenemos ocho inteligencias desarrolladas, las cuales tienen una influencia directa en la forma de aprender (Posso, Villareal, Marcillo, Carrera y Morales, 2021).

La Teoría promulgada por Gardner (1983) niega la validez de todas las teorías preestablecidas, pues afirma que ninguna de ellas es capaz de aproximarse a la capacidad del ser humano para resolver los problemas. De este modo, la inteligencia definida por Gardner (2003) es “la capacidad para resolver problemas o elaborar productos que son de gran valor para un determinado contexto comunitario o cultural”.

Una parte fundamental de la Teoría de las Inteligencias Múltiples proviene de las aportaciones de la neurociencia. De esta manera, algunas variantes científicas como la antropología o la psicología contribuyen favorablemente a explicar la relación entre el ser humano y su indudable capacidad para resolver los problemas en su contexto sociocultural (García – García, 2001).

En un estudio realizado por Ubago (2021) se recogen las ocho clases de Inteligencia de la teoría de Gardner: Inteligencia Lingüística; Inteligencia Lógico – Matemática; Inteligencia Viso – Espacial; Inteligencia Corporal – Cinestésica; Inteligencia Musical; Inteligencia Interpersonal; Inteligencia Intrapersonal; Inteligencia Naturalista.

Existen una serie de criterios que se deben tener en cuenta a la hora de definir las ocho modalidades que componen las Inteligencias Múltiples (Ubago, 2021):

- Las capacidades están subordinadas e influenciadas a cada una de las zonas del córtex cerebral a la que se encuentran asociadas.
- Existen individuos extremadamente excepcionales en alguna habilidad (por ejemplo, las personas con síndrome de Asperger) y con muchas dificultades en otras.
- Coexisten diferentes tipos de mecanismos para procesar la información y la resolución de problemas.
- Las inteligencias se desarrollan paralelamente a la evolución de la persona, por lo que se puede afirmar que todas ellas se pueden adquirir y modificarse por medio de los procesos educativos.
- Las inteligencias con mayor grado de particularidad tienen más probabilidad de desarrollo si puede establecerse una vinculación con el entorno en el que se ha formado la persona.
- La neurociencia proporciona autonomía a cada una de las modalidades de la inteligencia.

- La complejidad de un problema hace que se tengan que poner en marcha diferentes tipos de inteligencias para poder resolverlo eficazmente.

La Teoría de las Inteligencias Múltiples ha sido objeto de estudio de múltiples investigaciones a la hora de detectar y mejorar los talentos innatos de las personas (Bas, 2016).

La puesta en práctica de metodologías centradas en el autovalor de cada individuo, así como en la individualización de la enseñanza han permitido que los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) (bien sea por déficit o por sobredotación) puedan desarrollar sus habilidades y adquirir determinados contenidos curriculares por medio de otros sistemas de procesamiento de la información (Ubago, 2021).

“Bajo este prisma surgen diferentes proyectos y metodologías alternativas que toman como base los principios de la teoría de las Inteligencias Múltiples” (Ubago, 2021). El proyecto que se va a analizar en este trabajo es “Spectrum”, cuyo objetivo es “descubrir las capacidades intelectuales más destacadas de los niños y niñas más pequeños, que presentan dificultades para seguir el currículum de esa etapa y pasar con éxito a la enseñanza primaria” (Gardner, Feldman y Krechevsky, 2012). Así pues, se puede afirmar que el objetivo del proyecto es detectar de forma temprana las áreas más destacables de la persona, así como aquellas en las que presenta más dificultades. Este método favorece el proceso de enseñanza – aprendizaje, pues incrementa los niveles de motivación del alumnado a través de juegos y actividades contextualizadas, vincula el currículum y el proceso de evaluación (evitando que este suponga un trabajo tedioso), “permite evaluar la competencia cognitiva por medio de la observación de las características propias de cada inteligencia que se encuentra en uso”; permite acceder a las destrezas menos adquiridas por medio de los puntos fuertes que posee cada persona (Ferrándiz, 2004; Gardner et al., 2012).

2.4. Estudios que relacionan Teoría de la Autodeterminación, Actividad Física e Inteligencias Múltiples

Diversos estudios han relacionado las variables de AF, Inteligencias Múltiples y motivación (tomando como referencia la TAD). En este apartado se van a mostrar algunos de ellos.

Por otro lado, en un estudio llevado a cabo por Martínez – Lozano (2011) se demuestra que un grupo de 23 estudiantes ve incrementadas algunas de las inteligencias que propone Gardner (1983) en su teoría como, por ejemplo, la inteligencia interpersonal, siempre y cuando se implementan modelos pedagógicos y estrategias didácticas que van en favor de la consecución de una motivación intrínseca.

En la investigación de Granero y Baena (2014) se refleja que unos adecuados niveles de motivación pueden derivar en un incremento del rendimiento, las inteligencias o el esfuerzo académico. Los resultados del estudio respecto a las variables anteriores muestran cómo los valores más elevados se sitúan en la motivación intrínseca, así como en la extrínseca introyectada. De este modo, los alumnos con perfiles más autodeterminados son los que valoran más positivamente las clases de EF.

Coballes (2015) establece que la práctica de AF en el ámbito extracurricular contribuye favorablemente a mejorar la imagen corporal, el autoconcepto y las inteligencias múltiples de los individuos.

En un estudio llevado a cabo por Suárez - Manzano, Ruiz – Ariza, López – Serrano y Martínez – López (2020), en el cual se analizan los efectos y asociaciones de los diferentes tipos de AF en la escuela, así como la respuesta intelectual de los niños y adolescentes, se ha visto cómo la aplicación de programas específicos de AF en determinados momentos como la llegada a la escuela, el comienzo de la jornada escolar, descansos entre clases, recreos, así como el uso de la AF en el transcurso de las sesiones de clase, puede llegar a influir positivamente en las capacidades intelectuales de niños y adolescentes y hacer una contribución significativa para mejorar su aprendizaje. Además, se demuestra que establecer programas a largo plazo que estimulen la AF fuera de la escuela y mejore los niveles de condición física serían ideales para aumentar aún más los beneficios cognitivo – académicos. Para ello, el trabajo cooperativo entre familias, escuelas y docentes es clave dentro de este proceso educativo. Los docentes de EF pueden proporcionar coordinación integrada y orientación para estas intervenciones.

Por tanto, tras haber realizado una revisión bibliográfica de la literatura científica actual, puedo afirmar que hay un número reducido de estudios que relacionen las NPB, la motivación y los niveles de AF con las inteligencias múltiples. De esta manera, el presente trabajo representa una excelente oportunidad para valorar los beneficios que puede reportar la práctica de AF en el plano cognitivo.

3 OBJETIVOS

A continuación, se muestran los objetivos de la investigación, los cuales servirán como punto de referencia a la hora de desarrollar el estudio, así como para comprobar si los resultados obtenidos van en la misma línea que los de otras indagaciones similares:

- Contabilizar el tiempo destinado a practicar AFMV durante la semana.
- Analizar las diferencias en los niveles de AF entre el grupo experimental y control, después de la aplicación del programa de intervención.
- Estudiar la relación entre los niveles de AF, las NPB y la motivación.
- Analizar la relación que produce la práctica de AFMV en las distintas inteligencias con las que cuenta el individuo.

4 METODOLOGÍA

4.1 Población y muestra

El presente estudio se ha llevado a cabo con el alumnado de dos centros educativos de la ciudad de Teruel. Hay que destacar que en esta investigación la población y la muestra son coincidentes.

Por un lado, los estudiantes del grupo control pertenecen al tercer ciclo de Educación Primaria del centro educativo Las Viñas, habiendo una muestra de 88 discentes, los cuales representan un 38,26% del total.

Por otro lado, los estudiantes del grupo experimental pertenecen al tercer ciclo de Educación Primaria del centro educativo Las Anejas, habiendo una muestra de 142 discentes, los cuales representan el 61,74% del total.

Así pues, el estudio se produce con una muestra total de 230 estudiantes, con edades comprendidas entre 10 y 12 años (5º y 6º de Primaria).

Tabla 1

Frecuencia de sujetos según curso, centro y total

Curso	Viñas	Anejas	Total
5ºA	23	21	44
5ºB	24	22	46
5ºC	-	18	18
5ºD	-	20	20
6ºA	21	20	41
6ºB	20	22	42
6ºC	-	19	19
Total 5º	47	81	128
Total 6º	41	61	102
Total muestra	88	142	230

Elaboración propia.

4.2 Instrumentos, procedimiento de recogida de datos y variables de estudio

Para llevar a cabo la recogida de información y alcanzar los objetivos de la investigación se emplean, en primer lugar, dos instrumentos de fácil aplicabilidad para

medir los niveles de práctica de AF del alumnado: cuestionarios Enkid (Martínez et al., 2009) y FITNESSGRAM (Martínez et al., 2009). Por otro lado, para valorar el grado de apoyo a las NPB se emplea el Cuestionario de Apoyo a las NPB en el contexto de la EF (Sánchez – Oliva, Sánchez – Miguel, Leo, Amado y García – Calvo, 2013). Además, se hace uso del Cuestionario de motivación en la Educación Física (CMEF) (Sánchez – Oliva, Leo, Amado, González – Ponce y García – Calvo, 2012). Finalmente, se utiliza el Cuestionario de Inteligencias Múltiples (Huerta, Giles, Rojas, Cerdán y Huerta, 2010).

Por otro lado, hay que señalar que en el centro educativo Las Anejas (en este colegio se encuentra el alumnado del grupo experimental) el tutor de las prácticas evaluó todas las intervenciones utilizando una serie de criterios que provienen de la TAD (Deci y Ryan, 2000), así como de la Teoría de Metas de Logro (Nicholls, 1989; Ames, 1992), con el objetivo de acreditar que en las diferentes sesiones se incentivaron las NPB (autonomía, competencia y relación con los demás) y las distintas áreas del TARGET (tarea, autoridad, reconocimiento, agrupación, evaluación y tiempo). Dicho aparece en el “Instrumento 5” del presente subapartado.

Instrumentos 1 y 2. Cuestionarios Enkid y Fitnessgram. Variable de AF.

En un estudio llevado a cabo por Martínez et al., (2009) se han encontrado varios instrumentos de medición de la AF para niños y adolescentes que constan de dos cuestionarios de fácil aplicabilidad (la pregunta enkid y la pregunta FITNESSGRAM).

Para Martínez et al., (2009):

La pregunta de AF enkid forma parte del cuestionario Krece Plus de AF que se utilizó en el estudio nacional enkid llevado a cabo entre 1998 y 2000. En este estudio se valoraron más de 3500 participantes de ambos sexos con edades comprendidas entre 2 y 24 años. El cuestionario enkid se utilizó exclusivamente con la muestra de 4 a 14 años (aproximadamente 1200 niños y niñas). Este cuestionario se validó previamente para estas edades, y obtuvo correlaciones estadísticamente significativas de $r = 0,30$ con un indicador de AF en el tiempo libre y $r = 0,16$ con la estimación de ingesta calórica.

El cuestionario original comprende dos preguntas relacionadas con la cantidad total de horas semanales dedicadas a la práctica de AF, así como con el número de horas diarias invertidas en ver la televisión y videojuegos. En el cuestionario que se muestra a

continuación aparece únicamente la primera pregunta, pues es la que se ajusta de manera más precisa a la variable que pretendemos medir.

En lo que respecta a la pregunta FITNESSGRAM, “se utiliza habitualmente en Estados Unidos para valorar a niños (a partir de 5 años de edad) y adolescentes junto con la batería de test FITNESSGRAM, que mide los componentes de la forma física relacionada con la salud” (Martínez et al., 2009). El cuestionario original se compone de tres preguntas, las cuales hacen referencia al número de días semanales que se invierten en la realización de AF aeróbicas, de fuerza y flexibilidad.

En el presente trabajo se ha plasmado únicamente la pregunta relativa a la AF aeróbica; esta se ha adaptado a las recomendaciones de práctica de AF para niños y adolescentes (60 minutos de AF moderada – vigorosa todos o casi todos los días de la semana).

Anexo 1.

Instrumento 3. Cuestionario de apoyo a las NPB en el contexto de la EF. Variable de las NPB (competencia, autonomía y relación con los demás).

Para medir la variable de percepción de competencia se va a emplear el Cuestionario de Apoyo a las NPB en el contexto de la EF (Vlachopoulos y Michailidou, 2006). Se ha empleado la traducción al castellano llevada a cabo por Moreno, González – Cutre, Chillón y Parra, 2008. El instrumento original está compuesto por 12 ítems: 4 orientados a la necesidad de competencia (“Siempre intenta que consigamos los objetivos que se plantean”); 4 orientados a la necesidad de autonomía (“Nos deja tomar decisiones durante el desarrollo de las clases”); 4 orientados la necesidad de relación con los demás (“Fomenta en todo momento las buenas relaciones entre los compañeros/as de clase”). “El formato de respuesta empleado en cada uno de los instrumentos de medida está indicado en una escala Likert de 1 a 5, donde el 1 corresponde a totalmente en desacuerdo y el 5 a totalmente de acuerdo con la formulación de la pregunta” (Sevil et al., 2015). Hay que destacar que el coeficiente Alpha de Cronbach fue de 0.80 para el apoyo a la competencia, 0.82 para la autonomía y 0.81 para las relaciones sociales (Sánchez – Oliva et al., 2013).

Anexo 2.

Instrumento 4. Cuestionario CMEF. Variable de motivación (intrínseca, identificada, introyectada, externa y desmotivación).

El CMEF (Sánchez – Oliva et al., 2012) se emplea para medir la variable de motivación en el presente trabajo. El formulario comienza con la frase “Yo participo en las clases de Educación Física...”. Posteriormente, aparecen 18 ítems que valoran los cinco factores comentados anteriormente: motivación intrínseca (4 ítems: “Yo participo en las clases de Educación Física porque la Educación Física es divertida”), regulación identificada (4 ítems: “Yo participo en las clases de Educación Física porque puedo aprender habilidades que podría usar en otras áreas de mi vida”), regulación introyectada (2 ítems: “Yo participo en las clases de Educación Física porque me siento mal si no participo en las actividades”), regulación externa (4 ítems: Yo participo en las clases de Educación Física porque está bien visto por el profesor y los compañeros) y desmotivación (4 ítems: Yo participo en las clases de Educación Física, pero no comprendo por qué debemos tener Educación Física). Los alumnos deben expresar su grado de conformidad a partir de una escala Likert, con cinco opciones de respuesta, de 1 es “totalmente en desacuerdo” y 5 “totalmente de acuerdo” (Leo et al., 2016). Respecto a los datos de validación de constructo, el coeficiente Alpha de Cronbach fue de 0.65 para la motivación intrínseca; 0.69 para la motivación identificada; 0.65 para la motivación introyectada; 0.78 para la motivación externa; 0.64 para la desmotivación (Leo et al., 2016).

Anexo 3.

Instrumento 5. Cuestionario de Inteligencias Múltiples. Variable de inteligencias múltiples (lingüística, matemática, espacial, corporal, musical, interpersonal, intrapersonal y naturalista).

Este inventario de Inteligencias Múltiples (Huerta, 2010) tiene como objetivo principal determinar la inteligencia que dominan los niños y adolescentes. Tal y como refleja Saravia (2020), el cuestionario está compuesto por 40 preguntas con 5 ítems en cada inteligencia múltiple. Por cada ítem se tiene la siguiente valoración: Siempre = 2; A veces = 1; Nunca = 0). A continuación, se muestra un ejemplo de ítem para cada inteligencia: lingüística (“me gusta escribir textos de manera creativa”); matemática (“hago cálculos matemáticos mentalmente de forma rápida”); espacial (“me ubico con facilidad en los lugares y las calles”); corporal (“tengo la necesidad de tocar los objetos

para conocerlos más”); musical (“toco un instrumento musical en la escuela o en casa”); interpersonal (“tengo muchas amistades”); intrapersonal (“soy independiente y tengo fuerza de voluntad”); naturalista (“me gusta ir a zoológicos, me relaciono bien con las mascotas”). Respecto a los datos de validación de constructo, se obtuvo un coeficiente de Alpha de Cronbach de 0.943 (Mendives, 2018).

Anexo 4.

Instrumento 6. Ficha de evaluación de las intervenciones con el alumnado del grupo experimental.

Este instrumento se recoge de un estudio llevado a cabo por Villarroya (2018). Aparecen diferentes ítems asociados a las tres NPB de la TAD (Deci y Ryan, 2000), así como a las áreas del TARGET propias de la Teoría de Metas de Logro (Nicholls, 1989; Ames, 1992). Para cada una de estas necesidades y áreas hay tres opciones de respuesta (“Sí”; “A veces”; “No”). A continuación, se plasma un ejemplo de ítem para una NPB (autonomía: “da a los alumnos la posibilidad de elegir dentro de las actividades que realizan”) y para un área del TARGET (tiempo: “posibilita oportunidades y tiempo suficiente para el progreso”).

Anexo 5.

4.3 Procedimiento

4.3.1 Trabajo de campo

La puesta en práctica de la presente investigación se produjo con el debido consentimiento y aprobación de los tutores, jefes de estudio y directores de ambos centros educativos, previa información a las familias de los alumnos por ser menores de edad. Además, la participación por parte de los discentes fue absolutamente voluntaria.

Hay que destacar que, en un principio, una de las variables de estudio iba a ser el rendimiento académico, el cual se iba a medir a partir de las calificaciones que obtuvieran los estudiantes en las distintas áreas curriculares en el segundo proceso de evaluación del curso 2021/2022. No obstante, por cuestiones relacionadas con la protección de datos de menores, los directores no consideraron oportuno proporcionar los resultados académicos de sus alumnos.

De este modo, se modificó la hoja de ruta del estudio y se sustituyó la variable de rendimiento por la de inteligencias múltiples, de tal manera que uno de los objetivos fundamentales del estudio pasó a ser el siguiente: comprobar si la práctica de AF influye de forma beneficiosa en los individuos.

Hay que señalar que se realizaron pruebas previas del test a alumnos que no componen la muestra, pero que presentan las mismas características (edad, nivel cognitivo...), con el objetivo de comprobar el tiempo que era necesario invertir, así como el grado de comprensión del alumnado. De esta manera, se determinó que el tiempo necesario es de 30 minutos y se constató un elevado grado de comprensión en todos los cursos.

Se acordó con los tutores responsables de cada grupo de alumnos un día de la semana, contactando previamente con los jefes de estudio y los directores tal y como se ha señalado anteriormente, para que se produjera la cumplimentación de los cuestionarios. Así pues, todos los individuos de la muestra tuvieron la oportunidad de que se les dieran una serie de pautas, con el fin de que se pudieran responder dudas y contestar correctamente.

4.3.2 Análisis de los resultados

Una vez que los alumnos cumplimentan los cuestionarios, se procede a realizar el análisis de los resultados. Para ello, se utilizan los programas de tratamiento de datos *Microsoft Excel* y *SPSS versión 26*. Para la realización del análisis estadístico se utilizan las siguientes funciones:

- *Media aritmética*, “corresponde con el valor característico de una serie de datos, resultado de la suma de todas las observaciones, dividido por el número total de datos” (Sediles, 2020).
- *Desviación típica*, “indica el grado en que están dispersos los datos en una distribución” (Sediles, 2020).
- *Coefficiente de correlación lineal de Pearson*.

Tras haber analizado los datos con los programas correspondientes, posteriormente se procede a la interpretación de los resultados obtenidos.

5 RESULTADOS

Los primeros resultados que aparecen en este apartado son de carácter descriptivo y comparativo. Posteriormente, se muestran resultados de carácter relacional.

5.1 Resultados descriptivos y comparativos relativos a las medias por centro educativo

En la tabla 2 se muestra la media aritmética y la desviación típica de todos los datos recopilados tanto en el centro educativo del grupo experimental como en el del grupo control. En las dos primeras filas de cada dato se reflejan la media y la desviación de cada colegio de forma separada, mientras que en la tercera fila se muestran estos mismos resultados teniendo en cuenta al conjunto de la muestra. Además, se plasman las diferencias de medias entre los dos centros educativos del estudio: Viñas y Anejas. El valor “F” hace referencia a la potencia de las diferencias. Por otro lado, hay que señalar que si un valor es menor que 0,05 en la columna “Sig.” las diferencias son significativas. En la tabla aparecen en amarillo las variables en las que hay diferencias significativas con mayores puntuaciones para Anejas, es decir, la variable de realización de actividades deportivas extraescolares semanales, así como la de práctica de AF durante un total de 60 minutos o más a lo largo del día en la última semana; la NPB de autonomía; la motivación externa; las inteligencias corporal y musical.

Tabla 2

Descriptivos y comparativas de medias en función del colegio

		Media	Desviación	F	Sig.
Enkid	Viñas	3,25	1,85		
	Anejas	3,75	1,82		
	Total	3,56	1,84		
	Entre grupos			4,08	,04
FITNESSGRAM	Viñas	3,87	1,62		
	Anejas	4,50	1,98		
	Total	4,26	1,87		
	Entre grupos			6,28	,01
Competencia	Viñas	3,08	,98		
	Anejas	2,90	,99		
	Total	2,97	,99		

	Entre grupos			1,70	,19
Autonomía	Viñas	4,07	,81		
	Anejas	4,36	,75		
	Total	4,25	,79		
	Entre grupos			7,78	,00
Relación con los demás	Viñas	3,99	,82		
	Anejas	4,08	,87		
	Total	4,04	,85		
	Entre grupos			,59	,44
Intrínseca	Viñas	4,53	,65		
	Anejas	4,34	,96		
	Total	4,41	,86		
	Entre grupos			2,65	,10
Identificada	Viñas	4,08	,81		
	Anejas	4,10	1,02		
	Total	4,09	,94		
	Entre grupos			,02	,86
Introyectada	Viñas	2,85	1,22		
	Anejas	2,69	1,22		
	Total	2,75	1,22		
	Entre grupos			,91	,34
Externa	Viñas	3,39	1,11		
	Anejas	2,60	1,17		
	Total	2,90	1,21		
	Entre grupos			25,59	,00
Desmotivación	Viñas	1,73	1,09		
	Anejas	1,54	,84		
	Total	1,62	,95		
	Entre grupos			2,19	,14
Lingüística	Viñas	1,20	,36		
	Anejas	1,19	,43		
	Total	1,19	,41		

	Entre grupos			,07	,78
Matemática	Viñas	1,23	,36		
	Anejas	1,22	,44		
	Total	1,22	,41		
	Entre grupos			,04	,82
Espacial	Viñas	1,31	,33		
	Anejas	1,25	,52		
	Total	1,27	,46		
	Entre grupos			,95	,33
Corporal	Viñas	1,19	,41		
	Anejas	1,33	,43		
	Total	1,28	,43		
	Entre grupos			5,28	,02
Musical	Viñas	,88	,42		
	Anejas	1,03	,47		
	Total	,97	,46		
	Entre grupos			6,18	,01
Interpersonal	Viñas	1,37	,40		
	Anejas	1,37	,39		
	Total	1,37	,39		
	Entre grupos			,00	,94
Intrapersonal	Viñas	1,41	,36		
	Anejas	1,41	,39		
	Total	1,41	,38		
	Entre grupos			,00	,92
Naturalista	Viñas	1,48	,36		
	Anejas	1,48	,41		
	Total	1,48	,39		
	Entre grupos			,00	,99

Elaboración propia.

Nota: Las diferencias significativas aparecen en negrita.

5.2 Resultados correspondientes a las correlaciones existentes para toda la muestra y por centro educativo

En la tabla 3 se pueden observar las correlaciones de toda la muestra del estudio. En la tabla 4 aparecen las correlaciones del centro educativo Las Anejas y en la tabla 5 las del centro educativo Las Viñas. En todas ellas aparecen con doble asterisco aquellas correlaciones que son significativas en el nivel 0,01 y con un simple asterisco aquellas que son significativas en el nivel 0,05.

En la tabla 3 se puede observar cómo en el conjunto de la muestra del estudio la práctica de AF se correlaciona positivamente de manera significativa con la NPB de autonomía, con la motivación intrínseca e identificada, así como con las inteligencias lingüística, matemática, corporal e interpersonal. Por su parte, las NPB se correlacionan positivamente entre sí, con la motivación intrínseca e identificada principalmente y con las inteligencias lingüística, espacial e interpersonal. Finalmente, la motivación intrínseca e identificada se correlacionan positivamente de forma significativa con las inteligencias lingüística, espacial, corporal e interpersonal.

En la tabla 4 se puede apreciar cómo en el centro educativo del grupo experimental, la práctica de AF se correlaciona positivamente de forma significativa con la NPB de competencia, con la motivación intrínseca e identificada, así como con las inteligencias lingüística, matemática, corporal e interpersonal. Por su parte, las tres NPB se correlacionan positivamente con la motivación intrínseca e identificada y con las inteligencias matemática, espacial, corporal e interpersonal. Además, la motivación intrínseca e identificada se correlacionan positivamente y de modo significativo con las inteligencias corporal e interpersonal.

En la tabla 5 se puede ver cómo en el centro educativo del grupo control la práctica de AF se correlaciona positivamente de forma significativa con las inteligencias intrapersonal y naturalista. Las tres NPB se correlacionan positivamente con la motivación intrínseca e identificada y con las inteligencias lingüística e interpersonal. Por su parte, la motivación intrínseca e identificada se correlacionan positivamente con las inteligencias lingüística, espacial e interpersonal.

Tabla 3

Correlaciones para toda la muestra

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	
Enkid	1	,531**	,020	,067	,034	,098	,114	-,022	-,194**	-,069	,116	,213**	,054	,146*	,089	,172**	,033	,070	
FITNESSGRAM		1	,129	,161*	,124	,184**	,189**	,094	-,086	-,171**	,194**	,212**	,093	,190**	,051	,171**	,118	,114	
Competencia			1	,387**	,484**	,249**	,298**	,269**	,286**	,033	,153*	,019	,152*	-,008	,070	,209**	,088	-,016	
Autonomía				1	,601**	,503**	,551**	,115	-,055	-,219**	,209**	,062	,149*	,122	,080	,158*	,036	,094	
Relación					1	,455**	,475**	,161*	,068	-,148*	,152*	,058	,199**	,117	,039	,183**	,043	,027	
Intrínseca						1	,727**	,126	,137*	-,328**	,139*	,047	,191**	,164*	-,003	,255**	-,036	-,016	
Identificada							1	,152*	,109	-,274**	,190**	,056	,147*	,125	,047	,221**	,030	,032	
Introyectada								1	,281**	,023	,094	,064	,163*	,165*	,120	,033	,061	-,008	
Externa									1	,169*	,118	,034	,164*	-,032	-,057	,023	,040	-,044	
Desmotivación										1	-,061	-,010	-,025	-,190**	-,054	,012	,142*	,008	
Lingüística											1	,293**	,395**	,293**	,347**	,259**	,294**	,287**	
Matemática												1	,338**	,315**	,219**	,236**	,253**	,246**	
Espacial													1	,358**	,243**	,197**	,276**	,268**	
Corporal														1	,208**	,385**	,306**	,218**	
Musical															1	,114	,192**	,314**	
Interpersonal																1	,366**	,125	
Intrapersonal																	1	,165*	
Naturalista																			1

Elaboración propia.

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

1 = Enkid; 2 = FITNESSGRAM; 3 = Competencia; 4 = Autonomía; 5 = Relación; 6 = Intrínseca; 7 = Identificada; 8 = Introyectada; 9 = Externa; 10 = Desmotivación; 11 = Lingüística; 12 = Matemática; 13 = Espacial; 14 = Corporal; 15 = Musical; 16 = Interpersonal; 17 = Intrapersonal; 18 = Naturalista.

Tabla 4

Correlaciones Anejas

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	
Enkid	1	,558**	-,016	,058	,014	,081	,080	,020	-,225**	-,042	,156	,238**	,041	,100	,079	,195*	,064	,002	
FITNESSGRAM		1	,190*	,129	,147	,238**	,223**	,143	-,039	-,162	,245**	,286**	,143	,170*	,084	,178*	,069	,070	
Competencia			1	,308**	,434**	,301**	,340**	,336**	,405**	,003	,141	,067	,178*	,026	,134	,271**	,151	-,071	
Autonomía				1	,594**	,635**	,667**	,081	-,011	-,271**	,127	,167*	,157	,184*	,050	,156	,011	,037	
Relación					1	,523**	,511**	,183*	,140	-,229**	,083	,092	,225**	,205*	,040	,160	,045	,016	
Intrínseca						1	,770**	,090	,073	-,431**	,101	,041	,156	,189*	,061	,184*	-,054	-,050	
Identificada							1	,127	,102	-,372**	,116	,066	,109	,124	,119	,139	-,018	-,001	
Introyectada								1	,253**	-,018	,042	,118	,163	,213*	,221**	,114	,107	-,022	
Externa									1	,042	,081	,043	,142	,010	-,019	,065	,027	-,107	
Desmotivación										1	-,045	-,040	-,033	-,197*	-,103	,072	,096	-,021	
Lingüística											1	,318**	,351**	,359**	,426**	,254**	,266**	,283**	
Matemática												1	,302**	,317**	,103	,240**	,333**	,220**	
Espacial													1	,395**	,221**	,180*	,273**	,247**	
Corporal														1	,165	,452**	,329**	,270**	
Musical															1	,087	,245**	,275**	
Interpersonal																1	,383**	,103	
Intrapersonal																	1	,139	
Naturalista																			1

Elaboración propia.

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

1 = Enkid; 2 = FITNESSGRAM; 3 = Competencia; 4 = Autonomía; 5 = Relación; 6 = Intrínseca; 7 = Identificada; 8 = Introyectada; 9 = Externa; 10 = Desmotivación; 11 = Lingüística; 12 = Matemática; 13 = Espacial; 14 = Corporal; 15 = Musical; 16 = Interpersonal; 17 = Intrapersonal; 18 = Naturalista.

Tabla 5
Correlaciones Viñas

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
Enkid	1	,457**	,108	,024	,050	,200	,181	-,067	-,054	-,076	,051	,179	,123	,178	,049	,138	-,022	,192
FITNESSGRAM		1	,058	,150	,057	,115	,106	,034	-,031	-,162	,094	,054	-,012	,171	-,108	,164	,228*	,217*
Competencia			1	,567**	,589**	,113	,224*	,148	,050	,052	,175	-,078	,080	-,032	-,002	,112	-,021	,084
Autonomía				1	,619**	,351**	,369**	,203	,024	-,133	,379**	-,118	,194	-,040	,055	,167	,076	,197
Relación					1	,331**	,404**	,134	-,004	-,036	,297**	-,010	,154	-,059	,014	,223*	,040	,048
Intrínseca						1	,624**	,197	,205	-,225*	,245*	,060	,299**	,175	-,109	,443**	,013	,075
Identificada							1	,209	,155	-,141	,368**	,032	,274**	,129	-,123	,389**	,138	,106
Introyectada								1	,315**	,061	,192	-,044	,161	,116	-,029	-,094	-,019	,017
Externa									1	,287**	,196	,005	,186	,031	,021	-,042	,076	,070
Desmotivación										1	-,093	,031	-,035	-,158	,050	-,059	,212*	,051
Lingüística											1	,235*	,538**	,178	,200	,271*	,355**	,297**
Matemática												1	,455**	,330**	,490**	,233*	,085	,303**
Espacial													1	,335**	,370**	,255*	,301**	,339**
Corporal														1	,233*	,282**	,269*	,125
Musical															1	,164	,091	,407**
Interpersonal																1	,338**	,166
Intrapersonal																	1	,217*
Naturalista																		1

Elaboración propia.

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

1 = Enkid; 2 = FITNESSGRAM; 3 = Competencia; 4 = Autonomía; 5 = Relación; 6 = Intrínseca; 7 = Identificada; 8 = Introyectada; 9 = Externa; 10 = Desmotivación; 11 = Lingüística; 12 = Matemática; 13 = Espacial; 14 = Corporal; 15 = Musical; 16 = Interpersonal; 17 = Intrapersonal; 18 = Naturalista.

6 DISCUSIÓN

En relación a los dos primeros objetivos de nuestra investigación (“contabilizar el tiempo destinado a practicar AFMV durante la semana”; “analizar las diferencias en los niveles de AF entre el grupo experimental y control, después de la aplicación del programa de intervención”), hay que señalar que los resultados obtenidos reflejan que el alumnado del grupo experimental presenta mayores niveles de AF (tanto en la realización de actividades deportivas extraescolares semanales como en la práctica de AF durante un total de 60 minutos o más a lo largo del día en la última semana) en comparación con los discentes del grupo control. Estos resultados también se han encontrado en un estudio de Sacchetti et al., (2013), el cual establece que la puesta en práctica de un programa de intervención en el área curricular de EF fue efectivo para mejorar los niveles de AF, así como para conseguir que decreciera el número de actividades sedentarias en su día a día. Sin embargo, estos resultados están en contraposición con el estudio llevado a cabo por De Greeff et al., (2015), en el cual se demuestra que el grupo con el que se había realizado la intervención no mostraba diferencias significativas ni en los niveles de AF ni tampoco en los niveles de condición física, en comparación con los estudiantes del grupo control. Una posible razón que explique los resultados de este estudio es que el centro educativo del grupo experimental emplea métodos de enseñanza – aprendizaje en el área curricular de EF menos tradicionales que el centro educativo del grupo control y, tal y como establecen Alcalá, Pueyo y Luquín (2016), el empleo de metodologías en EF abiertas, participativas y que favorecen la responsabilidad del alumnado durante el proceso de enseñanza, producen mejoras en el autoconcepto del alumnado, convirtiendo a la asignatura en una herramienta idónea para aumentar los niveles de AF.

En relación al tercer objetivo del presente estudio (“estudiar la relación entre los niveles de AF, las NPB y la motivación”) hay que destacar que los resultados señalan que, en el conjunto de la muestra, la realización de actividades deportivas extraescolares semanales y la práctica de AF durante un total de sesenta minutos o más a lo largo del día en la última semana se correlacionan positivamente de forma significativa con la NPB de autonomía y con la motivación intrínseca e identificada. Por su parte, la práctica de AF se correlaciona negativamente de forma significativa con la motivación externa y la desmotivación. En el centro educativo del grupo experimental, la práctica de AF se correlaciona positivamente de forma significativa con la NPB de competencia, así como

con la motivación intrínseca e identificada; se correlaciona negativamente con la motivación externa. Finalmente, en el centro educativo del grupo control, la práctica de AF no muestra correlaciones positivas ni negativas significativas con ninguna NPB ni con ningún tipo de motivación. Estos resultados se han encontrado en diversos estudios (e.g. Aibar et al., 2015; De Vargas y Herrera, 2020) y pueden deberse a que los niños que presentan unos mayores niveles de AF, la practiquen por cuestiones de disfrute personal y no por las recompensas o castigos que puedan llegar a recibir de factores externos (familia, grupo de iguales...), ya que tal y como señalan Moreno et al., (2008) “si un individuo logra disfrutar de su práctica deportiva con mayor frecuencia seguramente seguirá practicando para volver a vivenciar esa experiencia que le resulta tan gratificante”. Los resultados obtenidos con los estudiantes del grupo control podrían deberse a que los métodos que se aplican en sus sesiones de EF no tienen ningún tipo de vinculación con los principios fundamentales de la TAD (Deci y Ryan, 2000) ni con ningún tipo de estrategia que va encaminada a incrementar los niveles de motivación del alumnado. En relación a esto último, Ruano, Martínez, Valero y Martínez (2021) establecen que el modelo didáctico basado en clases magistrales se encuentra obsoleto y no proporciona ninguna clase de beneficio a la hora de que los alumnos cubran sus NPB y consigan un estado de “flow” que les permita afrontar las tareas con la motivación adecuada.

En relación al cuarto objetivo de la presente investigación (“analizar la relación que produce la práctica de AFMV en las distintas inteligencias con las que cuenta el individuo”), los resultados reflejan que, tanto en el conjunto de la muestra del estudio como en el centro educativo del grupo experimental, la realización de actividades extraescolares deportivas semanales, así como la práctica de AF durante un total de sesenta minutos o más a lo largo del día en la última semana, se correlacionan positivamente de forma significativa con las inteligencias lingüística, matemática, corporal e interpersonal. Por otro lado, en el centro educativo del grupo control la práctica de AFMV se correlaciona positivamente de forma significativa con las inteligencias intrapersonal y naturalista. Estos resultados se han encontrado en Ramírez, Vinaccia y Suárez (2004), quienes muestran que el deporte y la actividad física actúan como agentes de potencialización de algunos factores psicosociales como, por ejemplo, la norma, el respeto por los iguales o el compañerismo. Además, ese mismo estudio señala que los jóvenes que practican AF fuera del contexto escolar tienden a presentar un mejor funcionamiento del cerebro. Además, desde el punto de vista cognitivo, la práctica de AFMV incrementa los niveles de concentración de energía, la autoestima y el

comportamiento, los cuales influyen en los procesos de aprendizaje (Ramírez et al., 2004). Estos resultados pueden deberse a que en la gran mayoría de las actividades del área curricular de EF, así como en un número importante de modalidades deportivas, la interacción entre iguales está muy presente y eso puede ayudar a mejorar las habilidades lingüísticas y otras de carácter interpersonal, matemático y corporal, ya que tal y como establece un estudio en el que Lagunas (2006) es citado por Carbonell, Antoñanzas y Lope (2018), la práctica de AF incide en el plano social de los niños, pues al tener que jugar con iguales, se promueve el desarrollo del compañerismo, de las relaciones sociales, de la comunicación e interacción social, así como de la educación en valores. Por otro lado, estudios como el de Agut, Barreda, Linares y Martínez (2013) ponen de manifiesto una vinculación favorable entre la práctica de AF regular y el rendimiento académico en asignaturas como matemáticas, lo cual nos permite intuir que la inteligencia lógica – matemática puede verse incrementada. Finalmente, en cuanto a los resultados obtenidos con el alumnado del grupo control, hay que destacar que estos pueden deberse a que la AF que practican implica menores niveles de interacción con los iguales y, por lo tanto, se ven obligados a desarrollar estrategias y capacidades relacionadas con la autogestión personal, porque según Suárez – Yunda (2016), la inteligencia intrapersonal con respecto al interés deportivo, consiste en la habilidad para entenderse a uno o una misma, pues la persona es consciente de sus puntos fuertes y de sus debilidades para alcanzar las metas de la vida y ayuda a controlar los pensamientos y sentimientos de forma efectiva.

7 CONCLUSIONES

Las conclusiones de este trabajo son las siguientes:

1. El conjunto de la muestra del estudio dedica una media de 3,56 horas semanales a la práctica de actividades deportivas extraescolares. Además, la semana previa a la cumplimentación de los cuestionarios, el total de la muestra realizó AFMV durante 60 minutos o más en 4,26 días (media).
2. Los estudiantes del grupo experimental obtienen mayores niveles de AF que los del grupo control después de la aplicación del programa de intervención. Los alumnos del CEIP Las Anejas presentan resultados positivos tanto en la realización de actividades deportivas extraescolares semanales (significatividad de 0,04) como en la práctica de AF durante un total de 60 minutos o más a lo largo del día en la última semana (significatividad de 0,01). Parece importante resaltar que la TAD y la Teoría de Metas de Logro resultan efectivas para que haya más niveles de AF en el grupo experimental.
3. En el conjunto de la muestra la práctica de AF se correlaciona positivamente de forma significativa con la NPB de autonomía, así como con la motivación intrínseca e identificada. Sin embargo, la práctica de AF se correlaciona negativamente de forma significativa con la motivación externa y la desmotivación. Por su parte, las tres NPB se correlacionan positivamente de manera significativa con la motivación intrínseca, identificada e introyectada y, negativamente de forma significativa, con la desmotivación. En el centro educativo del grupo experimental, la práctica de AF se correlaciona positivamente de forma significativa con la NPB de competencia, así como con la motivación intrínseca e identificada; se correlaciona negativamente con la motivación externa. En el centro educativo de grupo control, la práctica de AF no muestra correlaciones positivas ni negativas significativas con ninguna NPB ni con ningún tipo de motivación. De esta manera, sugerimos que en futuros programas de intervención debería hacerse hincapié en la satisfacción de las NPB de competencia y autonomía, así como en las motivaciones intrínseca e identificada para incrementar los niveles de AF.
4. En el total de la muestra, así como en el centro educativo del grupo experimental, la práctica de AFMV se correlaciona positivamente de forma significativa con la inteligencia lingüística, matemática, corporal e interpersonal. Por otro lado, en el

centro educativo del grupo control la práctica de AFMV se correlaciona positivamente de forma significativa con las inteligencias intrapersonal y naturalista. De este modo, creemos que en futuros estudios sería adecuado comprobar si son las inteligencias múltiples las que generan unos mayores niveles de AF o viceversa.

8 CONSIDERACIONES, LIMITACIONES Y PROSPECTIVAS DE FUTURO

En cuanto a las limitaciones del trabajo, quisiera resaltar que, en un principio, se quería valorar el grado en que la práctica de AF, así como las estrategias motivacionales empleadas, podían influir en el rendimiento académico del alumnado. Así pues, para medir esta última variable, era preciso acceder al expediente académico de los discentes. Sin embargo, por cuestiones vinculadas a la protección de datos de menores, los directores de los centros educativos no consideraron oportuno proporcionar los resultados de sus alumnos. De esta manera, se cambió la hoja de ruta del estudio y se sustituyó la variable de rendimiento académico por la de inteligencias múltiples.

Por otro lado, hay que tener en cuenta que, en la obtención de los resultados, tanto con el alumnado del grupo control como con el del grupo experimental, habría sido oportuno establecer 3 tiempos (medición inicial, intermedia y final) con el objetivo de extraer datos más precisos y fiables.

Además, a la hora de llevar a cabo los análisis estadísticos, no se han establecido relaciones de causa – efecto y, en este sentido, habría sido apropiado conocer las consecuencias o efectos que pueden tener las variables medidas a lo largo del estudio (práctica de AF, satisfacción de las NPB...).

También es importante destacar que la medición de la variable de AF por medio de cuestionarios puede llegar a producir algunos sesgos.

Finalmente, se invita a continuar realizando investigaciones relacionadas con esta temática que incluyan, a su vez, nuevas variables como, por ejemplo, la motivación docente o el rendimiento académico. Esto permitirá acceder de una manera más precisa a los perfiles motivacionales del alumnado y, por lo tanto, se podrá hacer uso de metodologías y estrategias que contribuyan a la consecución de un aprendizaje significativo, así como de una mayor capacidad cognitiva.

9 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abarca-Sos, A., Zaragoza, J., Martín, J., y García, L. (2014). Determinantes para la práctica de actividad física en adolescentes: factores personales, sociales y ambientales que influyen los niveles de actividad física. En *Promoción de la actividad física en la infancia y la adolescencia: en el camino de las soluciones reales*, 81 – 96. Consejo Superior de Deportes. Madrid.
- Agut, L., Barreda, L., Linares, N., y Martínez, R. (2013). Relación entre el nivel de actividad física y el rendimiento académico en Educación Primaria. *Fórum de Recerca*, 18, 259 – 274.
- Ahvan, Y., y Pour, H. (2016). The correlation of multiple intelligences for the achievements of secondary students. *Educational Research and Reviews*, 11, 141-145.
- Aibar, A., Julián, J. A., Murillo, B., García-González, L., Estrada, S., y Bois, J. (2015). Actividad física y apoyo de la autonomía: El rol del profesor de Educación Física. *Revista de psicología del deporte*, 24(1), 155-161.
- Alcalá, D. H., Pueyo, Á. P., y Luquín, A. C. (2016). Efecto del modelo de enseñanza sobre el autoconcepto físico del alumnado en educación física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 30, 76-81.
- Ames, C. (1992). The relationship of achievement goals to student motivation in classroom setting. *Motivation in sport and Exercise*, 161-176. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Bas, G. (2016). The effect of multiple intelligences theory – based education on academic achievement: A meta – analytic review. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 16 (6), 1833 – 1864.
- Carbonell, T., Antoñanzas, J. L., y Lope, A. (2018). La educación física y las relaciones sociales en educación primaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 269 – 285.
- Castillo, I., Balaguer, I., y Duda, J. L. (2003). Las teorías personales sobre el logro académico y su relación con la alienación escolar. *Psicothema*, 15(1), 75-81.

- Chillón, P., Ortega, F., Ruiz, J., Pérez, I., Martín-Matillas, M., Valtueña, J., y Delgado, M. (2009). Socio-economic factors and active commuting to school in urban Spanish adolescents: the AVENA study. *European Journal of Public Health*, 19(5), 470-476.
- Chillón, P., Evenson, K. R., Vaughn, A., y Ward, D. S. (2011). A systematic review of interventions for promoting active transportation to school. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 8, 10 – 26. <https://ijbnpa.biomedcentral.com/articles/10.1186/1479-5868-8-10>
- Coballes, S. (2015). Relaciones entre actividad física, imagen corporal, autoconcepto e inteligencias múltiples de los adolescentes.
- Cuevas Campos, R., Pastor Vicedo, J. C., González Villora, S., y Gil Madrona, P. (2010). Educación Física intercultural, motivación y prejuicio racial: Una aproximación desde la teoría de las metas de logro. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 10 (2), 37 – 42.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68.
- De Greeff, J. W., Hartman, E., Mullender – Winjnsmá, M. J., Bosker, R. J., Doolaard, S., y Visscher, C. (2015). Effect of physically active academic lessons on body mass index and physical fitness in primary school children. *Journal of School Health*, 86 (5), 346 – 352. <https://doi.org/10.1111/josh.12384>
- Devís, J. D., Valencia, A., y Peiró, C. P. (2014). Estilo de vida (in) activo de los chicos y chicas adolescentes españoles desde una perspectiva socio-ecológica cuantitativa y cualitativa. En *Promoción de la actividad física en la infancia y la adolescencia: en el camino de las soluciones reales*, 149-164. Consejo Superior de Deportes.
- De Vargas, J. F., y Herrera, E. (2020). Motivación hacia la Educación Física y actividad física habitual en adolescentes. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 22, 187-208. <https://doi.org/10.24197/aeafd.0.2020.187-208>
- Estrada, S. (2017). *Relación entre niveles de actividad física, comportamientos sedentarios y rendimiento académico en adolescentes*. [Tesis doctoral inédita]. Universidad de Zaragoza.

- Ferrándiz, C. (2004). *Evaluación y desarrollo de la competencia cognitiva. Un estudio desde el modelo de las Inteligencias Múltiples*. I Premio Nacional de Investigación Educativa. Tesis Doctoral. MEC: CIDE.
- Ferriz, R. F., González – Cutre, D., Sicilia, A., y Beltrán, V. J. (2021). Estrategias motivacionales para la promoción de la actividad física en niños y adolescentes desde el contexto escolar. *Revista de Psicología del Deporte*, 24, 329 – 338.
- Fragoso, S., y Oliva, O. H. (2013). Consumo de comida rápida y obesidad, el poder de la buena alimentación en la salud. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 4 (7), 176 – 199.
<http://ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/93/409>
- García, S. (2016). *Percepción de Utilidad, Diversión y Motivación en la Asignatura de Educación Física y su Relación con el Nivel de Actividad Física Habitual en Escolares de 10 – 12 años de la Región de Murcia*. [Tesis doctoral, Universidad de Murcia]. Repositorio institucional de la Universidad de Murcia.
<https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/51123/1/Santiago%20Garc%c3%ada%20Soler%20Tesis%20Doctoral.pdf>
- García – García, E. (2001). *Mente y cerebro*. Madrid: Síntesis.
- Gardner, H. (2003). Multiple intelligences after twenty years. *American Educational Research Association, Chicago, Illinois*, 21, 1-15.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind*. New York: Basic Books Inc.
- Gardner, H., Feldman, D. H., y Krechevsky, M. (2012). *El proyecto Spectrum: Tomo I y II*. Morata.
- Gómez-Chacón, I., Op't Eynde, P., y De Corte, E. (2006). Creencias de los estudiantes de matemáticas. La influencia del contexto de clase. *Enseñanza de las Ciencias*, 24, 309-324.
- González, D., Ferriz, R., y Beltrán, V. J. (2014). El modelo trans – contextual de la motivación: revisión conceptual y aplicación para la promoción de la actividad física y otros hábitos de vida saludables en niños y adolescentes. En *Promoción de la actividad física en la infancia y la adolescencia*, 47 – 64. Consejo Superior de Deportes.

- Granero - Gallegos, A., y Baena-Extremera, A. (2014). Predicción de la motivación autodeterminada según las orientaciones de meta y el clima motivacional en Educación Física. *Retos. Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (25), 23-27.
- Huerta, R., Giles, M., Rojas, P., Cerdan, M., y Huerta, P. (2010) *Las inteligencias múltiples y el aprendizaje de las diversas áreas curriculares en estudiantes del 4º y 5º ciclo de primaria del colegio experimental "Victor Raúl Oyola Romero"*. Universidad Nacional Enrique Guzman y Valle. Lima, Perú.
- Hwang, C. L., Chen, S. H., Chou, C. H., Grigoriadis, G., Liao, T. C., Fancher, I. S., y Phillips, S. A. (2021). The physiological benefits of sitting less and moving more: opportunities for future research. *Progress in cardiovascular Diseases*. <https://doi.org/10.1016/j.pcad.2020.12.010>
- Langille, J. L. D., y Rodgers, W. M. (2010). Exploring the influence of a social ecological model on school – based physical activity. *Health Education & Behavior*, 37 (6), 879 – 894. <https://doi.org/10.1177%2F1090198110367877>
- Lavielle-Sotomayor, P., Pineda-Aquino, V., Jáuregui-Jiménez, O., y Castillo-Trejo, M. (2014). Actividad física y sedentarismo: Determinantes sociodemográficos, familiares y su impacto en la salud del adolescente. *Revista de salud pública*, 16, 161-172.
- Leo, F. M., García – Fernández, J. M., Sánchez – Oliva, D., Pulido, J. J., y García – Calvo, T. (2016). Validación del cuestionario de motivación en Educación Física en educación primaria (CMEF – EP). *Universitas Psychologica*, 15, 315 – 326.
- Martínez, D., Martínez, V., Del Campo, J., Zapatera, B., Welk, G., Villagra, A., Marcos, A., y Veiga, O. (2009). Validez de cuatro cuestionarios para valorar la actividad física en adolescentes españoles. *Gac Sanit*, 23, 512 – 517.
- Martínez-Lozano, J. J. (2011). Inteligencias múltiples (Estudio de caso). *Eco matemático*, 2(1), 43-46.
- Mendives, M. F. (2018). *Las Inteligencias múltiples y su relación con el rendimiento académico en los estudiantes del segundo grado de secundaria en la Institución Educativa Mariscal Castilla – Colón – 2017*. (Tesis doctoral). Universidad César Vallejo, Perú.

- Moreno, J. A., Conte, L., Borges, F., y González – Cutre, D. (2008). Necesidades Psicológicas Básicas, Motivación Intrínseca y propensión a la experiencia autotélica en el ejercicio físico. *Revista Mexicana de Psicología*, 25(2), 305 – 312.
- Moreno, J. A., Parra, N., y González-Cutre, D. (2008). Influencia del apoyo a la autonomía, las metas sociales y la relación con los demás sobre la desmotivación en educación física. *Psicothema*, 20, 636–641.
- Murillo, B., Julián, J. A., García-González, L., Abarca-Sos, A., y Zaragoza, J. (2014). Influencia del género y de los contenidos sobre la actividad física y la percepción de competencia en Educación Física. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 10(36), 131-143.
- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA, US: Harvard University Press.
- Posso Pacheco, R. J., Villarreal Arias, S. P., Marcillo Ñacato, J. C., Carrera Toapanta, P. F., y Morales Pérez, N. E. (2021). Inteligencias múltiples como estrategia para la Educación Física: una intervención didáctica durante la pandemia. *Podium. Revista de Ciencia y Tecnología en la Cultura Física*, 17(1), 120-131.
- Ramírez, W., Vinaccia, S., y Suárez, G. R. (2004). El impacto de la actividad física y el deporte sobre la salud, la cognición, la socialización y el rendimiento académico: una revisión teórica. *Revista de Estudios Sociales*, 18, 67 – 75.
- Roberts, G. C., Kavussanu, M., y Sprague, R. L. (2001). Mentoring and the impact of the research climate. *Science and Engineering Ethics*, 7(4), 525-537.
- Ruano, P. C., Martínez, S. G., Valero, A. F., y Martínez, J. T. (2021). Análisis comparativo de los perfiles motivacionales y el Estado de Flow entre una metodología tradicional y la metodología Flipped Classroom en estudiantes de Educación Física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 39, 338-344.
- Ruiz, A., Ruiz, J., Torre, M., Latorre, P., y Martínez, E. (2015). Influencia del nivel de atracción hacia la actividad física en el rendimiento académico de los adolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 48, 42 – 50.
<https://www.redalyc.org/pdf/805/80543560005.pdf>

- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and wellbeing. *The American Psychologist*, 55, 68-78.
- Sacchetti, R., Ceciliani, A., Garulli, A., Dallolio, L., Beltrami, P., y Leoni, E. (2013). Effects of a 2 – year school – based intervention of enhanced physical education in the primary school. *Journal of School Health*, 83 (9), 639 – 646. <https://doi.org/10.1111/josh.12076>
- Salas, J. (2005). *Relación entre los hábitos de estudio y el rendimiento académico en los estudiantes del primer año de la facultad de estomatología Roberto Beltrán Neyra de la UPCH* (Tesis para optar obtener el título de cirujano dentista). Universidad Peruana Cayetano Heredia, Lima, Perú.
- Salazar, C., y Gastélum, G. (2020). Teoría de la autodeterminación en el contexto de la educación física: una revisión sistemática. *Retos*, 38, 834 – 844.
- Sallis, J. F., McKenzie, T. L., Conway, T. L., Elder, J. P., Prochaska, J. J., Brown, M., Zive, M. M., y Alcaraz, J. E. (2003). Environmental interventions for eating and physical activity. A randomized controlled trial in middle schools. *American Journal of Preventive Medicine*, 24 (3), 209 – 217. [https://doi.org/10.1016/s0749-3797\(02\)00646-3](https://doi.org/10.1016/s0749-3797(02)00646-3)
- Sánchez-Oliva, D., Leo, F. M., Amado, D., González - Ponce, I., y García-Calvo, T. (2012). Desarrollo de un cuestionario para valorar la motivación en educación física. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y Deporte*, 7, 227-250.
- Sánchez-Oliva, D., Leo, F. M., Amado, D., Cuevas, R., y García-Calvo, T. (2013). Desarrollo y validación del cuestionario de apoyo a las necesidades psicológicas básicas en educación física. Motricidad. *European Journal of Human Movement*, 30, 53-71.
- Saravia, D. R. (2020). *Las inteligencias múltiples dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje en el área de ciencia y tecnología de los alumnos del quinto grado de educación primaria de la I. E. pública N° 22240 Francisco Corbetto Rocca*. Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión, Huacho.

- Sediles, C. (2020). *Análisis de la motivación y el rendimiento académico, así como de la relación entre ambos, en el alumnado de Educación Primaria en Educación Física*. Trabajo Fin de Grado. Universidad de Zaragoza.
- Sevil, J., Julián, J. A., Abarca-Sos, A., Aibar, A., y García-González, L. (2014). Efecto de una intervención docente para la mejora de variables motivacionales situacionales en Educación Física. *Retos*, 26, 108 – 113.
- Sevil, J., Paradela, S., Abós, A., Aibar, A., y García, L. (2015). Efectos del género en la percepción de apoyo de las necesidades psicológicas básicas en educación física. *Revista Digital de Educación Física*, 34, 114 – 124.
- Sposito, L. A. C., Nakamura, P. M., Monteiro, H. L., Papini, C. B., Benedetti, T. R. B., y Kokubun, E. (2021). EVALUATION OF STRATEGIES FOR THE PHYSICAL ACTIVITY PROMOTION: COST-UTILITY STUDY. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 21(83).
- Stover, J. B., Bruno, F. P., Uriel, F. E., y Fernandez Liporace, M. M. (2017). Teoría de la Autodeterminación: una revisión teórica.
- Suárez-Manzano, S., Ruiz-Ariza, A., López-Serrano, S., y Martínez-López, E. J. (2020). C-HIIT para mejorar la concentración y calidad de sueño de escolares con dificultades de aprendizaje: Estudios piloto. *European Journal of Education and Psychology*, 13(1), 19-32.
- Suárez Yunda, D. E. (2016). *Inteligencia intrapersonal y el interés deportivo en los estudiantes de tercer año de bachillerato de la Unidad educativa Génesis de la parroquia de Pinillo de la ciudad de Ambato de la provincia de Tungurahua*. Universidad Técnica de Ambato. Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Carrera de Psicología Educativa.
- Ubago Jiménez, J. L. (2021). *Efectos de un programa de actividad física y deportiva sobre el desarrollo de las inteligencias múltiples: salud física, social y psicológica*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.
- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M., y Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME). *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 21(3), 323 – 349.

Villarroya, D. (2018). *Aplicación y observación de estrategias docentes en Educación Física*. (Trabajo Fin de Grado). Universidad de Zaragoza, España.

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.

10 ANEXOS

10.1 Anexo 1. Cuestionarios Enkid y FITNESSGRAM

1º CUESTIONARIO: Rodea con un círculo la opción que consideres más oportuna.

PREGUNTAS	RESPUESTAS
<p>¿Cuántas horas dedicas a actividades deportivas extraescolares semanales?</p>	<p>1 2 3 4 5 más</p>
<p>En los últimos 7 días, ¿cuántos días participaste en alguna actividad física durante un total de 60 minutos o más a lo largo del día? Debes tener en cuenta actividades tanto moderadas (caminar, ir en bicicleta o jugar al aire libre) como actividades intensas (correr, juegos activos o deportes activos como baloncesto, tenis o fútbol).</p>	<p>1 2 3 4 5 6 7</p>

10.2 Anexo 2. Cuestionario de apoyo a las Necesidades Psicológicas Básicas en el contexto de la Educación Física

2º CUESTIONARIO: ¿Qué piensas de tu profesor de educación física? Rodea con un círculo la opción que te parezca más adecuada. Tienes que tener en cuenta lo siguiente:

- 1 = Totalmente en desacuerdo.
- 2= Ligeramente en desacuerdo.
- 3= Ni de acuerdo ni en desacuerdo.
- 4= Ligeramente de acuerdo.
- 5= Totalmente de acuerdo.

PREGUNTAS	RESPUESTAS
Nos pregunta a menudo sobre nuestras preferencias con respecto a las actividades a realizar.	1 2 3 4 5
Nos anima a que confiemos en nuestra capacidad para hacer bien las tareas.	1 2 3 4 5
Fomenta en todo momento las buenas relaciones entre los compañeros/as de clase.	1 2 3 4 5
Trata de que tengamos libertad a la hora de realizar las actividades.	1 2 3 4 5
Nos propone actividades ajustadas a nuestro nivel.	1 2 3 4 5
Favorece el buen ambiente entre los compañeros/as de clase.	1 2 3 4 5
Tiene en cuenta nuestra opinión en el desarrollo de las clases.	1 2 3 4 5
Siempre intenta que consigamos los objetivos que se plantean en las actividades.	1 2 3 4 5
Promueve que todos los alumnos/as nos sintamos integrados.	1 2 3 4 5

Nos deja tomar decisiones durante el desarrollo de las clases.	1 2 3 4 5
Fomenta el aprendizaje y la mejora de los contenidos de la asignatura.	1 2 3 4 5
Nos ayuda a resolver los conflictos amistosamente.	1 2 3 4 5

10.3 Anexo 3. Cuestionario de Motivación en Educación Física

3º CUESTIONARIO: Rodea con un círculo la opción que más se corresponde con lo que sientes, usando la siguiente escala:

- 1 = Totalmente en desacuerdo.
- 2 = Ligeramente en desacuerdo.
- 3 = Ni de acuerdo ni en desacuerdo.
- 4 = Ligeramente de acuerdo.
- 5 = Totalmente de acuerdo.

Yo participo en las clases de Educación Física...	Respuestas
Porque la Educación Física es divertida.	1 2 3 4 5
Porque puedo aprender habilidades que podría usar en otras áreas de mi vida.	1 2 3 4 5
Porque me siento mal si no participo en las actividades.	1 2 3 4 5

Porque está bien visto por el profesor y los compañeros.	1 2 3 4 5
Pero no comprendo por qué debemos tener Educación Física.	1 2 3 4 5
Porque esta asignatura me resulta agradable e interesante.	1 2 3 4 5
Porque valoro los beneficios que puede tener esta asignatura para desarrollarme como persona.	1 2 3 4 5
Porque me siento mal conmigo mismo si falto a clase.	1 2 3 4 5
Porque quiero que el profesor/a piense que soy un/a buen/a estudiante.	1 2 3 4 5
Pero realmente siento que estoy perdiendo mi tiempo con esta asignatura.	1 2 3 4 5
Porque me lo paso bien realizando las actividades.	1 2 3 4 5
Porque, para mí, es una de las mejores formas de conseguir capacidades útiles para mi futuro.	1 2 3 4 5
Porque quiero que mis compañeros/as valoren lo que hago.	1 2 3 4 5

No lo sé; tengo la impresión de que es inútil seguir asistiendo a clase.	1 2 3 4 5
Por la satisfacción que siento al practicar.	1 2 3 4 5
Porque esta asignatura me aporta conocimientos y habilidades que considero importantes.	1 2 3 4 5
Para demostrar al profesor/a y mis compañeros/as mi interés por la asignatura.	1 2 3 4 5
No lo sé claramente; porque no me gusta nada.	1 2 3 4 5

10.4 Anexo 4. Cuestionario de Inteligencias Múltiples

4º CUESTIONARIO: Marca con una X la opción con la que te sientes más identificad@, teniendo en cuenta lo siguiente:

0 = Nunca.

1 = A veces.

2 = Siempre.

LINGÜÍSTICA	0	1	2

Me gusta escribir textos de manera creativa.			
Invento relatos, cuentos, chistes, entre otras narraciones.			
Tengo buena memoria para los lugares, nombres, fechas y datos.			
Disfruto de la lectura de textos en tiempos libres.			
Tengo muy buena caligrafía y gramática.			

LÓGICO MATEMÁTICA	0	1	2
Hago cálculos matemáticos mentalmente de forma rápida.			
Disfruto al usar varios lenguajes de programas de ordenadores.			
Realizo interrogantes como: ¿Por qué existo ...? ¿Dónde inicia este universo?			
Juego bien el ajedrez, damas u otros juegos que requiere de estrategias.			
Resuelvo problemas matemáticos con facilidad y disfruto de las clases de matemática en el aula.			

--	--	--	--

ESPACIAL	0	1	2
Disfruto más de las ilustraciones que de las palabras, me gusta el arte.			
Me ubico con facilidad en los lugares y las calles.			
Leo con facilidad diagramas, mapas, guías, gráficas...			
Realizo dibujos casi todo el tiempo y lo hago de manera precisa de personas y objetos.			
Disfruto los rompecabezas, actividades visuales, laberintos, entre otros.			

CORPORAL CINÉTICA	0	1	2
Me desempeño eficiente en los deportes de competencia, tengo tiempo para correr, hacer gimnasio, saltar, montar bicicleta, patinar.			
Tengo la necesidad de tocar los objetos para conocerlos más.			

Sobresalgo en realizar manualidades en labores de bordados, tejidos, costura, papeles, entre otros.			
Me gusta armar y desarmar cosas.			
Me es fácil imitar con gestos y particularidades de las personas.			

MUSICAL	0	1	2
Toco un instrumento musical en la escuela o en casa.			
Soy sensible a los sonidos del ambiente, escucho con destreza, recuerdo las melodías de las canciones.			
Estudio bien cuando escucho música.			
Colecciono cds de música que me gustan.			
Me gusta cantar en soledad o para otros.			

INTERPERSONAL	0	1	2

Tengo muchas amistades.			
Socializo de una manera fácil en el colegio y en el barrio.			
Mis compañeros me buscan como "consejero" o para que "soluciones problemas", hago de mediador familiar cuando existen altercados o disputas.			
Participo en reuniones de grupo fuera del horario del colegio.			
Disfruto enseñando a los demás.			

INTRAPERSONAL	0	1	2
Soy independiente y tengo fuerza de voluntad.			
Tengo una idea realista de mis fortalezas y debilidades.			
Reacciono con opiniones coherentes cuando se tocan temas de controversia.			
Marcho a mi ritmo sin importar los demás, trabajo o estudio bien solo.			
Tengo proyectos propios.			

NATURALISTA	0	1	2
Me gusta ir a zoológicos, me relaciono bien con las mascotas.			
Me encanta apreciar los paisajes: montañas, playas, bosques, etc.			
Me encanta cuidar jardines, campos, maceteros.			
Tengo conciencia ecológica, por ejemplo, reciclo, reúso objetos y evito la contaminación.			
Llevo a casa animales, insectos, plantas u otros elementos naturales.			

10.5 Anexo 5. Ficha de evaluación de las intervenciones con el alumnado del grupo experimental

Evaluación de las NPB de la TAD.

	SÍ	A VECES	NO
A. AUTONOMÍA			
- Da a los alumnos la posibilidad de elegir dentro de las actividades que realizan.			
B. COMPETENCIA			
- Ofrece feedback positivos sobre la ejecución de la tarea, basados en sus posibilidades de mejora. - Diseña actividades que hacen que el alumnado se perciba competente y capaz de llevarlas a cabo.			
C. RELACIONES SOCIALES			
- Intenta que todo el alumnado se sienta aceptado e integrado con el resto de sus compañeros.			

Evaluación de las áreas del TARGET de la Teoría de las Metas de Logro.

	SÍ	A VECES	NO
A. TAREA			
<ul style="list-style-type: none"> - Diseña actividades basadas en la variedad, el reto personal y la implicación. - Ayuda a los sujetos a ser realistas y plantear objetivos a corto plazo. 			
B. AUTORIDAD			
<ul style="list-style-type: none"> - Implica a los sujetos en las decisiones y en los papeles de liderazgo. - Ayuda a los alumnos a desarrollar estrategias de autocontrol y autodirección. 			
C. RECONOCIMIENTO			
<ul style="list-style-type: none"> - Reconoce el progreso individual y la mejora. - Asegura las mismas oportunidades para la obtención de recompensas. 			
D. AGRUPACIÓN			
<ul style="list-style-type: none"> - Agrupa a los sujetos de forma flexible y heterogénea. - Posibilita múltiples formas de agrupamiento de los individuos. 			
E. EVALUACIÓN			
<ul style="list-style-type: none"> - Utiliza criterios relativos al progreso personal y al dominio de la tarea. - Implica al sujeto en la autoevaluación. - Utiliza una evaluación privada y significativa. 			
F. TIEMPO			
<ul style="list-style-type: none"> - Posibilita oportunidades y tiempo suficiente para el progreso. 			