



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Grado

Programa de intervención: Unidad Didáctica de combas. Satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas y aumento de la motivación en las clases de Educación Física

Intervention Programme: Didactic Unit of ropes. Satisfaction of Basic Psychological Needs and increase of Motivation in Physical Education classes

Autor

Javier Jiménez Galera

Director

Raúl Fernández Baños

Grado en Magisterio en Educación Primaria
Curso Académico 2021/2022



Facultad de
Ciencias Sociales
y Humanas - Teruel
Universidad Zaragoza

Programa de intervención: Unidad Didáctica de combas. Satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas y aumento de la motivación en las clases de Educación Física

RESUMEN

El objetivo del estudio que presento a continuación fue analizar cómo se podrían satisfacer las necesidades psicológicas básicas y cómo aumentar la motivación en las clases de Educación Física tras realizar un programa de intervención docente con una unidad didáctica de combas.

Este estudio se realizó en el CEIP Ensanche y participaron un total de 78 alumnos y alumnas de las cuatro clases 6º de primaria. Tuvimos dos clases que formaron el grupo experimental (GE) y otras dos clases formaron el grupo control (GC). Para medir los resultados realizamos cuestionarios con un pre y un post

Los resultados revelaron diferencias, aunque no estadísticamente significativas entre el GE y el GC y hemos llegado a la conclusión de que, si queremos aumentar la motivación y satisfacer sus necesidades psicológicas básicas, el alumnado debe participar de forma activa en las sesiones para poder sentirse protagonistas y debemos tener en cuenta sus gustos y preferencias a la hora de decidir los contenidos.

PALABRAS CLAVE

Motivación, Necesidades Psicológicas Básicas, Educación Física, Programa de Intervención

Intervention Programme: Didactic Unit of ropes. Satisfaction of Basic Psychological Needs and Increase of Motivation in Physical Education Classes

ABSTRACT

The aim of the study presented below was to analyse how basic psychological needs could be satisfied and how to increase motivation in Physical Education classes after carrying out a teaching intervention programme with a didactic unit of ropes.

This study was carried out at CEIP Ensanche and involved a total of 78 students from four 6th grade classes. Two classes formed the experimental group (EG) and two other classes formed the control group (CG). To measure the results, we conducted questionnaires with a pre and a posttest.

The results revealed differences although not statistically significant, between the EG and the CG and we have come to the conclusion that, if we want to increase motivation and satisfy their basic psychological needs, the students must participate actively in the sessions in order to feel as protagonists and we must take into account their tastes and preferences when deciding on the contents.

KEY WORDS

Motivation, Basic Psychological Needs, Physical Education, Intervention Programme

ÍNDICE

1. Introducción.....	6
2. Marco Teórico	7
3. Métodos	13
3.1.Diseño y procedimiento	13
3.2Muestra/Participantes.....	13
3.3.Programa de intervención	14
3.4.Instrumentos.....	15
3.5.Análisis estadístico.....	16
4. Resultados.....	17
5. Discusión	19
6. Conclusiones.....	21
7. Bibliografía.....	23
8. Anexos	25

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Distribución de los sujetos que participaron en el estudio.....	17
Tabla 2. Efectos sobre el programa de intervención entre el grupo control GC y el grupo experimental GE	18

1. Introducción

Hoy en día es muy frecuente ver, leer y escuchar en los distintos medios a cualquier persona opinar sobre la educación. Parece, que mucha gente tiene la solución perfecta e ideal para que el alumnado atienda, esté motivado, implicado y si le hacemos caso a sus consejos, vamos a solucionar todos los problemas de la escuela. Pero esta gente en muchas ocasiones, nunca se ha puesto delante de 25 alumnos heterogéneos, con un contexto social y privado diferente para cada uno de ellos, durante 50 minutos, con los medios de los que disponemos (en muchas ocasiones escasos) y han intentado que el alumnado haga un uso eficaz de ese tiempo y aprenda en esos 50 minutos de clase, por lo que no tienen ni idea de la realidad educativa que vivimos en nuestro país.

Por otro lado, en mi caso y desde mi experiencia como estudiante, pocas veces he estado motivado por una asignatura y pocas veces se han preocupado los docentes por intentar motivarme. Si alguna vez he estado motivado por algo era porque el contenido que estábamos aprendiendo me gustaba a mí. Por no hablar del término “Necesidades Psicológicas Básicas” (NPB) que lo he descubierto este último año y que he conocido y he podido indagar algo más acerca de él gracias a realizar este Trabajo Fin de Grado.

Durante los cuatro años de carrera se nos ha hablado de la importancia de la motivación, de los distintos tipos, de climas motivacionales, etc.... pero desde la Facultad nunca o muy pocas veces se nos ha motivado en las clases. Es una mezcla entre risa y pena que una persona te diga que es necesario motivar al alumnado para que esté implicado en su proceso de enseñanza-aprendizaje mientras está sentado leyendo un Power Point. Aunque estas vivencias también ayudan a ver el tipo de docente que tú no quieres ser.

Por ello, yo como docente en mis periodos de prácticas he intentado que mis alumnos y alumnas, sí que estén motivados y que se impliquen en los conocimientos que yo les impartía. En los distintos periodos de prácticas, he utilizado algunas estrategias que nos han enseñado en la Facultad o algunas estrategias que yo conocía gracias a mis propios medios. Pero a pesar de usar estrategias motivacionales en las sesiones, nunca me había parado a pensar si eran efectivas o no.

Por todo ello he decidido realizar este estudio. Porque quería comprobar, analizar y ver si realmente eran efectivas las estrategias que yo utilizaba para motivar al alumnado y para satisfacer las NPB del alumnado en las sesiones de Educación Física, mi especialidad.

2. Marco Teórico

La motivación intrínseca es posiblemente un factor muy importante durante el periodo educativo ya que si el alumnado no está motivado intrínsecamente y cae en la desmotivación es posible que el rendimiento académico baje e incluso se pueda llegar a un posible abandono escolar.

Leo, García-Fernández, Sánchez-Oliva, Pulido & García-Calvo (2016) señalan que la motivación hacia las clases de Educación Física supone un factor muy importante para la posible práctica de actividad física a nivel extraescolar. Para poder explicar el por qué una persona se involucra, o no, en una determinada actividad se utiliza la Teoría de la Autodeterminación (TAD). Esta teoría consta de tres grandes bloques: la motivación intrínseca; la motivación extrínseca y la desmotivación.

Según Fierro, Almagro, Sáez & Carmona (2020), afirman que el sistema educativo y el desarrollo de los alumnos mejorará si aumentamos la motivación alumnado. Para ellos, la TAD explica cómo factores sociales y contextuales favorecen o entorpecen el éxito de los individuos a través de la satisfacción de las NPB. Estas necesidades son innatas y los individuos no pueden crecer sin satisfacer todas ellas.

Para Stover, Bruno, Uriel & Fernández Liporace (2017) el objetivo de la TAD es conseguir una comprensión de los comportamientos que sea generalizable a todos los contextos en los que se encuentran sumergidos los sujetos. En esta teoría el concepto de motivación tiene una estructura jerárquica con tres niveles: global, contextual y situacional. El nivel global se caracteriza por una orientación general del sujeto, relacionado con la personalidad. El nivel contextual distingue entre las distintas actividades humanas en las que los factores sociales del entorno tienen una gran influencia. Por último, el nivel situacional hace referencia a los momentos específicos del tiempo que son irrepetibles.

Para Deci y Ryan (2000):

La TAD se dirige a factores específicos que nutren los potenciales humanos innatos que se vinculan con el crecimiento, la integración y el bienestar y a la exploración de los procesos y condiciones que fomenten el desarrollo saludable y el funcionamiento efectivo de los individuos, los grupos y las comunidades (p.10).

Según Stover, et al., (2017), dentro de la TAD encontramos diversas subteorías:

- Teoría de las Orientaciones Causales

La Teoría de las Orientaciones Causales se encarga de estudiar por qué cada individuo tiene una orientación causal que lo lleva a interpretar las distintas situaciones de diferentes modos. Se postula que los estímulos ambientales contienen mucha ambigüedad y por ello, las características personales de cada individuo juegan un papel importante en la selección e interpretación de los eventos. Existen tres orientaciones causales: autónoma, controlada e impersonal. Estas tres orientaciones están presentes en todos los individuos, pero alguna de ellas se presenta en mayor medida. Los sujetos con motivación intrínseca presentan una orientación autónoma. Esta orientación ocurre cuando las NPB se satisfacen en el individuo. En la motivación extrínseca, la orientación es controlada. Esta orientación se caracteriza por una preocupación y un interés por las imposiciones del ambiente externo. En este caso, los eventos se realizan por presión y no por elección propia. Por último, en la orientación impersonal, los individuos presentan desmotivación ya que no les encuentran un sentido a las actividades. El individuo actúa de manera errónea y de forma no intencionada. Esta orientación ocurre cuando la persona se ha visto frustrada al intentar satisfacer sus NPB.

- Teoría de la Evaluación Cognitiva

La Teoría de la Evaluación Cognitiva estudia los factores que se asocian a la variabilidad en la motivación intrínseca. Se basa en la premisa de que, igual que existen necesidades innatas, también existen intereses innatos y estos últimos varían entre los sujetos dependiendo de las tendencias.

Un evento produce un proceso motivacional dependiendo del significado psicológico que tenga para el individuo. En este caso, el ambiente ejerce una gran influencia y por ello, tiene

un papel importante el énfasis que ejerzan los agentes sociales en los aspectos informacionales, controladores o amotivantes del evento. El aspecto informacional es evidente cuando se producen feedbacks para el individuo sobre sus intentos de interactuar de manera eficiente con el ambiente. El aspecto de control sobresale cuando se intenta que las personas piensen, sientan o se comporten de un modo específico. Por último, los aspectos amotivantes son aquellos en los que no se encuentra una relación entre acción y resultado.

- Teoría de la Integración Orgánica

Las actividades que realizamos no son necesariamente realizadas por interés, ya que muchas de estas, se realizan para conseguir un fin. Esta teoría, la de la integración orgánica, lo que hace es explicar las diferentes formas de motivación extrínseca y los factores sociales que favorecen o dificultan los comportamientos.

Se distinguen cuatro tipos de regulación de la motivación extrínseca: externa, introyectada, identificada e integrada. El grado de internalización de la motivación extrínseca marcará la autonomía del sujeto. La internalización es el proceso de hacer propios unos valores y unas reglas de una sociedad para poder socializar y sentirse parte de esta.

La regulación externa tiene el menor grado de autorregulación. En ella, el comportamiento está impuesto por otra persona y se basa en evitar castigos u obtener recompensas. La motivación extrínseca de regulación introyectada trata de internalizar una respuesta externa, pero sin aceptarla como propia. Este tipo de motivación surge muchas veces por el sentimiento de culpabilidad o ansiedad que invade a la persona al no realizar la actividad y en otras ocasiones es debido a la obtención del ego o del orgullo de la propia persona. En la motivación extrínseca de regulación identificada, el sujeto elige las actividades que va a realizar, aunque existan unos motivos externos ya que la persona lleva a cabo una actividad tras valorar los beneficios que le aporta a nivel social y personal. Por último, la regulación integrada aparece en la vida adulta y se lleva a cabo cuando existen unas necesidades y unos valores individuales que son coherentes con las conductas que la sociedad se espera que tengas. En este caso, el adulto ha incluido en su día a día la actividad pasando a ser algo cotidiano en él. Cuando nada de esto ocurre se desarrolla la desmotivación.

- Teoría del Contenido de Metas

Esta teoría trata de explicar hacia qué se dirige el comportamiento, encontrando metas de contenido intrínseco y extrínseco. Las metas intrínsecas están vinculadas con la satisfacción de las NPB ayudando al bienestar psicológico, dividiéndose en cuatro: afiliación, salud, crecimiento personal y contribución a la comunidad. Por otro lado, tenemos las metas extrínsecas, orientadas hacia el afuera, dividiéndose en tres: fama, apariencia física y éxito financiero.

- Teoría de las Necesidades Psicológicas Básicas

En los niveles contextual, situacional y global, el comportamiento viene dado por una búsqueda de las NPB de competencia, vinculación y autonomía, que se describen como innatas. A pesar de esto, el modo de satisfacción depende de las distintas culturas.

Deci y Ryan (2000, p.10) sostienen que “una NPB es un estado energizante que, si es satisfecho, conduce hacia la salud y el bienestar, pero si no es satisfecha, contribuye a la patología y al malestar”.

Fierro, et al., (2020) señalan que estudios recientes han incluido la novedad como una NPB y definen la novedad como “la necesidad de experimentar algo que no se ha experimentado antes o que difiere de la rutina diaria de una persona” (Fierro, et al., 2020, p. 2). Pero siempre hay que tener en cuenta que la variación no implica novedad debido a que el alumnado puede estar familiarizado con la variación y puede no percibirla como una novedad.

Deci y Ryan (2000), afirman que las necesidades deben ser satisfechas durante todo el curso de la vida para que un individuo experimente un sentido continuo de integridad y bienestar ya que son esenciales y los individuos no pueden prosperar sin satisfacerlas.

Para Fierro, et al., (2020), el papel del docente, dentro de los factores sociales que encontramos en el campo educativo, es el más determinante. Se necesita un apoyo a la autonomía que consiste en dar a los alumnos la posibilidad de tomar decisiones por sí mismos y asumir responsabilidades siempre que esto sea posible. Por otro lado, el apoyo a la competencia expresa un desarrollo de la eficacia a través de dar un feedback positivo en contra de los estilos de enseñanza más desafiantes. Por último, el apoyo a la relación social implica una participación verdadera y de apoyo con los demás en lugar de estilos de

enseñanza más impersonales. Por ello, todos estos factores pueden ser utilizados por el docente para condicionar el comportamiento del alumnado y crear un clima motivacional favorecedor. Por el contrario, los estilos que no favorecen la satisfacción de las NPB han dado como resultado un aprendizaje menos significativo y es que los estilos que sí que favorecen la satisfacción de las NPB crean una calidad de aprendizaje duradera, una mayor participación y un mayor disfrute en el proceso de aprendizaje. Podríamos decir que el docente tiene un papel muy determinante en el desarrollo de la motivación a través de la creación de distintos tipos de clima.

Respecto a la motivación del alumnado, según Cervelló, Moreno, del Villar & Reina (2007) el conjunto de las áreas de intervención que ayudan a fomentar un determinado clima de motivación se conoce como TARGET. Las distintas áreas que lo forman son el tipo de tareas que se diseñan; la forma en la que se reparte la autoridad; la distribución de las recompensas; el tipo de agrupaciones; el tipo de evaluación empleado en las distintas actividades y por último la forma en la que se estructura el tiempo. Si los sujetos se encuentran implicados al ego, valoran su habilidad en base a la comparación social con los demás. Por otro lado, decimos que una persona se encuentra implicado a la tarea cuando adopta juicios de habilidad basados en el nivel de dominio de la tarea que está desempeñando, esforzándose en mejorar la ejecución de la actividad. Utilizar un estado de implicación hacia la tarea o hacia el ego dependerá de factores disposicionales y de factores situacionales. Los entornos que fomentan una competición interpersonal, una evaluación pública y un feedback normativo sobre el desempeño de las tareas facilitan la aparición de un estado orientado al ego. Por el contrario, los entornos que hacen hincapié en el proceso de aprendizaje, la participación, el dominio individual de la tarea y la resolución de problemas tienden a fomentar un estado orientado a la tarea.

Rodríguez-Fernández, Pereira y Navarro en 2020 realizaron un estudio donde pretendían evaluar el impacto de dos unidades didácticas en la motivación de los estudiantes de educación primaria (una de juegos cooperativos y otra de juegos competitivos). El estudio se llevó a cabo con 227 estudiantes de quinto y sexto en Galicia. Fue un diseño cuasi-experimental con un pre y un post test usando el test de CMEFEP. Había un grupo control y dos grupos experimentales (competitivo 1 y cooperativo 2). En un primer momento, en el primer test, se pudo comprobar que la motivación intrínseca era igual en los distintos grupos, pero en la motivación extrínseca y la desmotivación los resultados eran diferentes.

En el grupo control no se ha observado ninguna diferencia significativa. En el grupo experimental 2 ha aumentado la motivación intrínseca y ha disminuido la desmotivación. En cambio, en el grupo experimental 1 ha aumentado la motivación extrínseca y la desmotivación de manera significativa mientras que la motivación intrínseca ha disminuido. De este modo se puede decir que la metodología cooperativa ha tenido muchos más efectos beneficiosos ya que la motivación intrínseca ha aumentado y la desmotivación ha disminuido mientras que en la metodología competitiva la motivación intrínseca ha disminuido y ha aumentado la motivación extrínseca y la desmotivación.

Hortigüela, Salicetti y Hernández en 2017 realizaron un estudio donde pretendían evaluar la percepción de los futuros docentes de Educación Física sobre las estrategias motivacionales usadas en la realización de prácticas con mayor y menos gasto calórico. El estudio se llevó a cabo con 126 alumnos de 2º y 3º de la titulación de docencia de Educación Física y para ello usaron el cuestionario CMEMEF. Los resultados han mostrado que el factor de intensidad en las clases no influye en la motivación percibida por los futuros docentes de Educación Física. Las sesiones de mayor intensidad correlacionaron con el aprendizaje y la mejora experimentada. Esto no ocurrió en las menos intensas. Por otro lado, las clases menos intensas correlacionaron la oportunidad de mejorar aquello que los alumnos ya sabían. Tanto en las clases intensas como en las menos intensas se ha obtenido una correlación significativa con el ánimo recibido por los docentes hacia la mejora y aquí se ve la importancia que tiene la metodología aplicada por el docente para crear una motivación hacia la práctica. Tanto en las sesiones intensas como en las más suaves hay una relación entre el tiempo dedicado a la explicación y el tiempo de práctica.

Por ello, con este estudio se puede decir que realizar sesiones menos intensas no influye de forma negativa en la percepción de los futuros docentes.

3. Métodos

3.1. Diseño y procedimiento

El estudio que se va a llevar a cabo será de tipo cuantitativo y cuasi experimental. Cuantitativo porque se utilizarán datos numéricos (obtenidos de los cuestionarios) para analizar los resultados sistemática y ordenadamente. Cuasi experimental debido a que no hay aleatoriedad en la elección de los participantes de cada grupo, pues no se podían mezclar al alumnado de las distintas clases y se decidió que cada clase conjunta, fuese un grupo de estudio.

Para realizar el análisis de datos, como los cuestionarios se han pasado en papel a los alumnos y alumnas, los resultados de los cuestionarios se han pasado a Excel, desde donde ya se ha podido ir analizando y obteniendo los resultados y las tablas, para llevar a cabo la investigación.

Para llevar a cabo el procedimiento de investigación, primero se le comunicó a la tutora de las prácticas la intención del programa, para ver si ella daba el visto bueno al proyecto de intervención docente. Una vez obtenido el permiso por parte de la tutora de prácticas, se le comunicó al director del centro el proyecto para que él diese el visto bueno y este, también dio el permiso. Por último, no fue necesario pedir un consentimiento firmado a los padres de los alumnos debido a que en los cuestionarios no se trataban datos personales.

El proyecto de intervención consistiría en realizar un cuestionario al inicio, sin que el alumnado supiese nada, llevar a cabo una unidad didáctica (tratando el mismo contenido, pero de manera distinta entre el grupo control (GC) y el grupo experimental (GE)) y al finalizar, realizar otra vez el mismo cuestionario. De este modo se obtendría un pre y un post para poder estudiar las diferencias.

3.2. Muestra/Participantes

Los participantes de este estudio fueron seleccionados del colegio Ensanche debido a ser el lugar de realización de las Prácticas de Mención de Educación Física. Las clases asignadas durante este periodo fueron las 6º de Educación Primaria.

La muestra del estudio estaba formada por un total de 78 alumnos de Educación Física, de género masculino y femenino, con edades comprendidas entre los 11 y los 13 años

pertenecientes a un centro educativo público, el CEIP Ensanche, de la ciudad de Teruel. Los participantes eran alumnos de las cuatro clases del último curso de Educación Primaria, de 6º. Únicamente se eliminaron 4 cuestionarios debido a que solamente realizaron un test, ya que o el pre o el post no lo realizaron al no venir a clase.

El criterio de selección de los participantes de este estudio fue que debían ser alumnos del Centro, de 6º de primaria y debían cursar la asignatura de Educación Física. Dos clases serían GE y las otras dos serían GC.

Para decidir qué grupos serían control y qué grupos serían experimental se realizó un sorteo. De este modo obtuvimos que 6ºA y 6ºB serían GE y que 6ºC y 6ºD serían GC.

No se necesitó la utilización de un consentimiento firmado ya que los cuestionarios fueron anónimos y no se utilizaban sus datos personales. Para identificar los distintos cuestionarios y poder analizarlos con el pre y el post, los alumnos utilizaban el número de la lista. En el caso de este estudio, a los participantes no se les dieron detalles acerca del estudio ni se les mencionó la finalidad ni los objetivos que se pretendían con estos cuestionarios. Además, al ser cuestionarios anónimos, al alumnado se le dio más libertad a la hora de contestarlos, pudiendo responder de manera sincera sin tener así miedo por las posibles represalias de respuestas en dichos cuestionarios.

3.3. Programa de intervención

El programa de intervención que se ha llevado a cabo se ha basado en realizar una Unidad Didáctica con 4 clases distintas, usando metodologías diferentes para ver las diferencias entre unas y otras. Por ello, de las 4 clases, 2 clases formaban parte del GC y las otras dos clases eran GE. Las clases eran de 6º de educación primaria.

El diseño de la unidad didáctica se ha basado en el Currículo de Aragón, en la Orden de 16 de junio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.

El contenido que se trataba eran las combas, incluido en el Bloque 1 “Actividades motrices individuales”, en la asignatura de Educación Física. Este contenido sería tratado en las cuatro clases, pero la metodología empleada sería distinta.

Las distintas clases no sabían la metodología que se estaba usando con el resto, ya que el alumnado pensaba que con el resto de los compañeros se estaba trabajando de la misma manera.

Con las clases que formaban el GC, la metodología empleada fue modificación del mando directo. Con estas clases, en las sesiones se realizaban los ejercicios que el docente planteaba y que veía acorde a su nivel.

Por el contrario, con las clases que formaban el GE la metodología era distinta ya que ellos mismos decidían qué es lo que querían aprender. La comunicación del docente con los alumnos y alumnas era a través de la plataforma Classroom y a través del foro de clase. Ellos iban escribiendo los tipos de saltos que querían aprender y podían compartir vídeos de saltos que les gustase aprender. Durante el transcurso de la Unidad Didáctica, la función del docente era la de motivar e incentivar al alumnado para que siguiesen buscando nuevos saltos para que las nuevas sesiones, les resultasen un reto. La función del alumnado no era únicamente la de buscar los distintos tipos de saltos, sino que, también debían intentar aprenderse el salto que habían compartido a través del foro de clase ya que en la siguiente sesión ellos debían mostrarlo a la clase para que el resto de los compañeros aprendiesen el salto también.

Con todas las clases se realizó un producto final, que era una coreografía con las combas y que, al realizar esta coreografía, se grabó para compartirla posteriormente con la comunidad educativa del centro. En esta coreografía, el alumnado mostraría los distintos tipos de saltos que habían aprendido a lo largo de la Unidad Didáctica y de fondo sonaría una canción. Con las clases que formaban el GC, la canción fue elegida por el docente y en las otras dos clases que formaban el GE la canción fue elegida a través de votaciones por los propios alumnos.

3.4. Instrumentos

Para medir el clima motivacional percibido en el contexto de las clases se empleó el Cuestionario de Medida de las Estrategias Motivacionales en las clases de Educación Física (Cervelló, Moreno, Del Villar, y Reina, 2007). Este cuestionario estaba encabezado por el enunciado “En las clases de educación física...” y compuesto por un total de 24 ítems: 12 ítems para el factor clima tarea (e.g., “Se confía en nuestra responsabilidad para realizar las tareas que nos propone”) y 12 ítems para el factor clima ego (e.g., “No se anima ni se

motiva”). El cuestionario utilizaba una escala Likert de 1 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo).

Para medir el apoyo a las NPB se empleó el Cuestionario de Apoyo a las Necesidades Psicológicas Básicas (Fierro-Suero, Almagro, Sáenz-López, y Carmona-Márquez, 2020). Este cuestionario estaba encabezado por el enunciado “En las clases de Educación Física, nuestro/a profesor/a...” y compuesto por un total de 17 ítems: 12 ítems de la escala de NPB en ejercicio (e.g., “Nos ayuda a resolver los conflictos amistosamente”) y 5 ítems de la escala de satisfacción de necesidades de novedad (e.g., “Nos propone actividades novedosas con frecuencia”). Este cuestionario utilizaba una escala Likert de 1 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo).

Para medir la motivación se empleó el Cuestionario de Motivación en la Educación Física (Leo, García-Fernández, Sánchez-Oliva, Pulido, y García-Calvo 2016). Este cuestionario estaba encabezado por el enunciado “Yo participo en las clases de Educación Física...” y compuesto por un total de 18 ítems: respecto a la motivación intrínseca (e.g., “Porque la Educación Física es divertida”), regulación identificada (e.g., “Porque esta asignatura me aporta conocimientos y habilidades que considero importantes”), regulación introyectada (e.g., “Porque me siento mal si no participo en las actividades”) y desmotivación (e.g., “No lo sé claramente; porque no me gusta nada”). Este cuestionario utilizaba una escala Likert de 1 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo).

3.5. Análisis estadístico

Para la resolución del objetivo de este estudio se realizó un análisis estadístico y descriptivo de la muestra. Posteriormente, se realizó la prueba t de student para analizar si existían diferencias entre los grupos GE y GC. Los análisis mencionados fueron realizados mediante el apoyo del programa estadístico IBM SPSS versión 21.

4. Resultados

En la Tabla 1, se puede observar el número de alumnos y alumnas que participaron en el estudio, 74 personas (43 mujeres y 31 hombres). Para llevar a cabo el estudio del programa de intervención, no se tuvieron en cuenta los cuestionarios de 4 personas debido a que únicamente realizaron uno de los test (o el pre o el post). Aunque estos alumnos se retiraron para llevar a cabo el estudio, estos alumnos participaron como cualquier alumno más en las sesiones. En el GC participaron 36 personas (15 hombres y 21 mujeres) y en el GE 38 personas (16 hombres y 22 mujeres).

Tabla 1. Distribución de los sujetos que participaron en el estudio

	Total	Hombres	Mujeres
Grupo Control	36	15	21
Grupo Experimental	38	16	22

Con respecto a la Tabla 2, se puede observar que la única diferencia estadísticamente significativa y negativa ha sido en la variable de autonomía en el GC ya que ha disminuido. Las demás variables, algunas han mejorado, pero los resultados obtenidos no son estadísticamente significativos.

Como se ha comentado anteriormente, la NPB de autonomía disminuyó en el GC y en el GE aumentó, aunque no de forma estadísticamente significativa. Las NPB de competencia, relación y novedad, aumentaron en el GC y en el GE, aunque en el GE el aumento de estas tres NPB fue mucho mayor que en el GC.

En el GC la motivación orientada a la tarea disminuyó mientras que, en el GE, aumentó. La motivación orientada al ego en el GC disminuyó y en el GE también disminuyó.

Por otro lado, la motivación intrínseca, la identificada y la introyectada, disminuyeron en el GC y aumentaron en el GE en todos los casos. En cambio, la motivación extrínseca disminuyó tanto en el GE como en el GC. Por último, la desmotivación también disminuyó en ambos casos.

Como se ha comentado anteriormente, exceptuando la variable de autonomía, la variación de los resultados entre el pre y el post del resto de las variables no fue estadísticamente significativa.

Tabla 2. Efectos sobre el programa de intervención entre el grupo control GC y el grupo experimental GE

	GC				GE			
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>p</i>	<i>t</i>
PRETAREA	4,38	,85	,254	1,159	4,11	,67	,082	-1,788
POSTAREA	4,21	,44			4,32	,46		
PREEGO	1,67	,32	,188	1,344	1,91	,72	,183	1,358
POSEGO	1,59	,27			1,77	,55		
PREAUTONOMÍA	3,97	,69	,000	4,844	3,80	,61	,611	-,513
POSAUTONOMÍA	3,66	,71			3,86	,83		
PRECOMPETENCIA	4,50	,59	,753	-,318	4,28	,77	,227	-1,228
POSCOMPETENCIA	4,52	,45			4,46	,57		
PRERELACIÓN	4,48	,54	,866	-,170	4,39	,72	,106	-1,655
POSRELACIÓN	4,50	,55			4,58	,50		
PRENOVEDAD	4,05	,67	,476	-,721	3,96	,62	,209	-1,278
POSNOVEDAD	4,12	,60			4,15	,76		
PREINTRÍNSECA	4,67	,53	,517	,654	4,51	,76	,314	-1,020
POSINTRÍNSECA	4,60	,39			4,66	,52		
PREIDENTIFICADA	4,09	,64	,225	1,235	3,89	,77	,609	-,515
POSIDENTIFICADA	3,94	,55			3,96	,62		
PREINTROYECTADA	2,80	1,14	,504	,675	2,47	1,04	,951	-,062
POSINTROYECTADA	2,66	1,17			2,48	1,06		
PREEXTERNA	3,36	,95	,829	-,217	3,07	1,11	,508	,669
POSEXTERNA	3,40	,90			2,98	,94		
PREEXTRÍNSECA	3,42	,68	,495	,689	3,14	,66	,985	,018
POSEXTRÍNSECA	3,33	,63			3,14	,67		
PREDESMOTIVACIÓN	1,23	,44	,236	1,205	1,33	,64	,944	,071
POSDESMOTIVACIÓN	1,13	,26			1,32	,51		

Nota: *($p < .05$), **($p < .01$)

5. Discusión

El objetivo principal de este estudio fue analizar si un programa de intervención docente a través de una unidad didáctica de combas, con una mayor participación por parte del alumnado en el diseño de las sesiones, ayudaría a satisfacer las NPB y aumentar la motivación en las clases de Educación Física.

Tras el análisis de los resultados encontramos únicamente una diferencia significativa estadísticamente en la variable de autonomía entre el GE y el GC entre el pre y el post. Los resultados arrojaron que la variable de autonomía disminuyó en el GC. Esta fue la única diferencia estadísticamente significativa. El resto de las variables aumentó o disminuyó, pero no de forma estadísticamente significativa.

En mi estudio, en el GE la motivación intrínseca ha aumentado y la desmotivación y la motivación extrínseca han disminuido. En cuanto a la motivación identificada y la introyectada, ambas aumentaron en el GE. El aumento de la motivación identificada se puede deber a que, en esta ocasión, el alumno decidía qué actividades hacer (ellos decidían las actividades de cada clase) aunque yo fuese el motivo externo que les obligase a realizar actividades porque en otras ocasiones, el alumnado no podía decidir. En cuanto a la motivación extrínseca, se puede decir que disminuyó en el GE ya que yo, como docente, no les daba ninguna recompensa externa al realizar las actividades ni las sesiones y no incentivé esta variable en ningún momento. En otros estudios similares (Rodríguez, Pereira y Navarro, 2020), también ha ocurrido lo mismo y ha aumentado la motivación intrínseca y ha disminuido la desmotivación.

Por otro lado, en este estudio comprobamos como en el GE, la motivación orientada a la tarea aumentó y la orientada al ego disminuyó. Este se puede deber que, en este programa de intervención en ningún momento comparábamos al alumnado entre ellos y no había ninguna competición, por lo que la motivación orientada al ego disminuyó. Por el contrario, para intentar aumentar la motivación orientada a la tarea, siempre se intentaba que el alumnado mejorase desde su punto de partida (daba igual el que fuese) y se buscaba que el alumnado realizase el mayor esfuerzo posible en cada clase a partir de retos personales ya que cada clase, yo como docente, intentaba que fuese un reto para cada uno de ellos y ellas. En otros estudios similares se puede comprobar como el clima tarea aumenta de manera

estadísticamente significativa en el GE y disminuye la puntuación en el clima ego (González-Cutre Coll, Sicilia Camacho & Moreno Murcia, 2011).

Por último, respecto a las NPB podemos decir que la variable de autonomía aumentó en el GE y en el GC disminuyó porque al alumnado que formaban el GE, se les dio toda la libertad posible para que ellos pudiesen tomar decisiones por ellos mismos (decidir qué actividades realizar en cada clase) y que asumiesen responsabilidades (ellos y ellas eran los responsables de planificar las sesiones con anterioridad y debían pasarme los saltos que íbamos a hacer en las siguientes clases y los saltos cada vez debían ser más complejos). La variable de competencia aumentó en el GE gracias al feedback constante que yo les realizaba y que les ayudaba a que sus saltos cada vez fuesen mejores y los alumnos y alumnas sintiesen que su trabajo y su esfuerzo era eficaz ya que los saltos que estaban realizando, los realizaban de manera correcta y los resultados que tenían eran buenos. Con respecto a la variable de relación, esta también aumentó porque el alumnado tuvo una participación completa y real en las sesiones de mi unidad didáctica. Ellos eran los protagonistas en todo caso y en muchas ocasiones, realizaban el papel del docente y debían interactuar con los compañeros para mostrarles los saltos que ellos habían aprendido y que el resto debían de imitar. Para finalizar, la NPB de novedad aumentó en ambos casos, aunque mucho más en el GE. En este caso, debo decir que también aumentó en el GC como consecuencia de realizar un proyecto final ya que el alumnado no estaba acostumbrado a realizar un producto final en cada unidad, por lo que, al realizar la coreografía de combas al finalizar la unidad, esto les supuso una novedad para ellos porque en otra circunstancia, para calificar y evaluarla, simplemente habrían realizado los distintos saltos que se piden delante del docente y este les habría puesto una nota. En un estudio similar al realizado por mí, en el que compararon el impacto de un programa basado en el modelo de Educación Deportiva con el modelo tradicional, obtuvieron que la variable de competencia aumentó de manera significativa, aunque también hubo un aumento, pero de forma no significativa, en la variable de autonomía y de relación (Cuevas, López & Contreras, 2015).

6. Conclusiones

A modo de conclusión, este trabajo manifiesta que existen diferencias importantes entre los dos grupos (GC y GE) entre el pre y post:

Con los datos obtenidos, afirmamos que la única diferencia significativa estadísticamente ha sido en la variable autonomía, en el GC, ya que ha disminuido. Es cierto que ha habido más variaciones entre el pre y el post en las distintas variables, pero estas variaciones no han sido estadísticamente significativas.

La NPB de autonomía aumentó en el GE mientras que disminuyó en el GC. Las variables de competencia, relación y novedad aumentaron tanto en el GC como en el GE, aunque podemos afirmar que el aumento de estas tres NPB fue mucho mayor en el GE.

Analizando los datos obtenidos del GC afirmamos que existe una diferencia con respecto al GE en la variable de la motivación orientada a la tarea ya que en el GC esta variable disminuye y en el GE aumenta. En la variable de la motivación orientada al ego en ambos grupos disminuyó. En cuanto al GE, en ellos, la motivación intrínseca, la identificada y la introyectada aumentaron y, por el contrario, en el GC, estos valores disminuyeron. El resto de las variables, la motivación extrínseca y la desmotivación, disminuyeron en ambos casos.

Tras estos resultados podemos afirmar que es importante y que resulta beneficioso para el alumnado y para su predisposición de cara al aprendizaje en el aula, hacerlos partícipes del proceso de enseñanza-aprendizaje, pues el GE ha mejorado la motivación y las distintas NPB. Se ha demostrado que, aunque el contenido sea impuesto por el docente que a su vez se rige por el Currículo de su comunidad autónoma, esto no quiere decir que el alumnado no pueda decir qué es lo que quiere aprender, ya que los contenidos son muy amplios y hay un abanico de posibilidades muy grande. Con este programa de intervención, con el GE, es lo que se ha llevado a cabo, el dar voz al alumnado y aunque se les ha planteado el contenido y el producto final, ellos y ellas han decidido qué es lo que iban a aprender y se les ha ido motivando, escuchando y dándoles importancia en todas las sesiones de la unidad didáctica. Por el contrario, en el GC, al llevar a cabo únicamente los contenidos impuestos por el docente, sin tener en cuenta la opinión y los gustos de los alumnos y alumnas, no ha habido una mejoría ya que la motivación y las NPB no han aumentado y en algunos casos han disminuido.

Por todo ello, si queremos aumentar la motivación del alumnado y satisfacer sus NPB es importante tener en cuenta la opinión y las preferencias de los alumnos a la hora de impartir nuevos conocimientos porque de este modo conseguiremos nuestros propósitos. Además, tendremos alumnos más implicados y el grado de adquisición de los conocimientos será mucho mayor por lo que el proceso de enseñanza-aprendizaje será mucho más enriquecedor.

7. Bibliografía

- Cervelló, E., Moreno, J. A., del Villar, F., y Reina, R. (2007). Desarrollo y validación de un instrumento de medida de las estrategias motivacionales empleadas en las clases de educación física. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 2(2), 53-72.
- Cuevas, R., López, L. G., & Contreras, O. (2015). Influencia del modelo de Educación Deportiva en las necesidades psicológicas básicas. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 15(2), 155-162.
- Fierro-Suero, S., Almagro, BJ, Sáenz-López, P., & Carmona-Márquez, J. (2020). Perceived Novelty Support and Psychological Needs Satisfaction in Physical Education. *Revista internacional de investigación ambiental y salud pública*, 17 (11), 4169.
- González-Cutre Coll, D., Sicilia-Camacho, A., & Moreno-Murcia, J. A. (2011). Un estudio cuasi-experimental de los efectos del clima motivador tarea en las clases de Educación Física. *Revista de educación*, 677-700. doi: 10-4438/1988-592X-RE2010-356-056
- Hortigüela, D.; Salicetti, A. y Hernández, J. (2017) Contraste motivacional en educación física en función del gasto calórico / Motivational Contrast in Physical Education Depending on Caloric Expenditure. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte* vol. 18 (72) pp. 621-635
[Http://cdeporte.rediris.es/revista/revista72/artmoverse975.htm](http://cdeporte.rediris.es/revista/revista72/artmoverse975.htm)
DOI: <http://doi.org/10.15366/rimcafd2018.72.002>
- Leo, F. M., García-Fernández, J. M., Sánchez-Oliva, D., Pulido, J. J., & García-Calvo, T. M. (2016). Validation of the Motivation in Physical Education Questionnaire in Primary Education (CMEF-EP). *Universitas Psychologica*, 15(1), 315-326. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-1.vmpe>
- Orden de 16 de junio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón, publicado en el *Boletín Oficial de Aragón* de 16 de Junio de 2014. España
- Rodríguez-Fernández, J., Pereira, B. & Navarro-Patón, R. (2020). El juego y su influencia en la motivación en el alumnado de educación primaria. In J. Serrano, J.

Petrica, M. Kerkoski & B. Pereira. EDUCAÇÃO FÍSICA, SAÚDE E BEM-ESTAR - NOVOS CAMINHOS. Castelo Branco: Instituto Politécnico de Castelo Branco, pp. 41-50.

- Ryan, R., & Deci, E. L. (2000). La Teoría de la Autodeterminación y la Facilitación de la Motivación Intrínseca, el Desarrollo Social, y el Bienestar. *American psychologist*, 55(1), 68-78.
- Stover, J. B., Bruno, F. P., Uriel, F. E., & Fernandez Liporace, M. M. (2017). Teoría de la Autodeterminación: una revisión teórica.

8. Anexos

CUESTIONARIO

Estimado/a alumno/a. Solicitamos tu colaboración para contestar unas preguntas sobre tus clases de Educación Física. No te preocupes por las respuestas, pues los cuestionarios son ANÓNIMOS y te garantizamos el absoluto anonimato de tus respuestas. Por favor, contesta con TOTAL SINCERIDAD y si tuvieras alguna duda, pregúntale al encuestador.

INSTRUCCIONES PARA CONTESTAR AL CUESTIONARIO.

- 1.- Responde por favor a todas las preguntas, marcando con una cruz o un círculo el número que identifique la respuesta que has elegido.
- 2.- En caso de equivocación, tacha el error y vuelve a marcar el número de respuesta correcto.
- 3.- NO DEJES NINGUNA PREGUNTA SIN CONTESTAR
- 4.- Ante una duda, pregúntale al encuestador.

• Indica tu número en la lista: _____ • Edad: _____

P. 1 Indica hasta qué punto las frases se corresponden a lo que **sientes**, usando la escala desde *totalmente desacuerdo* (1) hasta *totalmente de acuerdo* (5).
 CMEF:
 EP

Yo participo en las clases de Educación Física...	Totalmente desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Porque la Educación Física es divertida	1	2	3	4	5
2. Porque puedo aprender habilidades que podría usar en otras áreas de mi vida	1	2	3	4	5
3. Porque me siento mal si no participo en las actividades	1	2	3	4	5
4. Porque está bien visto por el profesor y los compañeros	1	2	3	4	5
5. Pero no comprendo por qué debemos tener Educación Física	1	2	3	4	5
6. Porque esta asignatura me resulta agradable e interesante	1	2	3	4	5
7. Porque valoro los beneficios que puede tener esta asignatura para desarrollarme como persona	1	2	3	4	5
8. Porque me siento mal conmigo mismo si falto a clase	1	2	3	4	5
9. Porque quiero que el profesor/a piense que soy un/a buen/a estudiante	1	2	3	4	5
10. Pero realmente siento que estoy perdiendo mi tiempo con esta asignatura	1	2	3	4	5
11. Porque me lo paso bien realizando las actividades	1	2	3	4	5
12. Porque, para mí, es una de las mejores formas de conseguir capacidades para mi futuro	1	2	3	4	5
13. Porque quiero que mis compañeros/as valoren lo que hago	1	2	3	4	5
14. No lo sé; tengo la impresión de que es inútil seguir asistiendo a clase	1	2	3	4	5
15. Por la satisfacción que siento al practicar	1	2	3	4	5
16. Porque esta asignatura me aporta conocimientos y habilidades que considero importantes	1	2	3	4	5
17. Para demostrar al profesor/a y compañeros/as mi interés por la asignatura	1	2	3	4	5
18. No lo sé, claramente; porque no me gusta nada	1	2	3	4	5

P. 2 En una escala del **1 (Muy en desacuerdo)** al **5 (Muy de acuerdo)**, dinos tu grado de **SBPN4** desacuerdo o de acuerdo con las siguientes afirmaciones.

En las clases de Educación Física, nuestro/a profesor/a...	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo
1. Nos pregunta a menudo sobre nuestras preferencias respecto a las actividades a realizar	1	2	3	4	5
2. Nos anima a que confiemos en nuestra capacidad para hacer bien las tareas	1	2	3	4	5
3. Fomenta en todo momento las buenas relaciones entre los compañeros	1	2	3	4	5
4. Hace cosas distintas respecto a lo que estamos acostumbrados/as	1	2	3	4	5
5. Trata de que tengamos libertad a la hora de realizar las actividades	1	2	3	4	5
6. Nos propone actividades ajustadas a nuestro nivel	1	2	3	4	5
7. Favorece el buen ambiente entre los compañeros/as de clase	1	2	3	4	5
8. Nos propone actividades novedosas con frecuencia	1	2	3	4	5
9. Tiene en cuenta nuestra opinión en el desarrollo de las clases	1	2	3	4	5
10. Siempre intenta que consigas los objetivos que se plantean en las actividades	1	2	3	4	5
11. Promueve que todos los alumnos/as nos sintamos integrados	1	2	3	4	5
12. Nos ayuda a descubrir cosas nuevas	1	2	3	4	5
13. Nos deja tomar decisiones durante el desarrollo de las tareas	1	2	3	4	5
14. Fomenta el aprendizaje y la mejora de los contenidos de la asignatura	1	2	3	4	5
15. Nos ayuda a resolver los conflictos amistosamente	1	2	3	4	5
16. Con frecuencia despierta nuestra curiosidad	1	2	3	4	5

P. 3 En una escala del **1 (Totalmente en desacuerdo)** al **5 (totalmente de acuerdo)**, dinos tu grado de desacuerdo o de acuerdo con las siguientes afirmaciones.
CME
MEF

En las clases de Educación Física...	Totalmente desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Con las tareas que realizo no aprendo, ni mejoro	1	2	3	4	5
2. Se confía en nuestra responsabilidad para realizar las tareas que nos propone	1	2	3	4	5
3. No se anima, ni se motiva	1	2	3	4	5
4. Nos anima a que nos ayudemos entre compañeros durante las tareas	1	2	3	4	5
5. Sólo se evalúa el resultado final, sin importarle si progreso respecto a cómo lo había antes	1	2	3	4	5
6. Tengo tiempo suficiente para practicar las tareas que me proponen	1	2	3	4	5
7. Tengo la oportunidad de mejorar que ya sabía	1	2	3	4	5
8. Nos dicen cómo organizarnos sin tomar nosotros ninguna decisión	1	2	3	4	5
9. Nos animan a esforzarnos para progresar y mejorar	1	2	3	4	5
10. Siempre nos agrupan de la misma forma	1	2	3	4	5
11. Nos evalúan por hacer las cosas cada vez mejor	1	2	3	4	5
12. Se está todo el tiempo explicando y practicamos poco	1	2	3	4	5
13. Realizamos pocas tareas nuevas	1	2	3	4	5
14. Nos dejan tomar parte en el funcionamiento de la actividad	1	2	3	4	5
15. Sólo se preocupan por los alumnos mejores	1	2	3	4	5
16. Practico tanto con hombres como con mujeres	1	2	3	4	5
17. Me corrigen comparando con mis compañeros	1	2	3	4	5
18. Me deja el tiempo necesario para realizar correctamente las tareas propuestas	1	2	3	4	5
19. Me da la posibilidad de elegir entre diferentes tareas que puedo hacer	1	2	3	4	5
20. No nos dejan ninguna responsabilidad	1	2	3	4	5
21. Nos animan a aprender cosas nuevas	1	2	3	4	5
22. Las mujeres y los hombres no se mezclan en las tareas	1	2	3	4	5
23. Nos preguntan si creemos que estamos mejorando	1	2	3	4	5
24. Estamos casi todo el tiempo parados	1	2	3	4	5