



**Facultad de
Ciencias Sociales
y Humanas - Teruel**
Universidad Zaragoza

**TRABAJO DE FIN DE GRADO
EN MAGISTERIO DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

**Título: Propuesta de intervención de una unidad
didáctica de bate y carrera: Un trabajo desde la
perspectiva de la teoría de la autodeterminación**

Alumno/a: Andrea Cebrián González

NIA: 717916

Director/a: Roberto Francisco Ferriz Morell

AÑO ACADÉMICO 2019-2020

RESUMEN

El objetivo del presente trabajo de fin de grado (TFG) fue analizar las consecuencias que tuvo la aplicación de una unidad de bate y carrera implementada con estrategias motivacionales sobre los aprendizajes adquiridos por el alumnado, la percepción de apoyo a la autonomía del docente de educación física (EF), la satisfacción de las necesidades psicológicas y la motivación intrínseca en EF. El TFG fue llevado a cabo con alumnado de segundo curso de educación primaria obligatoria. Se toma una muestra de 22 estudiantes (10 chicos y 12 chicas, con edades entre los 6 y 7 años) los cuales completaron un cuestionario inicial para conocer su percepción acerca de diferentes variables motivacionales, sus conocimientos sobre béisbol, la satisfacción con respecto al profesor (intervención docente), el interés por la asignatura y la satisfacción con las clases de EF desde la que se parte antes de realizar la intervención. El estudio tuvo una duración de tres semanas, ya que no se pudo terminar de poner en práctica debido a la situación sanitaria del Covid-19. La propuesta se basa en el modelo comprensivo, que es la pieza clave de la unidad didáctica desarrollada. Entre los resultados que se pudieron obtener, destaca que el alumnado informó estar motivado de forma autodeterminada y de disfrutar con la unidad didáctica recibida sobre bate y carrera durante seis clases de EF. Se sugiere que futuros trabajos complementen la aplicación de estrategias motivacionales con metodologías competenciales como el modelo comprensivo en educación física.

Palabras clave: educación primaria, educación física, teoría de la autodeterminación, modelo comprensivo.

ABSTRACT

The main of the following final dissertation (TFG) analyzing the consequences of the application of a teaching unit called “Bate y Carrera” implemented with motivational strategies on the learning acquired by the students, the perception of support for the autonomy of the physical education teacher (PE), in the satisfaction of the psychological needs of the self-determination theory and intrinsic motivation in PE. The TFG was carried out with students in the second year of compulsory primary education. A sample of 22 students is taken (10 boys and 12 girls, aged between 6 and 7 years old) who completed an initial questionnaire to find out their perception of different motivational variables, their knowledge of baseball, and satisfaction with the teacher. (teaching intervention), interest in the subject and satisfaction with PE classes from which they start before performing the intervention. The study lasted three weeks, since it could not be completed due to the health situation of Covid-19. The proposal is based on the comprehensive model, which is the key piece of the didactic unit developed. Among the results that could be obtained, it stands out that the students reported being motivated in a self-determined way and enjoying the didactic unit received on bat and running during six physical education classes. It is suggested that future works complement the application of motivational strategies with competency methodologies such as the comprehensive model in physical education.

Key words: primary education, physical education, self-determination theory, comprehensible model.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	5
2. JUSTIFICACIÓN.....	7
3. OBJETIVOS E HIPÓTESIS.....	9
4. MARCO TEÓRICO	10
4.1. Bate y carrera como contenido en educación física	10
4.2. Bate y carrera y su vinculación con el modelo comprensivo.....	11
4.3. Vinculación de una unidad de bate y carrera con el currículum	13
4.4. Teoría de la autodeterminación	16
4.5. Estrategias motivacionales	18
4.6. Evidencia científica respecto a la aplicación de estrategias motivacionales	19
5. PROCEDIMIENTO Y METODOLOGÍA.....	21
5.1. Contexto del centro, espacios, participantes.	21
5.2. Instrumentos.	24
5.3. Procedimiento	25
5. RESULTADOS.....	26
6. LIMITACIONES DEL TRABAJO	29
7. CONCLUSIÓN Y REFLEXIÓN.....	30
8. ANEXOS	34

1. INTRODUCCIÓN

En este trabajo de fin de grado se ha llevado a cabo una intervención para analizar las consecuencias que a nivel motivacional tendría aplicar estrategias motivacionales en un grupo de escolares de segundo curso de educación primaria a la hora de experimentar una unidad didáctica de bate y carrera. Como se indicará más adelante, dadas la situación excepcional relacionada con la Covid-19, las dos últimas sesiones de la intervención no pudieron realizarse, motivo por el cual aquí se analiza la información recogida entre el 25 de febrero y el 11 de marzo de 2020, profundizando en el diseño de la intervención y la propuesta asociada a la evaluación final del trabajo fin de grado.

Este trabajo nace con la intención de ofrecer recursos al profesorado para que implemente en sus unidades didácticas estrategias motivacionales como las que se van a proponer. De este modo, al dotar a los docentes con este tipo de herramientas se podría conseguir que el alumnado logre que la motivación se vea incrementada en las clases de educación física, lo que podría ayudar en un futuro a aumentar la adherencia a la actividad física (AF). Sin embargo, hay que recordar que todo lo que sucede en las clases de EF no solo depende del docente, sino que también influirían otros factores sociales que se deberían de tener en cuenta, como los iguales, para lograr satisfacer las necesidades psicológicas básicas, la motivación autodeterminada y obtener consecuencias positivas para los estudiantes.

El trabajo fin de grado se corresponde con un estudio de intervención dirigido a 22 estudiantes de segundo curso de educación primaria obligatoria. En primer lugar, se administró un cuestionario para medir de manera previa (pre-test) diferentes variables en relación a la percepción del alumnado sobre su motivación en las clases de educación física. Seguidamente, se diseñó una unidad didáctica de bate y carrera, en la que se aplicaron diferentes estrategias motivacionales de la teoría de la autodeterminación (Deci & Ryan, 2000). Las estrategias estaban dirigidas a satisfacer las tres necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y relación con los demás durante las sesiones de educación física.

Finalmente, en el presente trabajo aparecen recogidas a nivel cualitativo, y por medio de un diario de campo, las experiencias del alumnado anotadas por parte de la estudiante que adoptó el rol de docente a lo largo de la unidad didáctica, ahondando en cómo percibieron los estudiantes la aplicación de las diferentes estrategias motivacionales a lo largo de este periodo. Además, a través de un diario de campo se hizo hincapié en la percepción de la docente (la propia estudiante de grado), a modo de reflexión, desde una visión como futura docente.

2. JUSTIFICACIÓN

Para este trabajo, se parte del objetivo principal de observar los comportamientos del alumnado tras aplicar una serie de estrategias motivacionales en una unidad didáctica de bate y carrera (acciones motrices de cooperación y cooperación-oposición). La elección de intervenir a nivel motivacional queda justificada debido a que los estudios científicos, por ejemplo, el de Sevil et al. (2016) concluyen que la aplicación de diversas estrategias motivacionales en el área de Educación Física, se asocian con que el alumnado tenga satisfechas sus necesidades psicológicas básicas y, por lo tanto, experimente consecuencias positivas a nivel cognitivo, afectivo o conductual. Además de los beneficios que reportaría aplicar las estrategias motivacionales, la propuesta de unidad didáctica lleva implícito aplicar el modelo comprensivo Bunker y Thorpe (1982) que también se ha identificado con la mejora de los aprendizajes tácticos que permitan al alumnado encontrar sentido a las tareas que realizan.

La realización de este estudio se va a apoyar en la teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan (1985), la cual será una herramienta para trabajar las estrategias motivacionales con el alumnado. A partir del estudio de los postulados de esta teoría, se plantearon diferentes estrategias que, a fin de ayudar a mejorar la satisfacción de las necesidades de autonomía, competencia y relaciones, y, por consiguiente, la motivación autodeterminada del alumnado, con el objetivo final de aumentar los niveles de actividad física del alumnado dentro de las clases de educación física.

Varios estudios (Vallerand, 2007; Serrano, Catalán, Lanaspa, Solana, y García-González, 2016) han identificado que aplicar estrategias motivacionales en las clases de educación física tiene consecuencias positivas. Entre ellos, Vallerand, (2007) identificó que tener satisfechas las necesidades psicológicas básicas y estar motivado de forma autodeterminada (percepción de que la propia persona decide sobre sus comportamientos) en la clase de EF se relaciona con consecuencias positivas para el alumnado, por ejemplo; mayor interés, emociones positivas, estados psicológicos óptimos caracterizados por una gran concentración, un mayor esfuerzo y rendimiento académico, y una mayor adherencia a la AF. Sin embargo, la insatisfacción o frustración

de las necesidades y el experimentar formas de motivación no autodeterminadas, se asocia con consecuencias negativas, como, por ejemplo; el aburrimiento, la infelicidad o el abandono de la práctica de AF.

En la misma línea, autores como Serrano, Catalán, Lanaspa, Solana, y García-González (2016), a través de un estudio experimental, justifican la importancia de que el docente de EF apoye la satisfacción de las tres necesidades psicológicas básicas, siendo la forma apropiada la implementación de estrategias durante las situaciones de enseñanza. Aplicar estas estrategias, llevaría a una mayor adherencia en las clases de EF (Serrano, Catalán, Lanaspa, Solana, & García-González, 2016). En este sentido, las intervenciones de los docentes podrán influir en la adopción de patrones de conducta más adaptativos, autónomos y saludables por parte del alumno tanto dentro como fuera de las clases de EF (Serrano et al., 2016).

Apoyado en la teoría de la autodeterminación (Deci & Ryan, 2000), el estudio tuvo por objetivo llevar a cabo una unidad didáctica de bate y carrera con el alumnado de segundo de educación primaria, implementando las situaciones de enseñanza con estrategias motivacionales.

El contenido ha sido escogido debido a que el alumnado a través de la práctica de deportes modificados como Bate y Carrera desarrollaría aprendizajes a nivel conceptual, procedimental y actitudinal. Además, este contenido está contemplado dentro de la Orden de 16 de junio de 2014 del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación primaria), en concreto dentro del bloque 3 de contenidos que representa las acciones motrices de cooperación y cooperación-oposición.

3. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

A la hora de elaborar la intervención con el alumnado, es importante proponer una serie de objetivos sencillos y realistas sobre los que sustentar la intervención a fin de que pueda tener éxito.

El objetivo principal fue:

- Analizar las consecuencias que tuvo el alumnado de educación primaria tras aplicar diversas estrategias motivacionales de la teoría de la autodeterminación en una unidad didáctica de Bate y Carrera.

Los objetivos secundarios fueron:

- Realizar una revisión sobre las investigaciones que han aplicado estrategias motivacionales para promocionar la práctica de AF entre el alumnado.
- Proponer futuras estrategias de intervención asociadas con las estrategias motivacionales a fin de mejorar la intervención docente en EF.

Por otro lado, a la hora de hablar de las hipótesis que se plantearon para este trabajo, es importante destacar que éstas se han diseñado a fin de profundizar en los comportamientos del alumnado, y tratar de testar si su comportamiento cambiaría en función de las estrategias que aplica la docente.

En ese caso, se plantea una hipótesis asociada al objetivo principal del trabajo:

1. El grupo al que se aplicará la intervención mejorará su percepción respecto a la satisfacción de las necesidades de competencia, autonomía y relaciones sociales durante la unidad didáctica de bate y carrera.

4. MARCO TEÓRICO

PROPUESTA MARCO TEÓRICO

4.1. Bate y carrera como contenido en educación física

Los juegos deportivos de golpeo y fildeo (Bate y Carrera) engloban aquellos juegos cuyo objetivo del equipo atacante es lanzar un móvil hacia el terreno de juego y dejarlo fuera del alcance de los jugadores de campo o retrasar al máximo su devolución mientras se realiza un recorrido determinado. Mientras tanto, el equipo que defiende tratará de interceptar, recoger, devolver rápidamente el móvil y limitar las carreras que pueda conseguir el atacante (Méndez-Giménez, 2003).

Según el anexo II de la Resolución de 12 de abril de 2016, orientaciones sobre los perfiles competenciales de las áreas de conocimiento y los perfiles de las competencias clave por cursos, los deportes modificados basados en la comprensión, pertenecen al conjunto de acciones motrices de cooperación y cooperación-oposición, dentro del bloque 3 de contenidos.

En la publicación elaborada por la Dirección Técnica de la Real Federación Española de Béisbol y Sóftbol; Coria (1998) desarrolla una propuesta en la cual se indica que trabajar actividades de pre béisbol (Bate y Carrera) en el contexto educativo puede aportar al alumnado diferentes beneficios. Por un lado, afina las funciones que condicionan el movimiento como por ejemplo la percepción del espacio temporal, control del equilibrio, control postural, coordinación dinámica general; por otro lado, pone en acción diversos esquemas motores como batear, lanzar, correr, saltar, etc.; realiza equilibrio afectivo a través de la inteligencia, fantasía, además de habituar al alumnado en la disciplina y sociabilizarlo.

Además, la práctica de deportes modificados como puede ser la iniciación en béisbol, puede abordar otros contenidos más actitudinales como pueden ser la salud, la educación ambiental, educación para la igualdad entre sexos y educación para el ocio entre el alumnado Coria (1998).

4.2. Bate y carrera y su vinculación con el modelo comprensivo

El modelo de enseñanza comprensiva (o *Teaching Games for Understanding* “TGfU”) pretende que el alumnado dote de sentido a aquello que está aprendiendo, de esta manera, pueda sacarle una utilidad y darle transferencia en otros aspectos de la vida del alumno, no únicamente en las clases de EF. (Bunker y Thorpe; 1982; Thorpe, Bunker, & Almond, 1984).

Méndez-Giménez (2011), resumió las características del modelo comprensivo y las concretó en diferentes principios pedagógicos, los cuales se presentan a continuación:

- Clasificación con vocación metodológica e implicaciones curriculares: los juegos se dividen en diferentes categorías de juegos deportivos. Los juegos de cada categoría comparten principios tácticos comunes, de este modo su comprensión puede ayudar a la transferencia en el rendimiento de otros juegos de la misma familia.
- Representación: Se trata de que los juegos desarrollados en una clase tengan la misma estructura táctica que los juegos de adultos, pero con modificaciones en función de la edad y habilidad de los participantes.
- Exageración: Se trata de exagerar el problema táctico de tal manera que, si el alumnado ve este problema demasiado difícil, realizar una serie de cambios sobre él pueda evidenciar el concepto.
- Complejidad táctica: Se trata de que los niños y niñas sean expuestos a juegos de diferentes categorías partiendo de la categoría que menor complejidad táctica tenga. Así a lo largo de la etapa de primaria sean expuestos a diferentes categorías.

- Los juegos modificados posibilitan contextos de educación auténtica: la evaluación de estudiantes en situaciones de partido es la mejor manera de producir y recibir feedback formativo.

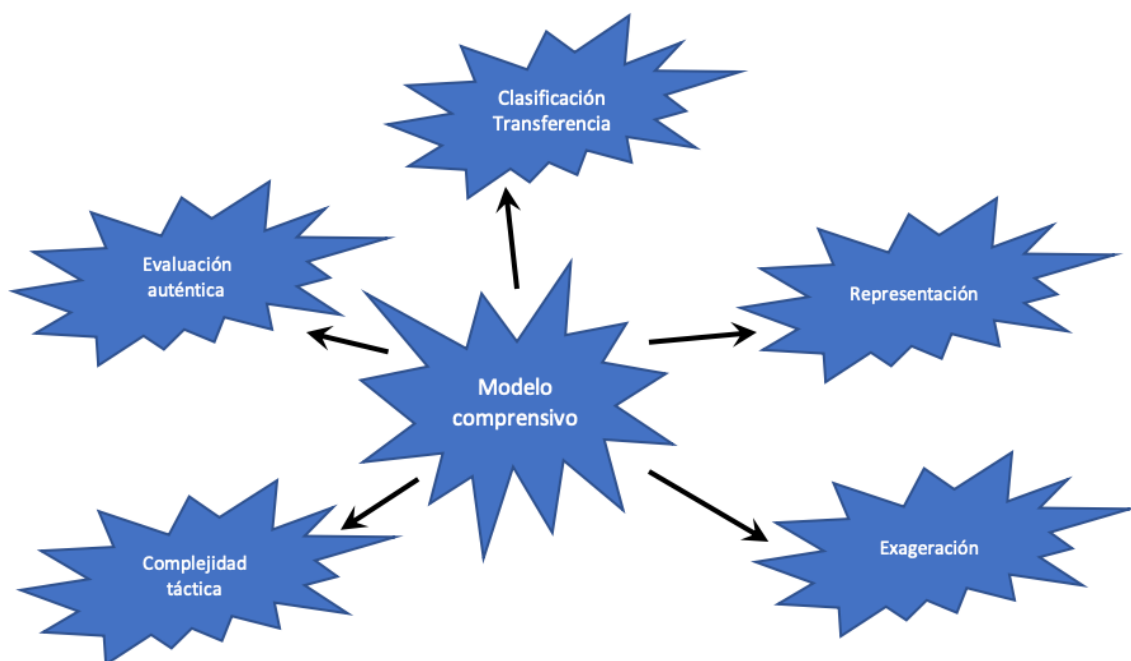


Imagen 1. Principios pedagógicos del modelo comprensivo según Méndez-Giménez (2011)

Por otro lado, partiendo del modelo comprensivo Delanauy (2001) y Beunard y Dersoir (1994) presentan los aprendizajes fundamentales de Bate y Carrera para ser aplicados al contexto educativo:

- Creación de un desequilibrio a su favor.
- Conservar/recuperar el balón.
- Progresar hacia la meta contraria/evitar progreso a la meta propia.
- Certeza/incertidumbre.
- Reducción/incremento del espacio y la duración.
- Alternancia táctica entre defensa y ataque.
- Puesta en práctica del algoritmo de ataque/defensa.

De esta manera, los aprendizajes fundamentales del bate y carrera cumplen los principios pedagógicos del TGfU. Por ejemplo, las actividades de Bate y Carrera se relacionan con el “principio de representación” ya que, a pesar de estar modificadas para el alumnado de edad inferior, están estructuradas de la misma manera que si de un partido de béisbol se tratase. Por otro lado, el principio fundamental de la “modificación del espacio/tiempo” puede relacionarse con el principio pedagógico de la exageración, ya que se trata de realizar una serie de modificaciones para que el alumno pueda comprender mejor el problema planteado y dar con la solución para neutralizarlo. Principios como los algoritmos tanto de ataque como de defensa pueden relacionarse con la “complejidad táctica” ya que es necesario empezar desde situaciones más sencillas hasta llegar a la más compleja de todas, dando tiempo para que el alumnado se organice y las experimente todas respetando así una progresión en el proceso de enseñanza. Otro principio que también se relaciona con la “complejidad táctica” es el principio de conservar/recuperar el balón ya que a lo largo del juego las situaciones variarán desde la más sencilla para el equipo atacante a la hora de conservar ese rol de atacante, hasta la más compleja en la que sea el equipo defensor el que tenga más facilidad para recuperar el balón y así cambiar los roles del juego.

4.3. Vinculación de una unidad de bate y carrera con el currículum

En el anexo II del Real Decreto 126/2014 (Ministerios de Educación, cultura y deporte, 2014) que establece el currículum básico de educación primaria se establece que en el área de EF los elementos curriculares de la programación se estructuran entorno a cinco situaciones motrices. Dentro de estas situaciones, se encuentran las acciones motrices en situaciones de cooperación, con o sin oposición donde deportes adaptados como Bate y Carrera o deportes en grupos como béisbol, se contemplan como actividades que pertenecen a este grupo (Sec. I. Pág. 19407).

Por otro lado, dentro del Real Decreto 126/2014 que establece el currículum básico de Educación Primaria, en su artículo 7 se establecen los objetivos de etapa que el alumnado debe haber adquirido al acabar la Educación Primaria.

Todos los objetivos que se muestran en dicho decreto deben ser alcanzados por el alumnado, sin embargo, para este estudio se le da mayor importancia al siguiente objetivo que está directamente relacionado con el área de educación física:

- Valorar la higiene y la salud, aceptar el propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias y utilizar la educación física y el deporte como medios para favorecer el desarrollo personal y social.

La Orden de 16 de junio de 2014 del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación primaria, y con él, el del área de EF. Este se divide en seis bloques de contenidos, sin embargo, este estudio se centra en el “Bloque 3: Acciones motrices de cooperación y cooperación-oposición”.

De este modo, en el apartado de introducción para el bloque de contenidos 3, se hace referencia al uso de deportes modificados como es una unidad didáctica de Bate y Carreta, enlazada con el modelo de comprensión TGfU (*Teaching Games for Understanding*).

“Bloque 3. Acciones motrices de cooperación y cooperación-oposición (...) Los participantes están en entornos estables para conseguir un objetivo a través del establecimiento de relaciones de colaboración y superar la oposición de otro grupo. La atención selectiva, la interpretación de las acciones del resto de los participantes, la previsión y anticipación de las propias acciones atendiendo a las estrategias colectivas, el respeto a las normas, la capacidad de estructuración espacio-temporal, la resolución de problemas y el trabajo en grupo, son capacidades que adquieren una dimensión significativa en estas acciones. En este grupo de experiencias motrices será conveniente aprender a relacionarse positivamente con los demás, favoreciendo el respeto, el diálogo y la solidaridad entre los compañeros de juego (...) deportes modificados basados en la comprensión (TGfU) como los juegos de bate y carrera (béisbol, etc.) son actividades que pertenecen a este grupo.” (p.2).

En cuanto a las orientaciones metodológicas encontradas en el currículum de Aragón (Orden de 16 de junio de 2014 del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículum de la Educación primaria, y con él, el del área de EF), que se identifican con el Bloque de contenidos 3, se observa que éstas van en dos direcciones. En primer lugar, se relacionan con la adquisición de acciones motrices elementales y otras más complejas; por otro lado, se relacionan con la intencionalidad del alumno para con el juego. Otro punto a tener en cuenta será que el alumno sea capaz de interiorizar los principios y reglas de acción del juego, en el caso de bate y carrera serían tales como creación de un desequilibrio a su favor, progresión hacia la meta contraria, en el caso de los juegos de bate y carrera cambia la aplicación de este aprendizaje ya que no hay nadie que de manera física obstaculice esta acción, sino que el progreso a la meta lo determina el tiempo que dura dicha jugada. Es la dinámica del juego con las reglas de "aire" o introduciendo la última pelota en el "caja" la que determina el "tiempo" límite para progresar. En este caso, deberá ser el jugador de ataque, por lo tanto, quien determine cuándo detenerse en función de las reglas de la situación. La defensa por lo tanto tiene una misión muy importante, que es reducir al máximo el tiempo del que dispone el ataque para progresar hacia la meta; alternancia táctica entre defensa y ataque, puesta en práctica de algoritmos de ataque y defensa, etc. (Julián y Zaragoza, 2014).

4.4. Teoría de la autodeterminación

Reeve (1994) plantea el concepto de motivación a través de una pregunta fundamental “¿Qué causa la conducta?”. Se trata de un concepto podría ser complejo de definir, por lo que se puede relacionar con una serie de necesidades, impulsos, curiosidad... que nos mueven como humanos a hacer determinadas cosas. Para Deci & Ryan (1985), la motivación se refiere tanto a la energía como a la dirección, persistencia y finalidad de los comportamientos, incluyendo las intenciones implicadas y las acciones resultantes; ubicándose en el centro de la regulación biológica, cognitiva y social del individuo (Deci & Ryan, 1985).

De este modo, el concepto de motivación presenta una estructura con tres niveles de generalización: global, contextual y situacional (Vallerand, 1997). El primero se caracteriza por una orientación más general del individuo, relacionado con la personalidad; el segundo se refiere a esferas específicas de la actividad humana (educación, trabajo, etc.) donde el factor social tiene gran influencia; en el último nivel, se encuentran momentos específicos en el tiempo (por ejemplo, una actividad realizada durante una sesión concreta de EF) (Vallerand, 1997). En cada nivel se identifica la misma secuencia. Los factores sociales influyen en la motivación a través de mediadores constituidos por las necesidades psicológicas básicas de competencia, autonomía y relación con los demás; y que en función de su satisfacción o frustración se favorecen tres tipos de motivación: motivación extrínseca, motivación intrínseca y desmotivación (Deci & Ryan, 1985; 2000).

Deci & Ryan (1991) explican las tres necesidades psicológicas básicas de la siguiente manera:

La necesidad de ser competente se relaciona con que el individuo experimente eficacia al realizar las acciones que se estén propuestas. La sensación de autonomía comprende los esfuerzos de las personas por sentirse el origen de sus acciones y para poder determinar su propio comportamiento. La percepción de relación con los demás se refiere a la necesidad de las personas de relacionarse y preocuparse por los demás, y por lo tanto sentirse satisfecho con el mundo social.

Al hilo de lo anteriormente explicado, se diferencian tres tipos de motivación: motivación intrínseca, extrínseca (autodeterminada y no autodeterminada) y desmotivación. La motivación extrínseca o externa, se refiere a un comportamiento que simplemente se efectúa como medio para llegar a un fin, ya sea recompensa, evitar un castigo, etc. Por otro lado, la motivación intrínseca o interna se refiere a realizar actividades simplemente por el mero placer de llevarlas a cabo. La desmotivación representa la ausencia de interés por actuar (Deci & Ryan, 1985, 2000).

Dentro de la motivación extrínseca se encuentra lo que definido como formas de motivación autodeterminadas y no autodeterminadas. Las autodeterminadas van relacionadas con consecuencias positivas para el alumnado. Dentro de esta forma aparecen la regulación integrada y la identificada.

La regulación integrada es aquella en la cual, el alumno va a participar en las clases de educación física motivado por la importancia del papel que desempeña en la asignatura. Por otro lado, como se ha definido anteriormente la motivación intrínseca representa que los alumnos participarán en dichas clases ya que les divierte lo que se hace en ellas (González-Cutre, 2017).

Además, la regulación integrada, será consecuencia de trabajar con la TAD en las clases de educación física, ya que consigue integrar la actividad física en el estilo de vida del alumnado, haciendo que la práctica deportiva sea un pilar de gran importancia en los valores del alumnado. El resto de subtipos de motivación se encuentran dentro de la motivación externa, sin embargo, en las formas no autodeterminadas, tales como la regulación introyectada y externa (González-Cutre, 2017)

La Teoría de la Autodeterminación (Deci & Ryan, 1991), afirma que la satisfacción de estas tres necesidades psicológicas básicas en el aula de EF va a conducir a que el estudiante experimente formas de motivación más autodeterminadas (González-Cutre, 2017).

4.5. Estrategias motivacionales

A continuación, se presenta a través de la siguiente tabla (ver Tabla 1) diferentes estrategias motivacionales que podría ser aplicadas a la etapa de primaria (Gonzalez-Cutre, 2017; Martinez-Camacho, Gómez-Rijo y Moreno, 2010). Las siguientes tablas están divididas en dos: por un lado, las tres necesidades psicológicas básicas, en el lado derecho, las diferentes estrategias planteada.

Tabla 1. Necesidades Psicológicas Básicas y sus correspondientes estrategias motivacionales

Necesidad Psicológica Básica	Estrategias Motivacionales
Competencia	Dejar más tiempo para la realización de actividades
	Incluir actividades novedosas para el alumnado
	Reconocer el progreso individual
	Dar feedback positivo
	Uso de música en las sesiones
Autonomía	Dar posibilidad de elección
	Usar estilos participativos
	No crear dependencia de las recompensas
Relación con los demás	Agrupaciones flexibles y heterogéneas
	Evitar rivalidad entre compañeros
	Clima preocupación e inteligencia emocional

4.6. Evidencia científica respecto a la aplicación de estrategias motivacionales

Existen diversos estudios que han aplicado las estrategias de la TAD en las clases de EF para ver cómo afectan en la satisfacción de sus necesidades psicológicas, motivación y consecuencias asociadas a la práctica de que realizan fuera del contexto escolar. A continuación, se destacan los últimos estudios de revisión sistemática y metaanálisis que sintetizan las evidencias científicas existentes hasta la fecha asociadas a la aplicación de la TAD en EF, entre ellos se identifican diversos trabajos de intervención.

En primer lugar, en el trabajo de Vasconcellos et al. (2019), se realizó una revisión sistemática de 265 estudios con respecto a la TAD dentro del contexto de EF. Los resultados revelaron que la satisfacción de la competencia y la autonomía se relacionaban en mayor medida con el apoyo del maestro hacia el alumnado en las sesiones de educación física. Sin embargo, la relación con los demás estaba en mayor medida relacionada con los alumnos, aunque el maestro también tomase parte en ella, y que no únicamente se trata de la relación existente entre los propios alumnos sino también en la relación con el docente.

Dentro del trabajo de Vasconcellos et al. (2019), se incluyeron 16 trabajos de intervención como, por ejemplo, el de Jaakkola y Liukkonen (2006) en el cual participaron un total de 461 personas, que se repartieron en chicos y chicas dentro de un grupo experimental y grupo control. La intervención consistía en realizar tutorías con los tutores en el grupo experimental, unas 20 al año. Tras realizar esto, las conclusiones del estudio mostraron que los maestros pueden promover la motivación de los estudiantes al enfatizar su participación en las tareas dentro de las clases de educación física.

Como conclusión, este estudio sintetizó los resultados de los estudios respaldados por la teoría de la autodeterminación realizada en el contexto de la educación física escolar. Los resultados de esta revisión respaldan los postulados teóricos de SDT (secuencia motivacional descrita), lo que sugiere que proporciona un marco teórico útil para comprender el proceso motivacional en educación física y una

base para intervenciones efectivas diseñadas para mejorar las experiencias en clase, así como los resultados de aprendizaje de educación física.

El segundo artículo, es una revisión de la literatura realizada por Raabe et al. (2019) que tuvo por objetivo la revisión actual de las intervenciones de apoyo a la autonomía con maestros de educación física y entrenadores deportivos juveniles.

Como conclusión, y respecto al contexto educativo, los autores identifican que apoyar la satisfacción de la autonomía proporciona evidencia sistemática de su efectividad en el cambio de variables en las cuatro categorías de medidas de resultado (educación física, fútbol, remo y fútbol gaélico).

Por último, en el artículo de Vaquero-Solís et al. (2020) se realiza una revisión sistemática de 41 estudios. En ellos se abordan dos cuestiones: la primera relacionada con la TAD y la teoría de las metas de logro y la segunda relacionada con el tiempo de intervención. La primera cuestión afirma que muchas de estas teorías proporcionan al docente técnicas que pueden incrementar o descender la motivación del alumnado además de hacer hincapié en la naturaleza temporal de las intervenciones para que estas mantengan cambios significativos; por otro lado, se hace mención a nuevas tendencias de investigación relacionadas con el género femenino. En relación con la segunda pregunta, se argumenta que, por lo general, aunque puede haber excepciones, las intervenciones con menos de tres meses de duración tienen menos efecto en el alumnado que las de tres a un año de duración. El estudio concluye con algunas debilidades de los estudios que de los que se ha hablado como la limitación temporal, la falta de guías para los profesores, además del no uso de metodología cualitativa en los estudios.

5. PROCEDIMIENTO Y METODOLOGÍA

5.1. Contexto del centro, espacios, participantes.

Contexto del centro.

El colegio Santa Ana está situado en Calatayud, en la provincia de Zaragoza, es con 22.500 habitantes censados, la ciudad más importante de Aragón, después de las tres capitales de provincia. Se trata de una ciudad pequeña pero muy bien comunicada y con todos los servicios.

Calatayud, está situada entre Zaragoza y Madrid de las que se encuentra a 86 y 236 km y está comunicada por AVE con estas ciudades, además de situarse entre los ríos Jalón y Jiloca. Es el centro de una extensa comarca, formada por 67 municipios, siendo la cabecera de comarca y encontrándose aquí la sede de la institución comarcal Comunidad de Calatayud.

Su economía está basada sobre todo en el sector servicios, tiene algunas empresas importantes y en los últimos años se han instalado dos de tecnología, además de encontrarse también aquí la Academia de Logística del ejército de Tierra. Es una ciudad con gran pasado histórico, estando su casco antiguo declarado Conjunto Histórico Artístico, ya que posee importantes monumentos.

El colegio de Santa Ana de Calatayud está construido en la zona Sur de la ciudad, en una zona moderna y de expansión y edificación reciente en algunos. El edificio ocupa una manzana completa de unos 8.000 metros cuadrados. Fue abierto por primera vez a la enseñanza en el año 1954, siendo un centro únicamente femenino.

A raíz de la implantación de la LOGSE que estructurado de la siguiente manera:

- Ed. Infantil: 6 unidades.
- Ed. Primaria: 12 unidades.
- ESO: 8 unidades.

Cuenta con dos unidades por curso, abarcando una ratio de 46 a 49 alumnos por curso.

Fue a partir del curso 86/87 cuando el centro comenzó a ser mixto, albergando a 1000 alumnos en él.

En cuanto al aspecto socioeconómico, se aprecia la gran diversidad de situaciones laborales actuales, siendo los padres mayormente empleados, funcionarios y autónomos. Dado que en los últimos años el número de mujeres con trabajo ha aumentado, se observa un mayor paso del tiempo de los alumnos del centro con sus abuelos.

Analizando el aspecto social y cultural, se aprecia en los últimos años del centro una mayor llegada de alumnos de otras procedencias, siendo la de mayor número la rumana. Además, se señala que la gran mayoría de familias que acuden al centro tienen un aspecto tradicional, aunque se puede apreciar la existencia de otros tipos de familias. Por último, en el centro son conscientes de que la formación religiosa no es lo que mueve a las familias a traer a sus hijos a ese centro, si no la implantación de valores como responsabilidad, tolerancia, respeto... entre otros.

Espacios.

Las aulas en las que se imparte clase se dividen en tres plantas; en la primera planta se encuentran las aulas de educación infantil, primero, segundo y tercero de primaria. En la segunda planta, se distribuyen las aulas de cuarto, quinto y sexto de primaria además de los cuatro cursos de Educación secundaria. La tercera planta está destinada para aulas de música, plástica, informática, etc.

Además de todas las aulas en las que se imparten las clases de manera general, se encuentran diferentes instalaciones significativas del centro tales como:

- Biblioteca: No tan usada para los alumnos de primaria e infantil, pero con mucho uso para los estudiantes de educación secundaria.
- Capilla: Se trata de un centro concertado religioso, por lo que es usada con frecuencia para distintos actos significativos para el centro.

- Informática: Aula habilitada con ordenadores en la que se imparte la asignatura de informática, además de ser un recurso de apoyo para alumnos con NEE.

- Patio: El centro está compuesto por dos patios, uno para los alumnos de infantil y primer ciclo de primaria y otro que comparten por turnos los alumnos de segundo y tercer ciclo de primaria y E.S.O.

- Pabellón: Pabellón acondicionado tanto para las tareas a realizar habitualmente por los profesores de educación física, como para las actividades extraescolares que se realizan en horario de tardes y fines de semana.

- Salón de actos: Es un espacio destinado para reuniones con la directora o distintas representaciones por parte de los alumnos, además de usarse para actos de relativa importancia para el centro.

- Usos múltiples: Espacio destinado a realizar actividades de cualquier tipo y para cualquier etapa educativa; ya sean charlas, reuniones, exámenes, etc.

- Aula de psicomotricidad: Es usada de manera frecuente por infantil más que por primaria, que únicamente la usa cuando el tiempo no acompaña o la clase es un poco más técnica.

Participantes.

El estudio, ha sido llevado a cabo con el alumnado de la clase de 2ºA de educación primaria del centro Santa Ana (Calatayud, Aragón). Esta clase estaba formada por 22 alumnos y alumnas, los cuales se repartían en 12 niñas y 10 niños. El alumnado recibía 3 sesiones de EF a la semana.

5.2. Instrumentos.

Para tener una primera impresión de y una toma de contacto con el alumnado, se les pasó un cuestionario para conocer el grado de satisfacción tanto con las clases de EF, como con el profesorado. Además de incluir una pregunta extra para ser conscientes de hasta que nivel conocían el béisbol, deporte que se asemejaba a lo que se iba a practicar con ellos y otra con la planificación de AF del alumnado en un futuro próximo. Se trata de un cuestionario sencillo, ya que se trataba de alumnos de muy corta edad por lo que debía ser llamativo para ellos, fácil de entender y que no se hiciera demasiado monótono. El cuestionario, está incluido en el Anexo I y en él se encuentran los diferentes apartados como:

- Bloque 1: Conocimientos sobre béisbol (bateo y fildeo). Elaboración propia adaptado a la etapa de educación primaria.
- Bloque 2: Apoyo a la autonomía por parte del docente (intervención docente) → Hagger, Chatzisarantis, Hein, Pihu, Soós, y Karsai (2007).
- Bloque 3: Motivación intrínseca del alumnado → Ferriz, González-Cutre, y Sicilia (2015).
- Bloque 4: Necesidades psicológicas básicas (NPB): autonomía, competencia y relaciones sociales → Moreno, González-Cutre, Chillón, y Parra (2008).

Todas estas cuestiones eran valoradas con una escala numérica y en ninguno de los bloques se daba opción a respuesta abierta, por lo que era un cuestionario bastante ameno y rápido.

El segundo procedimiento para recoger los datos, fue cualitativo, por medio de la observación directa, la cual era posteriormente trasladada a un diario de campo en el que se registraban todas las impresiones recogidas, además de los efectos que causaban en los alumnos las diferentes estrategias motivacionales propuestas.

5.3. Procedimiento

Después de la recogida de datos de los alumnos y alumnas de segundo de primaria, se puso en marcha la propuesta de intervención. Esta, estaba basada en la puesta en práctica de una unidad didáctica de juegos modificados como puede ser Bate y Carrera, implantando de manera simultánea en las clases diferentes estrategias motivacionales que se explicarán más adelante.

A continuación, se muestra una tabla con la temporalización de la unidad didáctica propuesta, coincidiendo la primera sesión con el día 25 de febrero y la última con el 11 de marzo. En ella, se explica de manera resumida las actividades realizadas en clase vinculadas con las diferentes situaciones de aprendizaje.

Además, se muestra una última fila en la que se detalla si esa sesión se ha podido realizar o no, ya que debido a la crisis sanitaria que padeció España relacionada con la Covid-19, las clases presenciales fueron canceladas a partir de la semana del 13 de marzo de 2020, por lo que las dos últimas sesiones no pudieron llevarse a cabo.

Tabla 2.

Temporalización unidad didáctica bate y carrera.

SESIÓN	1	2	3	4	5	6	7	8
Situación de aprendizaje	Toma de contacto	1	2	3	4	5	6	Evaluación final
Actividades realizadas	Presentación unidad. Forma de trabajo durante la unidad. Cuestionario inicial.	3 bases: todos lanzan, todos corren.	4 bases: todos lanzan, todos corren o algunos corren.	4 bases: lanzamiento individual, corren varios.	4 bases: lanzamiento individual, carrera individual.	4 bases: lanzamiento individual, carrera individual, caja libre.	4 bases: lanzamiento individual, carrera individual, caja libre, aire sí.	Cuestionario final. Reflexión grupal sobre lo realizado.
Puesta en práctica	REALIZADO						NO REALIZADO (Covid-19)	

5. RESULTADOS

En esta fase se muestran los resultados obtenidos tanto en el cuestionario pasado inicialmente al alumnado de segundo de primaria, como las impresiones recogidas a tras aplicar las estrategias motivacionales a lo largo de la unidad didáctica.

Resultados de tipo cuantitativo

En primer lugar, se muestran los resultados obtenidos tras pasar al alumnado el cuestionario previo de satisfacción. La siguiente tabla muestra una media y desviación típica de los resultados obtenidos tras comprobar las respuestas de 12 niñas y 10 niños. (ver Tabla 3).

Tabla 3

Estadísticos Descriptivos y Rango de las Variables Objeto de Estudio

Variable	Rango	<i>M</i>	<i>DT</i>
Conocimiento previo	1-10	8.04	2.29
Apoyo autonomía del docente	1-7	6.85	.27
Motivación intrínseca	1-7	6.88	.26
NPB autonomía	1-5	4.49	.64
NPB competencia	1-5	4.80	.36
NPB relación con los demás	1-5	4.55	.72

Nota. NPB = Necesidades psicológicas básicas; *M* = Media; *DT* = Desviación típica.

El primer apartado es una pregunta sobre el conocimiento previo del alumnado del contenido a desarrollar en la unidad didáctica, en este caso béisbol. Como se puede observar, el alumnado tenía un conocimiento previo muy alto ($M = 8.4$) sobre el contenido que se iba a abordar en la unidad didáctica, en este caso bate y carrera,

aunque en el cuestionario se hace referencia a un deporte como es el béisbol para mejor entendimiento del alumnado.

Por otro lado, el segundo apartado se centra en el apoyo a la autonomía que el alumnado recibe por parte del docente. En este apartado se muestra que la gran mayoría del alumnado se siente apoyado por el docente en el tiempo de clase de EF ($M = 6.85$).

El tercer apartado aborda la motivación intrínseca en el alumnado a través de cuatro ítems diferentes. Las respuestas obtenidas, muestran que el alumnado poseía una motivación intrínseca alta ($M = 6.88$).

El cuarto apartado, se centra en las necesidades psicológicas básicas del alumnado. Se puede observar que los resultados obtenidos muestran una alta satisfacción por parte del alumnado con respecto a las NPB: autonomía, competencia y relaciones social; en este apartado se encuentran tres medias diferentes: en primer lugar, la media de la necesidad de autonomía ($M = 4.49$), la media de la necesidad de competencia ($M = 4.80$) y la media de la necesidad de relación con los demás ($M = 4.55$).

Resultados de tipo cualitativo

Tras aplicar la unidad didáctica y las estrategias motivacionales al alumnado, se destaca que los estudiantes informaron de que les había gustado mucho este juego, “*nunca habíamos jugado a béisbol así, que guay*”, “*¡me ha gustado muchísimo!*”, además de hacer una serie de comentarios refiriéndose a que a través de las sesiones discutían menos, como por ejemplo “*creo que como se que no me van a quitar la pelota discutiré menos con Manuel*”, por lo que se podría hablar de una mejora en la convivencia del alumnado y por lo tanto atender a la necesidad psicológica básica de la relación con los demás.

En cuanto a la autonomía y la competencia, se recibió feedback por parte del tutor en el que afirmaba que al alumnado le había interesado la unidad didáctica con frases como “*los chicos están encantados con esta unidad, se ve que lo dan todo y que les gusta lo que propones*”, “*Andrea todos estos juegos chulos, ¿los harás cuando seas*

profe de verdad?” que había notado ilusión y ganas por parte de estos que en otro tipo de tareas no habían mostrado hasta la fecha.

Por último, la necesidad de competencia podría haberse visto afectada de manera positiva, ya que al empezar con actividades muy sencillas e ir incrementando la dificultad en el grupo, no tuvieron ningún problema para llevarlas a cabo, por lo que no existió ningún tipo de frustración por parte del alumnado. Todo esto se pudo comprobar con frases del alumnado como “*¿Andrea has visto que rápido cogemos ahora todas las pelotas?*”.

6. LIMITACIONES DEL TRABAJO

Las limitaciones que se han encontrado a la hora de hacer el trabajo son varias. Primero, la más importante ha sido el tiempo, ya que como se cita anteriormente, debido a la situación acontecida en el país por el Covid-19, se cortaron las clases antes de poder llevar a cabo todas las sesiones organizadas para el trabajo académico.

Por otro lado, además del trabajo de fin de grado, se han tenido que realizar dos memorias de prácticas escolares de manera simultánea, ya que la incertidumbre de la situación del país, hizo que se retrasaran los plazos de entrega sin tener una fecha concreta hasta el último momento, lo que ha conllevado un retraso a la hora de elaborar este trabajo.

Otra de las limitaciones con las limitaciones o más bien dificultades del trabajo ha sido el enfrentarse a pasar cuestionarios a alumnado de edad reducida ya que se les pide en todo momento sinceridad, sin embargo, muchas veces solían contestar lo mismo que el compañero o compañera de al lado y no lo que ellos mismos pensaban.

Por último, la limitación más grande que se ha encontrado a la hora de realizar este trabajo ha sido la falta de formación sobre como elaborar este tipo de estudios, ya que a lo largo de los cuatro años de grado ninguno de los trabajos se asemejaba a lo que este requiere.

7. CONCLUSIÓN Y REFLEXIÓN

En primer lugar, creo que a pesar de no haber podido desarrollar este trabajo por completo ni en circunstancias normales, ha servido para poder ver la evolución del alumnado en aspectos de comportamiento y organización como gran grupo a la hora de poner en práctica la unidad didáctica correspondiente.

Por otro lado, creo que tanto el objetivo principal (analizar las consecuencias que tuvo el alumnado de educación primaria tras aplicar diversas estrategias motivacionales de la teoría de la autodeterminación en una unidad didáctica de Bate y Carrera) como los objetivos secundarios (realizar una revisión sobre las investigaciones que han aplicado estrategias motivacionales para promocionar la práctica de AF entre el alumnado y proponer futuras estrategias de intervención asociadas con las estrategias motivacionales a fin de mejorar la intervención docente en EF) creo que se han cumplido. Todos ellos me han hecho obtener más información en el ámbito de la motivación en educación física, además de introducirme por primera vez en la investigación en educación.

Todas las referencias que he consultado me han permitido tener una base de conocimientos que creo necesaria para mis planes de futuro tanto a corto como a largo plazo, además de permitirme adquirir un lenguaje algo más científico.

Por último, a nivel personal, me habría gustado poder terminar todo lo que se había planteado de manera inicial, sin embargo, espero poder hacerlo en un futuro más o menos lejano, aunque no sea con la unidad didáctica que está propuesta en este trabajo.

8. BIBLIOGRAFÍA

- Ferriz, R., González, D., Sicilia, A. y Beltrán V. J. (2018). *Estrategias motivacionales para la promoción de la actividad física en niños y adolescentes desde el contexto escolar*. Barcelona: INDE.
- González-Cutre, D. (2017). Estrategias didácticas y motivacionales en las clases de educación física desde la teoría de la autodeterminación. *Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, 44-62.
- Ryan, R., y 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.
- Soriano, M. M. (2001). La motivación, pilar básico de todo tipo de esfuerzo. *Proyecto social: Revista de relaciones laborales*, 9, 163-184.
- Coria, A. R. (1998). Prebéisbol. la actividad física y deportiva extraescolar en los centros educativos. Madrid, España: MINISTERIO DE EDUCACION (M.E.C.).
- Kirk, D. (2005). Future prospects for teaching games for understanding. En L. L. Griffin y J. I. Butler, *Teaching games for understanding. Theory, research and practice* (pp. 213-227). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Kirk, D. (2017). Teaching games in physical education: Towards a pedagogical model. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 17, 17-26.
doi:10.5628/rpcd.17.S1A.17
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In R. A. Dienstbier (Ed.), *Current theory and research in motivation, Vol. 38. Nebraska Symposium on Motivation, 1990: Perspectives on motivation* (p. 237–288). University of Nebraska Press.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Vaquero-Solís, M., Gallego, D. I., Tapia-Serrano, M. Á., Pulido, J. J., y Sánchez-Miguel, P. A. (2020). School-based physical activity interventions in children and adolescents: a systematic review. *International journal of environmental research and public health*, 17(3), 999. doi:10.3390/ijerph17030999

- Vasconcellos, D., Parker, P. D., Hilland, T., Cinelli, R., Owen, K. B., Kapsal, N., ... y Lonsdale, C. (2019). Self-determination theory applied to physical education: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*.
- Raabe, J., Schmidt, K., Carl, J., y Höner, O. (2019). The effectiveness of autonomy support interventions with physical education teachers and youth sport coaches: A systematic review. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 41(6), 345-355.
- Stover, Juliana Beatriz, & Bruno, Flavia Eugenia, y Uriel, Fabiana Edith, & Fernández Liporace, Mercedes (2017). Teoría de la Autodeterminación: una revisión teórica. *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 14(2), 105-115. [fecha de Consulta 8 de junio de 2020].
- Jaakkola, T., y Liukkonen, J. (2006). Changes in students' self-determined motivation and goal orientation as a result of motivational climate intervention within high school physical education classes. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 4(3), 302–324. doi:10.1080/1612197x.2006.9671800
- Hagger, M. S., Chatzisarantis, N. L., Hein, V., Pihu, M., Soós, I., y Karsai, I. (2007). The perceived autonomy support scale for exercise settings (PASSES): Development, validity, and cross-cultural invariance in young people. *Psychology of Sport and Exercise*, 8(5), 632-653.
- Moreno, J. A., González-Cutre, D., Chillón, M. y Parra, N. (2008). Adaptación a la educación física de la escala de las necesidades psicológicas básicas en el ejercicio. *Revista Mexicana de Psicología*, 25, 295-303.
- Ferriz, R., González-Cutre, D., y Sicilia, A. (2015). Revisión de la Escala del Locus Percibido de Causalidad (PLOC) para la inclusión de la medida de la regulación integrada en educación física. *Revista de psicología del deporte*, 24(2), 329-338.
- Tirado, S., Neipp, M. C., Quiles, Y., y Rodríguez-Marín, J. (2012). Development and validation of the theory of planned behaviour questionnaire in physical activity. *Spanish Journal of Psychology*, 15, 801-816.
- Serrano, J. S., Catalán, Á. A., Lanaspá, E. G., Solana, A. A., y García-González, L. (2016). Importancia del apoyo a las necesidades psicológicas básicas en la predisposición hacia diferentes contenidos en Educación Física. *Retos. Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (29), 3-8.

- Vallerand, R. J. (2007). Intrinsic and extrinsic motivation in sport and physical activity. A review and a look at the future. En G. Tenenbaum y R. C. Eklund (Eds.), *Handbook of sport psychology* (3a ed., pp. 59-83). New York: John Wiley.
- Julián, J. A. y Zaragoza, J. (2014). Unidad didáctica de las actividades de bate y carrera (golpeo y fildeo) para segundo ciclo de primaria. Capítulo de libro en Modelos actuales de iniciación deportiva. Pendiente de publicar.

8. ANEXOS

Anexo I. CUADERNO DE CAMPO

A lo largo de la unidad didáctica se han aplicado diversas estrategias motivacionales, en este apartado se explicarán las relacionadas con la necesidad psicológica básicas de competencia, autonomía y relación con los demás. Todas ellas han sido aplicadas en una unidad didáctica de bate y carrera en el periodo de prácticas III. Fueron aplicadas entre el 25 de febrero y el 13 de marzo de 2020, cuando la pandemia del Covid-19 afectó a España, lo que provocó el cierre de centros y por lo tanto la no finalización de la intervención.

Estrategias motivacionales relacionadas con la competencia.

Estrategia: *Feedback positivo.*

Fecha de aplicación: *Aplicada durante todo el proceso de enseñanza de aprendizaje.*

Se trata de reforzar al alumnado o en su defecto corregir acciones que haya hecho de manera errónea de tal manera que el comentario no frustre al alumno, si no que le ayude a mejorar lo que ha hecho sin verlo como una crítica.

Durante la intervención se usaron tres tipos de feedback diferentes:

- Feedback afectivo para aumentar la motivación del alumno durante la ejecución del ejercicio/juego. “*¡Venga que llegas!*” o “*¡Ánimo que está genial!*” con algunos de los que fueron utilizados.

- Feedback interrogativo para conseguir que el alumnado entienda lo que está haciendo y su grado de implicación. “*¿Por qué crees que no nos da tiempo a dar la vuelta entera?*” o “*¿Qué podemos hacer para que no se nos escapen tantas pelotas?*” fueron utilizados durante la intervención.

- Feedback prescriptivo para dar a conocer los errores y arreglarlos. Fue usado principalmente al principio de la UD cuando desconocen el juego y no son capaces de reflexionar sobre sus errores. “*Nos estamos colocando todos al lado de la caja y no nos da tiempo a coger la pelota antes de que den la vuelta*”

o “*Cuanto más alta lancemos la pelota, más fácil que la cojan en el aire el resto de compañeros y compañeras*” fueron utilizados sobre todo durante los primeros días.

Lo conseguido al dar diferentes tipos de feedback a lo largo de las sesiones es intentar que los alumnos sean capaces de reflexionar sobre lo que hacen; te den su visión y consigas llevarlos donde está el objetivo del juego.

Por otro lado, al ser capaces de solucionar los problemas surgidos por ellos mismos, se implican más en el juego y en la organización del mismo; además a través del feedback positivo mejoran la confianza en si mismos y el compromiso con las sesiones.

Estrategia: *Música en los calentamientos*

Fecha de aplicación: *3 de marzo de 2020*

El hecho de poner música en las sesiones de educación física supuso un factor sorpresa para ellos, ya que por norma general no solían hacer eso. En este caso, la música se puso a la hora de realizar el calentamiento y se pudo observar que, a través de las diferentes canciones, el alumnado llegaba a la práctica más activo y con mejor humor que los días que únicamente se hacía un calentamiento común.

Estrategias motivacionales relacionadas con la autonomía.

Estrategia: *Dar posibilidad de elección*

Fecha de aplicación: *Durante todo el proceso de enseñanza aprendizaje.*

En este caso, al alumnado se le dio la posibilidad de elegir las pelotas con las que querían lanzar durante el juego.

Dar la opción de que el alumnado elija, en este caso, el material con el que van a realizar la actividad, hacer que en primer lugar el alumnado desarrolle cierta autonomía para realizar la práctica de la actividad. Por otro lado, esto permitirá que el alumnado genere más interés por actividades similares a la practicada.

Se observa durante la aplicación en primer lugar un caos máximo, ya que todos quieren la misma pelota o algunas creen que no van a tener material para lanzar. Sin embargo, se les da la pauta que, por cada lanzamiento, se debe cambiar el material utilizado. Con el paso de las rondas, se observa una autonomía para lanzar y posteriormente coger otra pelota diferente, sin ningún tipo de disputas entre el alumnado.

Estrategia: *Estilos participativos*

Fecha de aplicación: *Durante todo el proceso de enseñanza aprendizaje*

Durante la intervención, se trabajó en todo momento con grupos reducidos de personas. Se elaboraron cuatro equipos en vez de dos para de este modo aumentar el tiempo de compromiso motor con la sesión y que todos los alumnos participasen a la vez.

Como se ha dicho, esto supone una mayor participación por parte del alumnado en las clases. Al tratarse de grupos reducidos, se tiende a un menor descanso. Por otro lado, el grupo entiende mejor la explicación ya que se hace de manera más individualizada. Por último, fomenta el trabajo autónomo ya que los cuatro equipos trabajan a la vez y deben de ser capaces de desenvolverse por si mismos si el docente está explicando alguna duda en el grupo de al lado.

Estrategias motivacionales relacionadas con la relación con los demás.

Estrategia: *Agrupaciones flexibles.*

Fecha de aplicación: *Durante todo el proceso de enseñanza aprendizaje.*

Los grupos variaban todos los días y se hacían de manera aleatoria. Por lo tanto, los alumnos mantenían relación con todos los miembros de la clase, fueran o no de su círculo de confianza.

Estrategia: *Fomentar la interacción entre iguales.*

Fecha de aplicación: *Durante todo el proceso de enseñanza aprendizaje.*

Durante todas las sesiones se iban realizando cambios de grupo. Había cuatro equipos diferentes, sin embargo, tras cada partido, los equipos variaban y de este modo la clase se hacía menos monótona que si siempre se jugaba contra las mismas personas.

Al hilo de lo anteriormente explicado, las dos estrategias motivacionales pretenden que el alumnado no se cierre únicamente al grupo de confianza que tiene, sino que se abra a toda la clase y pueda mejorar de este modo la relaciones con su gran grupo.




Anexo II. CUESTIONARIO INICIAL




A continuación, vas a ver unas preguntas relacionadas con tus clases de **EDUCACIÓN FÍSICA**. Por favor, lee despacio y con atención cada una de las preguntas y contesta lo que más se acerque a tu opinión. **No hay respuestas verdaderas ni falsas. Rodea** la respuesta que más se ajusta a tu opinión. El CUESTIONARIO ES ANÓNIMO, ni en el colegio ni los profesores/as conocerán tus respuestas.

Género: Hombre Mujer. Edad: _____ años.

- Ahora mismo, ¿Cuánto crees que sabes sobre el béisbol? Por ejemplo, conocer los materiales, nombres de las posiciones o saber jugar. Rodea la opción que se corresponda con tu opinión...**

Nada										Mucho
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10




¿Qué significa cada cara?	
	Totalmente en desacuerdo.
	Neutro, indiferente.
	Totalmente de acuerdo.

Respecto a tu PROFESOR, durante las CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA...							
1. Siento que mi profesor me da opciones, posibilidades y sugerencias sobre cómo hacer las cosas en clase	1	2	3	4	5	6	7
2. Mi profesor confía en mi capacidad para hacer las cosas en clase	1	2	3	4	5	6	7
3. Mi profesor escucha mis comentarios sobre las cosas que hago durante la clase	1	2	3	4	5	6	7

AA docente

Participo en mis clases de educación física...							
1. Porque la Educación Física es divertida	1	2	3	4	5	6	7
2. Porque disfruto aprendiendo nuevas habilidades	1	2	3	4	5	6	7
4. Por la satisfacción que siento cuando aprendo nuevas habilidades	1	2	3	4	5	6	7

MI

<i>Durante este curso en mis clases de educación física ...</i>					
1. Los ejercicios que realizo se ajustan a mis intereses	1	2	3	4	5
2. Siento que he aprendido mucho	1	2	3	4	5
3. Me siento muy cómodo en clase con los demás compañeros	1	2	3	4	5
4. Realizo los ejercicios de forma correcta (bien)	1	2	3	4	5
5. Me relaciono bien con el resto de compañeros	1	2	3	4	5
6. La forma de realizar los ejercicios responde a mis deseos	1	2	3	4	5
7. El ejercicio es una actividad que hago muy bien	1	2	3	4	5
8. Siento que me puedo comunicar con mis compañeros	1	2	3	4	5
9. Tengo la oportunidad de elegir cómo realizar los ejercicios	1	2	3	4	5

NPB

1. He pensado hacer ejercicio en las próximas dos semanas.

Completamente
en desacuerdo

 1 2 3 4 5 6 7

Completamente
de acuerdo